

Effectieve omgevingsrelaties

*Scholen met een brede pedagogische
verantwoordelijkheid*

Dr. Majone Steketeer
Dr. Trees Pels
Drs. Hugo Swinnen
Drs. Marjan de Gruijter

Met medewerking van drs. Fabian Dekker

Oktober 2006

Inhoud

1	Inleiding	5
2	Quickscan	11
2.1	Kwaliteit van het onderwijs	11
2.2	Bijdrage van het onderwijs aan maatschappelijke prioriteiten	15
2.3	Lokaal onderwijsbeleid	18
3	Casusonderzoek in Nederland	23
3.1	Basisscholen	24
3.2	Scholen voor het voortgezet onderwijs	67
4	Community schools in het buitenland	105
5	Casusonderzoek in België en Frankrijk	119
5.1	Beleidscontext	119
5.2	Casusbeschrijvingen Vlaanderen en Frankrijk	128
6	Conclusies en aanbevelingen	143
6.1	Conclusies	143
6.2	Aanbevelingen	154
Bijlage 1	Deskresearch quickscan	157
Bijlage 2	Interview leidraad	159
Bijlage 3	Bronnen casusonderzoek	167
Bijlage 4	Verslag expertmeeting Onderwijsraad 13 april 2006	171

1 Inleiding

In juli 2005 stuurde de minister van OCW een beleidsnotitie over ‘governance’ in het onderwijs naar de Tweede Kamer. Hierin geeft de minister aan dat een van haar kernambities is: een betere relatie van onderwijsinstellingen met de maatschappelijke omgeving. De afstand tussen de maatschappelijke omgeving en onderwijsinstellingen zal overbrugd moeten worden. Op basis van de praktijk wil de minister haar beleid op dit punt verder ontwikkelen.

De minister heeft de Onderwijsraad om een advies gevraagd over effectievere relaties tussen scholen in het funderend onderwijs en hun omgeving: hoe kunnen scholen in het primair en voortgezet onderwijs effectiever de omgeving bij hun school betrekken? Hierbij is vervolgens de vraag naar de taakverdeling aan de orde: welke acties kunnen het ministerie van OCW, de scholen, hun vertegenwoordigende organisaties en betrokkenen in hun omgeving hiervoor ondernemen of beter niet (meer) ondernemen? Bestaat er een discrepantie tussen de heersende bestuurlijke aannames in het onderwijs en het feitelijke gedrag?

In de governancebrief zijn de principes voor een goede horizontale verantwoording vastgelegd. Deze zijn op hoofdlijnen voor het funderend onderwijs uitgewerkt. Het advies van de raad voorziet de voorstellen van verdere beleidsinstrumentatie. Hoe kunnen basisscholen en middelbare scholen de omgeving informeren en betrekken bij (de prestaties van) hun school? Het gaat hierbij zowel om ouders en gemeenten, als om bijvoorbeeld instellingen van vervolgonderwijs en van jeugdzorg en het lokale bedrijfsleven. Hoe kunnen scholen betekenisvol overleg voeren met hun

omgeving? Hoe kan de omgeving reële invloed hebben op de strategie en het beleid van scholen? En hoe verantwoorden scholen zich naar het ministerie van OCW over de wijze waarop zij hun relatie met de omgeving vormgeven?

De Onderwijsraad heeft het Verwey-Jonker Instituut gevraagd om voor het gevraagde advies een casusonderzoek uit te voeren. Dat richt zich op de opvattingen van scholen, de ontwikkelingen, onderwerpen, en op de manier waarop scholen en stakeholders in de omgeving de dialoog voeren. De centrale vraag van het casusonderzoek is: *Hoe kunnen scholen in het primair en voortgezet onderwijs effectiever de omgeving bij hun school betrekken?*

Het gaat allereerst om de vraag hoe belanghebbenden rondom de school effectiever bij het onderwijs zijn te betrekken. Hierbij worden twee perspectieven onderscheiden: kwaliteit van het onderwijs en de medeverantwoordelijkheid van het onderwijs voor de maatschappelijke omgeving.

Kwaliteit van het onderwijs

Het eerste perspectief betreft vooral het (pedagogisch) belang van het onderwijs zelf. Hier gaat het om de verantwoordelijkheid van het onderwijs voor de maatschappelijke situatie en omgeving van de eigen leerlingen om de kwaliteit van het onderwijs en de resultaten te verbeteren. Voorbeelden zijn ouderparticipatie, maatschappelijke stages, voorschools leren en buitenschoolse opvang.

Bijdrage van het onderwijs aan maatschappelijke prioriteiten

Het tweede perspectief betreft de medeverantwoordelijkheid van het onderwijs voor de maatschappelijke omgeving. Dat wil zeggen, dat het onderwijs gezien wordt als partner in lokale ontwikkeling. Hier is dus sprake van een direct belang van de omgeving (buurt, wijk, stad) bij een maatschappelijke inzet van het onderwijs. In de beleidsnotitie 'Governance in het onderwijs' (Ministerie van OCW, 2005, p.7) staat expliciet aangegeven dat de (horizontale) verantwoording van prestaties van het onderwijs dient te geschieden in het kader van 'maatschappelijke problemen waarvoor nationale, politieke prioriteiten worden gesteld. Denk bijvoorbeeld aan schooluitval. (...) Ook docenten en instellingen moeten hun steentje bijdragen (...) aan politieke,

maatschappelijke prioriteiten.¹ Voorbeelden van maatschappelijke problemen zijn hier veiligheid, gezondheidsbevordering en jeugdzorg.

Daarnaast is er de regievraag: de Onderwijsraad noemt in haar startnotitie drie varianten:

- ‘Lokaal onderwijsbeleid variant’. In dit model werken scholen, maatschappelijke instellingen en gemeenten samen en leggen ze specifieke afspraken vast in een Op Overeenstemming Gericht Overleg (OOGO). De gemeente heeft in deze variant de eindregierol.
- Een ander model is de ‘partnerschapsvariant’: scholen voeren zelf de regie in de afstemmings- en samenwerkingsrelaties. Dit overleg krijgt bijvoorbeeld vorm door overeenkomsten, convenanten of intentieverklaringen.
- Een mogelijk toekomstmodel betreft de ‘maatschappelijk educatief centrum variant’. Dit model betekent dat onderwijsinstellingen met andere instellingen fuseren, zoals kinderdagopvang en maatschappelijk werk. Er is een rechtspersoon met een gelede doelstelling (bijvoorbeeld onderwijs en zorg verlenen).

Horizontale verantwoording impliceert ‘een dynamiek van checks and balances, waarbij de instelling niet alleen verantwoording aflegt, maar ook betekenisvol overleg voert. De omgeving van de onderwijsinstelling zal reële invloed moeten hebben op de strategie en het beleid van de instelling. Dit vereist een dynamisch stelsel’ (idem, p. 11) met beleidsinstrumenten voor horizontale verantwoording.

Het betekenisvol overleg veronderstelt een dialoog van de onderwijsinstellingen met de stakeholders in de maatschappelijke omgeving. In de beleidsnotitie ‘Governance in het onderwijs’ stellen vertegenwoordigers in de onderwijssectoren voor om deze ‘stakeholdersdialoog’ te organiseren volgens het principe van een ‘feedbackloop’ op instellingsniveau (p.22):

- de ‘ feedbackloop’ start met de wijze waarop de onderwijsinstellingen verantwoording afleggen;
- de tweede stap is de wijze waarop de onderwijsinstellingen het overleg met de maatschappelijke omgeving aangaan;

¹ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *Beleidsnotitie Governance in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie OCW.

- de ‘feedbackloop’ wordt als het ware rond gemaakt met de wijze waarop de onderwijsinstellingen vervolgens verantwoording afleggen over wat er gebeurd is met de inbreng van de externe belanghebbenden.

Op basis van vorenstaande feedbackloop zijn beleidsinstrumenten nodig die de samenwerking bestendigen. Daarbij valt te denken aan een maatschappelijk verslag en benchmarking via monitors. Binnen de netwerksamenleving ziet men bovendien een steeds grotere aandacht voor de wijze waarop het netwerk effectief valt te reguleren. In dat verband kan worden gedacht aan - in afnemende zwaarte - schriftelijke afspraken, protocollen, convenanten en contracten. Het gaat hierbij om een rationalisering van samenwerking, die enerzijds eventuele vrijblijvendheid kan doorbreken, maar anderzijds wel gebaseerd dient te zijn op onderling vertrouwen en een gedeelde visie. Een voorbeeld van een gerationaliseerd samenwerkingsverband is Communities that Care. In dit besturingsprogramma werkt men samen aan de hand van objectieve gegevens over de jeugdproblematiek (door het in kaart brengen van risico- en beschermende factoren) en op basis van een door alle partijen onderschreven preventieplan. Scholen kunnen participeren in dergelijke netwerkverbanden, of daarin zelf het initiatief hebben (bijvoorbeeld de brede school).

Om het casuonderzoek te doen is het Verwey-Jonker Instituut op zoek gegaan naar voorbeelden van scholen met potentiële effectievere omgevingsrelaties, geordend naar de drie bovengenoemde invalshoeken:

Primair onderwijs

*Voortgezet
onderwijs*

*Kwaliteit van het onderwijs
Maatschappelijke prioriteiten
Lokaal onderwijsbeleid*

In het onderzoek is daartoe een quickscan uitgevoerd om goede voorbeelden van scholen met potentiële effectievere omgevingsrelaties op het spoor te komen. In hoofdstuk 2 doen we verslag van de quickscan.

Vervolgens heeft de onderzoeker een interviewleidraad opgesteld

voor het dieper gaande casusonderzoek, met als vertrekpunt de zes onderzoeksvragen:

1. Welke opvattingen bestaan er bij de onderwijsinstellingen en de omgevende instellingen over horizontale verantwoording in relatie tot verticale verantwoording?
2. Welke ontwikkelingen doen zich binnen de onderwijsinstellingen en de omgevende instellingen voor ten aanzien van de 'stakeholdersdialoog'?
3. Welke elementen zijn onderwerp in een dialoog (beleid van de organisatie; kwaliteitszorgsystemen, pedagogische afstemming, etcetera)?
4. Hoe krijgt de relatie tussen onderwijsinstelling en omgevende instellingen vorm (via netwerkorganisatie, maatschappelijke verslaglegging, optimalisering digitalisering, et cetera)?
5. Welke rol nemen onderwijsinstellingen in, in het tot stand brengen van de verbindingen tussen de partijen?
6. Wat zijn de succesfactoren en wat de faalfactoren met betrekking tot horizontale verantwoording? Wat zijn feitelijke verbeteringen en gewenste verbeteringen?

De interviewleidraad bestaat uit vier delen (zie bijlage 2):

- activering van de maatschappelijke omgeving bij de school;
- de stakeholdersdialoog;
- horizontale en verticale verantwoording;
- succes en faal factoren.

Vervolgens zijn zes casussen geselecteerd voor het casusonderzoek. Tevens zijn twee 'geïsoleerde' scholen in het casusonderzoek betrokken: scholen die zich wel willen inspannen voor het realiseren van effectievere omgevingsrelaties, maar hierin (nog) niet geslaagd zijn.

De casusbeschrijvingen zijn opgenomen in hoofdstuk 3.

2 Quickscan

De quickscan is in de periode van 21 december 2005 tot en met 26 januari 2006 uitgevoerd door deskresearch (zie bijlage 1). In de quickscan zijn in totaal 42 basisscholen en 35 scholen voor het voortgezet onderwijs met potentiële effectievere omgevingsrelaties in kaart gebracht (zie tabel 1).

Tabel 1

Overzicht van scholen met potentiële effectievere omgevingsrelaties

	Primair onderwijs	Voortgezet onderwijs
Kwaliteit van het onderwijs	20	15
Maatschappelijke prioriteiten	12	11
Lokaal onderwijsbeleid	10	9
Totaal	42	35

2.1 Kwaliteit van het onderwijs

De quickscan heeft geresulteerd in veel voorbeelden van *basisscholen* met potentiële effectieve omgevingsrelaties vanuit de primaire invalshoek van de kwaliteit van het onderwijs:

1. Amsterdam, Community School in Amsterdamse Pijp (ouder betrokkenheid).
2. Zutphen, Vrije School (verenigd in een stichting, waardoor er samenwerking is tussen basisonderwijs, voortgezet onderwijs en kinderopvang).
3. Den Haag, Heilig hart School, (huiskamer voor ouders).

4. Nieuwegein, OBS de Schakel, zwarte school met plan voor meer contact met de ouders.
5. Amersfoort, Bilalschool, islamitische school met ouderbeleidsplan.
6. Rotterdam Delfshaven, De Valentijn, onderwijskanszone en ouderbetrokkenheid.
7. Hilversum, Kindercampus (ouderbetrokkenheid, buitenschoolse opvang)
8. Gouda, Brede school Korte Akkeren, samenwerking van drie basisscholen met ouders en instellingen op terreinen als sport, cultuur, zorg en welzijn.
9. Almelo, Brede Buurtschool de Riet/Nieuwland: verlengde schooldag, ouderbetrokkenheid. Ook samenwerking met speciaal onderwijs in verlengde schooldag.
10. Provincie Drenthe, stimulering sociale competentie met project 'wat je zegt... wat je doet', onder andere basisschool De Weidebloem: gezamenlijk initiatief van Bureau Preventie GGZ Drenthe, Kobalt, GGD Drenthe en Jeugdzorg Drenthe om sociale competentie van basisschoolkinderen in Drenthe te stimuleren.
11. Boxtel, Brede school Selissenwal, contactouderproject voor allochtone en autochtone ouders.
12. Assen, brede school o.a. opvoedingsondersteuning, verbeteren zorg, verlengde schooldag.
13. Oss, Horizonscholen samenwerking met speciaal onderwijs (cluster 3-school: kinderen met communicatieve stoornis).
14. Rotterdam, brede school Nesseland: intensieve samenwerking tussen verschillende organisaties op het terrein van zorg, onderwijs, welzijn en vrijetijdsbesteding. O.m. drie basisscholen, huisvesting voor ouderen, sociaal-cultureel werk en kinderdagverblijf in één gebouw.
15. Amersfoort, ABC-scholen: Amersfoortse Brede Combinatiescholen. Onder andere 't Spectrum met kinderopvang, speel- o-theek, opvoedingsondersteuning en consultatiebureau.
16. 's-Hertogenbosch, Brede Bossche Scholen: samenwerking tussen beroepskrachten en wijkbewoners en veel partners. Vijf basisscholen nemen deel.
17. Eindhoven, Salto Basisschool Cornelis Jetses: onderdeel van het Spilcentrum waar ook een peuterspeelzaal, en andere activiteiten voor ouders en kinderen zijn gehuisvest.
18. Voerendaal, brede school Voerendaal: in 2007 samenwerking van twee basisscholen met kinderdagverblijf, buitenschoolse

opvang, jeugdgezondheidszorg en Algemeen Maatschappelijk Werk.

19. De La Reyschool, Den Haag: burgerschapsvorming, wijknetwerk
20. Zwolle (bomenbuurt in Dieze), het Wonderwoud 0-12 jaar, waaronder basisschool De Springplank.

De Heilig Hartschool in Den Haag is bijvoorbeeld is een brede buurtschool met een huiskamer voor ouders. De Heilig Hartschool maakt ook deel uit van de Kunstmagneet, een samenwerkingsverband tussen acht basisscholen en het Koorenhuis, centrum voor kunst en cultuur. Kunstmagneetscholen zijn scholen waar kunst met een K geschreven wordt. Onder het motto kunstscholen besteden ze veel aandacht aan kunst- en cultuureducatie. Tijdens de lessen, maar ook daarbuiten. De scholen die meedoen aan het project, richten zich op één discipline. Er is nu een Beeldmagneet, een Dansmagneet, een Foto/Film/Videomagneet, en een Multidisciplinaire Kunstmagneet en er zijn twee Muziekmagneten en twee Theatermagneten. De la Reyschool is een muziekmagneet. Sinds dat zo is, gonst de school van de muziek. Er is altijd wel een muzieklus aan de gang, of er zijn leerlingen aan het oefenen. De magneetvakken zijn een vast onderdeel van de lessen. Als het Haagse kunstmagneetmodel volledig wordt uitgevoerd, krijgen de leerlingen van groep een tot en met acht eens in de twee weken les. Nu al volgen 2200 kinderen kunstmagneetlessen. Ze worden gegeven door vakdocenten van het Koorenhuis. (www.bredeschool.nl)

De quickscan heeft vijftien scholen voor het voortgezet onderwijs opgeleverd met potentiële effectieve omgevingsrelaties:

1. Maassluis, (maatschappelijke stages).
2. Zutphen, Vrije School (samenwerking met bedrijfsleven voor maatschappelijke stages).
3. Den Haag, Segbroek College (sport en kunst).
4. Den Haag, Mondriaan Onderwijsgroep: samenwerking met bedrijfsleven door 'Speurdersstore'.
5. Rotterdam, NOVA-college (aandacht voor cultuur, sociale vaardigheden).
6. Utrecht, UniC, sociale vorming en sociale stages.
7. Zwolle, Thorbecke Scholengemeenschap, maatschappelijke stage.
8. Amsterdam, Calvijn met Junior College (verlengde schooldag).

9. Amsterdam: Augustinus college (samenwerking met instellingen op het terrein van sport, cultuur, welzijn en kunst).
10. Utrecht, Amadeuslyceum (cultuurschool).
11. Enschede, Stedelijk Lyceum (museumproject, sport, dans, circus).
12. Alphen aan den Rijn, Scala College (sportklassen).
13. Amsterdam Z.O., Open Schoolgemeenschap Bijlmer (sport en culturele activiteiten).
14. Rotterdam, Speeltoneelschool: samenwerkingsverband tussen Accent, Aya Sofia Moskee, Nieuw Rotterdam, Rotterdams centrum voor theater, Rsg G.K. van Hogendorp, Wereldschool en Zuiderpark College.
15. Middelburg, Het Bolwerk, brede school voor praktijkonderwijs: arbeids- en verenigingssimulaties samen met Stichting Agogisch Zorgcentrum Zeeland/AZZ.

Het Stedelijk Lyceum in Enschede bijvoorbeeld wil een school zijn waarbinnen aandacht is voor opleiding en vorming van alle leerlingen zowel binnen als buiten de reguliere schooltijd. In dat licht gaat de school samenwerkingsverbanden aan met andere organisaties als sportverenigingen, culturele instellingen en bedrijven. Naast sportieve activiteiten, biedt de school in de middag andere (verlengdeschooldag)activiteiten aan, als ICT, kunst en cultuur, circus, koken, zelfverdediging. Daarnaast is er ook aandacht voor extra leer- en begeleidingstijd. Het Stedelijk Lyceum verzorgt lessen aan alle leerwegen, van vmbo tot en met vwo, inclusief een afdeling voor de ISK. De school wordt door in totaal ruim 3800 leerlingen bezocht. De zeven locaties van Het Stedelijk Lyceum Enschede hebben gemeen dat er op al deze locaties een aanbod van de verlengde schooldag is. In 2002 is de school uitgeroepen tot de sportiefste school van Nederland. Het juryrapport vermeldde als reden dat de school 'jeugdparticipatie, samenwerking met sportverenigingen, een verlengde schooldag en sportactiviteiten voor alle leerlingen in haar plannen heeft opgenomen'. Wat sport betreft heeft de school een rijk aanbod en een rijke traditie. Al sinds de fusie (1995) bleek de sportsectie een bindende factor tussen de verschillende locaties. Zij regelde activiteiten voor de leerlingen van alle locaties. Intussen bestaat er op elke locatie een ruim aanbod aan sportactiviteiten; van verlengdeschooldag, WhozNext, toernooien en sportdagen tot LOOT-activiteiten (sportactiviteiten op hoog niveau voor sporttalenten). De school wil overigens voor alle leerlingen iets extra's betekenen als het om sport en bewegen gaat. (www.hetstedelijk.nl)

2.2 Bijdrage van het onderwijs aan maatschappelijke prioriteiten

Gegeven de bijdrage die het onderwijs levert aan maatschappelijke prioriteiten, heeft de quickscan twaalf casussen van *basisscholen* opgeleverd. Daarin is er een samenwerking met andere instellingen met het doel bij te dragen aan maatschappelijke prioriteiten (gezondheidsbevordering, veiligheid, sociale integratie):

1. Basisscholen die participeren in het landelijke NIGZ-programma Gezonde Scholen (gezondheidsbevordering).
2. Rotterdam: sportieve basisscholen (sociale integratie).
3. Almere, Communities that Care programma: vijf basisscholen, voorkomen en aanpakken antisociaal gedrag, onder meer basisschool De Albatros.
4. Amsterdam, Schoolbuurtwerk in Amsterdam-Westerpark.
5. Haaksbergen, Basisschool Dorp (kantoorurenschool).
6. Wageningen, Open Wijk school: educatieve wijk.
7. Amsterdam Slotervaart, Louis Bouwmeesterschool (gezondheidsbevordering door sport, winnaar 'sportiefste basisschool van Nederland' 2005).
8. Ede, De Rietkampen (project 'sportieve school').
9. Arnhem, Klarendal, Sportieve School samenwerking met sportbuurtwerk, welzijnswerk, sportbuurtnetwerk en Sportbedrijf Arnhem.
10. Enschede, Prinseschool: cultuurschool, samenwerking met culturele instellingen in de buurt.
11. Nijmegen, sportieve scholen, onder meer Daltonschool de Meiboom: samenwerking met de Openwijkschool, sportvereniging en het welzijnswerk.
12. Eijsden, brede school / magneetschool, wil onder andere bijdragen aan versterking van de leefomgeving in de kern Eijsden.

Gezonde scholen bijvoorbeeld geven zelf voorlichting aan hun leerlingen in de lessen over gezond gedrag of in projecten over gezondheid, en kunnen een stimulerend en gezond schoolklimaat scheppen voor leerlingen, leerkrachten en ouders. Dit doen ze door een gezonde en pedagogisch stimulerende cultuur op te bouwen, duidelijke regels en afspraken te maken en desgewenst voorzieningen aan te bieden. Recent is er in het basisonderwijs veel aandacht voor pesten en in het voortgezet onderwijs voor alcohol- en druggebruik. Op scholen

waar een bewust en systematisch gezondheidsbeleid wordt gevoerd, ontstaat een gezond leer- en werkklimaat. De school is een setting waar kinderen van 4 tot 18 jaar goed te bereiken zijn. Preventie zich zowel op personen als op de omgeving waarin die personen zich bevinden. Het verbeteren van gezond gedrag via de setting school levert gezondheidswinst in de toekomst. Het Gezonde School model beperkt zich niet tot klassikaal onderwijs over gezondheid en gedrag, maar strekt zich ook uit tot bijvoorbeeld zorg voor leerlingen, de vaardigheden tijdens de lessen Lichamelijke Opvoeding, het voedingsaanbod via de schoolkantine en de automaten op school en het betrekken van ouders en de wijk.

De Gezonde School richt zich op het opnemen van gezondheid en veiligheid in het schoolplan. De school werkt stap voor stap aan de invoering van deze thema's over een periode van meerdere jaren. Het Gezonde School Model en het schoolSlag stappenplan zijn hiervoor de instrumenten. Scholen besteden van oudsher veel aandacht veel aandacht aan de zorg van leerlingen en beschouwen dit als een primaire taak. Er zijn deskundige zorgteams die afspraken maken over begeleiding en opvang van leerlingen met zorgvragen. De collectieve preventie is de eerste stap in de zorg voor leerlingen. Rondom de school zijn lokaal en regionaal diverse organisaties actief op het terrein van gezondheid, veiligheid en welzijn. Gemeenten hebben aandacht voor jongeren en ontwikkelen beleid (zoals jeugdbeleid, achterstandsbeleid, onderwijsbeleid, gezondheidsbeleid). De Gezonde School pleit voor structurele samenwerking tussen deze organisaties, bij voorkeur met een aanspreekpunt voor scholen. In Zuid Limburg is deze samenwerking binnen de schoolSlag werkwijze vormgegeven. (www.gezondeschool.nl)

De quickscan heeft elf voorbeelden van scholen voor het voortgezet onderwijs opgeleverd, waarbij sprake is van een bijdrage van de school aan uiteenlopende maatschappelijke prioriteiten:

1. Rotterdam, rSg G.K. van Hogendorp (vmbo) (vrijwilligerswerk).
2. Montessori Lyceum Amsterdam (veiligheid).
3. Hilversum, vmbo-school Beatrix-Hillertsheem, (integratie wonen, zorg, welzijn en educatie).
4. Amsterdam, Montessori College Oost: door kunstproject de band met school en buurt versterken met ISH, instelling voor podiumkunsten.
5. Maastricht, Trajectum College (brede school met extra aandacht voor zorg, veiligheid en achterstandsbeleid): sa-

- menwerking met Bureau Jeugdzorg, GGD, Bureau HALT, Stichting Traject, RIAGG en GGD.
6. Deventer, Eddy Hillesum College: ontmoetingsplek, huiswerkbegeleiding en activiteiten voor risicoleerlingen in samenwerking met het jongerenwerk, sportorganisaties, bureau jeugdzorg, de afdeling leerplicht van de gemeente en GGD.
 7. Den Haag, Johan de Witt College: convenant met Universiteit Leiden om Talentencentrum op te richten. Doel: beteren kansen voor leerlingen van zwarte school en positievere beeldvorming.
 8. Leeuwarden, (Comenius en Piter Jelles): Communities that Care: netwerk van scholen, welzijns- en zorginstellingen, politie en gemeente.
 9. Rotterdam, Wereldschool: zondagprogramma van het vmbo Nieuw Rotterdam in samenwerking met Delphi Opbouwwerk en Delmatur. Het programma bevat beroepenoriëntatie, wereldschoolvakken en workshops.
 10. Almelo, OSG Erasmus: 'peermediation' voor een veilige en prettige school & GOA-beleid (met verlengde schooldag, mentoring en LeerWerkTrajecten zorgt de vmbo-afdeling dat achterstandsleerlingen meer kansen hebben om deel te nemen aan het maatschappelijk leven).
 11. Groningen, Reitdiep College: winnaar Veilige Schoolprijs 2005 dankzij contacten in de buurt, mediator/bemiddeling, mentoring/tutoring, leerparticipatie en eigenaarschap en verantwoordelijkheid; heeft sinds twee jaar ook een leerling-bedrijf SKIP dat computerles geeft aan oudere buurtbewoners.

De Gijsbert Karel van Hogendorpschool in Rotterdam (vmbo voor handel/administratie en ICT) profileert zich als gedisciplineerde, veilige school met een sfeer van openheid en respect. De school maakt deel uit van de Rotterdamse Scholengemeenschap (rSg), waarin vijf scholen voor voortgezet onderwijs zijn vertegenwoordigd. Met een leerlingenaantal van driehonderd behoort de Van Hogendorp tot één van de kleinere vestigingen binnen de scholengemeenschap. De status van de Van Hogendorp als kleine, knusse wijkschool in Bospolder-Tussendijken (Deelgemeente Delfshaven) levert waardevolle contacten op met maatschappelijke organisaties in de schoolomgeving. Samen met de leerlingen, afkomstig uit verschillende culturen, vormen de docenten een team, waarbinnen alle leerlingen de nodige persoonlijke aandacht krijgen. Met een veilig klimaat, waarin de begrippen solidariteit en respect vooropstaan, streeft de school van oudsher naar

versterking van maatschappelijke redzaamheid van de veelal kwetsbare leerlingen. Dit vormt de rode draad die door alle lessen en Brede schoolactiviteiten heen loopt. Alle Brede schoolactiviteiten die de Van Hogendorp sinds 1999 tijdens en na lestijd organiseert, richten zich hierop. Dit is kenmerkend voor de school, die de activiteiten beschouwt als uitwerking van de schoolvisie op versterking van sociale competentie. Door mee te doen aan de activiteiten die hen in contact brengen met verschillende disciplines, leren de scholieren zelfstandig te handelen en om te gaan met mensen van diverse pluimage. Bij alle activiteiten werkt de school samen met stedelijke ondersteuningsorganisaties, vrijwilligersorganisaties, opbouwwerk en zelforganisaties uit de wijk. Door bij een aantal activiteiten met partners in de buurt te werken, krijgt de school een grote bekendheid in de omgeving en komt daardoor dichter bij de mensen te staan. (www.de-meeuw.nl)

2.3 Lokaal onderwijsbeleid

Bij deze categorie heeft de onderzoeksgroep vooral gezocht naar voorbeelden van omgevingsrelaties van scholen binnen de context van het lokale onderwijsbeleid.

De quickscan heeft geresulteerd in tien voorbeelden van *basisscholen* die participeren in een samenwerkingsverband met een (mede)aansturing vanuit het lokale onderwijsbeleid:

1. Leiden (samenwerking binnen een herstructureringsgebied tussen vier basisscholen, het welzijnswerk en de gemeente binnen de wijkontwikkeling).
2. Gemeente Venhuizen, kern Wijdenes, project 't Wijde Nest, waaronder basisschool Roelof van Wienesse (behoud voorzieningen plattelandsgemeente).
3. Vinkhuizen, Vensterschool (brede school).
4. Eindhoven, Basisschool de Driesprong, onderwijskansenschool, onderdeel van Brede school Tafelbergplein.
5. Tilburg (Brede school).
6. Groninger Vensterscholen (projectplan Vensterschool vastgesteld door College).
7. Delft, samenwerking scholen, buitenschoolse opvang, instellingen en gemeente.
8. Arnhem, plan voor negen nieuwe multifunctionele accommodaties (MFA). Eerste school: de Symfonie.

9. Nijmegen, open-wijkscholen, bijvoorbeeld De Vossenburcht.
10. Haarlem, brede scholen met stedelijk coördinatieteam.

Tilburg kwam in het nieuws door het voornemen criminele jongeren hard aan te pakken. Volgens Jan Hamming, wethouder onderwijs, zorg en veiligheid van Tilburg, is deze aanpak kenmerkend voor zijn beleid, waarbij actie ondernemen centraal staat. De samenwerking tussen onderwijs en jeugdzorg is een belangrijk onderdeel van het Tilburgs jeugdbeleid. Maar over de toekomst van deze samenwerking maakt Hamming zich ernstige zorgen. 'De nieuwe wet op de jeugdzorg is een drama voor het ambulant werken op school. We zijn de afgelopen tijd vooral in het nieuws geweest vanwege onze harde aanpak van crimineel gedrag bij jongeren. Maar dat is uiteraard maar een klein deel van ons jeugdbeleid. De aanpak van criminele jongeren representeert wel onze visie op jeugdbeleid, waarin samenwerking tussen organisaties centraal staat. In het Veiligheidshuis van Tilburg werken politie, kinderbescherming, de jeugdzorg en een leerplichtambtenaar samen om de criminaliteit aan te pakken. Een samenhangende aanpak van het probleem is hier het uitgangspunt. Het Veiligheidshuis is een voorbeeld van één van de netwerken waarmee we in Tilburg werken. Daarnaast zijn er netwerken die aansluiten op de zorgstructuur van de school en zijn er buurtnetwerken. Tussen de verschillende netwerken is er samenhang in de aanpak en spreken we af wat ieders verantwoordelijkheid is. Overlap in de aanpak gaan we tegen. We hebben veel tijd gestoken in het ontwikkelen van een nieuw jeugdbeleid. Wij voeren als gemeente de regie. Eén van de uitgangspunten is het samenbrengen van de vele partijen die zich met de uitvoering van het jeugdbeleid bezighouden. Organisaties waren in het verleden vaak aan het werk met de ruggen naar elkaar toe. Problemen die men bijvoorbeeld binnen onderwijs signaleerde werden niet opgepakt door hulpverlenende instanties en andersom. Ons doel is om de verschillende werelden samen te brengen. Sinds twee jaar voeren we ons nieuwe jeugdbeleid uit. Wij als gemeente scheppen voorwaarden voor optimale samenwerking. Samenwerking tussen onderwijs en jeugdzorg heeft prioriteit. Ik denk dat we er grotendeels in geslaagd zijn die samenwerking tot stand te brengen. Op elke school in Tilburg is schoolmaatschappelijk werk aanwezig, zowel op de basisscholen als op de scholen voor voortgezet onderwijs. Het werk van de schoolmaatschappelijk werker sluit aan op de zorgstructuur op de scholen. Doordat de schoolmaatschappelijk werker in dienst is van bureau jeugdzorg zijn de lijnen kort en kan er snel actie ondernomen worden, wanneer er met een leerling iets aan de hand is. In Tilburg

waren tot voor kort veel verschillende organisaties bezig met hetzelfde kind, met hetzelfde probleem. Er waren tientallen overlegjes van organisaties waar veel gesignaleerd werd, maar weinig ondernomen. Het resultaat van onze inspanningen om meer samen te werken is dat er nu actiegericht wordt gewerkt. Er wordt afgestemd: welke organisatie doet wat? Men spreekt elkaar aan op verantwoordelijkheid en resultaten van de inspanningen worden gecheckt. De eerste resultaten zijn zichtbaar. Doordat we op scholen preventief en ambulant kunnen werken, escaleren de problemen minder. Doordat netwerken samenwerken, worden problemen eerder gesignaleerd en samenhangend aangepakt.' (www.lcoj.nl)

In de quickscan zijn negen voorbeelden gevonden van *scholen voor het voortgezet onderwijs* in het kader van het lokale onderwijsbeleid:

1. Rotterdam, Albedacollege (gemeenschapsschool).
2. Den Haag, Community school(=vmbo Zuidwest, onderdeel van Scholengroep Zuidwest).
3. Groningen, Alfa-College, gemeenschapsschool.
4. Rotterdam Delfshaven (convenant veilige school).
5. Meppel, tienercentrum De Schoolrand op vmbo-locatie in samenwerking met Stichting Welzijn en gemeente Meppel.
6. Haarlem, Project Integrale Aanpak Schooluitval (PIAS): gemeente als regisseur en voorzitter van een stuurgroep met vertegenwoordigers van deelnemende VO-scholen en Bureau jeugdzorg.
7. Zwolle, samenwerking ter voorkoning van voortijdig schoolverlaten tussen onderwijs en jeugdzorg op basis van een convenant tussen onderwijs, gemeente en provincie.
8. Zevenaar, Liemers College: samenwerking met gemeenten, vervolgonderwijs, jeugdgezondheidszorg en bedrijfsleven.
9. Arnhem, Mozaïek College, brede vmbo-school onder medeaansturing van de gemeente.

Het Liemers College bijvoorbeeld is een brede, grote scholengemeenschap met ongeveer 3000 leerlingen en 315 personeelsleden. De drie locaties in Zevenaar en een in Didam vormen samen het Liemers College. Leefbaarheid, beheersbaarheid en kleinschaligheid zijn op de afzonderlijke locaties begrippen waar het Liemers College veel waarde aan hecht. De school is zo ingericht dat die begrippen waar gemaakt kunnen worden. Het Liemers College heeft veel contact met de gemeenten uit de Liemers. Zo heeft de school met de gemeenten

afspraken gemaakt om het verzuim van leerlingen zoveel mogelijk te beperken. Verder is de school vertegenwoordigd in commissies die invulling geven aan het Gemeentelijk Onderwijs Achterstandsbeleid. Om zorg te kunnen dragen voor een goede spreiding van de onderwijsvoorzieningen in de regio en financiering van de nieuwbouw is de 'Gemeenschappelijke regeling huisvesting voortgezet onderwijs' opgezet. Met deze regeling willen de gemeenten en het schoolbestuur samen inhoud geven aan het huisvestingsbeleid voor de scholen voor voortgezet onderwijs uit de gemeenten Zevenaar, Didam en Duiven. Het Liemers College onderhoudt contacten met de basisscholen om de overstap voor leerlingen van de basisschool naar het voortgezet onderwijs zo voorspoedig mogelijk te laten verlopen. Er vindt geregeld overleg plaats tussen de basisscholen en het Liemers College over het niveau van de leerling. Nadat die overstap gemaakt is, vindt er een terugkoppeling plaats naar de basisschool over de voortgang van de leerling.

Vooral tijdens de laatste studiejaren is het voor leerlingen van groot belang in contact te komen met het bedrijfsleven en vervolgopleidingen. Leerlingen van het vmbo gaan stage lopen. Om goede stageplaatsen voor hen te kunnen verzorgen is contact met het bedrijfsleven essentieel. De keuze voor een vervolgopleiding is belangrijk in het leven van jongeren. Voordat gekozen wordt, moet de leerling zich goed oriënteren. Informatieverstrekking aan de leerling is daarbij van wezenlijk belang. De vervolgopleidingen zelf spelen hierin een belangrijke rol door de school van brochures en informatie over bijvoorbeeld open dagen te voorzien.

Het Liemers College heeft verder contacten met een aantal andere organisaties, zoals jeugdhulpverlening en jeugdgezondheidszorg. Tevens wordt samengewerkt met instanties als het RIAGG en de Twente-Geldergroep. (www.liemerscollege.nl)

3 Casusonderzoek in Nederland

Op basis van de quickscan en de netwerken van de medewerkers van het Verwey-Jonker Instituut en na overleg met de Onderwijsraad is een eerste lijst opgesteld met te benaderen scholen. Een aantal van deze scholen gaf in het eerste telefonisch contact aan niet te willen meewerken aan het onderzoek. Reden hiervoor is zonder uitzondering de drukke agenda van de school en het beroep dat al vanuit ander onderzoek en projecten op de school wordt gedaan. Het aantal 'weigeraars' was echter gering: de meeste scholen willen graag meewerken en zijn enthousiast over het onderwerp. Nadat in een eerste telefonisch contact is kennisgemaakt is beknopte schriftelijke informatie gemaild naar de betrokkene, zodat hij/zij hiermee de eigen organisatie van informatie kan voorzien. Daarna volgde opnieuw telefonisch contact waarin werd afgesproken dat de school zou deelnemen en op welke wijze.

Met de betrokken contactpersoon van de school is een afspraak gemaakt voor een (groeps)gesprek op de school. In een aantal gevallen is één persoon gesproken. Dit betrof dan een directielid, die van alle samenwerkingsverbanden, etc. bij uitstek op de hoogte is. Parallel aan of naar aanleiding van het (groeps)gesprek wordt een (groeps)gesprek met externen gepland. De hiertoe te nodigen personen worden in overleg met de school vastgesteld. Zowel het gesprek met de school, als dat met externen wordt gevoerd aan de hand van de interviewleidraad (bijlage 2).

Voor het onderzoek zijn zes casussen geselecteerd voor het casuonderzoek:

Basisscholen

- Community School Amsterdam
- Welzijn Onderwijs Zorg Koningshaven PLUS (Tilburg)
- Basisschool De Dolfijn (Leiden)

Scholen voor het Voortgezet Onderwijs

- vmbo Zuid West in Den Haag
- Montessori Lyceum Amsterdam
- Accent College Kastanjedal (Maassluis)

Tevens zijn twee in het casuonderzoek betrokken: scholen die zich inspinnen voor het realiseren van effectievere omgevingsrelaties: De Parkschool in Utrecht en het Accent College (HA-VO/VWO Reviusplein) in Maassluis.

3.1 Basisscholen

Parkschool Utrecht

Typering van de school

Parkschool is een Protestants Christelijke basisschool in de wijk Lombok te Utrecht. De Parkschool is in het recente verleden een zogenaamde ‘zwarte school’ geworden, maar school en ouders spannen zich in om de school weer een afspiegeling te laten zijn van de wijk, met goede resultaten (zie hieronder).

De Parkschool heeft 8 groepsleerkrachten voor de begeleiding van een groep, 4 leerkrachten voor extra ondersteuning van individuele kinderen, 1 intern begeleider, 1 onderwijsassistent onderbouw voor hulp aan leerkrachten en kinderen, 3 lokaalassistenten voor assistentie van de leerkrachten in de groepen 1 t/m 3, 2 assistenten ouderbetrokkenheid, 2 conciërges met zorg voor gebouw, materialen en ‘de inwendige mens’, 1 (parttime) computercoördinator, de locatieleider en de (meerschools) directeur.

Samenwerkingsverbanden

De Parkschool heeft vooral ad hoc en incidentele samenwerking met instellingen uit de omgeving van de school en de buurt. Met ouders, de peuterspeelzaal en de voorschool wordt wel structureel samengewerkt. Ook wordt samengewerkt met enkele expertisecentra, in het kader van schoolprojecten, zoals 'De Wereldschool' en 'Het beste van het westen' (Multicultureel Instituut Utrecht en Eduniek, schoolexpertisecentrum).

De school neemt deel aan het buurtnetwerkoverleg. De interne begeleider vertegenwoordigt hierin de school. In het overleg zijn ook politie, maatschappelijk werk, GGD, de leerplichtambtenaar, etc. vertegenwoordigd. Het overleg is gericht op zorgkinderen in de wijk.

Door Welzijn West wordt twee maal per week een verlengde schooldag georganiseerd.

Ook gaat de school soms in op verzoeken tot samenwerking van bijvoorbeeld kunstprojecten. Incidenteel overleg vindt plaats met de buurtvereniging. Die beheert een speeltuin, waar ook veel leerlingen van de Parkschool gebruik van maken. Onlangs heeft de school aan de speeltuin een tipi geschonken, die de leerlingen hadden gewonnen met een prijsvraag. Aanplakbiljetten van de speeltuinvereniging worden ook in de school opgehangen.

Afwegingen bij samenwerking

Bij het aangaan van samenwerkingsrelaties wordt in de Parkschool altijd eerst nagegaan of het leuk/leerzaam is voor de leerlingen en/of het goed is voor hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Het pedagogisch belang staat dus voorop. Om die reden is de Parkschool bijvoorbeeld dit jaar gestart met de methode: 'de vreedzame school'. De Vreedzame School is een lessenmethode waarbij kinderen in alle groepen op een speelse manier leren hoe conflicten kunnen ontstaan en hoe deze door de kinderen zelf opgelost kunnen worden. Als het nodig is kunnen kinderen hiervoor mediators inschakelen. Mediators zijn leerlingen die bij een probleem kunnen bemiddelen. Het project begint al vruchten af te werpen: er lijkt minder te worden geruzied en gevochten.

Er zijn op dit moment geen partners waarmee de Parkschool meer structureel overleg zou willen aangaan. 'Er wordt al heel veel overlegd en we hebben heel veel aan ons hoofd'.

De samenwerkingsrelaties van de Parkschool zijn kortom vooral gericht op het optimaliseren van het lesprogramma en de lopende projecten.

Doel en aard van de samenwerking

De samenwerking met de ouders krijgt op diverse wijzen gestalte:

- In de eerste maanden van elk schooljaar bezoeken de (groeps)leerkrachten de kinderen en hun ouders thuis. Dit is om een goed contact, een goede band, tussen school en thuis te bevorderen. Ouders, kinderen en leerkrachten leren elkaar in de loop der jaren zodoende beter kennen. Ouders krijgen ook de gelegenheid om op eigen initiatief een huisbezoek aan te vragen.
- Regelmatig organiseren moeders, samen met leerkrachten van de onderbouw, een koffie-/theeochtend (of middag). De personeelskamer van de school is dan voor de moeders. Soms nodigen de moeders iemand van bijvoorbeeld 'Opvoedingsvoorlichting' of de GG&GD uit om samen met hen te spreken over opvoeding, spelen, leren, de ontwikkeling van kinderen en
- Al geruime tijd is een groep ouders actief om buurtbewoners te attenderen op het goede onderwijs en de rustige, veilige sfeer in de Parkschool. Dit doet zij door het helpen organiseren van informatieavonden en het houden van wekelijkse inloop-speelochtenden. Geïnteresseerde ouders kunnen in de 'Speelgroep' elkaar en de school beter leren kennen terwijl hun peuters lekker spelen. Doel hiervan is onder andere om autochtone ouders te interesseren voor de Parkschool, want de school was in het recente verleden een bijna volledig zwarte school geworden. Mede dankzij deze initiatieven heeft een aantal autochtone ouders, vorig en dit schooljaar, hun kinderen ingeschreven in een kleutergroep van de Parkschool. Dit heeft ertoe geleid dat in de onderbouw bijna 40% van de leerlingen uit autochtone leerlingen bestaat.

De peuterspeelzaal en de voorschool zijn gevestigd in twee lokalen naast de Parkschool. In de toekomst komen deze twee voorzieningen zelfs in de school. Dit komt doordat de twee lokalen zullen worden afgebroken en de Parkschool zal uitbreiden.

Zowel de peuterspeelzaal als de voorschool vallen onder de verantwoordelijkheid van de bede welzijnsstichting Portes. Voor

de voorschool geldt dat ouders die hun kinderen daar willen inschrijven, hun kinderen later bij de Parkschool moeten aanmelden. Bijna 90% van de leerlingen van de Parkschool heeft de peuterspeelzaal en/of de voorschool bezocht.

Met de peuterspeelzaal en de voorschool wordt een aantal keer per jaar overleg gevoerd. Vooral met de voorschool is dit van belang omdat de taalmethodes die daar worden gebruikt moeten aansluiten op die van de Parkschool. Het overleg wordt ook benut om elkaar te informeren over de kinderen: welke kinderen zitten op de voorschool en hoe gaat het met ze. Op die manier heeft eigenlijk al veel overleg plaatsgevonden voordat de kinderen op de Parkschool terechtkomen. Aan het overleg nemen vanuit de school de onderbouwleerkrachten en de schoolleiding deel.

Zoals gezegd wordt twee maal per week door Welzijn West een verlengde schooldag georganiseerd op de Parkschool, zoals badminton, drama, werelddansen, etc. Er is vrij veel belangstelling van de leerlingen voor de verlengde schooldag. Aan het begin van het schooljaar worden afspraken gemaakt over organisatorische zaken, maar verder is er geen structureel overleg of samenwerking. De verlengde schooldag vindt plaats in het schoolgebouw, maar verder staan de activiteiten los van de schooldag of het curriculum. Er is wel overleg tussen twee leerkrachten en de uitvoerders van de verlengde schooldag over praktische zaken. Als er bijvoorbeeld een nieuwe verlengde schooldagactiviteit wordt georganiseerd, dan laten de leerkrachten briefjes rondgaan, en zij verzamelen de aanmeldingen. Deze leerkrachten houden bijvoorbeeld ook in de gaten wie er deelneemt.

De Parkschool is bezig een zogenaamde Wereldschool te worden. Dit project is ontwikkeld door het Landelijk Bureau voor bestrijding van rassendiscriminatie. Een school kan het predicaat 'wereldschool' krijgen als ze structurele ontmoeting organiseert met een andere school. In het geval van de Parkschool is samenwerking gezocht met een school in Oog en al. Dat is een bijna geheel witte school. Het project is dit schooljaar pas begonnen, maar het is de bedoeling dat de verschillende groepen bij elkaar op bezoek gaan en gezamenlijk activiteiten ontplooiën. De activiteiten zijn ideeën van de kinderen zelf. Een voorbeeld is een gezamenlijke sportdag. Het Multicultureel Instituut Utrecht ondersteunt deze samenwerking.

In het kader van het project 'het beste van het westen' wordt samengewerkt met andere basisscholen. Er is een overleg waaraan kinderen van de deelnemende basisscholen deelnemen. Zij vertegenwoordigen de school in dit overleg en gaan periodiek de klassen langs om eventuele veiligheidsproblemen in en om de school te signaleren. In het overleg wordt hierover gepraat.

Verantwoording

Ouders ontvangen aan het begin van het schooljaar de schoolgids en een lijst met alle namen van de medewerkers. Ook wordt een overzicht van alle vakanties gemaakt en een lijst met regelingen waarop ouders eventueel een beroep kunnen doen. Verder worden ouders een paar dagen van tevoren altijd schriftelijk geïnformeerd over bijzonderheden, zoals een excursie, een bezoek aan de kinderboerderij, festiviteiten etc.

In de Parkschool is men van mening dat het van belang is om open te zijn naar 'de omgeving'. Immers, de school staat in de wijk en vormt een belangrijk onderdeel van het leven van de leerlingen. Deze openheid krijgt gestalte als de school benaderd wordt door instellingen uit de omgeving, of door ouders. De school reageert hierin op initiatief van anderen.

De Parkschool participeert via het project 'de vreedzame school' echter ook periodiek in een monitor (veiligheidsthermometer), waarin leraren, leerlingen en de school kunnen aangeven of men zich in en om de school veilig voelt. Op deze wijze kan de school een signaal afgeven over de veiligheidsbeleving. De resultaten van deze monitor worden echter vooral intern in de school gebruikt.

Knelpunten

Als er iets aan de hand is met een leerling, bijvoorbeeld in de thuissituatie, dan heeft de school een heel belangrijke signaleringsfunctie. Als de school er met de leerling en de ouders zelf niet uitkomt, dan verwijst de school door naar de daartoe bestemde organisaties, zoals het maatschappelijk werk, of de leerplichtambtenaar. Het is echter wel lastig dat er niemand is die eindverantwoordelijk is voor het gezin. De school kan signaleren en doorverwijzen, maar als er vervolgens niet adequaat wordt gehandeld, of de ouders werken niet mee, dan staat de school met lege handen, en resteert er weinig dan de zaak opnieuw aan te kaarten.

Succes- en faalfactoren

Succesvoorwaarden voor samenwerken zijn volgens de Park-school:

- Je eigen team goed voorlichten en successen van andere scholen laten zien, die al ervaring hebben opgedaan. Op deze manier enthousiasmeer je je mensen.
- Werken met enthousiaste mensen.
- Het belang van het kind voorop stellen.
- Gewoon doen en het niet te ingewikkeld maken. Je kunt tegen extra werk opzien, maar in de praktijk blijkt het meestal wel mee te vallen.

De Community School, Amsterdam

Typering van de school

De Community school is een brede school in het Hemony Kwartier in de Amsterdamse Pijp. Het werkgebied van de Community school laat zich typeren door een gevarieerde bewonerssamenstelling, zowel ruimtelijk als naar gezinsstructuur en etniciteit. Van de 12 tot 16-jarigen in de wijk is 65% van niet-Nederlandse herkomst en 35% autochtoon.

De aanleiding voor de start van de Community school was een teruglopend leerlingaantal van basisschool de Edelsteen aan het - vanwege lastig gedrag van jongeren bekende- Smaragdplein. De school was steeds 'zwarter' geworden en veel autochtone kinderen trokken naar scholen buiten de wijk. Om dit proces te keren en de school weer aantrekkelijker te maken besloot de stadsdeelraad Amsterdam Oud Zuid, op basis van nieuwe onderwijsinzichten en een behoeftepeiling in de buurt, in 1998 tot een nieuw concept (op een nieuwe locatie): de Community-school. Het initiatief lag dus bij de stadsdeelraad.

Kenmerkend voor het concept is de gezamenlijke huisvesting en nauwe samenwerking tussen de school/ afdeling onderwijs van het stadsdeel en de toenmalige welzijnsorganisatie Stichting Welzijn de Pijp -tegenwoordig: Combiwel-. Deze combinatie maakt dat de Community school kan functioneren als een centrale ontmoetingsplek in de buurt. Openbaar onderwijs, opvang, peuterspeelzalen, vrijetijdsactiviteiten voor jong en oud, maatschappelijke dienstverlening onder één dak. Op 11 oktober 2000 werd de school, die formeel een status aparte heeft binnen de organisatie van het stadsdeel en Combiwel, officieel geopend.

De capaciteit van de school is 230; op dit moment bedraagt het leerlingaantal circa 120.

Het samenwerkingsverband

De samenwerking tussen onderwijs en welzijn vormt een centraal kenmerk van de Communityschool. De samenwerking tussen de school en welzijnsorganisatie Combiwel is zo nauw, dat de directie van de Community school uit een directeur onderwijs en een directeur welzijn bestaat. In de nabije toekomst komt er zelfs één directeur onderwijs/welzijn: dit moet eind augustus 2006 een feit zijn.

De Community school kent een aanbod voor kinderen, ouders en de buurt. Naast het basisonderwijs (met onderwijsgroepen van maximaal 25 kinderen) is er tussen- en naschoolse opvang. Ook zijn er twee peuterspeelzalen (voorschool), waarin met de VVE-methode Kaleidoscoop wordt gewerkt, in het pand gehuisvest. Voorts worden verlengde schooldagactiviteiten georganiseerd. Naast dit aanbod voor de leerlingen zijn er ook vrijetijdsactiviteiten voor jong en oud in de buurt. Activiteiten voor kinderen zijn ondermeer: Talententuin en Spartelvijver (activiteitenprogramma's met circus, dans, beeldende vorming), breakdancen, koken en sporten. Ouders worden zoveel mogelijk betrokken bij de school en de school voorziet in opvoedingsondersteuning en ondersteuning van ouders die zorg en werktaken delen. Er vinden activiteiten plaats gericht op 'integratie en participatie' (sociaal raadvrouw, lessen Nederlandse taal, computerlessen en informatiebijeenkomsten over onder meer gezondheid en financiële zaken) en leefbaarheid (bijvoorbeeld veiliger maken van speelpleinen en antivandalisme activiteiten). Ten behoeve van de genoemde activiteiten wordt onder meer samengewerkt met de GGD, een zorgcentrum, bureau rechtshulp, wijkverenigingen en -centra, de politie, zelforganisaties, vrijwilligersorganisaties en de lokale winkeliersvereniging.

De school stelt ten slotte ruimten beschikbaar voor personen/organisaties met een interessant aanbod. Zo maken kunstenaars van de ruimten gebruik, die op hun beurt weer activiteiten voor jongeren organiseren. Een ander voorbeeld vormt de buurtregisseur, voor wie het prettig is om midden in de wijk te zitten.

Tijdens het spreekuur kunnen omwonenden klachten en opmerkingen spuien over de buurt. Onder bepaalde voorwaarden zijn er daarnaast mogelijkheden om ruimten te verhuren aan

verenigingen en voor bijeenkomsten en recepties. De Community school is ook betrokken bij plannen om activiteiten te ontwikkelen voor ouders en kinderen die wonen aan en om het door overlastgevende pubers berucht geworden Smaragdplein. Deze buurt kent een laag voorzieningenniveau, hetgeen volgens de jeugdwerker van Combiwel een belangrijke oorzaak is van de problemen. Na de opheffing van de aan het plein gevestigde basisschool zitten veel leerlingen op de Community school. De Community school is van de Smaragdbuurt gescheiden door een brede verkeersader. Om mensen voor de activiteiten van de Community school te winnen moet ter plekke worden begonnen, ingesprongen worden op vragen en behoeften die leven bij ouders en kinderen. Gebruik van de locatie van de voormalige school zou wenselijk zijn, maar is vooralsnog moeizaam vanwege het verkokerde systeem: het stadsdeel onderwijs, dat het gebouw beheert, heeft leefbaarheid niet in portefeuille.

Afwegingen bij samenwerking

In het Beleidsplan 2001-2005 staan de inhoudelijke doelen van de samenwerking als volgt verwoord:

1. Het versterken van het pedagogisch concept
2. Doorgaande pedagogische lijn aanbrengen van binnen- en buitenschoolse activiteiten
3. Betrokkenheid en samenhang van kinderen, ouders en andere buurtbewoners vergroten
4. Verhogen van het voorzieningenniveau in de buurt
5. Wijkontwikkeling gericht op leefbaarheid.

De samenwerking heeft vorm gekregen vanuit de visie dat, naast school en gezin, de buurt een integraal onderdeel vormt van de leefwereld van het kind, zo stellen onze informanten. Ook de buurt is nodig voor de opvoeding van een kind, aldus de teamleider welzijn. Een van de leerkrachten haalt de bekende uitspraak van Hillary Clinton aan: 'It takes a whole village to raise a child'. Het is geen willekeurige uitspraak, want de community beweging in de Verenigde Staten heeft een belangrijke inspiratiebron gevormd. Ter voorbereiding van de Community school hebben de teams onderwijs en welzijn gezamenlijk een aantal Community schools in New York bezocht. Hoewel het Amerikaanse model niet rechtstreeks van toepassing is (daar lopen bijvoorbeeld zelfs tandartsen en verpleegsters op school rond, terwijl in Nederland de basisvoorzieningen voor kinderen goed zijn geregeld), is de visie achter de Community school in Amerika

wel richtinggevend geweest. Deze visie houdt in dat een goede ontwikkeling van het kind ermee gebaat is dat de banden met gezin en buurt worden aangehaald.

Een belangrijke afweging bij de samenwerking was dus de gemeenschappelijke (idealistische) visie op onderwijs en opvoeding. De jeugdwerker van Combiwel vertelt dat de welzijnsorganisatie een duidelijke buurtfunctie heeft. Deze aandacht is er ook vanuit het onderwijs. Beide partners hebben een multi-etnische school voor ogen, gecombineerd met een breed programma-aanbod in en voor de buurt. De onderwijskundige opdracht is prioriteit nummer 1, vanuit de visie dat kansen voor gezin en buurt direct van invloed zijn op de kansen voor kinderen.

De activiteiten vinden echter wel mede plaats vanuit maatschappelijke verantwoordelijkheid en zijn tevens gericht op verbetering van de leefbaarheid in de buurt. De meer recent gestarte activiteiten in de Smaragdbuurt vormen hiervan een goed voorbeeld. Een leerkracht verwoordt het als volgt: 'Kansen voor de kinderen staan centraal, met daarnaast de leefbaarheid in de buurt, de veiligheid en kansen voor ouders en omwonenden'. De multiculturele programmering van activiteiten in het gebouw versterkt de betrokkenheid bij de buurt van jeugd en volwassenen. Dit bevordert de sociale cohesie in de buurt. De activiteiten kunnen tevens goed aansluiten bij het onderwijsprogramma. Het multifunctionele gebruik van de accommodaties wordt sowieso gezien als een sterk punt van de samenwerking. Het is mooi om een buurtfunctie aan een school te geven, aldus een leerkracht. Vanuit de welzijnsorganisatie wordt aangegeven dat men op school meer zicht op de kinderen heeft dan in een buurthuis en een sterker vertrouwenspositie opbouwt. Op de Community school kan de welzijnssector veel meer bereiken, aldus de jeugdwerker. De leerkrachten en welzijnswerkers worden door de kinderen als één en dezelfde wereld gezien.

Vormgeving van de samenwerking

De samenwerking krijgt organisatorisch vorm middels een Bestuurlijk Samenwerkingsverband, waarin het dagelijks bestuur van het stadsdeel Oud Zuid, het bestuur van Combiwel en de bestuurscommissie openbaar onderwijs zijn vertegenwoordigd. In dit verband worden afspraken gemaakt en legt men aan elkaar verantwoording af.

Er is een convenant opgetekend waarin de doelen van de samenwerking, de contouren ervan, zoals het gelijkwaardig partnerschap tussen de school en welzijn, en afspraken over de momenten en wijze van evaluatie staan verwoord. De afspraken hebben een breed karakter (zoals: het ontwikkelen van een multi-etnisch aanbod van onderwijs en welzijnsactiviteiten). Begin 2001 kwam een concreter vijfjarenplan (2001-2005) tot stand. Een beleidsplan voor de komende vijf jaren is in de maak. Formeel is sprake van een status aparte, maar dit neemt niet weg dat de partners te maken hebben met eigen wet- en regelgeving die de mogelijkheden sterk begrenzen. Met name de school/leerkrachten lopen hier tegenaan (zie verder bij knelpunten). De leerkrachten zijn derhalve van mening dat er in de dagelijkse praktijk onvoldoende sprake is van een status aparte. De teamleider welzijn stelt dat de school 'tegen de grenzen aan' zit van wat qua wet- en regelgeving mogelijk is. Wel zijn er belangrijke stappen gezet, zoals het beheer van het gebouw door Combiwel waarbij de gebouwfafhankelijke kosten van afdeling onderwijs worden overgemaakt aan Combiwel.

Om de samenwerking in de praktijk gestalte te geven worden er enkele keren per jaar gezamenlijke beleidsdagen gehouden. Twee maal per jaar vinden studiedagen/ begeleidingsdagen plaats. Verder zijn er werkgroepen - waarin de diverse teams vertegenwoordigd zijn -, die zich over specifieke thema's buigen, zoals de werkgroep 'verlengde schooldag'. Ook hebben de directeuren onderwijs en welzijn frequent overleg. Daarnaast is er een zogenaamd kerngroepoverleg, waarin alle teams vertegenwoordigd zijn (éénmaal per zes weken) en een specifiek leidinggevend overleg. En ten slotte bieden de wandelgangen gelegenheid voor veel informele uitwisseling en afstemming.

De directeur onderwijs is verantwoordelijk voor onderwijs en de directeur welzijn voor welzijn. Als beiden een verschillende visie hebben gaan ze naar hun eigen directie; vervolgens komt de zaak in het Bestuurlijk Samenwerkingsverband. Die verschillen in visie lopen echter vaak door tot in het bestuur, waardoor het lang kan duren voor het tot besluitvorming komt. Drie jaar geleden is een onderzoek gehouden dat resulteerde in het advies om een eenkoppige directie aan te stellen, met in de laag daaronder de leidinggevenden onderwijs en welzijn. De nieuwe directeur zou onder Combiwel moeten vallen omdat deze organisatie het beheer van de school kan vormgeven. Het advies is mede hierom (onderwijs onder welzijn kan formeel niet) lastig te realiseren; ingewikkelde constructies zijn nodig zoals het in het leven roepen

van een aparte stichting. Het moet nog langs de MR. Niettemin is de verwachting dat in augustus 2006 de samenwerking tussen onderwijs en welzijn gezicht krijgt in de persoon van één gezamenlijke directeur.

Verantwoording

Horizontale en verticale verantwoording

Horizontale verantwoording over de activiteiten vindt plaats in het Bestuurlijk Samenwerkingsverband en de overige overlegmomenten. Voorts wordt op basis van het vijfjarenplan ieder jaar een concreet werkplan vastgesteld. Een onderdeel van dit werkplan betreft evaluatie van de activiteiten van het afgelopen jaar, verantwoord aan de hand van cijfers, en een voorstel voor het komend jaar. Na vijf jaar is onlangs de balans opgemaakt en wordt ook externe verantwoording afgelegd: 'zijn alle partners tevreden over de ontwikkelingen en past de oorspronkelijk gekozen werkwijze nog wel? Onder verantwoordelijkheid van het Bestuurlijk SamenwerkingsVerband heeft het managementteam van de Community school aan de hand van de lijst 'kwaliteitscriteria brede school' (Oberon & OOG onderwijsondersteuning, 2004) de stand van zaken geëvalueerd. De lijst kwaliteitscriteria is bedoeld als instrument voor managers en bestuurders, om sturing te geven aan de dagelijkse gang van zaken in brede scholen. Tevens is het een instrument om de stand van zaken in de ontwikkeling van de brede school op te nemen. De volgorde is aangepast aan de situatie van de Community school, enkele criteria zijn toegevoegd. In gesprek met elkaar zijn de scores met elkaar vergeleken en is geconstateerd op welke punten men tevreden is, en welke punten verdere uitwerking vragen (4)' (Stand van zaken Community school 2001-2005, 2005). De evaluatie vormt de basis voor het beleidsplan 2006-2010. Wat de externe communicatie betreft zijn er een website, een open dag, een brochure (Combiwel), folders en een nieuwsbrief voor ouders van leerlingen van de basisschool. De nieuwsbrief is eigenlijk een soort schoolkrant, aldus een leerkracht.

Een voorbeeld van verticale verantwoording is de relatie met de onderwijsinspectie (in het kader van de Onderwijswet). Daarnaast heeft de Community school te maken met de inspectie en wettelijke eisen die gelden voor de peuterspeelzalen en naschoolse opvang. Er zijn dus verschillende horizontale

verantwoordingsystemen en dit brengt hindernissen voor de samenwerking mee. Zo moeten de peuterspeelzalen voor 70% gevuld zijn met 'doelgroepkinderen', terwijl de Community school multi-etnisch wil zijn. Deze eisen zijn dus strijdig met elkaar. Het zou de status aparte van de Community school meer recht doen, zo menen de contactpersonen, als er één inspecteur en één pakket van eisen zou zijn. Wat 0-13 jarige kinderen voor hun ontwikkeling nodig hebben zou hierbij het richtsnoer moeten zijn.

Horizontale versus verticale verantwoording

Dat formeel van een status aparte sprake is neemt niet weg dat de school juridisch gezien gewoon een openbare school blijft, waar nog steeds een (G)MR blijft functioneren. Onze contactpersonen zouden enerzijds liever een eigen ondernemingsraad hebben, passen bij de status aparte van de school. Dit zou het contact en de afstemming op de werkvloer sterk verbeteren. Anderzijds ziet men in dat sectorsgewijs overleg in verticaal verband ook functioneel is en niet gemist kan worden. De school moet geen eilandje worden en de verschillende geledingen moeten kunnen profiteren van in de eigen sectoren aanwezige expertise. Met name voor een kwaliteitsbeleid en voor deskundigheidsbevordering is dit van groot belang. In het meest ideale geval zouden verticaal overleg en verantwoording gericht moeten zijn op de inhoud, maar zouden deze verantwoordingsystemen geen (juridische) belemmering moeten inhouden voor verder gaande samenwerking, zoals nu het geval is.

Knelpunten

Men wil graag een integraal aanbod ontwikkelen. In de praktijk is dit niet altijd even goed mogelijk. Elke partij heeft zijn eigen budgetten, eigen arbeidsvoorwaarden (verschillende CAO's), werktijden en regelgeving. Een leerkracht vertelt dat men hierdoor beperkt wordt in de mogelijkheden. De 'droom' om Nederlandse taalles of huiswerkbegeleiding vanuit school te geven kan bijvoorbeeld niet verwezenlijkt worden omdat er geen uren voor zijn. Het (mee)werken aan andere activiteiten dan onderwijs is nauwelijks mogelijk. Omdat dit toch gebeurt loopt de werkdruk op. Een voorbeeld van frustrerende regelgeving vormt het probleem rond het 'kinderpersbureau', een project gesubsidieerd door Jantje Beton. Door het 'verticale denken' kon dit project alleen na schooltijd plaatsvinden, omdat het niet

erkend werd als onderdeel van het onderwijs. Wat dat betreft is het onderwijssysteem behoorlijk dichtgetimmerd. Combiwel-medewerkers hebben wat ruimere mogelijkheden, maar krijgen mede hierdoor veel extra taken toegeschoven. Ook de werkers van Combiwel lopen tegen grenzen aan. De jeugdwerker van Combiwel zou goed voor de klas kunnen staan, maar heeft geen formele lesbevoegdheid. Uitwisseling van krachten en afstemming van het werk tussen de Community school en Combiwel wordt door de regelgeving derhalve bemoeilijkt. De regelgeving wringt ook in het geval van peuterspeelzalen, zoals reeds opgemerkt. Men moet aan de 70% norm voldoen om een voorschool te worden, terwijl de Community school etnisch gemengd wil blijven. Deze situatie zorgt ook voor verwijdering tussen de speelzaal en school.

Er zou meer structurele samenwerking mogelijk zijn, mits de voorwaarden hiervoor aanwezig zijn. Het is volgens de respondenten belangrijk om minder in eigen hokjes te denken, zoals nu mede door de wet- en regelgeving nog wel gebeurt. Er wordt geopperd om een minister voor jeugdzaken te creëren om te waarborgen dat vanuit de belangen van het kind wordt gedacht en om verkokering te doorbreken, is de mening van de respondenten. Hoe dan ook zou de status aparte systematischer uitwerking en ondersteuning moeten krijgen. De overheid zou de brede school activiteiten beter kunnen ondersteunen. In de Verenigde Staten en Scandinavische landen als Denemarken en Noorwegen zijn goede voorbeelden te vinden van (meer) verregaande samenwerkingsverbanden tussen onderwijs en welzijn.

Daarnaast zouden de contacten op de werkvloer meer geformaliseerd kunnen worden. Het is volgens de leerkrachten en welzijnswerkers soms moeilijk om elkaar te 'vinden' zonder elkaar te storen. Hier zouden eigenlijk een aantal uren voor vrijgemaakt moeten worden, aldus de leerkrachten, en een betere afstemming van werktijden zou eveneens helpen. Ook deskundigheidsbevordering moet hoger op de agenda worden geplaatst.

Een ander knelpunt is dat Combiwel (soms net iets meer) vanuit de buurt werkt, dan de school. De onderwijskundige opdracht staat bij de laatste meer centraal.

Tot slot maakt de omgeving van de school het niet mogelijk om met kinderen buiten te spelen. Er is slechts een kleine binnenplaats; speelvoorzieningen in de nabije omgeving zijn er onvoldoende.

Succesfactoren

Een duidelijke succesfactor is dat de partijen gezamenlijk met de Community school begonnen zijn en vanaf dag één een gelijkwaardige inbreng en betrokkenheid hebben. Ook éénheid in visie is een pre. Duidelijke afspraken dragen eveneens bij aan een vruchtbare samenwerking. De teamleider welzijn stelt dat vanaf het begin de zaken goed tussen de partners zijn afgestemd. Zonder dergelijk commitment vooraf zou het gemakkelijk bij incidentele initiatieven kunnen blijven. Een leerkracht verwoordt het als volgt: 'Duidelijke afspraken over het integrale aanbod en een dosis enthousiasme maken deze kruisbestuiving mogelijk'. Ook de nabijheid en het gezamenlijk ruimtegebruik draagt bij aan een succesvolle samenwerking. Het is bijvoorbeeld heel vanzelfsprekend dat mensen van Combiwel de klassen binnen lopen. Het gedrag en de vorderingen van kinderen kunnen hierdoor gemakkelijker worden besproken en de verschillende partijen kunnen gebruik maken van elkaars aanbod en expertise. De onderlinge drempels zijn laag en dit bespoedigt het dagelijkse overleg.

Onderwijs en welzijn worden ook door anderen als één team gezien. Vooral vanuit welzijn worden hiervan de voordelen ervaren: het jeugdwerk heeft bijvoorbeeld meer status gekregen, zeker in de ogen van allochtonen. Zowel in de ogen van ouders als kinderen ben je 'de juf', waardoor je hen gemakkelijker kunt aanspreken en bijvoorbeeld interesseren voor het aanbod. Het is voor de welzijnswerkers ook leuk om te zien hoe de kinderen het op school doen en voor leerkrachten hoe de kinderen zich ontplooien in hun vrije tijd. De toegankelijkheid van de school is vergroot, zo beamen onze gesprekspartners, 'de deur staat altijd open'. Deze effecten van de samenwerking vormen even zovele succesfactoren vanwege de motiverende werking op het team. Een leerkracht maakt duidelijk dat de laagdrempeligheid van het gebouw eveneens een succesfactor is. Het is een echte ontmoetingsruimte. De architectuur doet er toe, al kent deze ook enkele beperkingen.

De Community school blijkt aantrekkelijk te zijn voor vrijwilligers. Vergeleken met het landelijk gemiddelde zijn veel vrijwilligers (40) actief, waardoor het werk voor de staf verlicht wordt en het aanbod wordt uitgebreid.

Bij onze contactpersonen leeft, ten slotte, een belangrijke wens om het succes van hun onderneming te bestendigen: er zou meer gelegenheid tot uitwisseling tussen uitvoerende werkers in

vergelijkbare 'goede praktijken' moeten zijn, evenals op hun behoeften toegespitste deskundigheidsbevordering.

Welzijn Onderwijs Zorg Koningshaven PLUS

Typering

Koningshaven PLUS is de eerste brede school van Tilburg en is in september 1998 opgezet vanuit drie scholen vanuit de Stichting Katholiek Onderwijs Tilburg Zuid Oost: de Andreas school, basisschool Fatima en de basisschool Zuiderlicht. Daarna volgden welzijn, GGD en buitenschoolse opvang, een soort 'zwaan kleef aan dus. Dit resulteerde weer in het huidige, integrale aanbod'. In een later stadium heeft de openbare basisschool Panta Rhei (locatie Galjoenstraat) zich hierbij aangesloten. De brede school Koningshaven Plus opereert in de achterstandswijk Koningshaven. Koningshaven PLUS heeft zich ontwikkeld tot dé voorziening in de wijk Koningshaven waar kinderen van 0 -14 jaar en hun ouders terecht kunnen om hun talenten te ontplooiën en de hulp te krijgen bij de problemen die zij zelf ervaren. Ze kunnen er leren lezen en schrijven, surfen op internet, dansen en zingen, inentingen krijgen, worden gemeten en gewogen, ze kunnen er advies en informatie krijgen over voeding, onderwijs, gezondheidszorg, et cetera. De basisscholen van de Koningshaven plus hebben vanaf 1998 ontbijtservice en een aanbod van 8.00 tot 18.00.

Samenwerkingsverbanden

Alle instellingen en scholen die werken ten behoeve van de kinderen en hun ouders in Koningshaven zijn ondergebracht in Koningshaven PLUS (zie schema 1)

Schema 1 Werkterreinen en functies

Werkterrein 1 Educatie / Onderwijs: Programma's, activiteiten, cursussen voor kinderen van 0 - 14 jaar en hun ouders(ontwikkeling talenten van kinderen en hun ouders)

wijkverpleegkundige
peuterleidsters
leerkrachten basisschool
onderwijsassistenten

kinderwerkers
tienerwerkers
leidsters NSO
GOA-medewerker bibliotheek
ICT'er
kunstenaars
muzikanten
sport- en bewegingsdocenten

Werkterrein 2 Zorg: Zorgstructuur voor die kinderen en ouders met problemen, die de ontwikkeling van hun talenten in de weg staan en die zij niet alleen kunnen oplossen.

consultatie arts
schoolmaatschappelijk werker
pedagogische medewerker
jeugdverpleegkundige
ICL'ers en RT'ers
allochtone intermediairs
buurtmaatschappelijk werker

Ondersteuning

managers, administratie, conciërge en huishoudelijk personeel.

Iedere werknemer werkt vanuit de gemeenschappelijke visie aan de doelstellingen van Koningshaven PLUS. Waar mogelijk werken de verschillende partners in dezelfde gebouwen. Indien dit niet mogelijk of wenselijk is, werken werknemers op afzonderlijke plaatsen in de wijk.

Afwegingen bij samenwerking

Visie

Koningshaven Plus heeft als algemene doelstelling de ontwikkelingskansen van alle kinderen in de wijk vergroten. Koningshaven Plus wil bereiken dat alle kinderen hun talenten optimaal kunnen ontplooiën. Veel kinderen in Koningshaven hebben door de sociaaleconomische en maatschappelijke positie van hun ouders niet dezelfde kansen als andere kinderen om hun talenten te ontwikkelen. Koningshaven Plus vindt dat de instellingen en scholen die werken met deze kinderen moeten proberen zoveel mogelijk kinderen toegang te geven tot zoveel mogelijk ervaringen op cognitief, expressief en sociaal-emotioneel gebied, waarbij al hun talenten worden benut en verder ontwikkeld. Veel

ouders van de kinderen in Koningshaven zijn, door hun sociaal-economische en maatschappelijke positie, in beperkte mate in staat hun kinderen die ervaringen te bieden, die kinderen nodig hebben om hun talenten te ontplooiën.

School in de buurt

Voor kinderen en hun ouders in de wijk, móet er op het gebied van welzijn, onderwijs en zorg een centrale voorziening zijn. De krachten worden hiertoe zoveel mogelijk gebundeld. Via deze weg draagt men dan zowel bij aan de leefbaarheid en samenhang in de wijk, als aan de maatschappelijke participatie, talentontwikkeling van kinderen, opvoedingsondersteuning en gezondheid(preventie) binnen gezinnen. Deze opvatting is kenmerkend voor de participerende instellingen aan Koningshaven PLUS. Zelfs al verdwijnt er een scala aan voorzieningen uit de wijk, het onderwijs blijft altijd aanwezig in de wijk (de 'laatste' instantie' in de achterstandswijk).

Voor de partners is de brede school in het algemeen een belangrijke vindplaats voor de doelgroep. Het onderwijs heeft derhalve een duidelijke spilfunctie in de wijk. Naast de talentontwikkeling van kinderen (de meer pedagogische opdracht), is er bij de participerende instellingen heel duidelijk het besef van het medeverantwoordelijk zijn voor de maatschappelijke omgeving. 'Het is niet voor niets dat al onze scholen buurtscholen zijn. We trachten op lokaal niveau echt iets te betekenen. Onderwijs heeft écht een bepaalde functie in de wijk '. Vanuit deze gemeenschappelijke visie, krijgt de samenwerking vorm. Onze informanten zijn ervan overtuigd dat het werken aan omgevingsrelaties, de kwaliteit van het onderwijs ten goede komt. 'Dat voel en zie je. Natuurlijk is dit moeilijk meetbaar, maar je merkt het'. Als we kijken naar het aanbod van de brede school, zien we dat deze erg divers is. Zo worden programma's aangeboden die de taal en motoriek van kinderen bevorderen, maar er is ook een pedagogisch spreekuur, een ontbijtservice voor kinderen en er zijn verschillende cursussen voor ouders. Een ander opvallend kenmerk dat aandacht vraagt, is de gehanteerde bottom-up en vraaggerichte benadering. Het initiatief tot de brede school lijkt vanuit de scholen zelf tot stand te zijn gekomen. De scholen vervullen een belangrijke voortrekkersrol. 'Alle instellingen die wij benaderen zijn geïnteresseerd. Zo is er overeenstemming in de totale keten van onderwijs tot jeugdzorg, gezondheidszorg en

maatschappelijk werk. De insteek is voortdurend: wat kunnen we elkaar brengen en wat kunnen we halen ?'

Samen bouwen aan de basis, scholen die midden in het 'buurtgebeuren' staan en vanuit hun pedagogische opdracht bottom-up werken aan verbetering van de sociale infrastructuur, vormt de invalshoek van waaruit de basisscholen de samenwerking in Koningshaven gestart zijn. Vanuit dezelfde invalshoek zijn de instellingen in de wijk geïnteresseerd in de samenwerking met de basisscholen: Het komt in feite steeds neer op het principe van *brengen en halen*.

Kwaliteit van het onderwijs & bijdrage van onderwijs aan maatschappelijke prioriteiten

Hoewel de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs niet het primaire doel is van de samenwerking, zijn de scholen wel van oordeel dat het de kwaliteit van het onderwijs ten goede is gekomen, al zijn de effecten hiervan moeilijk meetbaar. De samenwerking heeft ook geresulteerd in een significante bijdrage van de scholen in de aanpak van maatschappelijke problemen in de achterstandswijk, waarbij de scholen met name een rol vervuld hebben als vindplaats voor de beoogde doelgroepen van programma's op het gebied van bijvoorbeeld veiligheid en gezondheidsbevordering. Zo loopt Koningshaven voorop in de ontwikkeling van de VVE in Tilburg.

Lokaal onderwijsbeleid

In de gemeentelijke startnotitie brede school (1998) worden voor de brede school de volgende doelen aangegeven:

1. het verbeteren van de positie van kinderen in achterstandssituaties;
2. het vergroten van de maatschappelijke participatie;
3. het vergroten van fysiek en psychisch welzijn van kinderen.

Vormgeving van de samenwerking: Welzijn Onderwijs Zorg (WOZ)

Per wijk konden, en kunnen scholen en hun partners een eigen invulling geven aan het concept brede school: 'het kapstokmodel'. De veldpartijen, verenigd in Koningshaven plus, hebben het initiatief en de regie; zij bepalen inhoudelijk wat er gebeurt. De gemeente zorgt voor extra financiering ten behoeve van de samenwerking en de extra projecten. Hoewel Koningshaven plus

als voorloper wordt gezien, krijgt ze vanuit de gemeente geen extra middelen in vergelijking met de andere brede scholen in Tilburg.

De partners vergaderen met elkaar. Deze bijeenkomsten werken motiverend. Het is belangrijk dat er synergie is tussen de verschillende persoonlijkheden ('het moet klikken') en aangedragen onderwerpen. Ten tweede kenmerkt de samenwerking zich door een grote mate van transparantie. 'Daar zijn we heel ver in, vind ik. Bij ons bestuur staat open communicatie voorop. Iedereen heeft dan automatisch het gevoel dat er niets wordt achtergehouden'.

De samenwerking met de gemeente komt op het tweede plan. Er zijn geen formele afspraken. De gemeente faciliteert vooral. 'Ik zie het zo: de gemeente is de producer, onze school is de regisseur. Er is hier sprake van een lokale onderwijsvariant, met een leidende rol voor de school'. In het WOZ-overleg komt de regierol dikwijls ter sprake. De informanten typeren de samenwerking als een 'kapstokmodel'. Aan de hand van de startnotitie (1998) is door de scholen invulling gegeven aan het concept brede school.

Stuurgroep

Het WOZ (Welzijn Onderwijs en Zorg) is de stuurgroep van de brede school. De partners van het WOZ zijn: de Andreasschool, basisschool Fatima, openbare basisschool Panta Rhei (locatie Galjoenstraat), basisschool Zuiderlicht, GGD, Kinderstad, de Openbare Bibliotheek, Maatschappelijk Werk (IMW), Thuiszorg Midden-Brabant, de S.O.M., brede welzijnsstichting de Twern en de gemeente Tilburg.

De leden van de stuurgroep zijn afgevaardigden van een aangesloten instelling. Tijdens de overleggen van het WOZ worden de (overkoepelende) beslissingen genomen betreffende Koningshaven Plus. Vaak zijn deze beslissingen op beleidsmatig niveau en voorbereid in de diverse werkgroepen.

Het WOZ als groep is eindverantwoordelijk. De bovenschoolse coördinator van de brede school is als voorzitter verantwoordelijk voor het uitschrijven van vergaderingen van het WOZ. Het WOZ maakt elke twee jaar een beleidsplan, gebaseerd op het

meerjarenplan (tot 2010). Daarin wordt aangegeven welke (prioriteiten van) doelstellingen men wil bereiken en globaal hoe men dit tracht te doen. Naar aanleiding van dit beleidsplan wordt een jaarplan vastgesteld door het WOZ. In het jaarplan wordt aangegeven welke doelen voor dat jaar centraal staan, hoe men dit tracht te doen (welke werkgroepen ervoor actief moeten zijn, wie in een werkgroep participeert), welke activiteiten nodig zijn voor het bereiken van de doelen, een begroting voor de te ondernemen activiteiten, de financiering van de activiteiten, de (tussentijdse) evaluatie en effectmeting (afspraken over wanneer het doel bereikt is).

Het WOZ komt circa 6 a 7 keer per jaar bijeen. De vergaderingen verlopen zeer geanimeerd met inhoudelijke onderwerpen die er toe doen met als resultaat een positieve synergie.

De leden van het WOZ zorgen ervoor dat het jaarplan aansluit aan bij de stand van zaken binnen hun instelling. Zij schatten in wat haalbaar is voor hun beroepskrachten en stellen vervolgens een werkgroep (of meerdere werkgroepen) aan om het jaarplan uit te voeren. Zij brengen verslag uit in het WOZ over de voortgang, zij volgen de werkzaamheden van de werkgroepen, zorgen indien nodig dat er ondersteuning geboden wordt (door henzelf of door anderen) en bewaken de voortgang.

Bij het vaststellen van het jaarplan wordt bekeken welke leden van het WOZ voor welk onderdeel aanspreekpunt zijn, dan wel verantwoordelijk zijn voor de uitvoering.

De projectleider van Koningshaven Plus is verantwoordelijk voor de organisatie als geheel en zorgt dat de activiteiten van de werkgroepen uitgevoerd kunnen worden door te zorgen voor de nodige financiën, faciliteiten en beroepskrachten die nodig zijn om bepaalde activiteiten uit te voeren.

Werkgroepen

De WOZ kent verschillende werkgroepen:

- werkgroep Peuterplus/VVE;
- werkgroep participatie/communicatie;
- werkgroep Plusactiviteiten;
- werkgroep ouderbetrokkenheid;
- werkgroep pedagogisch beleid;
- werkgroep schoolloopbaanbegeleiding;

- werkgroep Tienerplus;
- buurtnetwerk Jeugdhulpverlening;
- werkgroep Zorgstructuur;
- werkgroep Techniek;
- werkgroep MFA (Multi Functionele Accommodatie).

De *werkgroep Peuterplus/VVE* bijvoorbeeld vergadert om de 8 weken. In de stuurgroep wordt getracht om alle zaken rondom de uitvoering van de methode Piramide te stroomlijnen. Hierbij valt te denken aan de afstemming van het jaarprogramma en de thema's, cursussen voor medewerkers, overdracht van gegevens van consultatiebureau naar peuterspeelzaal naar basisschool, communicatie tussen de samenwerkende instellingen en de financiële zaken rondom VVE. Aan deze werkgroep participeren: medewerker SOM, unithoofd Kinderstad, leidster van een van de peuterspeelzalen, directies en Peuterpluscoördinatoren van de drie basisscholen en medewerker Thebe.

En het *buurtnetwerk Jeugdhulpverlening* bijvoorbeeld is een vast, gestructureerd overleg van beroepskrachten rondom vindplaatsen in een buurt of wijk, met als doel het vroegtijdig signaleren van problemen bij kinderen van 0-12 jaar (en hun ouders) en met de intentie hier iets aan te doen'. Het hoofddoel van buurtnetwerken Jeugdhulpverlening is het methodisch organiseren van samenwerkingsprocessen om zodoende de positie van kinderen te verbeteren en meer ontplooiingskansen voor hen te creëren. De nevensdoelen (samenwerken en afstemmen) zijn hierbij van groot belang, omdat daardoor netwerken effectiever kunnen werken: via het netwerk leren werkers elkaar kennen en weten elkaar te vinden. Men is op de hoogte van elkaars doelstelling en werkwijze. Er kan snel een sluitend aanbod in de directe leefomgeving van kinderen en ouders worden gerealiseerd. In een zo vroeg mogelijk stadium kunnen signaleren en het zo kort mogelijk houden van de lijnen tussen instanties zijn belangrijke voorwaarden. Participanten van de buurtnetwerken jeugdhulpverlening zijn: coördinator (IMW), Maatschappelijk werk (bureau Jeugdzorg), Buurtmaatschappelijk Werk (de Twern, team Koningshaven), wijkverpleegkundige (Thebe Jeugd Gezondheidszorg), schoolverpleegkundige (GGD Jeugd Gezondheidszorg), ICL'ers basisscholen, Kinderstad. En op afroep: voordeurarts afdeling Jeugd GGZ.

Onderwerpen van overleg en samenwerking

Zowel de kwaliteit van het onderwijs als maatschappelijke prioriteiten vormen de inhoudelijke onderwerpen van de stuurgroep (beleidsmatig), die voorbereid en uitgewerkt worden in de diverse werkgroepen van de WOZ (uitvoerend niveau).

Bij kwaliteit van het onderwijs komen aan de orde: beleid van de organisatie, kwaliteitszorgsystemen, pedagogische afstemming, ouderparticipatie, maatschappelijke stages, voorschools leren, buitenschoolse opvang.

Bij maatschappelijke prioriteiten komen aan de orde: maatschappelijke participatie, opvoedingsondersteuning, veiligheid, gezondheid en jeugdbeleid.

Er zijn geen bestuurlijke afspraken met de gemeenten over coördinatie en afstemming van beleid. Wel vormt de financiering en subsidies van de gemeente een belangrijk gespreksonderwerp.

Netwerkorganisatie

De relatie tussen de scholen en de omgevende instellingen heeft via de WOZ de vorm gekregen van een netwerkorganisatie. Op deelgebieden, zoals VVE en gezondheidsbevordering zijn er wel samenwerkingsconvenanten gesloten.

Men is op dit moment met alle brede scholen in Tilburg bezig om de mogelijkheid van een stedelijke werkorganisatie brede scholen op te richten met een onderliggend convenant, zodat de taken en verantwoordelijkheden van de scholen en de omgevende instellingen duidelijk vast liggen.

Vanuit de scholen wordt opgemerkt dat met name het ROC en de politie ook zouden kunnen toetreden tot het WOZ. In de huidige situatie kan men overigens vanuit het WOZ wel afspraken met hen maken.

Verantwoording

Naast de vergaderingen van de leden van het WOZ ('we houden elkaar op de hoogte van wat er speelt') en de bijeenkomsten van de werkgroepen en het buurtnetwerk, is er een website. Deze wordt veel geraadpleegd. De doelstellingen en een groot aantal beleidsstukken, zoals jaarplannen en (evaluatie)onderzoeken zijn

er terug te vinden. De nadruk van de verantwoording ligt op een brede groep van stakeholders. Dit varieert van ouders tot medewerkers, kinderen en wijkbewoners. Via de jaarverslaggeving verantwoorden de partners de resultaten aan het WOZ. Er zijn op dit moment een aantal samenwerkingsconvenanten afgesloten.

De ouders maken overigens geen deel uit van de WOZ. Bij de afzonderlijke scholen wordt wel aan de ouders gevraagd naar de ervaringen met de brede school. Een meer verregaande rol van ouderbetrokkenheid volgt later, aldus onze informanten. Richting de gemeente worden de resultaten gecommuniceerd via het WOZ, men is immers afhankelijk van gemeentelijke subsidies. Wat volgens de informanten ontbreekt is een gemeentelijke benchmark om de effectiviteit voor het meten van de effectiviteit van de interventies van het samenwerkingsverband.

Horizontale verantwoording

In het meerjarenplan 2002 zijn concrete doelen op de werkerreinen van educatie/onderwijs en zorg per doelgroep geformuleerd (zie schema 2).

Elke werkgroep van het WOZ formuleert jaarlijks een aantal concrete doelen met daaraan gekoppelde outcome-gegevens. In het jaarverslag vindt vervolgens een evaluatie plaats en gegevens over de outcomes (voor zover beschikbaar)

De werkgroep Peuterplus heeft zich bijvoorbeeld als doelen voor 2004 gesteld:

- Deelname peuterspeelzaal in 2004 90% - 100%: bij de instroom in het basisonderwijs bij de drie basisscholen hebben meer dan 90% van de kinderen een peuterspeelzaal en/of kinderdagverblijf bezocht.
- Dubbele bezetting in de peuterspeelzalen, deelname peuters van 4 dagdelen, dubbele bezetting onderbouw Basisonderwijs.
- Inhoudelijke afstemming tussen de peuterspeelzalen en de onderbouw Basisonderwijs.
- Groepsaanbod voor ouders.
- Bespreking, overdracht en dossiervorming rondom kinderen met extra zorg, Thuiszorg, GGD, peuterspeelzaal en Basisonderwijs (Onderdeel van het Zorgplan)

Schema 2 Concrete doelen in 2010

Doelgroep	Educatie / Onderwijs	Zorg
0 - 2 jarigen en hun ouders	Alle kinderen bezoeken het consultatiebureau voor inentingen, wegen en meten. Groepsbijeenkomsten voor geïnteresseerde ouders. Aanbod cursussen voor ouders die in een bepaald thema geïnteresseerd zijn.	Pedagogisch spreekuur. Alle ouders krijgen een huisbezoek waarin vraag en aanbod centraal staan. Ouders krijgen intensieve, individuele begeleiding bij problemen. Informatie en ondersteuning in de eigen taal.
2 - 4 jarigen en hun ouders	Zoveel mogelijk kinderen bezoek het educatief kindercentrum, waar programma's aangeboden worden die de taal, motoriek en expressie ontwikkelen. Flexibel qua intensiteit, afhankelijk van behoefte ouders en kinderen. Groepsbijeenkomsten voor geïnteresseerde ouders. Aanbod cursussen voor ouders die in een bepaald thema geïnteresseerd zijn.	Pedagogisch spreekuur. Alle ouders krijgen een huisbezoek waarin vraag en aanbod centraal staan Ouders krijgen intensieve, individuele begeleiding bij problemen. Informatie en ondersteuning in de eigen taal.
6 - 12 jarigen en hun ouders	Alle kinderen bezoeken de basisschool en krijgen het verplichte programma, gebaseerd op de kerndoelen van het basisonderwijs. Zoveel mogelijk kinderen volgen programma's waarin beweging, expressie, e.d. central staan.	Kinderen die op bepaalde gebieden problemen hebben, krijgen individuele begeleiding. Ouders krijgen intensieve, individuele begeleiding bij problemen. Informatie en ondersteuning in de eigen taal.

Doelgroep	Educatie / Onderwijs	Zorg
vervolg 6 - 12 jarigen en hun ouders	Alle kinderen leren werken met ICT. Aanbod cursussen voor ouders die in een bepaald thema geïnteresseerd zijn.	
11 en 12 jarigen en hun ouders	Alle kinderen volgen een programma Beroepenoriëntatie. Alle ouders worden geïnformeerd en voorbereid op het VO.	Kinderen en ouders die problemen ondervinden bij de overgang krijgen individuele ondersteuning.
12 - 14 jarigen en hun ouders	Alle jongeren bezoeken een school voor voortgezet onderwijs. In samenhang met het voortgezet onderwijs volgen zoveel mogelijk jongeren programma's waarin beweging en expressie centraal staan. Alle jongeren bekwamen zich verder in ICT. Aanbod cursussen voor ouders die in een bepaald thema geïnteresseerd zijn.	Jongeren die op bepaalde gebieden problemen hebben, krijgen individuele begeleiding. Ouders krijgen intensieve, individuele begeleiding bij problemen. Informatie en ondersteuning in de eigen taal.

In het jaarverslag 2004 wordt bij elke doelstelling van de Werkgroep Peuterplus geëvalueerd. Ten aanzien van het eerst doel luidt de evaluatie als volgt: 'Bij de instroom in het basisonderwijs op de drie betreffende basisscholen heeft momenteel 85 % van de kinderen een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf bezocht. Het vastgestelde doel is niet gehaald. Bij de vaststelling van de doelen voor het Jaarplan 2005 is wederom aandacht geschonken aan dit percentage. Om zicht te krijgen op het aantal kinderen dat geen gebruik maakt van een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf zal hieromtrent een inventarisatie plaatsvinden. Aan de hand hiervan zal een plan van aanpak opgesteld worden om bovenstaand percentage te verhogen'.

Daarnaast worden met betrekking tot elk doel relevante outcome gegevens gepresenteerd:

- Deelname aantal peuters.
- Aantal activiteiten voor ouders en aantal ouders dat deelneemt.
- Elke peuterspeelzaal en elke onderbouw van de drie basisscholen werkt met een op elkaar afgestemd programma.
- Het aanbod aan ouders is gebaseerd op de behoefte van de ouders. Hiervoor is een werkwijze ontwikkeld.
- Er is een structurele overdracht van thuiszorg naar peuterspeelzaal en van peuterspeelzaal naar basisschool/GGD. De werkwijze is beschreven.

De horizontale verantwoording van het WOZ vindt niet alleen plaats via jaarverslagen, maar ook via diverse evaluatieonderzoeken. De jaarverslagen en de rapportages van de evaluatieonderzoeken staan op de website van Koningshaven plus.

De projectleider geeft overigens aan dat het ontbreekt aan bruikbare beleidsinstrumenten in de vorm van meetinstrumenten en benchmarks: 'Oberon heeft wel een begin gemaakt met een monitor brede school in acht gemeenten, maar dit traject kent nogal wat problemen'.

Verantwoording aan de gemeente

De deelnemende instellingen leggen eerst verantwoording af richting het WOZ.; het WOZ legt vervolgens verantwoording af aan de gemeente. Een probleem dat hierbij nogal eens optreedt is dat de gemeente achteraf de regels voor verantwoording wijzigt.

Horizontale versus verticale verantwoording

De gesprekspartners zijn van oordeel dat het zwaartepunt moet liggen bij de interne kwaliteitszorg van de scholen en transparante horizontale verantwoording naar de buitenwacht. De verticale verantwoording van de inspectie kan dan beperkt blijven tot marginale toetsing.

Ten aanzien van de gemeente geldt dat het WOZ met vijf verschillende wethouders te maken heeft (onderwijs, jeugd, zorg, volkshuisvesting en de wijkwelzijnwethouder), waarbij de diverse afdelingen sectoraal georiënteerd zijn. De schotten tussen deze afdelingen moeten opgeheven worden: het project Andere

Overheid is niet alleen relevant voor de rijksoverheid maar ook voor de gemeentelijke overheid: *Eigenlijk zou er één wethouder verantwoordelijk moeten zijn voor het brede terrein van de jeugd op de beleidsterreinen van welzijn, onderwijs en zorg: 'Veel meer zaken zouden binnen de gemeente op elkaar kunnen worden afgestemd. Wat ons ook opvalt, is dat de gemeente wél financiële verantwoording verwacht, maar inhoudelijk veel minder. Ze willen de regie niet hebben. Ze weten wel wat er allemaal gebeurt, maar ze laten het inhoudelijk volledig aan het veld over. Integrale coördinatie ontbreekt'*

Knelpunten

Een knelpunt is de beperkte financiële mogelijkheden voor de partners van de brede school. 'Het zijn uiteindelijk toch de financiële middelen, die de mogelijkheden bepalen'. De ambitie van de deelnemende medewerkers lijkt te worden beperkt, door de financiële ruimte. Bovendien krijgen alle scholen in Tilburg vergelijkbare middelen. 'Het maakt niet uit hoe groot je school is, allemaal krijg je hetzelfde bedrag. Tja, waar haal je het geld dan vandaan, hoe red je het dan financieel? Wij zijn van mening iets extra's te genereren voor de wijk Koningshaven. Het is jammer dat hier vanuit de gemeente niets extra's tegenover staat'. De informanten maken duidelijk dat men creatief probeert om te gaan met deze situatie. Ze zijn voortdurend op zoek naar manieren om financiële middelen en manieren om de kosten te drukken. De bijstellingen vanuit de gemeente is een ander knelpunt. 'Dat is vervelend. Soms wordt de verantwoordingsplicht naderhand wat bijgesteld. Ze hebben daar van tevoren dan niet goed over nagedacht. Ze lopen als het ware achter ons aan.

Succes- en faalfactoren

Er is duidelijk sprake van onderling vertrouwen en een gedeelde visie bij de partners van het WOZ.

Opbrengsten: brengen en halen

De bedoelde opbrengst voor de school en de leerlingen als resultaat van overleg/samenwerking via van het WOZ is tweeledig:

- Programma's, activiteiten en cursussen voor kinderen van 0 - 14 jaar en hun ouders, waardoor de kinderen en hun ouders hun talenten kunnen ontwikkelen.

- Een zorgstructuur voor die kinderen en ouders, die problemen hebben, die de ontwikkeling van hun talenten in de weg staan en die zij niet alleen kunnen oplossen.

De feitelijke verbeteringen voor de school en de leerlingen als resultaat van overleg/samenwerking via het WOZ zijn onder meer:

- inzet van het schoolmaatschappelijk werk en het algemeen maatschappelijk werk;
- sportdocent via de BOS-impuls;
- mobiel kinderstad;
- ICT-ondersteuning;
- gezinscoach.

De bedoelde opbrengst voor de samenwerkende partijen van overleg/samenwerking via het WOZ is eerst brengen en dan halen via synergiewinst. Dit leidt ook tot feitelijke verbeteringen voor de samenwerkende partijen als resultaat van het overleg/samenwerking via het WOZ

Gewenste verbeteringen

De partners van het WOZ zouden geormerkte uren moeten krijgen voor hun bijdrage in het kader van het WOZ

Participatie verdient continu aandacht. Het WOZ heeft onlangs een werkgroep participatie/communicatie ingericht om de inbreng van medewerkers in het beleid en het aanbod van de brede school te vergroten: ‘communicatie is een van de middelen om participatie en betrokkenheid van medewerkers te bevorderen.

Een goede beeldvorming is echter ook voor ouders en kinderen van belang. De ouderbetrokkenheid zou beter kunnen, hoewel het altijd lastig blijft om de juiste gemotiveerde ouders te vinden. Participatie verdient continu aandacht.

Succesfactoren met betrekking tot het realiseren van effectievere omgevingsrelaties

Het onderlinge vertrouwen en de gedeelde visie is een duidelijke succesfactor. ‘Op basis van dat opgebouwde vertrouwen, werken we nog intensiever met elkaar samen’.

Daarnaast is de scheiding tussen het voorzitter- en projectleiderschap een belangrijk succespunt. Uitvoering en beleidsvorming moeten van elkaar gescheiden zijn, zo is de gedachte. Dit zien we ook terug in het verschil in stuurgroep en werkgroepen. 'Vanuit de uitvoering is het allemaal begonnen. Op een bepaald moment, moet je taken gaan splitsen, daarmee haal je het uit de hobbysfeer'. De belangrijkste les van acht jaar ervaringen met Koningshaven plus en het WOZ is dat het projectleiderschap en het voorzitterschap niet in één persoon moet verenigen; sterker nog: in de structuur van het WOZ wordt beleid (stuurgroep) en uitvoering (werkgroepen) duidelijk van elkaar gescheiden.

De ondernemende en creatieve aanpak wordt ook genoemd ('gewoon doen, niet afwachten').

De betrokkenheid van de medewerkers is een andere succesfactor. Als de betrokkenheid onvoldoende het geval zou zijn, is de brede schoolgedachte gedoemd te mislukken. Je moet steeds betrokkenheid (en draagvlak) van de medewerkers creëren via verbeteringen in concrete praktische zaken, zoals ICT. De participatie van medewerkers en de communicatie blijft wel een verbeterpunt. 'Je mag best trots zijn om erbij te horen'.

De gesprekspartners noemen de volgende succesfactoren:

- Stel je als school ondernemend op, maar bezint eer gij begint.
- Wacht op de overheid, maar pak het gewoon aan, maar begin klein.
- Werk bottom up en steeds vraaggestuurd.
- Wees creatief en durf ongebaande paden te bewandelen.

Faalfactoren met betrekking tot het realiseren van effectievere omgevingsrelaties

De belangrijkste faalfactor is discontinuïteit in personen; succesvolle samenwerking hangt in de praktijk vaak af van personen; als zij wegvallen, loopt ook de continuïteit van het samenwerkingsverband gevaar.

Een andere faalfactor is de veranderende wetgeving, waarbij geen rekening wordt gehouden met de ontwikkeling van effectieve omgevingsrelaties van scholen. Zo mag bijvoorbeeld in het kader van de nieuwe wet op de jeugdzorg het Bureau Jeugdzorg geen preventie in de eerste lijn uitvoeren, met als

gevolg dat het Bureau Jeugdzorg als partner van het WOZ moest opstappen ten faveure van het maatschappelijk werk.

Een derde faalfactor is de vrijblijvendheid en met name de vraag: wie beslist over welke geldstroom. Het geld onderbrengen in een gezamenlijke stedelijke werkmaatschappij (waar de brede scholen in Tilburg aan werken) biedt wellicht een oplossing.

Een vierde faalfactor is dat de subsidiegevers alleen nog maar bereid lijken te zijn om pilots met tijdelijke financiering te subsidiëren en het samenwerkingsverband opzadelen met het probleem om een succesvolle aanpak structureel gefinancierd te krijgen, zoals de gezinscoach die voor twee jaar gefinancierd wordt.

P.C. Basisschool De Dolfijn, Leiden

Typering van de school

De Dolfijn is een Protestants Christelijke school in de Zeeheldenbuurt en het Noorderkwartier in Leiden. De school heeft twee locaties. De school is onderdeel van de brede school ontwikkeling in Leiden Noord, waarin naast de protestants christelijke Dolfijn basisschool ook nog drie andere scholen deelnemen.

De Zeeheldenbuurt en het Noorderkwartier, waar de Dolfijn gevestigd is, kunnen worden gekarakteriseerd als achterstandswijk. De leerling-populatie van de school is etnisch gemengd: zowel autochtone (40%) als allochtone kinderen (60%) bezoeken de school.

Samenwerkingsverbanden

Het voornaamste samenwerkingsverband van de Dolfijn is het netwerk rondom de brede school Leiden-Noord. De hieronder beschreven samenwerkingsverbanden en partners hebben betrekking op dit netwerk.

De brede school Leiden-Noord heeft als voornaamste doel het vergroten van ontwikkelingskansen van kinderen. Naast kwalitatief goed onderwijs, worden activiteiten en diensten georganiseerd en aangeboden die de ontwikkeling van kinderen van 0 - 12 jaar in de breedste zin ondersteunen en/of stimuleren. Een andere pijler onder deze brede school is het bevorderen van de

integratie. Leiden-Noord kent veel etnische groepen, integratie veronderstelt dat kinderen beter toegerust zijn om zich staande te houden in de maatschappij. Als bijeffect leeft de veronderstelling dat ook ouders en wijkbewoners via de brede school met elkaar in contact komen. De brede school is onderdeel van het wijkontwikkelingsplan. Het is een laagdrempelige voorziening waar wijkbewoners eenvoudig naar binnen lopen en waar interessante en zinvolle activiteiten plaatsvinden. In de nieuwbouw van de brede school Leiden-Noord komen vier basisscholen en negen instellingen. De basisscholen waar het om gaat zijn, naast de Dolfijn: De Springplank (beide Protestants-christelijk onderwijs), De Singel (Katholiek onderwijs) en De Viersprong (Openbaar onderwijs). De instellingen die binnen de brede school een plaats zullen krijgen zijn: bibliotheek, peuterspeelzalen, consultatiebureau, opvoedbureau, speel-o-theek, buurthuis, maatschappelijk werk, jeugdarts en sociaal verpleegkundige. Bij de totstandkoming van de brede school zijn heel veel mensen betrokken. Allereerst natuurlijk de schoolbesturen en de schooldirecties. De dienst Cultuur & Educatie (C&E) en het Projectbureau Wijkontwikkeling zijn partners vanuit de Gemeente Leiden. Vanuit de instellingen zijn dat de Leidse Welzijnsorganisatie, de Stichting Peuterspeelzalen Leiden, de jeugdgezondheidszorg voor 4 tot 19-jarigen, de Jeugdgezondheidszorg voor 0 tot 4-jarigen, Vrouwencentrum Hara, de Openbare Bibliotheek Leiden, Buurt- en Schoolmaatschappelijk werk, het Regionaal Opleidingen Centrum, Bureau OnderwijsVoorrang, Stichting Speel-o-theek Pinokkio. Vanuit de wijk zijn met name ouders betrokken - soms via Medezeggenschapsraad of Ouderraad, soms ook rechtstreeks. Ook de Wijkgroep Leiden Noord wordt maandelijks geïnformeerd en geraadpleegd om vanuit hun deskundigheid een steentje aan de brede school Leiden-Noord bij te dragen.

De heer Bob Olders, thans coördinator brede school Leiden-Noord is voormalig directeur van de Dolfijn. In 2000 deed hij in opdracht van de gemeente Leiden een onderzoek naar de mogelijkheden voor het opzetten van een brede school in Leiden-Noord. Aanleiding voor dit onderzoek was de toenemende segregatieproblematiek in Leiden-Noord. In 1999 had zelfs een openbare basisschool in de wijk haar deuren moeten sluiten omdat witte ouders hun kinderen niet op deze zwarte school wilden houden. Dit was al de derde school die om deze reden dicht moest. Kortom, er was sprake van een domino effect: witte ouders halen hun kinderen van scholen die veel allochtone kinderen tellen,

waarna vervolgens ook de allochtone ouders - die gemengde groepen willen - hun kinderen van school halen. Hierdoor halen deze scholen de oprichtingsnorm niet meer en moeten zij hun deuren sluiten.

Het tegengaan van segregatie in de wijk was dus uitgangspunt bij het ontwikkelen van het brede schoolidee, dat in 1999 nog tamelijk nieuw was. Daarnaast is Leiden-Noord een Gemeentelijk Onderwijs Achterstandengebied en wilden schoolbesturen en gemeente de ontwikkelingskansen van kinderen in de wijk vergroten.

Het initiatief om te komen tot een brede school in Leiden-Noord is dus aanvankelijk van de gemeente Leiden gekomen. Inmiddels zijn het vooral de scholen die op directieniveau en uitvoerend niveau met elkaar de brede school verder ontwikkelen, ook in afwachting van de nieuwbouw, die in 2008-2009 klaar moet zijn. Ook de organisaties in de omgeving doen al mee in het overleg. In juni 2004 is de samenwerkingsovereenkomst brede school Leiden-Noord getekend. In dit convenant is vastgelegd dat en op welke wijze alle deelnemende partners samenwerken.

Zoals hierboven vermeld, is er al een aantal jaren een intensieve samenwerkingsrelatie met de Leidse Welzijnsorganisatie (LWO) in het kader van de brede schoolontwikkeling. De LWO is verantwoordelijk voor de uitvoering van de naschoolse activiteiten. Mevrouw Corrie Bink is coördinator kinderwerk in Leiden-Noord. Een van de activiteiten van het kinderwerk, is het verzorgen van naschoolse activiteiten in de brede school. Op de vier scholen in het brede schoolverband (die bij elkaar 5 locaties hebben (4+ 1 dependance) worden elk op 1 werkdag van de week naschoolse activiteiten georganiseerd. Kinderen van één basisschool kunnen sinds dit schooljaar ook meedoen aan activiteiten die georganiseerd worden op één van de andere scholen.

Ook de samenwerking met de GGD en de jeugdgezondheidszorg verloopt via het brede schoolverband. Een van de projecten die door de GGD wordt georganiseerd is het Okidoproject. Aan dit project, dat kinderen stimuleert om meer te bewegen en gezonder te eten, doen alle vier de basisscholen mee. Het project heeft dus een impact op alle kinderen en de hele wijk. De regie van dit project ligt bij de GGD. De GGD heeft hiervoor nauwe contacten met de leerkrachten in wier klassen het project wordt uitgevoerd.

Ook met de Openbare Bibliotheek bestaat een overlegrelatie, bijvoorbeeld doordat de bibliotheek huiswerkplekken heeft gecreëerd waarvan kinderen van de 4 scholen gebruik kunnen maken. Dit loopt goed. De samenwerking bestaat er uit dat de bibliotheek de plekken organiseert en beheert en de scholen hierover informeert. De school stimuleert vervolgens bij de leerlingen dat gebruik wordt gemaakt van de plekken. Dit loopt heel goed.

Ten slotte wordt ook in het brede school verband ook samengewerkt met de peuterspeelzalen.

Afwegingen bij samenwerking

Doelstelling van de brede school Leiden-Noord is het tegengaan van segregatie in de wijk en het bevorderen van integratie. Dit gebeurt door de ontwikkelingskansen voor kinderen te vergroten. Het tegengaan van segregatie werd bij de start van de bredeschoolontwikkeling gezocht in het grip krijgen op leerling-stromen. In 2000 werd gedacht dat het goed zou zijn als de ouders in Leiden-Noord zouden kiezen voor één brede school. Organisatorisch zou dit vorm moeten krijgen door de vier scholen in stand te houden, maar de kinderen die naar de brede school willen, vervolgens zelf toe te wijzen aan één van de scholen. In 2003 bleek heel duidelijk dat dit van de Minister niet mocht: het (grond)wettelijk recht op vrije schoolkeuze stond deze maatregel in de weg. Niettemin besloten schoolbesturen en gemeente toch door te gaan met het ontwikkelen van een brede school. Nu echter stond niet meer het opgaan in één verband centraal, maar het intensief samenwerken. Dit is lastig, want hoe je het ook wendt of keert, de scholen hebben een concurrentiepositie ten opzichte van elkaar als het gaat om het binnenhalen van leerlingen. Niettemin verloopt de samenwerking tot nu toe heel goed. Het is wel een heel lastig opgave om gemengde klassen te krijgen. Gelukkig ligt er een concrete taak-/doelstelling ten grondslag aan de afspraken tussen gemeente en schoolbesturen. Deze taak-/doelstelling luidt: De scholen dienen vorderingen te maken op het gebied van segregatiebestrijding. Als dit niet lukt, dan moeten er maatregelen genomen worden om ervoor te zorgen dat het wel lukt. Belangrijk daarbij is de consulent schoolkeuze die dit schooljaar is aangesteld. Deze consulent helpt ouders om een goede schoolkeuze voor hun kinderen te maken. Zij kan eventuele negatieve beelden die ouders hebben wegne-

men, en informatie verschaffen over de vier scholen. Belangrijk is ook dat de consulent door haar gesprekken met ouders inzicht krijgt in de overwegingen van ouders als het gaat om schoolkeuze. De scholen kunnen vervolgens beter op de wensen van ouders inspelen. De coördinator brede school geeft echter aan dat naast deze maatregelen nog iets anders nodig is om de segregatie een halt toe te roepen: een groep actieve witte ouders vinden, die de doelstelling onderschrijven en aan het bereiken hiervan willen bijdragen. Daarnaast verwacht hij veel van het fysiek samenbrengen van de vier scholen in één locatie: ‘Als je samen op het schoolplein speelt, en samen deelneemt aan naschoolse activiteiten, dan kweek je ook begrip voor elkaar’.

De directeur van de Dolfijn geeft aan dat wat samenwerking met ‘de omgeving’ betreft zowel het pedagogisch belang van het onderwijs zelf, als de medeverantwoordelijkheid van het onderwijs voor wat er in de wijk gebeurt van belang zijn. ‘Kinderen leven langer dan alleen maar de periode tussen half negen en half drie. Dat betekent dat je daarop moet inspelen. Je moet wel vaststellen dat de school maar één ding heeft waar het echt goed in is, en dat is lesgeven aan de kinderen, maar met andere zaken daarom heen moet je wel rekening houden’.

De directeur van de Dolfijn benadrukt dat het bovenstaande impliceert dat je als school wél bij je leest moet blijven. Wat betreft de doelen van de brede school Leiden-Noord (bevorderen integratie en tegengaan segregatie) merkt hij daarom op dat het bevorderen van integratie past binnen de kerncompetentie van de school, die immers leerlingen zo goed mogelijk wil toerusten voor een toekomst in de maatschappij. Echter wat betreft het tegengaan van segregatie stelt hij dat dit buiten de competentie van de school ligt: de school wil niet selecteren bij de poort, of groepen leerlingen weigeren. De Dolfijn staat open voor iedereen: in de praktijk zullen ouders een school kiezen die gevoelsmatig goed bij hen past (‘ons soort mensen’).

Bedoelde opbrengsten van de samenwerking binnen het brede schoolverband zijn volgens de directeur van de Dolfijn bijvoorbeeld ‘voorkomen dat je alle vier hetzelfde wiel zit uit te vinden’. Een voorbeeld van het gebruik maken van elkaars expertise is het feit dat één van de vier basisscholen zich aan het specialiseren is op het gebied van ICT. Het zou onzin zijn om op de Dolfijn precies hetzelfde traject te volgen. Beter is het om de opgedane ervaringen en kennis van de partnerschool te gebrui-

ken. De contacten onderling worden dan sterker en vanzelfsprekender. De brede schoolstructuur werkt hierbij zeer positief: je kunt ook uitwisselen met andere scholen, maar dit is heel vrijblijvend en afhankelijk van toevalligheden. In de brede school is 'het samen doen' juist een uitgangspunt.

Wat betreft de ouderbetrokkenheid, met andere woorden, de samenwerkingsrelaties met ouders, stelt de directeur van de Dolfijn dat maatschappelijke tendensen, zoals toenemende arbeidsparticipatie (van vrouwen) en individualisering zich ook hier laten gelden. De betrokkenheid van ouders krijgt ook een andere vorm: ouders zijn meer geneigd om te klagen en in te grijpen als ze vinden dat het mis gaat. In die zin is de ouderbetrokkenheid niet aan het verminderen, maar aan het veranderen. Daarom is het van belang om goed te communiceren met de ouders, maar je moet geen wonderen verwachten. Ook het feit dat de Dolfijn nu in het brede schoolverband zit, zal de ouderbetrokkenheid niet doen toenemen: immers de ouders veranderen niet. De scholen kunnen wel onderling uitwisselen hoe ze communiceren met ouders en bijvoorbeeld gezamenlijk thema- of voorlichtingsbijeenkomsten organiseren. Ook is er een brede schoolconsulent die de ouders kan informeren en ondersteunen bij het maken van een keuze voor één van de basisscholen. Verder heeft iedere school een Medezeggenschapsraad en heeft het brede schoolverband een medezeggenschapsplatform, waarin personen uit de vier medezeggenschapsraden zitting hebben (per school 1 leerkracht en 1 ouder). Ook is er een tweemaandelijks nieuwsbrief brede school voor onder ander de ouders. Deze nieuwsbrief wordt aan leerlingen meegegeven. Ouders die voor het eerst in aanraking komen met een van de basisscholen krijgen bovendien een folder over de brede school.

Vormgeving

Gevraagd naar de rol die de school heeft in het tot stand brengen van de verbinding tussen de partijen, antwoordt de directeur van de Dolfijn dat aanvankelijk sprake was van de 'lokaal onderwijsvariant', dat wil zeggen dat de gemeente eindregie voert in een overleg waarin naast de school ook maatschappelijke instellingen samenwerken. In de brede schoolontwikkeling betekende dit dat men aanvankelijk uit was op het vormen van één school (uit de vier deelnemende basisscholen) die samen met instellingen een belangrijke wijkfunctie zou gaan vervullen. Gaandeweg het traject is men echter overstapt naar de 'partnerschapvariant'

van onderling overleg: De individuele scholen behouden hun eigen identiteit en blijven aparte organisaties, met hun eigen profielen en identiteit. Op tal van punten sluiten zij wel overeenkomsten en maken zij afspraken om zaken op dezelfde manier aan te pakken. 'Eenheid in verscheidenheid' is nu het devies. Er zijn al convenanten getekend, bijvoorbeeld het startconvenant van de brede school en ook op andere terreinen zullen convenanten worden opgesteld, bijvoorbeeld rondom het pedagogisch klimaat. Dit gebeurt zodra dit onderwerp door de deelnemende partijen is uitgediscussieerd en men het (voldoende) met elkaar eens is geworden.

Deze vorm van overleg en samenwerking past bij De Dolfijn en sluit goed aan bij de hierboven reeds verwoorde notie dat de school vooral een 'lesboer' is in de positieve zin des woords. Verdergaande vormen van samenwerking, zoals fusie met (andere) maatschappelijke instellingen is wat de directeur betreft daarom niet aan de orde: iedereen moet doen waar hij goed in is. 'De school kan geen maatschappelijke problemen oplossen en moet dat ook niet willen. Je moet wel willen dat je eigen deskundigheid doorgegeven kan worden naar andere instellingen en dat de werkwijzen op elkaar aansluiten. Dan heb je een systeem waarbij 1+1 drie is'.

Wat betreft de vraag naar het soort samenwerkingsverband dat de brede school Leiden Noord kenmerkt, antwoordt de brede school coördinator dat het een samenwerkingsverband is waarin de gemeente de (eind)regie heeft, maar waarin de samenwerkende partners het voortouw nemen, afhankelijk van het onderwerp. Zijn uitgangspunt bij samenwerken is dat altijd dient te worden uitgegaan van een probleem. De eerste stap van samenwerken moet altijd zijn: het probleem en de vraag helder krijgen. Als dit op een goede manier gebeurt, dan rolt uit deze vraag vanzelf een natuurlijk trekker en samenwerkingspartners. In een samenwerkingsverband zijn de rollen dus variabel: een partner kan voor het oplossen van het ene probleem de trekker zijn, en in het oplossen van een andere kwestie een samenwerkingspartnerrol vervullen. De samenwerking krijgt wat de brede schoolcoördinator betreft dan ook geen vorm in strakke reglementen: het gaat om de inhoud van de samenwerking: wat is het precieze probleem en wie heb je nodig om dat probleem aan te pakken?

De vormgeving van de samenwerking van De Dolfijn met andere partners binnen het brede schoolverband ziet er als volgt uit: De

samenwerking met de Leidse Welzijnsorganisatie (LWO) is zo ver gevorderd dat er een convenant is gesloten. Afspraken staan op papier en evaluatiemomenten zijn ingepland.

Voor andere instellingen, zoals de bibliotheek, geldt dat de Brede schoolcoördinator (gedetacheerd bij de gemeente Leiden) een eerste aanspreekpunt is bij samenwerking. Als een maatschappelijke instelling iets wil ontwikkelen of opzetten met de brede school, dan nemen zij contact op met deze coördinator. Deze sluist vervolgens de verzoeken door aan de betrokken scholen in bijvoorbeeld het directeurenoverleg. Als er vervolgactie komt, dan coördineert hij dit ook.

De directeur van de Dolfijn merkt op dat de samenwerking van de school met andere maatschappelijke instellingen in het algemeen minder een een-op-eenrelatie is geworden. De maatschappelijke instellingen werken samen, of gaan samenwerken met de brede school. Relaties worden daardoor ook minder ad hoc en incidenteel, en meer structureel. 'Je doet het samen en je hebt regelmatig met elkaar overleg. Je bent partners van elkaar, je hebt elkaar nodig en je maakt gebruik van elkaars verantwoordelijkheden. Met behoud van ieders verantwoordelijkheden daarin'.

Een externe partij is de leerplichtambtenaar. Deze heeft contact met de individuele scholen, niet met het brede schoolverband. Dit is gezien de regelgeving ook logisch: individuele scholen zijn hiervoor wettelijk aanspreekbaar. Als het zou gaan over bijvoorbeeld preventie is het overigens wel goed mogelijk dat het brede schoolverband, en niet de individuele scholen, zou worden aangesproken.

De Dolfijn zou de samenwerking met de politie graag intensiveren. Er zijn nu goede contacten met de wijkagent, maar die zouden best wat structureler en op het niveau van de brede school kunnen plaatsvinden. Dit zou de kinderen in de wijk helpen, omdat zij door een goede samenwerking in de wijk niet meer het idee hoeven te hebben dat ze in drie werelden leven (thuis, school, straat), maar dat het gaat om één wereld. Dit creëert voor de kinderen veel meer rust. De directeur van de Dolfijn zegt: 'Ik zou gewoon de commandant van Leiden Noord samen met de andere scholen en de maatschappelijke instellingen om de tafel willen hebben om met elkaar te overleggen over de kinderen in de wijk'. Je kunt dan ook beter met elkaar afstemmen en prioriteiten stellen. Onlangs is bijvoorbeeld door

de politie bekend gemaakt dat hun project 'Doe effe normaal' niet meer zal worden aangeboden. Dit project wordt door betrokkenen juist heel erg gewaardeerd en de opbrengsten zijn goed. Als er al overleg zou zijn, dan was dit nooit gebeurt. Hetzelfde geldt voor contacten met organisaties voor speciaal onderwijs en specialistische ondersteuning van kinderen. Achterliggende gedachte is dat het mooi zou zijn als alle kinderen uit de wijk in de wijk naar school zouden kunnen gaan. Er is gesproken met bureau Jeugdzorg dat zij een plek binnen de school zouden krijgen, maar dit is niet doorgegaan omdat bleek dat men de weg naar de Jeugdzorg toch wel weet te vinden. Er is ook gesproken met Cardea en het Boddaert Centrum. Deze partijen voor (gezins)hulpverlening wilden graag deelnemen en de brede schoolcoördinator en de kinderwerkcoördinator vinden het jammer dat deze niet in het gebouw zullen komen. De schoolbesturen en de deelnemende instellingen vonden dit een te snelle ontwikkeling en bovendien waren zij bezorgd over het imago en de beeldvorming rondom de brede school. Er zijn nog gesprekken gaande met de Jeugdtheaterschool. Ook zij willen graag in het gebouw van de brede school, maar zij weten nog niet of zij ook in de toekomst gemeentelijke subsidie zullen blijven ontvangen.

Verantwoording

De scholen gaan over het onderwijs. Zij leggen verantwoording af aan hun schoolbestuur en ieder bestuur is zelf verantwoordelijk. Overigens moeten de schoolbesturen wél verantwoording afleggen aan de gemeente over het werken aan de hoofddoelstelling van het brede schoolverband: het bestrijden van de segregatie. Deze doelstelling is geoperationaliseerd als: scholen moeten in hun leerling-populatie dicht bij een afspiegeling van de wijk komen. De schoolbesturen en de gemeente overleggen halfjaarlijks over deze kwestie. Omdat de afspraken nog relatief nieuw zijn, is nog niet aan te geven of de scholen goed 'presteren' wat betreft de hoofddoelstelling. De scholen in het brede schoolverband gaan nooit over de deelnemende instellingen. De gemeente wel, omdat er een subsidierelatie bestaat tussen de instellingen en de gemeente.

Er is een jaarlijkse monitor en een evaluatierapportage waarin de vorderingen van het brede schoolverband worden beschreven. Deze zijn beschikbaar voor alle deelnemende partners. Niet

alleen de scholen, maar ook de instellingen werken mee aan het realiseren van de doelstelling van het brede schoolverband. Een mooi voorbeeld zijn de peuterspeelzalen die - niet gehinderd door wetgeving op dit terrein - zelf klassen indelen, om ze zo een afspiegeling van de wijk te laten zijn.

Er zijn diverse partijen die in en om de school activiteiten uitvoeren (hierboven beschreven). De regie van deze activiteiten ligt bij deze externe partijen. Een voorbeeld hiervan is het Okidoproject van de GGD. Er ligt aan deze projecten meestal wel een contract ten grondslag, dat door de directeur wordt getekend. Bij dit soort constructies wordt wel voorbesproken en achteraf geëvalueerd: wat ging er (niet) goed en hoe kan het (volgende keer) beter. Er is echter geen sprake van het formeel 'afleggen van verantwoording' aan elkaar. Dit is overigens wel het geval bij de Leidse Welzijnsorganisatie wat betreft de verlengde schooldag. Over de prestaties legt de LWO verantwoording af aan de schoolbesturen. Dit heeft vooral ook te maken met het feit dat een groot deel van het budget van de verlengde schooldag vanuit het onderwijs zelf afkomstig is (in het kader van het Gemeentelijke Onderwijsachterstandenbeleid). Elk jaar wordt het plan van de naschoolse activiteiten geëvalueerd. Dit gebeurt op elk van de vier scholen met de locatiedirecteur. Er is dan naast deze directeur en de coördinator van het kinderwerk ook een contactpersoon van de school (leerkracht) aanwezig. De LWO evalueert hun prestaties overigens ook met de kinderen die van de activiteiten gebruik hebben gemaakt, maar de directeur van de Dolfijn geeft aan dat het hem aan vergelijkingsmateriaal (benchmarks) ontbreekt om gefundeerd uitspraken te kunnen doen over de geleverde prestaties.

Ouders worden over de brede school ontwikkeling geïnformeerd. Dit gebeurt onder andere door de schoolgids, de nieuwsbrief, maar ook door berichten in de lokale media. Ouders worden bij de naschoolse activiteiten betrokken door hen uit te nodigen voor de eindpresentatie van elke cyclus van activiteiten. Deze presentaties worden erg positief ontvangen.

Eerder is al aangegeven dat de Dolfijn verantwoordelijkheden van de diverse samenwerkingspartners helder wil blijven onderscheiden. Volgens de directeur van de Dolfijn past hier geen model bij van 'onderling afleggen van verantwoording'. Natuurlijk moeten partijen zich wel aan hun afspraken houden, maar iedere partij is

het meest competent op zijn eigen vakgebied, dus daarmee moeten andere partijen zich niet inhoudelijk gaan bemoeien. Dat impliceert immers het geven van een oordeel, en daarvoor ontbreekt de specifieke deskundigheid bij 'externen'.

De directeur van de Dolfijn zou overigens graag de prestaties van de school vergelijken door middel van benchmarks of monitors, maar die zijn er tot op heden niet. Binnen het kader van de brede school worden overigens wel cijfers gegenereerd. De resultaten worden ook beschreven, maar helaas zijn er tot op heden geen instrumenten voor vergelijking met bijvoorbeeld de Groningse Vensterscholen, of de brede scholen in Rotterdam.

Wettelijke kaders die van belang zijn voor het overleg in het brede schoolverband, zijn bijvoorbeeld het Gemeentelijke Onderwijsachterstandenbeleid, dat overigens aan het einde van dit schooljaar afgelopen zal zijn. Er komt ook geen vervolg op. De gemeente blijft weliswaar doorgaan met het maken van afspraken met schoolbesturen over het bestrijden van achterstanden, maar het mag geen GOA-beleid meer worden genoemd, want het ministerie heeft het geld weggehaald. Verder heeft de Dolfijn, net als alle andere scholen te maken met de wetgeving die er voor hen is, zoals de Wet primair onderwijs.

Knelpunten

Hierboven is reeds aangegeven dat de Dolfijn niet veel voelt voor een dwingende sturing vanuit bijvoorbeeld de gemeente in het brede schoolverband. Zo is de school bijvoorbeeld tegen het beperken van de keuzevrijheid van ouders ten aanzien van de keuze voor een basisschool in Leiden-Noord. De koers van de brede school is echter voortdurend onderwerp van gesprek in bijvoorbeeld het directeurenoverleg, waardoor de autonomie van de deelnemende scholen op veel punten overeind is gebleven.

De directeur van de Dolfijn geeft aan dat (nieuwe) wet- en regelgeving onderwijsinstellingen soms behoorlijk in de weg kunnen zitten. Een voorbeeld dat hij noemt is het recente initiatief van Van Aartsen, waarin werd voorgesteld dat scholen verantwoordelijk worden voor voor-, tussen- en naschoolse opvang. Blijkbaar viel zijn oproep in vruchtbare aarde, want binnen de kortste keren was het overgenomen en nu zit de school met de gebakken peren. De Onderwijsraad heeft tot zijn

verbazing niet principieel afstand genomen van deze nieuwe claim op scholen, maar slechts geprotesteerd tegen te snelle invoeringsdatum. Dit betekent dat de Onderwijsraad principieel het gegeven dat scholen verantwoordelijk zijn voor opvang, niet afwijst.

Scholen worden nu gedwongen om opvang te gaan bieden en moeten daarom gaan samenwerken met anderen. Hier is niets mis mee, maar wel met het feit dat scholen (eind)verantwoordelijk worden voor iets dat niet hun core-business is. Hoe moet dat dan? De Dolfijn is zeker bereid om haar maatschappelijke verantwoordelijkheid te nemen, maar wil wel de verantwoordelijkheid wel daar laten waar ie moet liggen. De directeur vindt het kortom een zeer slechte ontwikkeling dat opnieuw de scholen worden aangekeken als het gaat om het oplossen van een maatschappelijk probleem.

Er moet weliswaar een organisatie zijn die eindverantwoordelijkheid draagt als het gaat om het oplossen van maatschappelijke problemen, maar dit kan niet de school zijn. De eindverantwoordelijkheid zou bij de gemeente moeten liggen. Dit geldt ook voor de brede schoolontwikkeling: er moet een coördinator zijn die eindverantwoordelijk is voor wat er in de betreffende gemeente gebeurt als het gaat om het aanpakken van maatschappelijke problemen (van gezinnen in de gemeente). De coördinator werkt daarin uiteraard wel nauw samen met de partners, zoals de scholen. Deze zouden ook aan de coördinator verantwoording moeten afleggen. Dit is een ander model dan dat waar de politiek nu op afstevent: de school moet het allemaal coördineren en verantwoordelijk zijn voor alles. Als dit mislukt, dan heeft het onderwijs het weer gedaan.

Een knelpunt dat door alle geïnterviewden is genoemd, is het nog niet gerealiseerd zijn van het gezamenlijke brede schoolgebouw. Dit is in praktische zin heel lastig: De medewerkers van de naschoolse activiteiten fietsen bijvoorbeeld van hot naar her. Maar voor alle partijen zou het bijeenzijn in één gebouw de samenwerking verder versterken en vergemakkelijken.

Succes- en faalfactoren

De bedoelde opbrengst van de brede schoolontwikkeling is te karakteriseren als 'één en één is drie'. De scholen kunnen onderling van elkaar leren en nog beter worden. Dit zal zich ook naar de leerlingen toe vertalen.

Als alle organisaties, personen en instellingen die een rol spelen in het (bevorderen van het) welbevinden van de kinderen bij elkaar gebracht zijn in een effectieve samenwerkingsstructuur, dan is daarmee de allergrootste winst bereikt.

De volgende succesfactoren met betrekking tot het realiseren van effectievere omgevingsrelaties zijn genoemd:

- Een gedeelde optiek. Iedere deelnemende partij heeft het welbevinden van de kinderen in de wijk als uitgangspunt bij de samenwerking. Als dit niet zo zou zijn, dan heeft het ook geen zin om allerlei afspraken met elkaar te gaan maken.
- De fysieke nabijheid van de samenwerkingspartners. De directeur van de Dolfijn ziet erg uit naar de bouw van het nieuwe schoolgebouw: 'Als je elkaar in de wandelgangen tegenkomt, dan gaat de samenwerking nog veel vanzelfsprekender dan bijvoorbeeld via de telefoon of e-mail, hoewel dat ook geweldige communicatiemiddelen zijn'.
- Voor de brede school ontwikkeling is van groot belang geweest dat de directeuren van de vier deelnemende basisscholen elkaar gevonden hebben. Als op dat niveau de communicatie niet goed was geweest, dan was het niets geworden met de brede school.
- De coördinator brede school is ook een belangrijke succesfactor bij de brede schoolontwikkeling. Iedereen kent hem, en komt hem overal tegen. Het is ook zo dat ook de structuur als zodanig ervoor zorgt, dat alle partijen elkaar regelmatig tegenkomen en dat men elkaar steeds beter leert kennen. De aanleiding en reden voor het samenwerkingsverband moet helder op het netvlies staan en daar ook blijven: 'Met welk doel doen we dit?'. Je moet jezelf en je samenwerkingspartners goed aan de afspraken houden. Daarvoor is een procesbewaker nodig.
- Mensen en instellingen moeten zo snel mogelijk kunnen gaan deelnemen aan een samenwerkingsverband, rondom het oplossen van een concreet probleem. Daarom is de brede school, hoewel er nog heel veel vragen waren, en nog veel zaken niet waren uitgedacht, direct gestart met het gezamenlijk organiseren van de naschoolse activiteiten. Dit motiveerde alle partners enorm. In het kader van de BOS-impuls is een groot gezamenlijk kindercircus georganiseerd. Dit was een groot succes, ook omdat de ouders konden zien wat gezamenlijk bereikt kan worden. Hierdoor kan twijfel bij ouders overwonnen worden. Een ander voorbeeld zijn de

gezamenlijke huiswerkplekken in de bibliotheek. Ook deze worden zeer positief ontvangen.

- Succesfactor: 65% van de leerlingen van de brede school neemt deel aan naschoolse activiteiten. Dat die gratis zijn speelt een belangrijke rol. In een wijk als Leiden-Noord zou betaling een grote drempel opwerpen.

De volgende faalfactoren met betrekking tot het realiseren van effectieve omgevingsrelaties zijn genoemd:

- ‘Het bestrijden van segregatie’ opnemen als doel van de brede school (zie ook hierboven). De directeur van de Dolfijn heeft benadrukt dat dit buiten de reikwijdte ligt van wat de school vermag. Dit doel zou immers impliceren dat de vrijheid rondom schoolkeuze aan banden wordt gelegd en dit is niet goed voor ouders, leerlingen en de school.
- Meer in het algemeen: Scholen kunnen heel veel betekenen op het maatschappelijke vlak, maar verantwoordelijkheden moeten op de juiste plaats blijven. Als dit niet gebeurt, en scholen bijvoorbeeld eindverantwoordelijk worden voor zaken die het onderwijs overstijgen, dan loopt het mis.
- Er bestaat een neiging om bij de start van samenwerking te kijken naar de vormgeving van het samenwerkingsverband. Er wordt dan veel tijd besteed aan het samenbrengen van partners en overleggen, etc. Het is veel productiever en motiverender om te werken vanuit een concreet probleem en hierbij een trekker te benoemen.
- Gedeelde, gezamenlijke verantwoordelijkheid leidt vaak tot een situatie waarin niemand zich echt verantwoordelijk weet. Het is daarom beter om één school of instelling ergens (volledig) verantwoordelijk voor te maken. De gemeente geeft bijvoorbeeld altijd geld aan één instelling. Vervolgens kan zo’n instelling besluiten om te gaan samenwerken, etc., maar deze ene instelling blijft dan eindverantwoordelijk.
- Er is een enorm risico dat het samenwerkingsverband, in dit geval in het kader van de brede school, enorm ambtelijk wordt. Het is heel ingewikkeld, omdat je te maken hebt met veel regels uit verschillende hoeken. Het is daarom des te belangrijker om vanuit een concreet probleem te blijven werken.
- De scholen zijn soms nog redelijk gesloten en nog niet zo naar de wijk gericht. Er is een cultuurverschil tussen het welzijn en het onderwijs. Er is overigens een grote openheid

en een goed klimaat om goed met elkaar samen te werken, maar dit kost tijd.

3.2 Scholen voor het voortgezet onderwijs

Accent College Maassluis

Typering van de school

Het Accent College is een scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs voor HAVO VWO in Maassluis. Het college maakt deel uit van de Holland Accent Onderwijsgroep, een samenwerkingsverband van scholen in de regio. Dit samenwerkingsverband is per 1 augustus 2002 ontstaan uit een bestuurlijke fusie van de stichting CVO Schiedam Vlaardingen, Maassluis en omstreken met de stichting Holland Maas Onderwijsgroep.

De school telt ruim 700 leerlingen in het schooljaar 2005/2006. In het eerste leerjaar wordt geen onderscheid gemaakt tussen HAVO en VWO. De school trekt vooral leerlingen uit Maassluis en Maasland. De school is gelegen aan het water in een rustige wijk van Maassluis. Vanwege een verbouwing zijn de lessen in een tijdelijke huisvesting gelegen bij de vmbo-vestiging van het Accent College.

Het Accent College hecht grote waarde aan de betrokkenheid en inbreng van leerlingen, medewerkers, bedrijfsleven, lokale overheden en vervolgonderwijs. De school heeft dan ook verschillende samenwerkingsrelaties, bijvoorbeeld in het kader van de leerling-zorg. In deze casus gaan we specifiek in op de samenwerking in het kader van de maatschappelijke stage.

Samenwerkingsverbanden

In de Tweede Fase is het kader van de vernieuwing van het onderwijs sprake van invoering van een vorm van maatschappelijke stage. Jongeren leren het beste hoe de maatschappij in elkaar zit door eraan deel te nemen en een actieve bijdrage te leveren. Dit kan door het doen van vrijwilligerswerk als onderdeel van het lesprogramma. Deze stage heet binnen het Accent College SPAB. Dit staat voor sociale participatie en actief burgerschap. De leerlingen worden gestimuleerd activiteiten te ontplooiën om bij te dragen aan de kwaliteit van de eigen leefomgeving. Leerlingen moeten in het kader van de vrije ruimte van hun inrichting van de

Tweede Fase verplicht 20 uren per leerjaar, in de Havo-opleiding dus in totaal 40 uur en in het VWO 60 uur besteden aan sociale participatie. Leerlingen verrichtten allerlei maatschappelijk nuttig vrijwilligerswerk bij instellingen of organisaties in Maassluis en Midden Delfland, zoals het trainen van jongeren bij voetbal of bijvoorbeeld het assisteren in het basisonderwijs bij schaak- of toneelles.

Het project is ooit begonnen met leerlingen die klusjes verrichtten binnen de school, zoals het schoonmaken van de kantine. Dit is uitgegroeid tot een project waaraan inmiddels 175 leerlingen deelnemen van zowel de HAVO als VWO klassen. Bedoeling is dat volgend jaar 300 leerlingen gaan deelnemen aan SPAB. Doel van het project is om leerlingen de mogelijkheid te bieden op een andere wijze hun sociale vaardigheden en competenties te ontwikkelen. Persoonlijke groei van leerlingen op sociaal gebied is een belangrijke doelstelling van de maatschappelijke stage. 'Het gaat om het vergroten van de sociale betrokkenheid van leerlingen. Sommigen zijn al behoorlijk sociaal voelend, anderen hebben daar veel meer moeite mee. Juist ook leerlingen die niet durven en afwachtend zijn moeten nu zelf actie ondernemen.' Om de maatschappelijke stage vorm te geven werkt de school samen met 15 tot 20 organisaties. Deze organisaties variëren van jeugdwelzijnswerk, bejaardentehuizen, sportverenigingen, wereldwinkel, zwembad tot de brandweer.

Afwegingen bij samenwerking

SPAB is een project dat voornamelijk vanuit de leerlingen zelf vorm wordt gegeven. Dat is ook het succes van het project. Het 'eigenaarschap' moet volgens de coördinator van het project bij de leerlingen liggen. De school ziet de leerling als stakeholder. 'Ik heb leerlingen die zelf danscursussen organiseren Dat is prachtig om te zien. Inmiddels hebben 17 dansparen zich aangemeld. Je ziet leerlingen groeien en meer betrokken raken bij de samenleving.'

In de samenwerking met instellingen is er duidelijk sprake van een gemeenschappelijk belang volgens de medewerkers van de school. De leerlingen leren én zij leveren een bijdrage aan de samenleving vanuit een maatschappelijke taak. Leerlingen leren daardoor niet alleen allerlei vaardigheden en competenties, maar ook wat actief burgerschap inhoudt, ze worden zich bewust van hun omgeving én de instellingen schieten er ook iets mee op.

De pedagogische en maatschappelijke vorming van de leerlingen staat voorop in het project. 'Het is een kerntaak van het onderwijs om de betrokkenheid van jongeren bij de maatschappij te vergroten. Het is een van onze kerntaken die verder gaat dan het simpelweg overbrengen van cognitieve kennis.' leerlingen leren allerlei vaardigheden, waardoor ze zich beter bewegen binnen de maatschappij. 'Het levert op dat leerlingen zich meer thuis voelen in de wereld waarin ze leven. Ze nemen een andere rol in, in plaats van consument zijn ze nu medeverantwoordelijk voor hun omgeving.' Dat zien de docenten ook terug in de klas: 'Vanuit mijn perceptie als docent kijk ik nu veel positiever naar sommige leerlingen dan voorheen. Je waardeert ze meer. Ze treden op in andere rollen en dat heeft positieve effecten in de klas.'

Daarnaast krijgen de bewoners van Maassluis ook een positiever beeld van de leerlingen, namelijk als sociaal betrokken medeburgers van de gemeente.

Binnen de organisaties bestaat er een duidelijke behoefte aan jongeren die vrijwilligerswerk willen verrichten. Vanuit dat perspectief zijn de organisaties duidelijk geïnteresseerd in het aangaan van een relatie met de school. Maar het doel is volgens de respondenten niet alleen het werven van vrijwilligers. De maatschappelijke stage biedt de instellingen en verenigingen de kans om vrijwilligerswerk aantrekkelijk te maken voor jongeren. Bij de maatschappelijke stage krijgen de leerlingen studiepunten voor de activiteiten. Jeugdwerker: 'Dat is een stok achter de deur. Ik denk dat die er moet zijn om leerlingen actief te krijgen. Natuurlijk heb je liever dat ze het vrijwillig doen, maar de vraag is of dat realistisch is.'

Alle deelnemers vinden dat het project zowel voor leerlingen als voor Maassluis een duidelijke meerwaarde heeft. De vertegenwoordiger van de hockeyvereniging zegt hierover: 'Wij zien het ook breder. Onze vereniging en de taken die leerlingen verrichten, heeft ook een maatschappelijke waarde. Ik heb het dan over normen en waarden, tegen de achtergrond van verruwing van het spel. Wij zouden leerlingen hierbij kunnen begeleiden. (...) Wij zien heel duidelijk het belang van het burgerschapsideaal.' Leerlingen zijn binnen het jeugdwerk betrokken bij peereducatie wat een goed aanknopingspunt is tot samenwerking met het Accent College. Bij de basisschool Prinses Christina helpen leerlingen van het Accent College mee met de organisatie van de creatieve middagen: 'De leerlingen van het Accent College doen

het echt goed. Soms hoor ik van bepaalde leerlingen dat ze binnen eigen school problematisch gedrag vertonen. Daar zien wij niets van terug.’ Bij de openbare basisschool ‘Westhoek’ helpen ze bij activiteiten voor basisschool leerlingena schooltijd zoals toneelles en schaak- en danscursussen. Voor de betrokken instellingen is de opbrengst van het project evident. Deze activiteiten zouden niet uitgevoerd kunnen worden zonder de inbreng van de leerlingen van het Accent College. ‘Door de afname van hulpmoeders is de hulp bij ons meer dan welkom.’

Vanuit de gemeente wordt er jaarlijks een ‘wegwijsdag’ georganiseerd, een soort politieke stage, waaraan leerlingen van het Accent College deelnemen als onderdeel van de maatschappelijke stage. Het is de bedoeling dat leerlingen een project bedenken dat ook door de leerlingen uitgevoerd gaat worden met middelen die daartoe door het gemeentebestuur beschikbaar zijn gesteld. Jongeren hebben op die manier een aantal zaken gerealiseerd die voor hen belangrijk zijn zoals een nachtbus tussen Rotterdam en Maassluis of een fietspad bij het Albeda College.

Ambtenaar jeugdbeleid: ‘De jongeren leren zo politiek bedrijven en verantwoordelijkheid te nemen voor een bepaald project. Ze leren dat er heel wat bij komt te kijken voordat iets gerealiseerd is.’ Leerlingen worden wegwijs gemaakt in hoe het werkt bij de gemeente, ze krijgen ervaring met de politiek. De ambtenaar vindt het een zinvol project: ‘Het is belangrijk dat de gemeente een beweging maakt naar de leerlingen toe. Het levert de gemeente veel kennis op over wat er leeft onder de jongeren.’ De leerlingen van het Accent College nemen binnen hun maatschappelijke stage deel aan de ‘wegwijsdag’. Deze wegwijsdag wordt al jaren door de gemeente georganiseerd en is nu door het Accent College geïntegreerd in de module. Tijdens de laatste Wegwijsdag zijn de medewerkers van de gemeente door de school op de ontwikkelingen rond de module geattendeerd. De beleidsmedewerker jeugd heeft toen ook al aangegeven dat zij bij de te organiseren bijeenkomst rond het project in mei 2006 aanwezig wil zijn. De medewerkers vinden de maatschappelijke stage namelijk zeer zinvol, niet alleen als gemeenteambtenaren, maar ook als mens. Het betrekken van jongeren bij de maatschappij en de betrokkenheid te vergroten wordt zeer positief gewaardeerd.

Contacten met het voortgezet onderwijs vanuit het jeugdbeleid van de gemeente zijn er wel. Het voortgezet onderwijs is

betrokken bij Veilig Opgroeien in Maassluis (Communities that Care).

Vormgeving

Er wordt wat betreft de maatschappelijke stage alleen samengewerkt met non-profit organisaties, dit om commercieel gebruik van leerlingen te voorkomen. Overigens is binnen het project een duidelijke afspraak, dat in het kader van het project alleen uren mogen worden geadmistreerd die niet op een andere wijze vergoed worden. Tot nu toe loopt het contact met de instellingen voornamelijk via de leerlingen. De leerlingen zoeken zelf een stageplaats en leggen het contact met de instellingen 'Het is een onderdeel van het leerproces dat leerlingen zelf de contacten leggen. Het kost ons teveel tijd om voor alle leerlingen een stage te zoeken en het contact te leggen.'

Toch is het de bedoeling dat er het komende jaar een structurele samenwerkingsrelatie tot stand komt met een aantal betrokken instellingen. De coördinator vanuit de school is bezig om een vast contactpersoon te krijgen vanuit de instellingen, zodat er een structureel netwerk kan ontstaan tussen de school en de organisatie of instellingen. Momenteel zijn er contacten met allerlei organisaties zoals basisscholen, basketbalvereniging, bejaardentehuizen, de brandweer, handbal- en hockeyverenigingen, kerken, en scouting. Er is een enorme diversiteit. Om de maatschappelijke stage vorm te geven is het van belang dat er sprake is van samenwerking vanuit de school met de instellingen. Het is zaak om een balans te vinden tussen de dienst die de leerling verricht voor de samenleving en datgene wat een leerling ervan opsteekt.

De samenwerking is nu incidenteel en loopt voornamelijk via de leerlingen of via persoonlijke contacten. Omdat er zoveel instellingen en organisaties betrokken zijn, is overleg ook moeilijk te realiseren. Bedoeling is dat er een vast contactpersoon is vanuit de instelling.

Er is vooralsnog geen sprake van een bepaald contract of convenant. Wel vindt de coördinator vanuit de school dat er een vervolgstap gemaakt kan worden. Zeker op het gebied van de begeleiding van leerlingen moeten er in de toekomst afspraken gemaakt worden. De vertegenwoordiger van de hockeyvereniging is het hiermee eens: 'Vind ik ook. Nu tekenen we alleen de

briefjes af. In plaats van mondeling wat afspraken met elkaar te maken, willen we graag nadenken over vervolgstappen richting de begeleiding van leerlingen’.

Regelmatige uitwisseling met de instellingen is wenselijk voor de wederzijdse uitwisseling van informatie. Voor de instellingen is het zinvol omdat zij kunnen aangeven of en wanneer zij leerlingen kunnen gebruiken bij een bepaalde taak. Gezien het aantal leerlingen dat volgend jaar gaat deelnemen, kan er 6.000 uur maatschappelijke stage per jaar verricht worden. De toenemende omvang van het project maakt overleg met betrokken partijen over de invulling daarvan en onderlinge afstemming steeds wenselijker.

De coördinator van het project SPAB is van mening dat de school verantwoordelijk moet blijven voor de inrichting van SPAB. De regie ligt duidelijk bij de school. Het betreft dus een ‘partnerschapsvariant’, waarbij de school de afstemming- en overlegsituaties aanstuurt: ‘SPAB is een pedagogische opdracht van onze school’.

De gemeente is op dit moment nog niet betrokken bij maatschappelijke stage. Er is geen overleg of samenwerking over de maatschappelijke stage met de scholengemeenschap Accent. De ambtenaar jeugdbeleid is niet goed op de hoogte van wat het project inhoudt. Ze ziet wel allemaal raakvlakken ten aanzien van vrijwilligersbeleid en jeugdbeleid. De school heeft hier dus nog een taak. De geïnterviewde gemeenteambtenaren zijn van mening dat de gemeente geen trekkersrol of regierol moet vervullen: het project niet trekken maar wel ondersteunen; zorgen dat er relaties gelegd worden met bijvoorbeeld de sportraad. Daarnaast zijn ze wel bereid te kijken of er binnen de gemeente zelf mogelijkheden zijn voor een maatschappelijke stage voor leerlingen. Binnenkort wordt er een sportbuurtwerker aangesteld en die zal waarschijnlijk veel vrijwilligers nodig hebben. Daar ziet de ambtenaar wel mogelijkheden.

Verantwoording

Wat betreft de externe communicatie gebeurt er volgens de betrokken coördinator nog te weinig. Er is wel sprake van interne verantwoording over het project binnen de school aan de leerlingen en docenten. Dat gebeurt vooral mondeling. Daarnaast heb je de externe verantwoording naar ouders en instellingen. Het draagvlak voor het project is groot, ouders staan er achter en

de leraren vinden het een fantastisch project. Er is een thema-avond georganiseerd voor de ouders. 'We hebben alle ouders van 5 VWO uitgenodigd en ze geïnformeerd over SPAB. Op dit soort ouderavonden gaan wij de dialoog aan. De ouders waren heel geïnteresseerd in wat we als school met sociale competenties willen. Ik wil maar zeggen: ouders worden en zijn hier actief bij betrokken.' Ook via nieuwsbrieven worden ouders en andere betrokkenen op de hoogte gesteld van het project. De meeste reacties zijn positief, hoewel een enkele ouder zich afvraagt of een maatschappelijke stage niet wat te ver gaat. Een ander communicatiemiddel is het jaarverslag, waarin dit project gemeld wordt.

Er wordt binnenkort een voorlichtingsdag georganiseerd over SPAB door het Accent College waarbij alle betrokken partijen uitgenodigd zijn. De gemeente wil graag beter geïnformeerd worden over het project en zal zeker deelnemen aan de voorlichtingsdag.

De verenigingen en instellingen vermelden het project SPAB in hun eigen nieuwsblad.

Het project is nog niet geëvalueerd, maar tot nu toe zijn er geen negatieve berichten vanuit de instellingen, leerlingen of docenten. Leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor het realiseren van hun stage en kunnen zelf bepalen wat voor soort werk ze willen doen. Er zijn wel regels waaraan de leerlingen zich moeten houden. Van te voren moet toestemming gevraagd worden aan de coördinator van SPAB, die de stageplek moet goedkeuren. De projectcoördinator beoordeelt of de stage voldoet aan verschillende normen zoals het aantal uren dat de taak vergt, passen de werkzaamheden binnen de doelstellingen van SPAB. Er wordt gecontroleerd of leerlingen hebben deelgenomen.

Het is de bedoeling dat er een instrument komt voor zelfevaluatie door de leerlingen. De coördinator zou het heel wenselijk vinden als zichtbaar wordt wat leerlingen daadwerkelijk hebben geleerd van hun maatschappelijke stage. Hij is bezig met het ontwikkelen van een instrument voor zelfevaluatie waarbij leerlingen vooraf een doel stellen dat ze willen leren in de stage en na afloop zelf evalueren of ze het leerdoel bereikt hebben. Coördinator: 'Ik wil dat leerlingen gaan reflecteren op de eigen competenties. Leerlingen kiezen een aantal competenties waarop ze willen groeien. Dat koppelen ze dan aan de taken die zij kunnen verrichten binnen een maatschappelijke stage. Mentoren helpen

hen taken te kiezen die passen bij het ambitieniveau van leerlingen.’

Wettelijke kaders

Een wettelijke bepaling waar de school nog tegenaan loopt, is dat leerlingen voor vrijwilligerswerk minimaal 18 jaar moeten zijn. Coördinator: ‘Daarom komen wij ook niet verder met de vrijwilligerscentrales. Dat zijn eisen waar wij echt tegenaan lopen. Ook binnen bejaardenhuizen moeten leerlingen eigenlijk 18 zijn. Het gebeurt wel dat ze jonger aan de slag gaan, maar het is wel een belemmering. Verzekeringen echter leveren geen problemen op. Dit gebeurt via de school.’

Succes- en faalfactoren

Belangrijke succesfactor is dat het project gedragen en uitgevoerd wordt door de leerlingen zelf. De vrijheid en verantwoordelijkheid voor de maatschappelijke stage ligt bij de leerlingen. Dat moet ook zo blijven volgens de coördinator. Voorkomen moet worden dat het een bureaucratisch project wordt, waarbij leerlingen niet meer zelf hun vrijwilligersproject kunnen organiseren. Als dat gebeurt, verliest het de kracht waarom het project nu zo succesvol is. De coördinator vindt dat je ervoor moet waken niet alles te willen formaliseren. Het informele karakter maakt dat partijen nu gemakkelijk elkaar kunnen vinden. Een respondent van een instelling: ‘In mijn beleving is de bereidheid tot samenwerking er. Dat is een gevoel. Je moet oppassen dat je niet teveel papierwerk krijgt.’ Een aantal succesfactoren hangen duidelijk samen met het meer informele karakter van de samenwerking:

Samenwerking gebeurt vooral op basis van vertrouwen in elkaar. De laagdrempeligheid van het project en de coördinator van SPAB met name voor leerlingen.

Flexibel zijn als coördinator, snel beslissingen kunnen nemen. Een andere belangrijke voorwaarde is dat er voldoende (materieel) ondersteuning is, in de vorm van tijd en financiën. Het project is vooral tot stand gekomen door de leerlingen zelf, met behulp van twee docenten die behoorlijk wat vrije tijd in gestoken hebben om het te realiseren. ‘Het is een groeiproces ook voor ons als docenten. Het gaat allemaal wat langzamer dan we willen. Maar het draait om tijd en geld.’ De vertegenwoordiger van een van de instellingen vult aan: ‘En geld en mankracht blijft een punt van aandacht. Misschien kunnen we na onderling

overleg, samen naar de gemeente om financiële middelen los te weken. Het zijn nu nog te veel aparte potjes. Iedereen is met zijn eigen ding bezig. Intensievere communicatie met elkaar zie ik als een verbeterpunt voor de toekomst’.

In een project zoals SPAB, waarbij sprake is van een effectieve relatie vanuit de school met de omgeving, is van belang dat er voldoende draagvlak is onder alle betrokkenen binnen de school (leerlingen, docenten en ouders), maar ook buiten de school bij instellingen. ‘Binnen het Accent College is het draagvlak bij leerlingen en docenten echt een succesfactor.’

Een faalfactor is dat er zoveel partijen betrokken zijn dat structureel overleg moeilijk te organiseren is. Rondom dit project zijn heel veel partijen betrokken. Binnen de school moet verantwoording afgelegd worden naar leerlingen, docenten en ouders. Buiten de school zijn veel diverse instellingen, organisaties en verenigingen betrokken, variërend van de brandweer en verzorgingstehuis tot de voetbalvereniging en het jeugdwerk. Om de maatschappelijke stage vorm te geven is het van belang dat er sprake is van samenwerking vanuit de school met de instellingen. De coördinator weet nog niet goed hoe de samenwerking vorm moet krijgen. ‘Neem bijvoorbeeld de begeleiding van de leerlingen. Hoe gaan we controleren dat dit op de juiste manier gebeurt?’ Ze onderschrijven het belang van het samenspel tussen de dienst die de leerling verricht voor de samenleving en datgene wat een leerling ervan opsteekt. Maar hoe zorg je dat de instellingen vanuit ‘het veld’ daarin hun verantwoordelijkheid nemen.

Een andere mogelijke faalfactor is dat er onvoldoende stageplekken zijn. Volgend jaar betekent de uitbreiding dat er 6000 uur voor alle leerlingen is gepland. Dat kan op gespannen voet staan met het aanbod aan stageplekken. ‘Het is van belang dat de school ook een eigen bestand met stageplekken heeft als het de leerling niet zelf lukt om een plek te vinden.’ Verder willen leerlingen vaak dezelfde stage doen, en voor langere tijd. Gezien het leereffect wordt dat nu nog niet goedgekeurd.

vmbo Zuid West te Den Haag

Typering van de school

Voortgezet onderwijs school vmbo Zuid West maakt deel uit van de Scholengroep Den Haag Zuid West, die vier locaties telt. vmbo Zuid West biedt de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg aan, evenals leerwegondersteunend onderwijs: 330 (van de 600) leerlingen zijn LWOO-kinderen, waarbij dikwijls sprake is van meervoudige problematiek. Leerlingen kunnen kiezen uit de sectoren economie (met de afdelingen handel en verkoop, en administratie), mode en kleding en zorg en welzijn (met de afdelingen verzorging en uiterlijke verzorging). De school is zo goed als 'zwart', dat wil zeggen dat 95 % van de leerlingpopulatie tot de nieuwe Nederlanders behoort. Van 2000 tot 2004 was de school Onderwijs Kansenschool (OK-school).

De school heeft medio 2005 een ingrijpende reorganisatie ondergaan, waarbij onder andere 30 ontslagen zijn gevallen. Er is zelfs een locatie gesloten. Een en ander hangt direct samen met het feit dat de school viel onder het Terra College, dat in 2004 in het nieuws kwam vanwege de moord op een leerkracht door leerling Murat. In vervolg op deze gebeurtenis is het leerlingaantal teruggelopen van 900 naar 600. Volgens de schoolgids 2005-2006 mag de scholengroep zich overigens weer in een groeiende belangstelling verheugen.

Samenwerkingsverbanden

De turbulente ontwikkelingen na de affaire Murat hebben tijdelijk een rem gezet op de initiatieven die de school ondernam in het kader van allerlei samenwerkingsverbanden. Sinds het begin van het schooljaar 2005-2006 wordt hier weer voortvarend in geïnvesteerd, aldus de directeur van vmbo Zuid West, en worden weer nieuwe plannen gesmeed. Momenteel is de school betrokken bij de volgende activiteiten met maatschappelijke partners van buiten de school:

Brede Buurt School (BBS)

De school biedt, naast de lessen, in samenwerking met Welzijn/Escamp (MOOI) een programma op het gebied van onderwijs, sport en cultuur. Overigens is het begrip 'brede buurt' school slechts beperkt toepasbaar, aldus de directeur van de school, omdat maar 30% van de leerlingen in de wijk woont; de meerder-

heid van 70% komt uit andere wijken in de stad. Daar komt bij dat Zuid West getypeerd kan worden als een herstructureringsgebied. Er worden veel woningen gesloopt om plaats te maken voor nieuwbouw. De kaalslag rondom het schoolterrein zal in de nabije toekomst nog toenemen. Er is dus veel mobiliteit in de wijk, wat eveneens met zich meebrengt dat de school slechts in beperkte mate een buurtkarakter draagt.

De activiteiten vinden plaats in het schoolgebouw of bij (sport)-verenigingen/ theaters in de buurt. Zij zijn alleen toegankelijk voor de leerlingen van de school en zijn ingeroosterd in bepaalde uren of in de lesvrije uren op dinsdagmiddag en donderdagmiddag. Aanvankelijk was dit overigens anders en werden de BSS-activiteiten 's middags na de lessen georganiseerd. Het idee was dat de motivatie van de kinderen daarmee opgepept zou kunnen worden. Veel kinderen op de school komen uit achterstandswijken en -gezinnen en zijn van huis uit weinig gedreven voor het onderwijs. Wat echter gebeurde was dat er nog maar 100 kinderen voor de activiteiten bleven hangen, de rest verdween. Vandaar dat een en ander nu binnen het rooster valt.

Sommige activiteiten vinden plaats in het kader van participerend leren, zoals de computercursussen voor bejaarden en het wekelijks door vrijwilligersorganisatie Van Harte georganiseerde sociaal restaurant. Ook is er eens per maand 'kapsalon'. Dinsdags en donderdags zijn er (culturele) activiteiten door en voor de leerlingen, zoals de bioscoop en dj-workshops. Escamp-festivals met rap- en breakdance wedstrijden worden op school gehouden en leerlingen kunnen er aan deelnemen. Voorts worden er tijdens schooltijd sociale vaardigheidstrainingen gegeven, bijvoorbeeld door medewerkers van het in de wijk gelegen vader-moedercentrum, dat onder MOOI ressorteert. Dit centrum organiseert ook interculturele activiteiten (bijvoorbeeld volkstuintjes, onder leiding van vrijwilligers) en heeft een toezichthoudende functie. Er zijn plannen om een afdeling van het vader-moeder centrum op de school te vestigen. Er zijn ook plannen om, met sponsoring van Volker Stevin, een gezamenlijk kenniscentrum met het vader-moeder centrum op te richten. De Scholengroep is bovendien in gesprek met Volker Stevin over het realiseren van veiligheidssystemen (pilot) in de school.

Driehoek school-sportvereniging-welzijn

Een samenwerkingsverband dat nauw bij het voorgaande aansluit is de driehoek tussen de school, de Haagse Sport Vereniging (HSV) en MOOI. De school huurde al de nabijgelegen sportvelden en

sporthal. De voetbalclub kreeg te maken met ledenverlies en heeft vervolgens een beroep gedaan op de BOS (Buurt-Onderwijs-Sport) -regeling. Daarvoor was het commitment van een school nodig en hieruit zijn de plannen voor het samenwerkingsverband geboren. De driehoek gaat gezamenlijk activiteiten opzetten voor de school en de wijk, zoals 'gezond ontbijt en sport' voor de onderbouw, nulmeting sportdeelname en gezonde catering. De school gaat administratieve werkzaamheden voor HSV verrichten. Beide partijen gaan samenwerken in wijk en schooltoernooien en via stageprojecten participeren de leerlingen van school in diverse ondersteunende sportactiviteiten van de vereniging (bij technische ondersteuning, beheer ledenadministratie, gehandicaptensoos). Via subsidieverstrekking kunnen projectmedewerkers aangesteld worden die de samenwerking kunnen begeleiden.

Samenwerking met bedrijven

De school werkt nauw samen met een van de grootste zorginstellingen in de regio, Florence. Leerlingen binnen de sector Zorg & Welzijn krijgen een stageplaats aangeboden binnen Florence (ouderenzorg, welzijnszorg, kinderopvang), waarbij zij zowel vanuit school als vanuit Florence worden begeleid. Florence bouwt momenteel een nieuw huis, waarin ook winkels een plaats krijgen. Nagegaan wordt of de school een rol zou kunnen spelen in het beheer daarvan.

Aan een partnerschap met Albert Hein wordt gewerkt ten behoeve van stages voor de 4^e-jaars leerlingen Handel & Verkoop. De leerlingen lopen nu stage bij verschillende winkels. De school heeft het liefst partnerschappen met grotere bedrijven, want bij het aangaan en onderhouden van relaties komt veel kijken en bovendien zijn grote bedrijven betrouwbaarder; kleine bedrijven willen nog wel eens afhaken.

Zorgoverleg

De school telt 100 leerlingen die een 'extern traject' volgen, bijvoorbeeld in de justitiële jeugdzorg of in een project voor ouderondersteuning. Maandelijks vindt over deze leerlingen zorgoverleg plaats, voorgezeten door de schooldirecteur, met vertegenwoordigers van RIAGG schoolarts, orthopedagoge en justitie. Met de politie en leerplichtambtenaren wordt wekelijks overlegd. Rondom probleemleerlingen zijn er ook veel contacten met (andere) gemeentelijke instanties.

Lokaal beleid

Er lopen afspraken met de leerplichtambtenaar. Er zijn vaste protocollen waarin opgenomen is wanneer leerlingen naar hem worden doorgezonden. In samenspraak met de school roept de ambtenaar ouders en leerlingen op voor gesprek of om verdere maatregelen door te nemen. Veel van de vroegere voorzieningen voor verzuimpreventie zijn wegbezuinigd, zoals de interventie-teams. Het gaat nu veel meer om procedurele afspraken op papier; een groot deel van het verzuimbeleid komt feitelijk meer op de school neer.

Vroeger had je ook een 'time-outvoorziening', een externe begeleiding van 6 weken voor probleemleerlingen. De gemeente organiseerde dat via het Leger des Heils. Dat liep niet en nu zetten scholen zelf time-outvoorzieningen op. De gemeente blijft de regisseur, de samenwerking blijft, maar het zijn nu de scholen die het werk doen.

Samenwerking met andere scholen

De school participeert in allerlei onderwijsinhoudelijke netwerken binnen de regio. Daar komen bijvoorbeeld de afstemming van lesprogramma's en doorlopende leerlijnen tussen de onderwijssectoren aan de orde. Een voorbeeld is het bovo- en provo-overleg met basisscholen: in bovo gaat het om bespreking van leerlingen, terugkoppeling, doorstroom en in provo om afstemming van data, procedures en processen. De school neemt ook deel in het project Techno Talent, waarin veel Haagse scholen samenwerken om leerlingen wegwijs te maken in de techniek. Bezien wordt of de school een doorlopende leerlijn met het ROC-Mondriaan kan opzetten. Probleem: het ROC krijgt leerlingen van allerlei vmbo-scholen en is daarom huiverig om met één vmbo speciale afspraken te maken

Incidentele projecten

Er zijn ook incidentele projecten waarin sprake is van samenwerking met andere partijen. Zo heeft het Ministerie van VROM een conferentie op de school gehouden waarbij leerlingen ingeschakeld zijn als vrijwilligers. Als tegenprestatie werd hen een reisje naar de Efteling aangeboden en creëerde het ministerie stagemogelijkheden. Een ander voorbeeld is het Prinsjesdagproject: 20 ambtenaren kwamen met de leerlingen praten over zin en onzin van Prinsjesdag. Er komen nu en dan ministers op bezoek, zoals recent nog Pechtold. De school werkt alleen mee wanneer aan enkele belangrijke voorwaarden wordt voldaan: men

moet willen praten met de leerlingen en/of met hen aan de slag gaan.

Afwegingen bij samenwerking

Volgens de directeur van de *school* zijn de belangrijkste redenen om samenwerkingsverbanden aan te gaan van onderwijskundige aard. De pedagogische en maatschappelijke vorming van de leerlingen staat voorop als doel. Uit het voorgaande is af te leiden dat verbetering van de kwaliteit van het onderwijs wordt beoogd voor leerlingen die vanwege hun achterstandspositie snel gedemotiveerd raken, door middel van binnenschoolse mogelijkheden voor participerend leren en (andere) aantrekkelijke activiteiten op het terrein van sport en cultuur. De directeur voegt daar nog aan toe dat de school veel leerlingen telt uit gezinnen waar kinderen weinig meekrijgen aan maatschappelijke waarden en normen. Ook ten behoeve van hun 'burgerschapsvorming' moeten zij zoveel mogelijk in contact komen met de maatschappelijke omgeving. Een derde motief wordt gevormd door het voorzien in stageplaatsen.

Activiteiten moeten dus in de eerste plaats relevant zijn om onderwijskundige redenen, voor de vorming van de leerlingen. Uit het voorgaande overzicht is op te maken dat het voorkomen van schooluitval en bevorderen van de gezondheid als doelen zeker meespelen.

Activiteiten die een maatschappelijk belang dienen dat het belang van de leerlingen overstijgt kunnen eventueel plaatsvinden, aldus de directeur, maar in dat geval hanteert de school een strenge voorwaarde: dat zij de primaire processen dienen en niet verstoren (zoals het geval was met de verzekeringsmaatschappij waarvan het personeel een maaltijd bereidde voor de leerlingen - wier hulp en betrokkenheid ten enenmale werd afgewezen-). De contactpersoon van *welzijnsorganisatie Mooi* onderstreept het belang van de activiteiten voor de leerlingen: het verhogen van hun sociale competenties en aanbieden van extra mogelijkheden om 'aan hun talenten te werken' staat daarbij volgens haar voorop. Voorts wordt ook verbetering van het leefklimaat op school en van de sociale binding van leerlingen en zeker ook ouders met de school beoogd. Dat laatste loopt niet vlot. De animo voor activiteiten bij de ouders is klein en, mede vanwege de turbulente periode die de school achter de rug heeft, staat het aanhalen van de banden met de ouders op een laag pitje.

Naast deze vooral op het leerling-belang gerichte motieven spelen volgens de contactpersoon van MOOI maatschappelijke motieven wel degelijk mee bij het organiseren van gezamenlijke activiteiten. Zeker oudere buurtbewoners kunnen de leerling-populatie van de school als bedreigend ervaren en winkeliers kunnen moeite hebben met de door scholieren veroorzaakte drukte in en om hun zaak. Door de buurtbewoners de school in te halen, door voorzieningen en activiteiten aan te bieden aan jong en oud uit de buurt en door de school open te stellen voor evenementen en manifestaties, kan een betere band ontstaan, de beeldvorming over de school verbeteren en ervaren onveiligheid afnemen.

Voor *zorginstelling Florence* vormde het belangrijkste motief voor het aangaan van de samenwerking de wens om meer binding te krijgen met vmbo-scholen, aldus de opleidingsadviseur. Op deze scholen zitten namelijk de toekomstige werknemers van Florence. Het is van belang dat leerlingen al in een vroeg stadium geïnteresseerd raken in de verpleging en verzorging. De kennis over het werken in deze sector is onvoldoende en er bestaan nogal wat misverstanden over. Een stage is een belangrijk middel om hier wat aan te doen. Voorafgaand zijn de leerlingen soms niet zo positief ('oude mensen wassen'), terwijl ze het na de stage toch positiever inzien. Profilering en imagoverbetering spelen dus een rol.

Vóór het convenant was ook wel sprake van incidenteel overleg en werd via vmbo-scholen ook wel stage gelopen bij Florence, maar het was zaak om te zorgen voor continuïteit en duidelijkheid. Voor zowel Florence, de school als de leerlingen leidt de afwezigheid van heldere afspraken gemakkelijk tot gerommel en verwarring. Samenwerking met het vmbo Zuidwest heeft ook als voordeel dat eventuele problemen, via de school kunnen worden opgelost. Om een voorbeeld te noemen: familieleden van stagiairs kunnen zorgen hebben over wat de stagiair allemaal doet bij Florence. Als het nodig is kan Florence op school aan de ouders voorlichting geven.

Bij het maken van het convenant stond de integratie van theorie en praktijk voorop: docenten van de school blijken vaak onvoldoende te weten van de actuele praktijk, terwijl Florence niet altijd goed weet wat er in theorielessen onderwezen wordt. Het convenant biedt de -mogelijkheid om de zaken op elkaar af te stemmen (via een 'stageboek'). Ook kunnen incidentele uitwisselingen worden georganiseerd, zoals fysiotherapeuten van

Florence die een middag voorlichting geven aan de docenten over de nieuwe tiltechniek.

Ten slotte: de stagiairs vervullen natuurlijk taken binnen Florence. De begeleiding (per leerling, maar ook het proces) kost veel tijd, maar er komt veel voor terug. Dit geldt ook voor de school die plaatsen nodig heeft waar leerlingen kunnen oefenen, niet alleen met verzorging, maar ook bijvoorbeeld in de horeca. Het mes snijdt dus aan twee kanten.

Vormgeving en verantwoording

Hoe krijgt de samenwerking van de school met andere maatschappelijke partijen gestalte en hoe wordt daarover onderling verantwoording afgelegd? Hoe wordt aan andere partijen dan de bij het overleg/de samenwerking betrokkenen verantwoording afgelegd of informatie gegeven? Bij het behandelen van deze vragen is toegespitst op de belangrijkste gerealiseerde samenwerkingsverbanden: met Welzijn/Escamp (MOOI) en met de zorginstelling Florence. De wijze waarop de school met deze partijen samenwerkt is te karakteriseren als de 'partnerschapsvariant'.

Convenanten

De school en *welzijnsinstelling MOOI* zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor het programma-aanbod. De samenwerking is naar zeggen van de directeur van de school vastgelegd in een convenant, waarin de samenwerking staat omschreven: de basisafspraken over te ondernemen activiteiten, de door beide partijen te plegen inzet en de wijze van evaluatie. De vertegenwoordigster van MOOI meent dat nog niet van een convenant kan worden gesproken en spreekt liever van een intentieovereenkomst. Zij stelt dat het wel in de bedoeling ligt naar een samenwerkingsovereenkomst toe te werken, maar dat dat er door de omstandigheden nog niet van is gekomen. Er is geen document waarin afspraken over de samenwerking zijn vastgelegd; er zijn veel 'stille afspraken' en er gebeurt ook veel ad hoc. Overigens werkt dit wel, omdat de verstandhouding, na aanvankelijke aarzelingen aan beide kanten, inmiddels goed is, zeker op managementniveau.

De samenwerking met *zorginstelling Florence* is volgens beide partners in 2004 vastgelegd in een convenant, vanuit de behoefte aan een structurele verbinding tussen de partijen. In het

convenant zijn, aldus de schooldirecteur, de te ondernemen activiteiten, de door beide partijen te plegen inzet en de wijze van evaluatie opgenomen.

De opleidingsadviseur van Florence omschrijft het convenant als een raamwerk waarin de grote contouren van de samenwerking staan beschreven. Daarnaast staan er ook meer specifieke zaken in, zoals concrete doelen met een tijdsplanning. Een zo'n doel is het maken van een gezamenlijk en up-to-date stageboek. Dit doel is inmiddels binnen de tijdsplanning gerealiseerd. Ook zijn in het convenant afspraken gemaakt over uitwisseling tussen docenten en de zorginstelling middels verplichte stages: docenten (stagebegeleiders) gaan bij Florence kijken hoe het er aan toe gaat, en medewerkers van Florence gaan naar de school om na te gaan hoe in de (theorie)lessen aandacht aan verpleging/verzorging wordt besteed. Verder staat in het convenant vermeld hoeveel leerlingen jaarlijks een stage dienen te krijgen aangeboden via Florence, namelijk 'alle leerlingen die de zorgrichting hebben gekozen'. In de toekomst komen daar ook nog de leerlingen bij die welzijn als richting hebben gekozen. Zij kunnen bijvoorbeeld stage gaan lopen in de activiteitenbegeleiding en dagverzorging bij Florence.

Het initiatief tot samenwerking met de *sportvereniging HSV* ligt, meer dan in voornoemde gevallen, bij de andere partijen. Zij vragen BOS-subsidie aan bij en moeten financiële verantwoording afleggen aan de gemeente. De samenwerking met HSV verkeert nog meer in de beginfase. Wat kunnen jullie voor ons en wij voor jullie betekenen? Er worden kleine stappen gezet, maar uiteindelijk zal toegewerkt worden naar de convenantvorm, waarin afspraken, inbreng van elke partij en wijze van evaluatie is vastgelegd.

Onderlinge uitwisseling en verantwoording

Tussen *de school en welzijnsinstelling MOOI* worden jaarlijks, zo beamen beide contactpersonen, op managementniveau gezamenlijk afspraken gemaakt over op te zetten activiteiten. Vervolgens gaan beide partijen per kwartaal na wat wel en niet loopt en waarom, en wordt het programma zonodig bijgesteld. Ten slotte komt men aan het eind van het (school)jaar bijeen voor de eindevaluatie en om afspraken te maken voor het nieuwe schooljaar. Deze activiteitenplanning wordt door MOOI vastgelegd in een jaarkalender; de school brengt de planning naar buiten middels het schoolplan. De afspraken en evaluaties komen in

mondeling overleg tot stand. Er wordt niet gewerkt met monitoring aan de hand van specifieke (prestatie)indicatoren. Uiteraard zijn er op uitvoerend niveau tussentijds veel meer contacten tussen de betrokken professionals, waarin ook nabespreking van de activiteiten plaatsvindt.

De samenwerking tussen de school en welzijnsorganisatie MOOI kwam bijna vier jaar geleden tot ontwikkeling op initiatief van de gemeentelijke onderwijsdienst. Het ging er in eerste instantie om buiten lestijd rust te creëren rondom de school door middel van sportfaciliteiten, waartoe het budget van DSO en Fonds 1818 afkomstig is. De gemeente is volgens de vertegenwoordigster van de welzijnsorganisatie verder geen partij in de samenwerking en speelt ook geen sturende rol.

De samenwerking tussen *de school en zorginstelling Florence* krijgt als volgt uitwerking. De schooldirecteur en opleidingsadviseur van Florence hebben onderling regelmatig contact. Daarnaast is er een stuurgroep, waarin afgevaardigden van de school en de zorginstelling zitting hebben. In deze stuurgroep wordt geëvalueerd en vooruitgekeken. Volgens de schooldirecteur gebeurt dit elk half jaar. Zo wordt bijvoorbeeld de matching tussen welzijnshuizen en stages besproken of komt de vraag aan de orde of de stageboeken moeten worden aangepast. Ook voor de samenwerking tussen de school en zorginstelling Florence geldt dat deze op uitvoerend niveau gestalte krijgt door veelvuldig contact tussen de stagebegeleiders vanuit Florence en de stagecoördinatoren van de school.

In het kader van de samenwerking is op dit moment geen sprake van structureel overleg met andere partijen. Dit kan in de toekomst veranderen. Eind vorig jaar is gesproken met het Mondriaan college (ROC). Florence en vmbo Zuidwest constateerden namelijk dat leerlingen met een vmbo-diploma (die mogelijk al stage hebben gelopen bij Florence) vaak een onvoldoende (taal)niveau hebben om via Florence een opleiding te kunnen gaan volgen en te gaan werken. De mogelijkheid is besproken om een 5^e vmbo jaar te creëren, waarin leerlingen de gelegenheid krijgen om voor 70% van hun tijd bij Florence te werken en voor 30% hun achterstand weg te werken op het vmbo. Als dit plan realiteit wordt, is samenwerking met het Mondriaan college en met de Onderwijsinspectie noodzakelijk.

Samenwerking met het lokaal beleid

Het lokaal beleid krijgt gestalte in het regionaal arrangement tussen de Haagse scholen. Besluiten worden via het bovenscholse management team teruggekoppeld aan de diverse schoollocaties. Het onderwijskundige lokaal beleid wordt grotendeels gevormd in de diverse netwerken binnen Den Haag. Afgevaardigden van de locaties nemen deel aan de bijeenkomsten. De diverse aan de school verbonden zorgverleners evalueren jaarlijks hun deelname binnen de school. De directie neemt daaraan deel en legt afspraken vast over de trajecten en werkafspraken voor een volgend schooljaar. Aangezien de zorgverleners een ingeperkte opdracht hebben meegekregen (in tijd en geld) is er weinig ruimte voor verschuiving of wijziging. Met de politie is de school bezig om een samenwerkingsovereenkomst te sluiten waarin allerlei protocollen en werkwijzen vastgelegd worden.

Verantwoording en informatie aan de buitenwacht

De verantwoording vanuit *de school* over de samenwerkingsactiviteiten tegenover de maatschappelijke omgeving (buiten de betrokken instellingen) geschiedt om te beginnen door rapportage aan de Medezeggenschapsraad en de Ouderraad. Wat betreft de Ouderraad verloopt de communicatie overigens moeizaam; de Ouderraad draagt weliswaar actief bij aan allerlei praktische activiteiten, maar is minder geïnteresseerd/toegerust als het gaat om onderwijskundige en pedagogische vraagstukken, aldus de directeur van de school.

Ook voeren de school/MOOI (zelf)evaluaties uit met onderzoeken om de meningen te peilen van leerlingen, ouders, personeel en de partners met wie MOOI samenwerkt. In 2003 heeft in samenwerking met Hogeschool INHOLLAND een onderzoek onder leerlingen plaatsgevonden over hun perceptie van het brede schoolaanbod. Het oordeel viel positief uit, aldus de vertegenwoordigster van MOOI, en ook tussen de bedrijven door laten de leerlingen merken dat zij de activiteiten waarderen. Hun bereidheid om actief mee te doen, bijvoorbeeld als vrijwilliger, valt overigens tegen, zo blijkt uit de peiling en ook komen er weinig opzienbarende of nieuwe wensen/behoefte uit naar voren. Een ouderenquête staat op stapel. In een enkel geval verleent de school ook medewerking aan extern onderzoek (bijvoorbeeld recent over veiligheid), maar dit gebeurt slechts mondjesmaat om overbelasting te voorkomen (veel verzoeken worden afgewezen).

Welzijnsorganisatie MOOI verantwoordt zich tegenover de financier, de provincie Zuid-Holland, door middel van een jaarlijks verslag. Daarnaast wordt per activiteit geëvalueerd. Dit geldt vooral bij cursussen (bijvoorbeeld door middel van tevredenheidsonderzoek), maar ook na afloop van eenmalige activiteiten wordt standaard om de reactie van deelnemers, bijvoorbeeld leerlingen, gevraagd. Vanaf 2006 moet MOOI 'producten registreren', dat wil zeggen informatie vergaren over bereikte aantallen, tevredenheid en effecten. Aan het eind van dit jaar zal dus sprake zijn van meer dossiervorming. Verder informeert de organisatie de instellingen in de buurt waarmee wordt samengewerkt, zoals de bibliotheek (die bijvoorbeeld lezingen verzorgt), de bewonersorganisatie (die debatten organiseert) of het ouderenwerk. Gedurende de eerste twee projectjaren is er een nieuwsbrief voor deze 'intermediairs' gemaakt, maar daarmee is om verschillende redenen gestaakt (tijdgebrek en de gesprekken en bijeenkomsten die georganiseerd moesten worden na de moord op de conrector).

Hoe wordt de 'buitenwacht' over de samenwerking en resultaten daarvan geïnformeerd?

Informatie wordt verstrekt via de websites van de school en van MOOI. Beide zijn volgens de contactpersoon van MOOI echter niet geheel up to date. Daarnaast verschijnen er stukken in (lokale) krantjes en het schoolmagazine, dat ook gericht is op de ouders, en vormen schoolgidsen en rapporten bronnen van informatie voor de laatste. Activiteiten worden ook aangekondigd via flyers en posters, en informatie sijpelt door via mond-tot-mondreclame via docenten en leerlingen. Welzijnsinstelling MOOI doet daarnaast aan externe mailing om ruchtbaarheid te geven aan cursussen, de bioscoop voor buurtbewoners en andere voorzieningen. De gekozen middelen hangen uiteraard af van de aard van de activiteiten en de doelgroep. Het gaat bij dit alles niet zozeer om verantwoording, maar om het bekend maken van het aanbod en soms om een terugblik op activiteiten die achter de rug zijn.

Verticale en horizontale verantwoording

De school legt verantwoording af aan de inspectie. De wettelijke kaders die gelden voor het onderwijs spelen hierbij een belangrijke rol: de school moet aantonen dat de activiteiten die binnen het lesrooster vallen voldoen aan de wettelijke eisen.

Er wordt nog nauwelijks gestructureerde horizontale verantwoording afgelegd omdat de partners en de school omzichtig te werk gaan, aldus de directeur. Er worden intenties uitgesproken maar of die waargemaakt kunnen worden is in de opstartfase nog maar de vraag. Het schrikt af wanneer er vastgelegde kaders tot verantwoording neergelegd worden.

Wel zal de school steeds meer horizontale verantwoording vereisen van de commerciële samenwerkingspartners, om te voorkomen dat de ondersteuning en de samenwerking te vrijblijvend wordt. Daarentegen blijven sommige zorgpartners (justitie, jeugdzorg, leerplicht, schoolarts) van horizontale verantwoording verschoond: met het afleggen van verticale verantwoording is in hun geval zo veel tijd en energie gemoeid dat er geen ruimte meer is om zich ook horizontaal te verantwoorden aan de samenwerkingspartners. Ook de school zelf staat overigens niet te trappelen om dat te doen. Indien de school aan alle partners gewaarborgde horizontale verantwoording zou moeten afleggen zou dat teveel tijd en geld kosten. De verantwoording die afgelegd wordt gaat meestal mondeling via evaluatiegesprekken.

Knelpunten

Op de vraag of er bepaalde partners gemist worden in de samenwerking met welzijn antwoordt de directeur van de school bevestigend, doelend op de stageplaatsen in de *kinderopvang*. Deze voorziening is moeilijk bij het werk te betrekken, met als belangrijkste oorzaken: er zijn meer gegadigden voor samenwerking dan de school, terwijl de opvang enerzijds met krimp te maken heeft en anderzijds met stringenter wordende kwaliteitseisen.

De contactpersoon van Welzijnsorganisatie MOOI stelt dat deze organisatie een makelaarsfunctie vervult rondom de school en steeds beziet welke instellingen bij de samenwerking betrokken kunnen worden en 'wat je uit handen van de school kan nemen'. Zij is van mening dat er veel openheid is voor samenwerking bij partijen die door de organisatie benaderd worden, zoals de politie, verpleeghuis enz. en dat er vanuit de optiek van MOOI geen partij ontbreekt.

Vanuit de school geldt de *samenwerking met de gemeente* als het belangrijkste knelpunt. De school heeft een specifieke leerlingpopulatie, vaak gekenmerkt door een meervoudige problematiek,

vanwege het feit dat de helft uit LWOO-leerlingen bestaat. De school ervaart een gebrek aan pedagogische ondersteuning vanuit de gemeente. Er zou bijvoorbeeld actief aan de slag gegaan moeten worden met (potentiële) drop-outs en spijbelaars en het gezin waaruit zij komen. Daarvan is nu geen sprake. De school moet daarentegen zelf sociale vaardigheidstraining inzetten, investeren in coachingsprojecten. Er zijn geen mogelijkheden voor uitplaatsing van leerlingen die op school moeilijk te handhaven zijn. Ook is er een onbeantwoorde behoefte aan ondersteuning van leerkrachten in het werken met de specifieke populatie leerlingen.

Daarnaast wordt de pedagogische *samenwerking met ouders* als zeer moeizaam ervaren. Er is een actieve Ouderraad, maar deze is moeilijk te betrekken bij pedagogische kwesties (bijvoorbeeld rondom veiligheid). 10-minutengesprekken legt de school aan ouders op, anders verschijnen ze niet. In samenwerking met de gemeente heeft de school alle (oudkome)ouders brieven in de eigen taal geschreven waarin hen een aanbod werd gedaan voor taalles op school. Het voornaamste oogmerk was om de communicatie met de ouders te verbeteren en daardoor andere moeilijkheden beter het hoofd te kunnen bieden. De ouders hebben moeite hun kinderen pedagogisch te begeleiden. Een voorbeeld: eind november bleef een stel leerlingen na school hangen omdat er een gevecht met leerlingen van een andere school op til was. De ouders van 20 kinderen zijn gebeld met het verzoek hen op te halen. De leerkrachten moesten veel van hen ervan weerhouden om hen te slaan en zij deden dat buiten de deur vaak alsnog. 'Slaan is de taal van de ouders', aldus de directeur van de school.

De knelpunten die welzijnsorganisatie MOOI zorgen baren, liggen duidelijk op een ander vlak.

Om te beginnen is de *participatie van leerlingen* nog gering als het gaat om meedenken en meewerken. Dit is ook nog niet goed georganiseerd. De leerlingenraad is slapend, aldus de contactpersoon, maar er zijn wel plannen om deze nieuw leven in te blazen. De bioscoop wordt gerund door vier leerlingen en ook zijn enkele leerlingen actief betrokken bij het maken van de schoolkrant, maar 'we moeten nog drie stappen verder'. Het welzijn kan dit niet alleen; ook de mensen van school, zoals de mentoren, moeten er werk van maken. Het punt is dat de school er het nut niet van inziet om verder te kijken dan de enkelingen die actief zijn per klas, en te investeren in het schoolbreed mee laten

denken en doen van de leerlingen. Men ziet nog onvoldoende de link tussen leerling-participatie en het ontwikkelen van sociale competentie.

Een hieraan gerelateerd knelpunt vormt de *aansluiting van de activiteiten op het onderwijsprogramma*. De activiteiten zijn strak ingeroosterd in het lesprogramma. Het is ingewikkeld en tijdrovend om andere vormen, bijvoorbeeld op pad gaan in de buurt of anderen dan docenten les laten geven, van de grond te krijgen. Dit, terwijl het type leerlingen van deze school er zeer bij gebaat zou zijn: zij leren meer en gemakkelijker in praktijk-settings. Lessen in sociale vaardigheden staan wel geprogrammeerd, maar 'er ligt geen onderwijskundige visie aan ten grondslag. Volgens de contactpersoon krijgt de afstemming tussen de school en welzijn vooral zijn beslag op uitvoerend niveau, en nog onvoldoende - organisatiebreed - op inhoudelijk en beleidsniveau.

Succes- en faalfactoren

De directie van de *school* vindt dat de succesfactoren tot het realiseren van effectievere omgevingsrelaties vooral besloten liggen in het opbouwen van netwerken met bestaande organisaties in de directe omgeving. Via persoonlijke contacten worden samenwerkingsverbanden gesmeed die er zorg voor dragen dat er een win-winsituatie ontstaat.

Vooraf het starten met kleine en overzichtelijke projecten/trajecten waarbij het succes nagenoeg vaststaat, zijn een pre voor de start van een effectievere omgevingsrelatie. Daarnaast ervaart de directie dat succes ook afhangt van het imago van de organisatie. Vele naastgelegen organisaties willen geen relatie aangaan met de school vanwege haar beladen verleden.

De gedwongen afhankelijkheid van ondersteunende zorg wordt gezien als een belangrijke faalfactor. De school is met handen en voeten gebonden aan bijvoorbeeld jeugdzorg, maatschappelijk werk en de andere zorgdragers. Wanneer de school zelf organisaties zou kunnen inhuren is er geen sprake meer van gedwongen winkelnering en kan er op maat worden ingekocht.

Volgens de contactpersoon van *welzijnsorganisatie MOOI*, die vanaf het begin betrokken is bij de samenwerking, was er aanvankelijk sprake van wederzijds wantrouwen. Onderwijs dacht: ze komen ons alles vertellen en welzijn dacht: de school weet alles beter. De terughoudendheid was en is volgens haar het grootst aan de kant van het onderwijs. De grootste faalfactor is

dan ook: starten met allerlei grootse plannen en nota's. Dit kan averechts werken en reacties oproepen als 'ik sta al 20 jaar voor de klas'.

Omgekeerd is de eerste en belangrijkste succesfactor: klein beginnen en stapje voor stapje verder gaan. Je moet veel 'een op een' gesprekken voeren, afspraken echt nakomen en anders uitleggen waarom iets niet gelukt is. Een goede onderlinge terugkoppeling en afstemming is van groot belang.

Verder moet je duidelijk zijn over je taken, competenties en mogelijkheden en over afbakening van de rol van welzijn en onderwijs. Als bijvoorbeeld van de kant van de school het verzoek komt om vrijwilligers te leveren of ouderbetrokkenheid te stimuleren, moet je dat niet alleen gaan trekken: de school moet zich ook committeren.

De activiteiten moeten draagvlak hebben bij de leerkrachten, en daarnaast ook bij de buurtbewoners en intermediaire instellingen. Bij elke partij moet het gevoel leven: de activiteiten zijn echt haalbaar en leveren ook iets voor ons op. Met name tegenover het onderwijzend personeel moet je bewijzen dat welzijn een meerwaarde heeft. Juist onder het uitvoerend personeel is draagvlak van groot belang en het is de taak van het onderwijsmanagement om daaraan heel expliciet te werken, onder meer door een goede communicatie.

Wat *zorginstelling Florence* betreft is de planning van alle activiteiten en het schrijven van het stageboek een grote investering, maar deze betaalt zichzelf uit. Een belangrijke succesfactor is dat er heldere afspraken zijn en dat deze ook goed zijn uitgewerkt: als iedereen (school, Florence, maar ook de leerlingen) weet wat de bedoeling is, dan ben je minder tijd kwijt aan overleg en is er ook minder kans op frictie. Ook leerlingen zijn gebaat bij duidelijkheid: Florence heeft gedragcodes, die bijvoorbeeld al aan de orde komen in de theorielessen op school. Als een leerling zich hieraan niet houdt, tijdens de stage, kan Florence verwijzen naar de lessen.

Het vastleggen van afspraken in een convenant is ook zeker een succesfactor. De afgelopen tijd heeft het vmbo Zuidwest te maken gehad met een reorganisatie en sterke personele wisselingen: de samenwerking heeft deze 'overleefd'. Als de afspraken alleen maar op personen zou hebben gehangen, dan was dit wellicht niet het geval geweest.

Montessori Lyceum Amsterdam

Typering van de school

Het Montessori Lyceum Amsterdam (het 'MLA') telt ruim 1.600 leerlingen. Een grote school, maar hij is in kleine stukjes verdeeld: de zogenaamde deelscholen. Zo'n deelschool telt in de onderbouw ongeveer 170 leerlingen en zes tot acht klassen. In de bovenbouw zijn de profielen de basis van even zovele deelscholen. Alle deelscholen hebben een eigen plek in het complex, een eigen docententeam en een eigen deelschoolleider.

Het MLA is een scholengemeenschap voor vmbo-t, havo en vwo/gymnasium. In de schoolgids staat: 'Want wij zien een veilige, vertrouwde omgeving als de voorwaarde voor leren en vorming. En voor de bestmogelijke begeleiding'.

Het MLA maakt deel uit van de Montessori Scholengemeenschap Amsterdam, de MSA. Zusterscholen daarbinnen zijn: het Montessori College Oost (MCO; alle leerwegen vmbo); de IVKO-school voor Individueel Voortgezet Kunstzinnig Onderwijs (vmbo theoretische en gemengde leerweg/havo) en het Amstellyceum (vmbo-t, vmbo-t/havo kansklas, havo, vwo). Het MLA is gevestigd in Oud-Zuid in Amsterdam en is een voornamelijk 'witte' school.

Het MLA is lid van het VIOS-netwerk. VIOS staat voor Veilig In en Om School. Bijna alle voortgezet onderwijs scholen in Amsterdam (64) zijn deelnemer aan het VIOS-netwerk. Andere partners zijn de gemeente, de politie, de leerplichtambtenaren, de Jeugdzorg, het Gemeentelijk Vervoer Bedrijf, de GGD Amsterdam, de stadsdelen, Justitie en de Inspectie. Doel van het VIOS-netwerk is het vergroten van de (sociale) veiligheid in en om scholen. Vanaf 1 januari 2005 bestaat het VIOS-expertisecentrum, dat structureel door de gemeente Amsterdam wordt gesubsidieerd om de scholen te ondersteunen.

Het MLA heeft -als het om veiligheid(sbeleid) gaat onder andere een veiligheidscoördinator, een zorgcoördinator en een pedagogisch conciërge in huis. De veiligheidscoördinator waakt over de veiligheid in en om de school in brede zin, stelt verbeterpunten vast en doet voorstellen van maatregelen aan de schoolleiding. De veiligheidscoördinator grijpt in waar dat nodig is, maar werkt vooral preventief.

De zorgcoördinator heeft regelmatig contact met de deelschoolmentoren en coördineert in- en extern de zorg voor deze

leerlingen. In de zorgsstructuur zijn verder vertegenwoordigd: de schoolarts, de interne Zorgbreedtecommissie, de externe Zorgbreedtecommissie (Deze bestaat uit leden van de interne Zorgbreedtecommissie, schoolarts, leerplichtambtenaar en preventiemedewerker), de preventiemedewerker en de schoolpsycholoog.

De pedagogisch conciërge is de hele dag in en rond de school te vinden. Hij onderhoudt contact met de leerlingen en met de buurtbewoners. Als er iets aan de hand is, kan de conciërge direct optreden, maar zijn belangrijkste taken zijn 'er zijn' en 'aanspreekbaar zijn'.

Samenwerkingsverbanden

Het MLA onderhoudt veel relaties met externen in allerlei verband. Als het gaat om veiligheid (in en om de school) dan is vooral van belang om het buurtoverleg te noemen. Vier keer per jaar is er een bijeenkomst van het buurtoverleg. Naast de school nemen hieraan deel bewoners, het wijkopbouwwerk, het stadsdeel en de buurtregisseur. Het MLA is deelnemer aan het overleg en tevens gastheer: de bijeenkomsten vinden in de school plaats. De onderwerpen die besproken worden in het buurtoverleg hebben betrekking op de openbare ruimte. Maar er zijn allerlei onderwerpen zoals verkeer, veiligheid en zwerfvuil onderwerpen waarbij er sprake is van raakvlakken tussen buurtbewoners en school.

Het schoolgebouw (en het schoolplein) spelen ook een rol in een andere samenwerking van het MLA, namelijk die met het kinderdagverblijf aan de overzijde van de straat. Het kinderdagverblijf heeft zelf geen buitenruimte. Afsproken is dat zij na 15:30 uur de buitenruimten van de school mogen gebruiken. Het MLA heeft ook samenwerkingsrelaties op het gebied van veiligheid(sbeleid) met het stadsdeel Oud-Zuid. Het gaat om het zogenoemde SOS-project, waarbij de leerlingen nadrukkelijk betrokken zijn. In het kader van het project gaan alle eersteklassers een middag de straat op om de buurt schoon te maken met prikkers en vuilniszakken. De ervaringen met dit project zijn goed: de leerlingen vinden het leuk en de buurtbewoners reageren positief. Afgelopen jaar heeft het MLA een tafeltennistafel gewonnen vanwege de inspanningen van de leerlingen in het project SOS. Overigens wordt ook in de lessen weer teruggekomen op de 'buitenactiviteit'.

Het MLA werkt op bescheiden schaal samen met ondernemers uit de buurt/stad. Dit krijgt gestalte doordat leerlingen uit 3 en 4 vmbo in het kader van het project 'Toekomst voor Talent' zich oriënteren op de arbeidsmarkt en uitgedaagd worden om een dienst voor ondernemers te leveren. Dit kan van alles zijn, bijvoorbeeld het maken van visitekaartjes of folders voor ondernemers. De leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor alle stadia van het proces: het gesprek met de opdrachtgever, de uitvoering en de oplevering. In het kader van dit project wordt ook samengewerkt met een school in Amsterdam Zuidoost. Met de buurtregisseur heeft het MLA 'korte lijnen': als er iets aan de hand is, dan vinden school en politie elkaar snel en kan er worden opgetreden.

Zoals gezegd is het MLA lid van het VIOS-netwerk. Er vindt binnen dit netwerk overleg op twee niveaus plaats: op het niveau van veiligheidscoördinatoren en op het niveau van de directies. Op deze wijze wisselen scholen ervaringen met elkaar uit en leren ze van elkaar. Via het VIOS volgt de veiligheidscoördinator ook een opleiding om hem nog beter toe te rusten voor de functie. Daarnaast vinden er in het kader van VIOS allerlei projecten plaats binnen de school zoals leefstijl, pestproject of een kunstproject.

Sinds kort kent het MLA ook de functie van zorgcoördinator (hierboven reeds geïntroduceerd). Ook deze coördinator is lid van een stadsbreed netwerk, waarin alle zorgcoördinatoren vertegenwoordigd zijn. Ook de zorgcoördinator volgt een opleiding.

Afwegingen bij samenwerking

Deelname van het MLA aan het buurtoverleg heeft uitwisseling en samenwerking tot doel. De bijeenkomsten, die in de school plaatsvinden, hebben echter ook tot doel om de buurtbewoners en andere belanghebbenden uit te nodigen in de school. Als men de school van binnen ziet en goed ontvangen wordt, ontstaat vaak meer begrip voor de functie van de school en de wijze waarop de school eventuele (overlast)problemen aanpakt. Met andere woorden: door de bijeenkomsten en de deelname in het buurtoverleg kweekt de school minder geklaag, en meer begrip. Veiligheid is immers ook een gevoel: als buurtbewoners zich veilig voelen zullen zij elkaar ook onderling corrigeren als er iemand zich bijvoorbeeld buiten proporties beklaagt. De school hecht daarom aan het systematisch onderhouden van contacten in de buurt.

Het idee voor het project Veilig In en Om School (VIOS) is mede ontstaan op het Montessorionderwijs: Scholen kregen te maken met toenemende agressie en de problematiek van gesegregeerde scholen. Toen een aantal jaar geleden een vreselijk incident plaatsvond, waarbij een meisje een ander meisje voor de metro duwde, met dodelijke afloop, was de ‘tijd rijp’ voor een gezamenlijke aanpak van veiligheidsproblematiek op Amsterdamse scholen. Het project heeft zo’n vlucht genomen dat er een expertisecentrum is ingericht, dat de scholen ondersteunt. Ook wordt overwogen om basisscholen te gaan betrekken bij VIOS.

Vanuit het VIOS-netwerk wordt aan scholen aangeboden dat de politie (buurtregisseur) eenmaal per jaar langskomt om de kluisjes en tassen van de leerlingen te controleren. Achterliggend idee is dat hierdoor de (sociale) veiligheid op de school vergroot wordt, en dat leerlingen leren wat wél en niet mag. Veel voortgezet onderwijs scholen maken van dit aanbod gebruik. Het MLA hoort hier echter niet bij: de school slaat dit aanbod af, omdat men het niet vindt passen bij de filosofie van de school. Bij het MLA speelt ‘vertrouwen’ een belangrijke rol in de pedagogische relatie tussen leerlingen (onderling) en docenten: leerlingen en docenten moeten zich veilig en vrij voelen, anders kunnen zij niet optimaal functioneren. De nadruk op ‘vertrouwen’ is niet alleen vanuit pedagogisch perspectief van belang, maar is ook functioneel bij het oplossen van (bijvoorbeeld veiligheids)problemen. Deze kunnen volgens de school beter worden aangepakt vanuit een situatie van onderling vertrouwen, dan door het binnenhalen van politiefunctionarissen. Dit betekent overigens niet dat het MLA tegen het inzetten van de politie bij problemen is, integendeel. Men stelt zich echter op het standpunt, dat dit alleen functioneel is in concrete gevallen van overschrijding van (wettelijke) normen, en niet als generieke veiligheidsbevorderende maatregel.

Vanuit de buurtregisseur wordt het betreurd dat de school niet wil mee werken. Ze hebben hierover nog overleg met de veiligheidscoördinator. Het contact met de veiligheidscoördinator is goed, als ze elkaar nodig hebben is het contact snel gelegd. De lijnen tussen de buurtbewoners en de school zijn ook kort, doordat de pedagogisch conciërge tijdens de pauzes op straat aanwezig is en direct aanspreekbaar is voor de bewoners. De buurtbewoners ervaren dit toezicht en aanwezig zijn als een vorm van preventie.

Soms is het lastig om het (pedagogisch) belang van een project zichtbaar te maken. Bij het SOS-project waarbij leerlingen zelf de buurt opruimen wil de openbare dienst liever zelf de buurt schoonmaken. Het vergt investering om de dienst te overtuigen dat het pedagogisch veel beter is om leerlingen zelf de straat schoonmaken, zodat zij ook in de toekomst sneller de verantwoordelijkheid nemen om de straat schoon te houden en hun troep niet op straat te gooien.

Vormgeving

De wijze waarop het MLA overleg- en samenwerkingsrelaties aangaat met andere maatschappelijke partijen kan worden geduid onder de noemer 'partnerschapsvariant'. Dit wil zeggen dat de school zelf de regie voert in de afstemmings- en samenwerkingsrelaties. Partijen in het VIOS-netwerk hebben een convenant ondertekend.

Volgens het MLA leveren dergelijke samenwerkingsrelaties in ieder geval het volgende op:

- Korte lijnen (elkaar gemakkelijk kunnen vinden en aanspreken).
- De mogelijkheid om deel te nemen aan mooie projecten van bijvoorbeeld het VIOS-netwerk.
- Deskundigheidsbevordering van medewerkers, die door opleiding en uitwisseling met functiegenoten leren en nieuwe vaardigheden en kennis opdoen.
- De beschikking over instrumenten (website based), zoals het incidentenregistratieformulier van het VIOS-netwerk en formats (bijvoorbeeld schoolveiligheidsplan).
- Een betere sfeer doordat overleg mogelijk is en prettig verloopt.

Overigens zijn veel van bovengenoemde opbrengsten volgens het MLA (mede) op het conto te schrijven van de filosofie van het Montessori onderwijs, zoals hierboven beschreven is.

Verantwoording

De directeur van het MLA merkt op dat in recente discussies over rol en plaats van de school onderwijs en pedagogiek sterk uit elkaar worden getrokken en dat dit problemen creëert, omdat deze juist intrinsiek met elkaar verbonden zijn. In het Montessori onderwijs gaat het om een expert of leermeester, die een jongere in een situatie van onderling vertrouwen en eigen verantwoordelijkheid iets leert. De onderwijsgever is daarmee

per definitie een pedagoog en een voorbeeld voor zijn leerling. Dit vergt betrokkenheid, zodat kinderen zich kunnen identificeren. Daarom investeert de school bijvoorbeeld ook in coaches voor jonge docenten, zodat deze weerbaar worden en zich veilig genoeg voelen om deze zware taak te vervullen. De leraren van het MLA moeten een voorbeeld zijn voor de leerlingen en dit principe werkt ook voor de school als geheel. De school gaat daarom zorgvuldig om met leerlingen, ouders, buurtbewoners en andere betrokkenen in de omgeving. Het MLA krijgt vaak te maken met leerlingen bij wie het thuis niet goed gaat, maar die op school (nog) wel goed functioneren. De school ziet het dan als zijn taak om dit te signaleren en door te verwijzen. Daarbij is praten mét leerlingen van groot belang. Te vaak wordt er over de hoofden van de leerlingen gesproken.

Kortom, de school legt vanuit zijn rol als pedagoog (morele) verantwoording af aan leerlingen, ouders en alle samenwerkingspartners. Ook vinden formele en minder formele evaluatiemomenten plaats, waarin wordt nagegaan of men met elkaar op de goede weg is. Het buurtoverleg heeft bijvoorbeeld een actielijst met punten die de volgende vergadering worden teruggehaald. Wat betreft de ouders: in de (decentrale) medezeggenschapsraad komt veel aan de orde. In dit overleg wordt ook het schooljaarplan besproken.

Naar de gemeente vindt vooral financiële verantwoording plaats wat betreft het VIOS-project. Formeel moet het VIOS-project geëvalueerd worden.

Knelpunten

Een knelpunt bij samenwerking is het feit dat er telkens meer en meer regels komen. Als er ergens geld voor is, dan moet bekeken worden of het wel de moeite loont om aanspraak hierop te maken. De kans is groot dat het verantwoorden van de besteding meer kost, dan het oplevert.

Knelpunt in de praktijk is volgens de wijkcoördinator dat bij samenwerkingsprojecten in het begin iedereen enthousiast is, maar als er niet iemand vanuit school verantwoordelijk is voor de uitvoering dan ebt de aandacht weg en zakt zo'n project langzaam in.

Een ander knelpunt is dat het pedagogisch belang van een project niet altijd voor alle betrokken partijen zichtbaar is, zoals de

gemeentelijke dienst die liever zelf de straat schoonmaakt, dan dat zij leerlingen dit laten doen.

Succes- en faalfactoren

Een illustratie van het feit dat de samenwerking die de school heeft ontwikkeld met (organisaties uit) de buurt onderling vertrouwen stimuleert, is het volgende incident: Onlangs heeft een jongen (geen leerling van het MLA) in de buurt veel geld opgehaald met een verzonden verhaal dat de school een sponsorloop organiseerde voor een goed doel. De kredietwaardigheid van de school is blijkbaar hoog!

Als succesfactoren worden door het MLA genoemd:

- Het hebben van gedeelde belangen.
- Goede communicatielijnen (elkaar gemakkelijk weten te vinden).
- Het feit dat het MLA een 'goede' school is, dat wil zeggen, een school in een relatief goede positie, zonder dat het water aan de lippen staat. In het laatste geval is er gewoonweg minder tijd en aandacht om (preventief) te investeren in relaties met de omgeving.
- Een succesfactor voor het ontstaan en bloeien van het VIOS is geweest dat 'de tijd er rijp voor was' en dat het VIOS-initiatief wist aan te sluiten bij wat er speelde. Daarom was het ook niet lastig om de gemeente er (o.a. als subsidiegever) bij te betrekken; het was een bottom-upinitiatief, dat aansloot bij de zorgen die ook op het beleidsniveau leefden. Het MLA waardeert initiatief 'van onderop' omdat dan de aansluiting bij de praktijk van docenten en leerlingen goed is. Dit is bij een top down initiatief niet altijd het geval. Het kan daarom voorkomen dat het MLA een verzoek tot participatie/samenwerking afwijst, ondanks dat daar geld mee te 'winnen' is: inhoudelijke, pedagogische overwegingen geven de doorslag bij het aangaan van samenwerkingsrelaties.

Volgens de betrokkenen van het buurtoverleg is de samenwerking succesvol omdat de school tracht samen te werken op die zaken waarbij sprake is van een gemeenschappelijk belang. De school heeft een actieve houding naar het buurtoverleg. Er is sprake van een duidelijke wisselwerking tussen het buurtoverleg en de school. Vaak is veiligheid en het contact met de buurt een sluitpost van de school. Andere scholen zijn vaak bezig om hun hoofd boven water te houden, dan heb je geen tijd voor dit soort

zaken. Maar deze school heeft zijn interne zaken redelijk op orde.

Belangrijk is dat er sprake is van een gedeelde informatie tussen de school en de buurt. Een school kan zeer dominerend aanwezig zijn in een buurt. Anderzijds is er in deze buurt ook sprake van een groeiende intolerantie van buurtbewoners naar kinderen in de eigen woonomgeving. Er wonen veel yuppen die zelf geen kinderen hebben. Samenwerken en een gezamenlijke visie maakt dat er wederzijds begrip ontstaat. Dit betekent niet dat alle problemen voorkomen kunnen worden. Maar wederzijds begrip is gestoeld op informatie. Als je kan uitleggen wat de school eraan probeert te doen accepteren buurtbewoners het eerder.

Het MLA heeft ook faalfactoren genoemd, die effectievere omgevingsrelaties kunnen beïnvloeden:

- Het wordt steeds ingewikkelder: door zich voor doende problemen (bijvoorbeeld onveiligheid) komen er steeds nieuwe functies en functionarissen. Dit is op zich goed, maar er ontstaan wel ingewikkelde structuren, waarin je je gemakkelijk kunt verliezen.
- De ontwikkelingen volgen elkaar snel op. Hierdoor dreigt ook een versnippering in verantwoordelijkheden te ontstaan.

Door de deelnemers van het buurtoverleg wordt als faalfactor genoemd het niet uitvoeren van afspraken. Als er afspraken gemaakt worden waarmee niets gebeurd is dat dodelijk voor het overleg. Met name de deelgemeente lukt het niet om zaken te realiseren. Het is belangrijk dat de participanten betrouwbaar zijn en niet van alles beloven wat niet haalbaar of uitvoerbaar is. Door de buurtregisseur wordt opgemerkt dat voorkomen moet worden dat het VIOS-overleg geen papieren tijger moet worden. Soms loopt het contact veel sneller via de persoonlijke contacten tussen de veiligheidscoördinator en de buurtregisseur.

Het MLA heeft ook nog een aantal tips genoemd voor effectievere omgevingsrelaties:

- Gewoon beginnen en niet eindeloos plannen maken.
- Ga het gesprek aan.
- De schoolleiding moet de randvoorwaarden creëren en dit betekent: tijd = geld.
- Begin klein, zodat je snelle succesjes kan boeken. Die motiveren enorm.
- Betrek leerlingen en de buurt.

Vanuit het buurtoverleg zijn er ook een paar tips:

- Accepteren wanneer overleg niet meer zinvol is. Niet gewoon maar doorgaan met dezelfde frequentie en intentie.
- Wederzijdse uitwisseling van informatie en evaluatie is heel belangrijk.
- Het moet wat opleveren.
- Effecten van dit soort projecten wordt soms onderschat. Bij de eerste de beste bezuinigingsmaatregel wordt het project opgeheven omdat er geen zichtbaar probleem meer is. Beleidsmakers zijn niet altijd doordrongen van het nut van het overleg.
- Openheid ook in fysieke zin is heel belangrijk. De school zou nog meer kunnen doen door hun ruimte beschikbaar te stellen voor de omgeving zoals de gymzaal of aula voor activiteiten uit de buurt. Er is de buurt behoefte aan kleinschalige ontmoetingsruimtes. Het schoolplein zou na schooltijd open gesteld kunnen worden voor kinderen in de buurt.

Accent College Maassluis: Communities that Care

Typering van de school

Het Accent College vmbo maakt deel uit van de Holland Accent Onderwijsgroep, een samenwerkingsverband van scholen in de regio. Dit samenwerkingsverband is per 1 augustus 2002 ontstaan uit een bestuurlijke fusie van de stichting CVO Schiedam Vlaardingen, Maassluis en omstreken met de stichting Holland Maas Onderwijsgroep.

De school telt ruim 595 leerlingen in het schooljaar 2005/2006. De school heeft één gebouw waarin onderwijs wordt geboden aan leerlingen van de Theoretische Leerweg, de Kaderberoepsgerichte Leerweg en de Basisberoepsgerichte Leerweg. Daarnaast is het Accent College vmbo - Kastanjedal ook gestart met het Leerweg Ondersteunend Onderwijs (LWOO).

Het Accent College vmbo - Kastanjedal in Maassluis is een vmbo school met een prachtig gebouw.

Het onderwijs is efficiënt georganiseerd. Dit geeft voldoende ruimte voor de inbreng van de leerling. De leerling neemt tijdens zijn schoolloopbaan steeds meer verantwoordelijkheid voor zijn onderwijsleerproces.

Volgens de nieuwe Wet op de Jeugdzorg (2005) zijn gemeenten verantwoordelijk voor het lokale preventieve jeugdbeleid. Zij dienen in dit jeugdbeleid te investeren om zo een bijdrage te leveren aan een effectieve pedagogische infrastructuur. In het kader van 'veilig opgroeien in Zuid-Holland' neemt de gemeente Maassluis deel aan het project Communities that Care. Communities that Care is een van oorsprong Amerikaanse programma voor effectieve preventie. Het richt zich per wijk op het voorkómen van probleemgedrag bij kinderen en jongeren, van 0 tot 18 jaar. Het gaat uit van de gedachte dat niet alleen ouders opvoeden. De school, de burens, de jongerenwerker, de politie en de sportclub hebben ook een rol. In veel gevallen groeien kinderen zonder problemen op, maar soms is er enige hulp nodig. Het Accent college neemt deel aan het CtC-project. Alle leerlingen hebben deelgenomen aan de scholierenenquête. De school is vertegenwoordigd in het preventieteam, een werkoeverleg van instellingen en organisaties die betrokken zijn bij de jeugd. De taak van het preventieteam is het opstellen van een preventieplan om probleemgedrag bij jongeren terug te dringen.

Afwegingen bij samenwerking

Het Accent vmbo is betrokken bij CtC nadat er een debat met de leerlingen en politici over veiligheid heeft plaatsgevonden. De school heeft veiligheid hoog in het vaandel en vindt dat deelname aan CtC bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs. Een leerling die zich veilig voelt studeert gemakkelijker en beter. De meerwaarde zal echter pas op langere termijn zichtbaar worden. Het CtC-traject is structureel/cyclisch, waarbij het terugdringen van gedragsproblemen van de jongeren waarschijnlijk over een aantal jaren pas gerealiseerd zal worden. Op het vmbo zijn niet zoveel problemen rondom veiligheid. Uit een onderzoek blijkt dat pesten ook niet zoveel voor komt. Wel wordt er veel gestolen. De leerlingen wordt dan ook aangeraden om gebruik te maken van de kluisjes, maar die worden soms letterlijk gekraakt.

Het belang van deelname aan het overleg is dat zij als school regelmatig geconfronteerd worden met problemen van de leerlingen. Door deel te nemen aan het preventieteam kan het Accent vmbo meedenken over hoe die problemen aan te pakken vanuit het welzijn en jeugdzorg. Docent: 'Het gaat over mijn leerlingen en ik wil meedenken over hoe je problemen van hen

moet aanpakken.’ Het Accent vmbo is een school met veel allochtone leerlingen. De leerlingen van HAVO-VWO Accent College zijn voornamelijk blanke autochtone kinderen. In de brugklas van het vmbo is 60% van de leerlingen van allochtone afkomst, in de basisberoepsgerichte leerweg is wel 100% van de leerlingen allochtoon. De school wordt geconfronteerd met leerlingen die uitvallen omdat er in de gezinssituatie veel mis is. Daarnaast is er vaak sprake van leerachterstanden. De mogelijkheden voor de docenten als zij geconfronteerd worden met dit soort problemen zijn beperkt. Maar nu kan dat eerder en efficiënter opgepakt worden door de preventiestrategieën die gebruikt worden binnen CtC. Voor het voortgezet onderwijs heeft deelname niet direct een meerwaarde, wel is er sprake van het opbouwen van een netwerk en verbreding van het blikveld. Er is wel samenwerking met de Jeugdzorg en de politie, maar dit overleg is veel breder.

Het belang van de school is om veiligheid te garanderen, niet door poortjes en fouilleren. Dat creëert een schijnveiligheid. Je wilt dat jongeren overal thuis, op school en in de buurt leren hoe zich ze dienen te gedragen. Binnen CtC is er aandacht voor gezonde opvattingen en duidelijke normen. Als kinderen zich verbonden voelen met mensen die consistent positieve gedragnormen naleven, lopen ze minder de kans probleemgedrag te ontwikkelen.

De gemeente wil veel met het onderwijs, met name in het CtC-traject ‘veilig opgroeien’. De ambtenaar ziet ook mogelijkheden om bij het opstellen van het programma jongeren zelf te betrekken. Misschien kunnen jongeren ook een uitvoerende taak krijgen bij programma’s die gericht zijn op normen en waarden in het kader van een maatschappelijke stage.

Aan het CtC-traject nemen drie basisscholen en het vmbo deel. Twee basisscholen en het vmbo nemen deel aan het preventieteam en zijn actief betrokken bij het opstellen van het wijkprofiel. Eén basisschool neemt deel aan de stuurgroep.

Als docent mag je nooit de opvoedkundige taak van ouders overnemen, maar het behoort tot de competenties van een docent om pedagogisch wendbaar te zijn en in te kunnen spelen op problemen van leerlingen. Als docent moet je wat als een leerling problemen thuis heeft. Je moet een leerling van bijvoorbeeld verslaafde ouders meer beiden aan veiligheid en

structuur. Zo'n leerling neemt de verzorgende taak van zijn ouders over. Als school kan je niet de situatie thuis veranderen, maar wel als je contact hebt met de thuiszorg en de leerplicht-ambtenaar. Die kan je erop af sturen. Het inzetten van gezinsgerichte programma's: de school heeft er baat bij, maar kan dat niet zelf organiseren.

Vormgeving

Het preventieteam komt ongeveer elke maand bijeen. Er zitten allerlei organisaties in vertegenwoordigd zoals het basis en voortgezet onderwijs, de politie, de jeugdzorg, Raster (jeugdwerk), de naschoolse opvang, het consultatiebureau en de gemeente.

Bij CtC ligt de regie duidelijk bij de gemeente. De ambtenaar jeugdbeleid heeft de instellingen benaderd om deel te nemen aan de stuurgroep en preventieteam. Er ligt een duidelijk plan, waarin de verschillende stappen beschreven zijn van wat er moet gebeuren. Er is een nieuwsbrief waarin de gemeente alle partijen informeert over de stand van zaken. De samenwerking in het preventieteam is volgens de beleidsambtenaar heel goed. De gemeente heeft duidelijk de regierol maar de verantwoordelijkheid voor het maken van een preventieplan ligt bij alle betrokkenen.

Vanuit de gemeente Maassluis is de gemeenteambtenaar jeugdbeleid degene die het proces ondersteunt. Daarnaast is er een coach van Adviesbureau Seinpost die het traject begeleidt. De wethouder die jeugdbeleid in zijn portefeuille heeft, is voorzitter van de stuurgroep.

Binnen het CtC-overleg wordt de sport nog gemist. De aanwezigheid van deze sector is belangrijk omdat problemen rondom alcoholgebruik of agressie juist ook binnen de sport spelen. Vooral de ouders langs de lijn geven vaak een slecht voorbeeld als het gaat om normen en waarden in de samenleving.

Het is de bedoeling dat de buurtbewoners ook betrokken worden bij de CtC-aanpak. In Maassluis is er voor gekozen om het traject in heel Maassluis op te zetten en niet specifiek in een bepaalde wijk. Vanuit de school zijn er wel contacten met de buurt, maar ze zitten niet daadwerkelijk in het preventieteam. Het zou wenselijk zijn als de cliëntengroep ouderparticipatie zou worden betrokken bij het traject.

Er zijn in het preventieteam geen schriftelijke afspraken gemaakt. Er is wel een stappenplan dat ontwikkeld is door het

NIZW om het CtC-traject te implementeren. De stuurgroep komt 2 à 3 keer per jaar bijeen. De informatie-uitwisseling tussen de stuurgroep en preventieteam gebeurt door de gemeenteambtenaar jeugdbeleid.

Verantwoording

Alle afzonderlijke leden van het preventieteam rapporteren aan de eigen organisatie over de inhoud en stand van zaken met betrekking tot CtC. De vertegenwoordiger van de school vertelt regelmatig over het project op de docentenvergadering. Daarnaast schrijft hij regelmatig stukjes in het personeelsbulletin. Maar echt concreet is er nog niet iets te melden. Vanuit de gemeente is er een voorlichtingsdag georganiseerd voor alle betrokkenen. Daarnaast zijn er reeds 2 nieuwsbrieven gemaakt over het project. Het project krijgt een aparte button op de website van de gemeente Maassluis (digitale stad).

Succes- en faalfactoren

Het overleg is zeer succesvol omdat de sfeer in de groep goed is. Mensen weten goed met elkaar te discussiëren. De leden zijn bereid om naar elkaar te luisteren. 'We hebben respect voor elkaars standpunt en dat is de basis voor het succes.'

Het blijft wel belangrijk dat de gemeente het proces blijft ondersteunen en financieren. Het kan niet budgettair neutraal. Als ze niet willen investeren in effectieve preventieprogramma's dan worden de leden van zo'n overleg alleen maar heel gefrustreerd.

Een andere valkuil is dat je op de korte termijn teveel resultaten wilt. Dit is een langlopend project waarbij je vooral een lange adem moet hebben. Als onderwijs moet je kunnen zien dat je bezig bent voor de leerlingen die pas over tien jaar op deze school komen. Als je alleen op de korte termijn gefocust bent en dat leerlingen hun diploma moeten halen, dan werkt het niet.

4 Community schools in het buitenland

De lokale maatschappelijke functie en rol van onderwijsinstellingen is in vele Europese landen een belangrijk beleidsaandachtspunt. Ook in die landen waar de lokale overheid niet meteen een formele verantwoordelijkheid draagt voor het onderwijs, is de sociale verantwoordelijkheid van het onderwijs vaak voorwerp van local governance. Veelal staat het op de agenda van (equivalenten van) het Nederlandse Grotestedenbeleid.

Globaal gesproken zijn er - zoals in Nederland - twee invalshoeken te onderscheiden. De eerste betreft de medeverantwoordelijkheid van het onderwijs voor de maatschappelijke omgeving. Dat wil zeggen, dat het onderwijs gezien wordt als partner in lokale ontwikkeling. Hier is dus sprake van een direct belang van de omgeving (buurt, wijk, stad) bij de maatschappelijke inzet van het onderwijs. Bij de tweede invalshoek is vooral het (pedagogisch) belang van het onderwijs zelf gemeind. Hier gaat het om de verantwoordelijkheid van het onderwijs voor de maatschappelijke situatie en omgeving van de eigen leerlingen, om de kwaliteit van het onderwijs en de resultaten te verbeteren.

In alle gevallen is ook de vraag aan de orde of er regievoering is, en zo ja, hoe die eruit ziet en wie dan de regie voert.

In dit onderzoek staat het perspectief van het onderwijs voorop. Daarom kijken we ook in het buitenland in eerste instantie naar initiatieven die vanuit het onderwijsveld zijn genomen, of die 'rond de school' zijn opgebouwd. Initiatieven van lokale ontwikkeling waarbij de school één van de partners is, laten we buiten beschouwing.

Effectievere omgevingsrelaties ontwikkelen zich meestal via uitbreiding van de schoolactiviteiten buiten het strikte onderwijskader om - in de zin van tijd, de ruimte of de inhoud. De meest gangbare Engelse term om scholen aan te duiden die op deze wijze een bijzondere band met hun omgeving (willen) ontwikkelen, is 'community schools'. Tegelijk betreft het hier een beweging die in de Verenigde Staten een hoge vlucht heeft genomen, en die ook in landen als Canada, Australië, Zuid-Afrika en dichterbij in Zweden en Denemarken weerklank heeft gevonden of haar gelijken heeft. We schetsen in dit hoofdstuk een globaal beeld van deze community schools en vatten de meest opvallende kenmerken, gelijkenissen en verschillen samen.

Verenigde Staten

In de Verenigde Staten zijn de Community Schools uitgegroeid tot een landelijke beweging. *De Coalition for Community Schools*² vertegenwoordigt die beweging als belangenvereniging. Professionele ondersteuning krijgt deze Coalition van het Institute for Educational Leadership in Washington DC.³ Die ondersteuning kan de vorm aan nemen van technische ondersteuning in de planningsfase, bij het opstarten, het financieren, het evalueren. Het implementatieproces wordt niet zelden versneld door het overnemen en bundelen van elementen uit uiteenlopende benaderingen van bestaande scholen. Er is geen algemeen geldend, strak conceptprogramma, maar er circuleren wel draaiboeken van goede praktijken.

De community schools zijn openbare scholen die niet alleen onderwijs verschaffen, maar ook andere diensten aanbieden tijdens en na schooltijd. Met het oog op het wegwerken van de ontwikkelingsachterstand van de kinderen (en volwasseneneducatie) worden onderwijs, welzijn, jeugdwerk, gezinshulp, gezondheidsbevordering, recreatie en vorming zoveel mogelijk geïntegreerd in één gebouw. De community schools treffen we zowel aan in het basis-, middelbaar als hoger onderwijs; zowel in steden als op het platteland.

² <http://www.communityschools.org>

³ <http://www.iel.org/>

*'The power of a community school comes not just from providing services or supports, or giving kids more outlets for development, or promoting safer and more economically viable neighborhoods, or even improving academic achievement. What ultimately will make these arks float is tying together the strength of each of these approaches bringing together the entire community so the whole is greater than the sum of its parts.'*⁴

Hiertoe ontwikkelen de scholen samenwerkingsverbanden die de bestaande behoeften en de troeven van elk van de betrokkenen in kaart brengen, programma's opstellen om daaraan tegemoet te komen, deze programma's uitvoeren en de impact ervan beoordelen. De programma's zijn afgestemd op de sterke kanten en kwaliteiten die in de onmiddellijke omgeving voorhanden zijn. Zij zorgen op zich niet voor samenhang; samenhang ontstaat door vanuit langdurige betrokkenheid samen te werken.⁵

Een community school is geen programma, maar een kader dat op verschillende manieren kan worden ingevuld, en dat in elk geval gebaseerd is op:

- *zelfbeschikking*: de lokale betrokkenen zijn het best geplaatst om de behoeften te verkennen;
- *zelfredzaamheid*: lokaal moet de capaciteit worden ontwikkeld;
- *lokaal karakter*: diensten en ondersteuningsfaciliteiten zijn beschikbaar op centrale locaties;
- *geïntegreerde dienstverlening*: overlappingsen en leemtes in de schaarse middelen worden vermeden; optimale inzet van middelen door stroomlijning;
- *insluiting*: iedereen in de buurt moet worden bediend;
- *vinger aan de pols*: activiteiten moeten beantwoorden aan de bestaande behoeften;
- *levenslang leren*: activiteiten moeten het onderwijs in elke fase en op elk niveau van de ontwikkeling ondersteunen.⁶

⁴ National Conference of the Coalition for Community Schools, Washington, DC, 23- 25 June 2002. Geciteerd in F. Pirard, L. Ruelens en I. Nicaise (2004). *Naar een brede school in Vlaanderen?* Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid.

⁵ G. Van de Burgwal et al. (1998). *Bouwen aan een community school. Een werkboek van de Children's Aid Society uit New York voor Nederland bewerkt.* Utrecht: NIZW.

⁶ V. Garcia, directrice van de Santa Fe Public Schools, aan het woord op het nationale congres van de coalitie van community schools in juni 2002 (Washington D.C.).

Het schoolgebouw sluit bij wijze van spreken nooit zijn deuren: voor de kinderen zijn er verlengde schooldagprogramma's (1,5 uur per dag) en elke dag zijn er voorzieningen na schooltijd, alsook op zaterdag. Ook de volwassenen, ouders en buurtbewoners, kunnen er voor allerlei vormen van dienstverlening terecht. Tegelijkertijd leveren ze hun bijdrage tot de wording van de community school als hulpleerkracht, tijdens de verlengde schooldag, als coördinator van vakantieactiviteiten. De school fungeert als sociaal knooppunt in de wijk, de gemeenschap is bron van kennis. De Coalition for Community Schools op haar site: *'families, youth, principals, teachers and neighborhood residents help design and implement activities that promote high educational achievement and use the community as a resource for learning.'*

Voorbeelden van bijkomende voorzieningen in de school zijn:

- Een gezondheidscentrum met geneeskundige dienst en tandarts, opgezet in samenwerking met het plaatselijke ziekenhuis. Bijvoorbeeld: specialisten uit omliggende ziekenhuizen helpen ouders bij het invullen van aanvraagformulieren voor de ziekteverzekering.
- Maatschappelijk werkers voor de kinderen en de ouders, met indien nodig programma's ter voorkoming van ongewenste tienerzwangerschappen, cursussen creatieve therapie.
- Een schoolwinkel die ook 's avonds open is omdat er rekening wordt gehouden met de werktijden van de ouders, en waar jongeren werkervaring kunnen opdoen (minionderneming).
- Een bibliotheek, open zolang het 'after school program' duurt.
- Avondcursussen voor ouders tussen 7 en 10 uur (Engels, lezen en schrijven, computerlessen, oriëntatie op de arbeidsmarkt, voorbereiding op voortgezet onderwijs).
- Vrijtijdsactiviteiten op zaterdag voor een publiek van ouders en/of kinderen.
- Eventueel maaltijdgelegenheid.

De strijd tegen taalachterstand krijgt overal voorrang. Ook bindt men de strijd aan met het spijbelen en het zittenblijven. Daarnaast is er bijzondere aandacht voor versterking van de gezinsband, wil men de leefomgeving veiliger maken en de participatiegraad en het ontwikkelingsniveau van de ouders en de buurt verhogen.

Organisatie en management

Community schools werken met een vorm van management die gericht is op het mobiliseren en integreren van zoveel mogelijk hulpbronnen binnen de school en de lokale gemeenschap. Dat houdt in dat er een community school coördinator wordt aangesteld op elke schoollocatie. Tevens is er op locatieniveau een planning- en toezichtteam, en er functioneert een zogeheten 'leadership alliance' op het niveau van de community. De organisatie ziet er als volgt uit:

- De community school coördinator: hij/zij mobiliseert en integreert de hulpbronnen, zorgt voor versterking van de impact daarvan op het leerproces, maakt tijd vrij van schoolleiding en leerkrachten. Idealiter maakt de coördinator deel uit van de schoolleiding. De financiering van deze functie kan uit verschillende bronnen gebeuren en hoeft niet in directe relatie te staan tot de aansturing ervan.
- Het *lead agency*: dit is de structuur die als werkgever fungeert van de coördinator, die de diensten levert, en de hulpbronnen binnen de community mobiliseert. Deze rol kan vervuld worden door een buurt- of wijkinstelling, een openbare of particuliere instelling, of het schoolbestuur zelf. Deze actor ziet de relatie met de school als een langetermijninvestering voor het verzorgen en onderhouden van de globale programmering en dienstverlening.
- Planning- en beslissingsteams op locatieniveau: deze teams bestaan uit ouders en inwoners, leerkrachten en andere buurtpartners. Zij geven leiding aan de betreffende community school. Zij analyseren de lokale situatie, evalueren de programma's, zoeken naar blinde vlekken in de dienstverlening, mobiliseren hulpbronnen in de buurt, monitoren de resultaten van de aanpak, en ondersteunen de inbreng van ouders en omgeving in de school. Voor de ontwikkeling van deze teams is er niet één werkwijze. Soms bouwt men voort op een bestaande groep, soms wordt een geheel nieuwe groep gecreëerd.
- Buurtalliantie of -coalitie: een samenhangende aanpak op het niveau van de school en de community vereist leiderschap vanuit een breed gedragen coalitie van stakeholders. Op dat niveau wordt de visie ontwikkeld, worden hulpbronnen gemobiliseerd en wordt verantwoording afgelegd over resultaten. Deze coalitie zorgt er ook voor dat de community geïn-

formeerd blijft, zij doet aan partnership- en relatiebeheer, en bouwt aan duurzaamheid via *capacity building*.

Zweden⁷

De Zweedse brede school vindt haar oorsprong in de naschoolse opvang van kinderen van arme ouders en alleenstaande moeders in vrijetijdscentra. Het was zonder meer een welzijnsvoorziening. Nochtans waren gemeenten tot in de jaren tachtig van de vorige eeuw verplicht om kinderopvangplaatsen te verzekeren voor (alle) kinderen tot en met de leeftijd van 12 jaar. Besparingsmaatregelen hebben die leeftijd nadien teruggebracht op 10 jaar.

De jaren zestig werden gekenmerkt door een grotere aandacht voor het vrijetijdscentrum ('fritidshem') als voorziening voor werkende vrouwen en gezinsondersteuning. Aanvang jaren tachtig werd in een overheidsrapport een pleidooi gehouden voor verdieping van de samenwerking tussen de school en het vrijetijdscentrum. Er ontstonden samenwerkingsexperimenten tussen school, vrijetijdscentrum en vrijwilligersorganisaties.

Uit evaluaties bleek dat:

- er vanuit verschillende professionele visies gewerkt werd;
- er voor een vlotte samenwerking behoefte was aan een gemeenschappelijke leiding;
- vrijwilligersorganisaties wegens gebrek aan tijd en personeel niet goed functioneerden in dit verband.

Hierdoor werd het vrijetijdscentrum op een professionele leest geschoeid en samen met de school in één gebouw ondergebracht. Pas eind jaren tachtig kwam er een officieel pedagogisch programma voor de centra, na eerdere kritiek over de snelle uitbreiding zonder aandacht voor de inhoud.

Een aantal ontwikkelingen hebben de samenwerking tussen (meestal zelfs integratie van) onderwijs en vrijetijdscentrum vergemakkelijkt. Zowel onderwijs als welzijn werden gedecentraliseerd. En de school werd verantwoordelijk voor de kinderen gedurende de hele dag (onderwijs en welzijn). Gemeenten konden bijgevolg voortaan de school, het vrijetijdscentrum en de

⁷ Voor Zweden en Denemarken werd beroep gedaan op: E. Tonkens (2001). *Internationale good practices in Europa en de VS. Onderwijs, opvang en vrije tijd*. Den Haag: Dagindeling & NIZW.

voorschoolse kinderopvang onder een gemeenschappelijk bestuur brengen. Een nieuwe commissie moest de eventuele plooiën tussen onderwijs en vrije tijd gladstrijken, vanuit een gemeenschappelijke visie en leiding. Het programma moest gevarieerd zijn: onderwijs, gestructureerde en recreatieve activiteiten, in gemengde leeftijdsgroepen. Lokaal werden zestig experimenten uitgevoerd, nadien geëvalueerd door het nationaal ministerie van maatschappelijk welzijn. Volgens die evaluatie was er behoefte aan:

- een gemeenschappelijke leiding (schoolhoofd);
- een goede voorbereiding door inservice training, voldoende tijd voor gemeenschappelijk overleg, planning, om wederzijds kennis, ervaringen en informatie uit te wisselen en te ontwikkelen;
- een evaluatie en zelfbevraging in de voorbereidende fase;
- flexibele, polyvalente ruimten;
- aandacht voor het functioneren van de staf, kansen voor het ontwikkelen van eigen initiatieven;
- het centraal stellen van de behoeften van kinderen.

Aanvang jaren negentig kreeg het vrijetijdscentrum een andere invulling. Begonnen als een opvangvoorziening met het oog op de arbeidsparticipatie van moeders, werd er later van verwacht dat het bijdroeg aan het kindweldzijn: de bevordering van de cognitieve, lichamelijke, sociale en emotionele ontwikkeling. De gemeenschappelijke visie van de school en het vrijetijdscentrum past in een jeugdbeleid, niet in het welzijns-, gezondheids- of sociaal beleid. Daarom vallen voor en naschoolse kinderopvang en vrijetijdsvoorzieningen sinds 1998 niet langer onder gezins- maar onderwijsbeleid. Richtpunt is het levenslang leren. Vrijetijdscentra vangen de kinderen niet zonder meer op, maar leveren een cruciale bijdrage aan hun brede ontwikkeling ter voorbereiding op het levenslang leren.

In 1998 was nationaal 56% van de kinderen actief in een vrijetijdscentrum. Voor kinderen tussen 10 en 12 jaar lag dit percentage nationaal op 7%. Het was hoger in de grotere steden. In drie kwart van alle Zweedse gemeenten is er echter geen open centrum voor de kinderen tussen 10 en 12 jaar in (er is immers geen wettelijke verplichting voor de gemeenten om opvang aan te bieden).

Integrale voorzieningen via de basisschool

Alle basisscholen bieden naschoolse opvang, vaak een geïntegreerd aanbod van onderwijs, opvang en vrijetijdsbesteding voor kinderen van 6 tot en met 9 jaar. Aan het hoofd staat de schooldirecteur.

Bijna alle kinderen verblijven de ganse dag in de geïntegreerde voorziening. In het dagprogramma is er afwisseling tussen cognitieve, sociale en (re)creatieve activiteiten. Soms wordt de klas in verschillende groepen opgedeeld en geeft de leerkracht les terwijl de vrijetijdsagoog ('fritidspedagoger') kunstzinnige of sportieve activiteiten begeleidt.

Het personeel van het vrijetijdscentrum staat ook voor de klas, de leerkracht is ook actief in het centrum: de scheiding wordt zoveel mogelijk ongedaan gemaakt (ook door te werken in één multifunctioneel gebouw). In de geïntegreerde scholen heeft elke klas twee of drie begeleiders: de leerkracht en een of twee 'fritidspedagoger'. Zij werken in teamverband en plannen gezamenlijk de schooldag en de week. Daarnaast zijn er ook nog afzonderlijke leerkrachten- en opvoedersvergaderingen.

De opvoeders werken de hele dag: tijdens de schooltijd staan ze de leerkracht bij of bereiden ze hun middagactiviteiten voor (in dit laatste geval geeft de leerkracht les aan de hele klas). 's Namiddags worden de rollen omgedraaid, en is ook de leerkracht actief in het vrijetijdscentrum: huiswerk nakijken, lessen voorbereiden, beschikbaarheid voor kinderen.

De voorschoolse opvang begint om 7 uur 's ochtends. De eerste vrijetijdsagoog is dan al aanwezig. De school begint om 8u20. De officiële schooldag eindigt om 1 uur, waarop het vrijetijdscentrum opengaat. Het sluit om 6 uur.

Soms gaat het gebouw 's avonds opnieuw open voor jongeren vanaf 13 jaar en volwassenen, en vervult het een functie die vergelijkbaar is met een buurthuis voor jongeren en volwassenen-educatie voor de anderen. Straathoekwerkers, politie, ouderverenigingen en andere betrokkenen zijn partij bij de coördinatie.

De straathoekwerkers zijn ook overdag actief in de integrale voorziening, wat bovendien voor een horizonverbreding zorgt: zij begeleiden groepsgesprekken over jongerenthema's en hebben daardoor contact met alle jongeren, niet alleen met de probleemjongeren.

Uit evaluaties van de geïntegreerde aanpak komen enkele interessante punten naar voren:

- Verschillen tussen leerkrachten en pedagogen. In het begin lopen de visies van de leerkrachten en de medewerkers van het vrijetijdscentrum niet altijd gelijk, wat onbegrip en wroeging wekt. Men tracht dit te verhelpen door een inservice training bij de voorbereiding, maar ook door hechte samenwerking, afstemming en regelmatig overleg. Een gemeenschappelijk pedagogisch programma en een gemeenschappelijke leiding zijn evenzeer absoluut noodzakelijk (het schoolhoofd).
- Taakverlichting voor leerkrachten. Doordat leerkrachten niet langer steeds de centrale begeleider zijn, is hun takenpakket lichter geworden. In de loop van de middag en af en toe in de loop van de ochtend is de vrijetijdsagoog de voornaamste figuur in de klas. Leerkrachten waarderen ook dat ze nu meer tijd hebben om de lessen tijdens de dag zelf voor te bereiden, en vinden het een verademing om de kinderen op een andere manier te leren kennen tijdens hun aanwezigheid in het vrijetijdscentrum. De kleinere groepen maken het ook mogelijk om tijdens de les meer aandacht te schenken aan individuele kinderen die dit nodig hebben (zonder stigmatisering). Voor bepaalde taken waarmee ze niet echt vertrouwd zijn, kunnen de leerkrachten een beroep doen op deskundigen die hun eigen pedagogische en sociale vaardigheden inbrengen.
- Verlies autonomie voor leerkrachten. Sommige leerkrachten staan niet graag een stuk van hun autonomie af, en zijn het niet gewoon om met anderen te werken: de verplichting om te overleggen, zich tegenover 'externen' te verantwoorden, 'buitenstaanders' te moeten vertrouwen, die bovendien dikwijls een andere werkmethode hebben.
- Taakverlichting voor vrijetijdsagogen. Vrijetijdsagogen moeten hun opdrachten niet langer deeltijds klaren, maar beschikken voortaan over een volledige werkdag, wat hen toelaat op een meer ontspannen manier aan de voorbereiding te werken (tenzij ze overdag als vervanger/ambulante leerkracht moeten fungeren). Ze hebben meer contact met de ouders en met de kinderen en komen zo vlugger mogelijke problemen op het spoor.

Denemarken

Denemarken heeft een met Zweden vergelijkbare geschiedenis voor de ontwikkeling van vrijetijdscentra en de behoefte aan samenwerking met de scholen. De keuzes die gemaakt werden, verschillen echter fundamenteel van die in Zweden.

Vrijetijdscentrum en school getuigen in Denemarken van een hoge kwaliteit en professionaliteit maar worden in theorie nooit, en in de praktijk zelden, geïntegreerd. Het vrijetijdscentrum houdt afstand van de school, beschouwt zich als een noodzakelijke aanvulling op, en niet als een onderdeel van, de school. Personeel van school en vrijetijdscentrum werken samen, maar hebben elk hun eigen teams, leiding en gebouwen. Wanneer het vrijetijdscentrum en de school één gebouw onderling delen, heeft elk voor zich afzonderlijke ruimten met een eigen ingang en leiding. Leerkrachten en vrijetijdsagogen bogen op eigen tradities, cultuur en werkmethodes die ze niet willen verlooche- nen. Vrijetijdsagogen hechten veel belang aan het losse, speelse, ongestructureerde karakter van de activiteiten, en willen bewust niet doelgericht te werk gaan. Leerkrachten verwijten hen dat zij het monopolie denken te hebben op de begeleiding van de vrije tijd van jongeren.

Ondanks deze materiële en mentale hindernissen bestaan er vormen van samenwerking, maar ook deze zijn niet vrij van spanningen en sluiten slechts ten dele aan bij het concept van de brede school. Er is namelijk niet werkelijk sprake van een geïntegreerde dienstverlening: geen gedeelde pedagogische visie, niet altijd gebruik van één gebouw.

Scholen die wat verder gaan dan de klassieke samenwerking - bijvoorbeeld door inhoudelijke aansluiting tussen activiteiten in het centrum en lessen op school, gedeeld gebruik van ruimten, cursussen voor ouders - zijn dun gezaaid. In die zeldzame gevallen wordt het personeel van het vrijetijdscentrum soms ingezet op school, maar de omgekeerde beweging wordt niet gemaakt.

Er zijn in Denemarken aanzetten tot geïntegreerde dienstverle- ning, maar zonder de school. Alle kinderen tot 11 jaar hebben in Denemarken recht op een plaats in de kinderopvang (twee derde van de kinderdagverblijven is in handen van de gemeente). De wet verplicht de gemeenten ook om vrijetijdsvoorzieningen aan te bieden. De kinderopvang moet aan welbepaalde wettelijke

eisen voldoen. Bovendien voegen de gemeenten zelf dikwijls eigen voorwaarden toe voor erkenning en het aan te bieden programma, zoals dat op landelijk niveau is vastgesteld. Er zijn aanzetten tot geïntegreerde structuren of minstens organisatievormen van verregaande samenwerking, maar het komt zelden voor dat de school daarin betrokken partij is. Een voorbeeld van een school die wél integreert is de jeugdschool Ballerup, die onder leiding van pedagogen voor een publiek van 12 tot 18 jarigen verschillende voorzieningen aanbiedt: een alternatieve school, een vrijetijdsvoorziening voor tien andere scholen, opvang voor vroegtijdige schoolverlaters en risicoleerlingen, muziekschool, oefen- en praktijkruimten voor bijvoorbeeld metaal, autotechniek, verpleging, textiel, vrijetijdsactiviteiten voor jongeren buiten de school. Voorts zijn er ook enkele kinderdagverblijven die hun basisdienstverlening hebben uitgebreid met een voorzieningenpakket voor gezinnen.

Het bekendste project in Denemarken is Dronning Olga te Frederiksberg, een kinderdagverblijf voor kinderen van 6 maanden tot 7 jaar. Het kwam tot stand door samenwerking tussen professionals, ouders en politici. De ouders die dit willen, kunnen gebruikmaken van een bijkomende dienstverlening: boodschappen, wasserij, meeneemmaaltijden, afhalen en terugbrengen van de kinderen. Ad hoc werkt men ook samen met buurtorganisaties zoals sportclubs en vrijwilligerswerking. Scholen zijn kennelijk geen partner, noch wordt er bijzondere aandacht besteed aan de problematiek van de ongelijke leer- en ontwikkelingskansen voor sociaal achtergestelde leerlingen (die er wel toegang toe krijgen, waarbij de gemeente desnoods de kosten voor haar rekening neemt).

Andere landen en conclusie

Het idee van een community school of brede school is nu in een groeiend aantal landen een realiteit. Naarmate de definitie ervan wordt opgerekt, ligt het aantal voorbeelden uiteraard hoger. Het Institute for Educational Leadership, dat de Coalition for Community Schools ondersteunt, geeft naar eigen zeggen ook ondersteuning aan initiatieven in landen als Canada, Australië, Zuid-Afrika en ... Nederland.

Voor zover via deze quickscan viel na te gaan, betreft het meestal overeenkomstige activiteiten en structuren zoals in de vorige paragrafen zijn beschreven. Vooral Zuid-Afrika verdient enige aandacht, niet in het minst omdat Nederland het onderwijs daar heeft ondersteund met een specifiek ontwikkelingsprogramma, CENESA, gericht op curriculumontwikkeling, ontwikkeling van managementvaardigheden, training van leerkrachten en kwaliteitsbewaking. De Zuid-Afrikaanse overheid maakt zich speciaal grote zorgen over het geweld en de invloed daarvan binnen de scholen en op de jongeren. Stimulansen om met partijen buiten de school partnerships aan te gaan, lijken voornamelijk door dit thema ingegeven. De minister van onderwijs formuleerde dit tijdens de opening van een nieuwe school in Pretoria als volgt:

'But for this to happen, we need peace and stability in schools and in the environment of schools. Schools must therefore be rendered safe for learners, teachers, staff and the public. There must be regulations to restrict access only to those who have legitimate business in the school. Schools need to forge links with police stations, and join Community Policing Forums.

*Many of our schools are in areas where there is violence outside the schools and in the community. Whilst we are trying hard to restore normality to our communities, where there is violence in the community, we must do our utmost to leave it outside the school. Because improvement in the quality of education cannot happen in a situation where students, teachers and school managers constantly fear for their lives. This is why the building of partnerships with other governmental departments, community organisations, the private sector and all interested stakeholders is important for the return to normalcy in all our schools. No one organisation can fight the scourge of crime in our schools alone. No single government department can do this job by itself and succeed! (...) Our public school system should therefore be a microcosm of the society we are trying to build for ourselves in South Africa.'*⁸

In een *white paper* over *The organisation, Governance and Funding of Schools* vinden we een bevestiging van de band met de

⁸ K. Asmal, Minister of Education (2001). *Speech at the official opening of Lotus Gardens Primary School*. Pretoria. Zie: www.info.gov.za/speeches/2001/010604145p1003.htm

locale community onder het kopje governance: *'decision-making authority is to be shared among parents, teachers, the community (government and civil society) and the learners, in ways that will support the core values of democracy.'*⁹

Wat de invloed van deze uitspraken is op de praktijk van het onderwijs in Zuid-Afrika en dus het eventuele belang voor de studie van 'effectievere omgevingsrelaties' konden we in deze quickscan niet nagaan.

In de drie eerder beschreven landen komen de drie belangrijkste uitgangspunten voor horizontale verbreding van de school in verschillende combinaties voor: achterstandsbestrijding, brede ontwikkeling en vrijetijdsbesteding. De Zweedse en Deense praktijken lijken voornamelijk voort te komen uit een combinatie van de derde en de eerste doelstelling. Terwijl de community school in de Verenigde Staten meer gewicht lijkt te geven aan de eerste en de tweede doelstelling. In de praktijk zien we die doelstellingen echter ook verschuiven en in de loop van de tijd tot wisselende prioriteiten uitgroeien.

In alle gevallen doet zich de vraag voor naar de aansturing, de mate van samenwerking met andere sectoren en de cultuurverschillen daarbij, en de rol van de lokale overheid. In de Verenigde Staten lijkt die rol het minst centraal te staan. De benadering van de Community School is er een die nauw aansluit bij principes van community development: zelfbeheer en endogene ontwikkeling staan voorop.

Gegeven de belangrijke rol die de lokale overheid in Nederland speelt in de aansturing van het onderwijsveld, maar meer nog van de potentiële samenwerkingspartners van de scholen, is de keuze van België en Frankrijk voor de casusbeschrijvingen een logische. Inderdaad vinden we ook in die landen de verschillende basisdoelstellingen voor lokale verbreding van de school terug, en bovendien hebben beide landen de afgelopen jaren intensief ervaring opgedaan met de (regie-)rol daarin voor de lokale overheid.

⁹ Department of Education (1996). *The Organisation, Governance and Funding of Schools (Education White Paper 2)*. Pretoria.

5 Casusonderzoek in België en Frankrijk

Voor het casusonderzoek in het buitenland zijn we zoals gezegd niet alleen op zoek gegaan naar situaties waar interessante informatie te halen viel over de inhoud, reikwijdte en resultaten van de aanpakken die zich richten op effectievere omgevingsrelaties. Uit de voorbeelden moesten we ook lessen kunnen trekken over de regievoering en meer in het bijzonder de rol van de (lokale) overheid daarin. Bovendien moesten die casussen redelijk eenvoudig te benaderen zijn om via documentenstudie en enkele gerichte telefonische interviews gedetailleerde informatie te verkrijgen. In Frankrijk en België (Vlaanderen) troffen we een beleidscontext aan die in dit opzicht bijzonder interessant is en die een redelijk snelle selectie van casussen mogelijk maakte. In Vlaanderen zijn de praktijken ingebed in de Lokale Overleg Platforms en in Frankrijk in de lokale opvoedingsconvenanten of Contrats Educatifs Locaux.

In dit hoofdstuk beschrijven we eerst de beleidscontext in Vlaanderen en Frankrijk; daarna presenteren we de casuïstiek.

5.1 Beleidscontext

Vlaanderen

Onderwijs valt in België uitsluitend onder de politieke verantwoordelijkheid van de gemeenschappen. De deelregeringen zijn dus bevoegd en niet de rijksoverheid. Dat betekent eveneens dat het beleid specifiek is voor de Vlaamse, de Franstalige of de Duitstalige gemeenschap.

We beperken ons in deze beschrijving dan ook tot de ontwikkelingen in Vlaanderen, omdat deze de meeste aanknopingspunten bieden voor onze studie naar omgevingsrelaties. Praktijken die aansluiten bij het concept brede school zijn vooral binnen de Vlaamse gemeenschap (Vlaanderen en Nederlandstalig Brussel) in ontwikkeling. Voor de regie op lokaal niveau bestaat er in Vlaanderen een systeem van zogeheten Lokale Overleg Platforms, waarin alle scholen verplicht participeren. Op het niveau van de Vlaamse overheid is er voor die Overleg Platforms een ondersteuningsstructuur in het leven geroepen.

In opdracht van de Vlaamse overheid heeft het HIVA uit Leuven een onderzoek gedaan naar de ontwikkelingen in de brede school en daaruit zijn ook conclusies getrokken voor het regievraagstuk.¹⁰

Een eerste belangrijke vaststelling van de onderzoekers is, dat dé brede school niet bestaat, maar dat er meerdere soorten zijn, met convergerende doelstellingen en gemeenschappelijke kenmerken. Het woord 'breed' kan verwijzen naar:

- het spectrum van opvoedingsdimensies;
- het aanbod van diensten;
- een brede gemeenschap rond de school (community school);
- een longitudinale benadering van kinderen (de doorgaande lijn);
- een breed tijdvenster (dagarrangementen, verlengde schooldag).

Gemeenschappelijk is dat de brede school spontaan 'uit haar oevers treedt: ze ziet haar missie verruimd tot een meer integrale dienstverlening, met het oog op grotere kwaliteit en effectiviteit. Ze doet daarvoor beroep op een netwerk van partnerorganisaties en individuele vrijwilligers, om de kernopdracht van het onderwijs zelf niet in het gedrang te brengen.'

¹⁰ Algemene informatie over Brede School in Vlaanderen en Lokale Overleg Platforms komt onder meer uit dat onderzoek: F. Pirard, L. Ruelens en I. Nicaise (2004). *Naar een brede school in Vlaanderen?* Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid. Verder werden de websites geraadpleegd van het departement Onderwijs (www.ond.vlaanderen.be) en van de Lokale Overleg Platforms (www.LOP.be)

De Belgische onderzoekers onderscheiden drie basismodellen van de brede school, gebaseerd op verschillende doelstellingen of agenda's:

- Er is de brede school die gericht is op *kansbevordering voor achtergestelde groepen*. Door de grote sociale ongelijkheden in de omgevingsfactoren worden ongelijkheden in het onderwijs gereproduceerd, indien de school haar rol beperkt tot de louter cognitieve dimensie.
- Een ander model gaat uit van *levensbreed leren* voor alle jongeren. Naast de cognitieve ontwikkeling vindt men het essentieel dat jongeren ook op andere vlakken van de persoonlijkheidsontwikkeling optimale kansen krijgen.
- Het derde model, gericht op *zinnvolle vrijetijdsbesteding*, vertrekt van meer pragmatische overwegingen, voornamelijk de behoefte om de schooltijd meer af te stemmen op die van de ouders en de rest van de samenleving.

Deze verschillende doelstellingen of agenda's weerspiegelen zich in de lokale samenwerkingsrelaties van de scholen. Het blijkt in de meeste gevallen nog te gaan om bilaterale samenwerking, zelden om een multilateraal netwerk. Zowat alle mogelijke sectoren zijn in samenwerkingsverbanden terug te vinden. Het rapport van het HIVA noemt: de buitenschoolse opvang, de milieusector, gezondheid, opbouwwerk, jeugdzorg, jeugdwerk, sport en kunsteducatie. Het stelt tevens vast dat er geen sprake is van een duidelijke netwerkstructuur. De onderzoekers achten een standaard netwerkstructuur ook niet wenselijk: de brede school moet vraaggestuurd ontwikkeld worden op basis van behoeften van leerlingen, hun ouders en de plaatselijke omgeving. Om de kwaliteit van de netwerken te helpen verzeke- ren, noemen zij wel enkele *criteria* waaraan netwerken zouden moeten voldoen:

- Een vaste kern van een beperkt aantal essentiële stakeholders dient de continuïteit van de doelstellingen te waarbor- gen.
- Er moeten voldoende 'binnenschoolse' partners in het netwerk betrokken worden, om de link tussen formeel en informeel leren, tussen cognitief en sociaal leren, tussen leren en leven te bewaken.
- Rond de vaste kern kan een flexibel netwerk ontstaan met zowel vaste als tijdelijke partners, in functie van evolueren- de behoeften.

- Een samenwerkingsprotocol legt de doelstellingen vast, de taakverdeling en de engagementen van elke partner, op basis van een duidelijke onderlinge profilering en complementariteit. Voorts worden evaluatie- en bijsturingsmomenten voorzien.

De onderzoekers van het HIVA hebben ten slotte gepeild naar opvattingen over de best geplaatste regisseur van de brede school. Uit die peiling komt geen eenduidige optie naar voren. Naargelang de plaatselijke mogelijkheden wil men de regie toevertrouwen aan de school zelf, de gemeente, een onderwijs ondersteuningscentrum, het opbouwwerk of het Lokaal Overleg Platform van het Gelijke Onderwijs Kansen Beleid.

De Lokale Overleg Platforms zijn in de ogen van betrokken partners dus slechts één van de mogelijke regisseurs van de brede school. Aan de hand van de Vlaamse casusbeschrijving willen we nagaan welke knelpunten en mogelijkheden zich voordoen in de verhouding tussen een Lokaal Overleg Platform en de ontwikkeling van (verschillende types - zie hoger - van) de brede school.

Maar wat zijn die Lokale Overleg Platforms of LOPs?

De Lokale Overleg Platforms vormen een onderdeel van het Gelijke Onderwijskansendecreet (een decreet is een wet van een regionale, in dit geval de Vlaamse, regering in België), kortweg GOK genoemd. Dit decreet is erop gericht om alle eerdere maatregelen voor bestrijden van kansarmoede in het onderwijs te groeperen. Het bevat drie elementen¹¹:

- Het recht op inschrijving van kinderen in een school naar keuze. De mogelijkheden om kinderen te weigeren of door te verwijzen naar een andere school zijn zeer beperkt.
- De oprichting van Lokale Overleg Platforms die het gelijke kansenbeleid ter plaatse mee uitvoeren en een Commissie betreffende leerlingenrechten die waakt over de rechtsbescherming van leerlingen.
- Een geïntegreerd ondersteuningsaanbod dat de scholen toelaat een zorgbrede werking te ontwikkelen gericht op kansarme kinderen.

¹¹ Departement Onderwijs (2005). *Brochure Gelijke onderwijskansen voor elk kind ... scholen maken er werk van*. Brussel: Departement Onderwijs.

De gezamenlijke LOPs geven de volgende omschrijving van hun doelstellingen, samenstelling, taken en rollen¹²:

- Het LOP probeert alle leerlingen gelijke kansen te bieden om te leren en zich te ontwikkelen. Tegelijkertijd tracht het LOP elke vorm van uitsluiting, discriminatie en sociale scheiding tegen te gaan.
- Het LOP verzamelt alle onderwijsverstrekkers uit de regio én een breed gamma van lokale organisaties die van zeer nabij geconfronteerd worden met (on)gelijke kansen binnen het onderwijs.
- Het LOP heeft een onderzoeksopdracht: de lokale situatie van de gelijke onderwijskansen wordt in beeld gebracht en ontleed in een omgevingsanalyse.
- Het LOP heeft een adviesopdracht: zowel op lokaal, provinciaal als gewestelijk vlak kan het LOP de stuwende kracht zijn achter veranderingen en evoluties en advies uitbrengen op alle niveaus.
- Het LOP heeft een bemiddelende rol: in het kader van de doorverwijzing van een leerling treedt de bemiddelingscel in werking en zoekt mee naar de beste oplossing voor de leerling in kwestie.
- Het LOP heeft een ondersteunende rol: naast het doorgeven van goede praktijkvoorbeelden kan het ook instrumenten ontwikkelen om het inschrijvingsrecht mee helpen te realiseren.

Over de mogelijkheden van de LOPs om een stimulerende, dan wel regierol te spelen voor de brede school schrijven de Leuvense onderzoekers: 'Het lokaal overlegplatform (LOP), waarin zowel de school, de inrichtende machten, het CLB, de ouders, de leerlingen, de sociale partners, zelforganisaties van armen en van etnisch-culturele minderheden, onthaalbureaus, de integratiesector en het schoolopbouwwerk zetelen. Hier ligt dus een mogelijkheid voor een breed samenwerkingsverband in besloten. Veel zal afhangen van de mate waarin dit nieuwe instrument de mogelijkheid benut (kan benutten?) om bijkomende opdrachten op te nemen, aangezien de hoofdopdracht elders ligt. Het LOP is in de eerste plaats immers bevoegd om bij de doorverwijzing te beoordelen en te bemiddelen, de lokale GOK-situatie te analyseren, en afspraken te maken over opvang, aanbod en

¹² www.LOP.be

toeleiding van leerlingen naar het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers.’

Over het feitelijk functioneren van de LOPs is nog weinig schriftelijk materiaal voorhanden. Daarom zijn gesprekken gevoerd met de landelijke LOP-coördinator en met enkele ondersteuners van lokale LOPs. De neerslag daarvan staat in de casusbeschrijving.

Frankrijk¹³

In Frankrijk is de centrale overheid verantwoordelijk voor het onderwijsbeleid. Via een vorm van gedeconcentreerd bestuur zijn er ook regionale onderwijsinstanties aanwezig. Lokale overheden hebben verantwoordelijkheden voor de niet-educatieve aspecten binnen het (basis-) onderwijs (voor- en naschoolse opvang, kantine, gebouwen en onderhoud). Het openbaar onderwijs is in Frankrijk dominant.

Ook in Frankrijk zijn de verschillende achtergronden van effectievere omgevingsrelaties van scholen terug te vinden: achterstandsbestrijding, brede pedagogische doelstellingen en de meer pragmatische insteek van dagarrangementen vormen de basis voor vernieuwende initiatieven. Het meest ontwikkeld, want door de overheid gestimuleerd, zijn de initiatieven die genomen werden op grond van afstemmingsproblemen in de tijdsbesteding. Wat niet wegneemt dat overige doelstellingen daaraan gekoppeld werden en worden.

In 1998 moedigde de Franse nationale overheid alle actoren uit de onderwijswereld en het jeugdwerk op lokaal niveau (financieel) aan om de schooltijd en de voor-, tussen- en naschoolse activiteiten op elkaar af te stemmen. Hiertoe kon een contract worden afgesloten met een geldigheidsduur van 3 jaar (met mogelijkheid van verlenging). Ouders, nationale overheid, directies en leerkrachten, de gemeentelijke overheid en andere betrokken organisaties streefden zo naar een goede dagindeling opdat de slaagkansen van kinderen op school en in de samenleving via een ononderbroken pedagogische lijn zouden toenemen.

¹³ Voor Frankrijk werden documenten geraadpleegd via de website van het Ministerie van Onderwijs: www.education.gouv.fr en www.education.gouv.fr/cel/.

Het project wordt gedragen door de verschillende bevoegde ministeries: nationale opvoeding, jeugd en sport, cultuur en communicatie, stedenbeleid. Zij financieren samen met lokale overheden, volkswikkelingsorganisaties, gezinsbijslagfondsen, enzovoorts.

Het Contrat Educatif Local (CEL - lokaal educatief contract) zet eigenlijk het werk voort van vroegere nationale programma's, in de eerste plaats de ARVEJ contracten (Aménagement des Rythmes de Vie des Enfants et des Jeunes), waarmee de nationale overheid lokale experimenten met de organisatie van de schooldag wou bevorderen. Pilotprojecten waren de 'sites pilotes d'aménagement des rythmes scolaires' (ARS).

Ze delen de volgende kenmerken:

- ze werken aan de dagindeling en houden hierbij rekening met de diversiteit in de levensritmes van de kinderen;
- er is sprake van een lokaal opvoedingsproject, uitgetekend in een samenwerkingsverband;
- de spelers op het terrein bepalen zelf, op vrijwillige basis, of ze in een project stappen.

Het CEL gaat echter verder doordat:

- ook de minister verantwoordelijk voor het stedenbeleid betrokken partij is;
- het gebied dat de projecten bestrijken weliswaar groter maar ook coherenter is (gemeenten, al dan niet officiële inter-communales, arrondissementen en heel soms wijken in grote steden); in plattelandsgebieden wordt de samenwerking tussen gemeenten aangemoedigd;
- het zich tot alle kinderen richt, maar toch vooral aandacht heeft voor kwetsbare kinderen en jongeren, echter zonder dat hierbij de sociale mix wordt vergeten, om niet verkeerd de indruk te wekken dat het project alleen risicogroepen zou betreffen;
- het project ook de schoolgaande jeugd van het hoger secundair onderwijs ('lycées') en het lager secundair onderwijs ('collèges') beoogt;
- er een ononderbroken pedagogische lijn is die door de schooltijd, de voor- en tussenschooltijd en de naschooltijd loopt.

De eerste stap bij een CEL is de diagnose van de plaatselijke situatie en het peilen van de sociale behoeften aan de jeugdvoorzieningen. Vervolgens wordt een projectplan opgemaakt, 'projet éducatif de qualité' waarbij bijzondere aandacht uitgaat naar zinvolle invulling van de vrije tijd en het aanpakken van achterstanden (gelijke kansen) in stedelijke en plattelandsgebieden.

Actieve betrokkenheid van alle kinderen is een must, net als participatie door de ouders. Opdat de projecten zouden worden goedgekeurd door de bevoegde lokale en departementale instanties, moeten ze aan een aantal voorwaarden voldoen:

- tegemoetkomen aan de educatieve behoeften zoals die vastgelegd zijn in de lokale omgevingsanalyse;
- coherent op elkaar afstemmen van de verschillende bestaande, professionele projecten en acties van de uiteenlopende organisaties en actoren ;
- ruimte laten voor overleg, reflectie en informatie;
- uittekenen van het pedagogische kader waarin de activiteiten passen, met omschrijving van de doelstellingen, de gemaakte keuzes, de geboekte vooruitgang en beschrijving van de partners;
- aanstellen van een coördinator die als verbindingspersoon optreedt tussen de verschillende educatieve actoren, dynamiek brengt in de bestaande acties en rapporteert over de resultaten;
- voorstellen formuleren voor monitoring en evaluatie.

De pedagogische lijn moet doorgaand zijn, zodat behoorlijk wat activiteiten onder het project vallen. Het gaat om activiteiten verricht tijdens de schooltijd op zich, de tijd besteed aan de verplaatsing naar school, het onthaal, de etenstijd, de studietijd, de woensdagnamiddag, de avond, het weekend, de vakantiedagen.

Deze activiteiten moeten:

- de vindrijkheid van de kinderen stimuleren via individuele en collectieve activiteiten;
- de kinderen nieuwsgierig maken, bijvoorbeeld voor de wetenschap via proeven;
- de kinderen leren communiceren (ICT);
- de kinderen de mogelijkheden en beperkingen van het eigen lichaam leren kennen door fysieke en sportieve activiteiten en gezondheidsopvoeding;

- de gevoeligheid en creativiteit bij kinderen ontwikkelen door artistieke en culturele initiatieven;
- voor betere schoolresultaten zorgen;
- kinderen leren leven in hun omgeving en omgaan met de maatschappij.

Intussen heeft in Frankrijk zowat de helft van de gemeenten tussen 10.000 en 100.000 inwoners een 'Contrat Educatif Local'. Drie op vier gemeenten boven 100.000 inwoners heeft een dergelijk convenant afgesloten.¹⁴

Het is duidelijk dat het Franse beleid een voorbeeld is van een centrale overheid die stevig stuurt op doelstellingen en resultaten, daarvoor ook de methode van contractualisering gebruikt, maar de concrete invulling aan de lokale overheid laat. Zij gaat er daarbij van uit dat die lokale overheid initiatieven van onderop stimuleert en alle relevante partijen bij de ontwikkeling en de uitvoering van het beleid betreft.

De Franse casus moet ons in staat stellen om na te gaan of en hoe dit in de praktijk werkt. Daartoe hebben wij contact gezocht met sleutelinformanten binnen lokale en regionale overheden en (onderwijs)organisaties. Zo kwamen wij op het spoor van het Contrat Educatif Local van de stad Rennes in Bretagne.¹⁵

Het betreft een relatief grote stad (ca. 250.000 inwoners), met een traditie van actief stedelijk onderwijsbeleid. De wethouder van de stad Rennes is tevens voorzitter van het Franse netwerk van 'educatie-steden': *réseau Français des villes éducatrices*. Het lokale educatie contract 2006 - 2009 is tot stand gekomen na een publieke consultatieronde langs de verschillende wijken van de stad.

Het lokale convenant heeft naar eigen zeggen vijf ambities:

1. Voor iedereen de toegang tot cultuur en onderwijs faciliteren.
2. Ongelijkheden bestrijden en interculturele contacten stimuleren op de terreinen: cultuur, sport en ontspanning.
3. Begeleiden van probleemgroepen.

¹⁴ Ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative et al. (2004). *Les contrats éducatifs locaux en 2003*. Paris.

¹⁵ Voor de keuze van de Franse casus werden persoonlijke contacten benut in netwerken van onderzoekers, maatschappelijke organisaties en steden (m.n. Dijon, Nancy, Lille, Poitiers, Bordeaux, Rouen en Rennes).

4. Alle energie mobiliseren voor een emancipatoir project.
5. Sturen, evalueren en innoveren (regie).

In de casus kunnen we nagaan hoe de landelijke structuur aansluit op de lokale dynamiek, hoe groot het draagvlak is voor het lokale convenant en wat de effecten ervan zijn op het werk binnen de scholen.

5.2 Casusbeschrijvingen Vlaanderen en Frankrijk

Lokale Overleg Platforms (LOP) in Vlaanderen¹⁶

Zoals gezegd zijn de LOPs opgericht om de uitvoering van het decreet Gelijke Onderwijs Kansen lokaal te bevorderen. De structuur van de LOPs is centraal geregeld. Per stad of regio is er een platform voor het basisonderwijs en één voor het secundair onderwijs. In totaal zijn er zeventig platforms. Elk platform heeft een onafhankelijke voorzitter en een deskundige ondersteuner. Deze ondersteuners zijn aan de LOPs toegewezen door het Ministerie van Onderwijs. Er zijn zeventien ondersteuners voor geheel Vlaanderen. De meesten werken dus voor meerdere LOPs. De ondersteuners vormen een landelijk team, onder leiding van een landelijk coördinator.

Uit de interviews met de LOP ondersteuners en de coördinator komt naar voren dat er een gigantische verscheidenheid is in het functioneren van de LOPs. Er zijn weliswaar een aantal richtlijnen waaraan de LOPs zich moeten houden, maar de invulling van de werkzaamheden verschilt sterk naargelang van de lokale context, de aard van de maatschappelijke partners, de bestaande overlegcultuur en de individuele bereidheid tot samenwerking van de overlegpartners.

De geïnterviewden benadrukken dat de LOPs nog relatief jong zijn, ongeveer drie à vier jaar. De deskundige ondersteuners

¹⁶ Geïnterviewd werden: Johan Lamote, coördinator deskundige ondersteuners LOPs en ondersteuner LOP basisonderwijs Gent; Dirk Herfs, ondersteuner LOPs Genk en Houthalen-Helchteren; Gil Thys, ondersteuner LOPs Geeraardsbergen, Ronse en Oudenaarde; Patrick Vanspauwen, ondersteuner LOP basisonderwijs Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

beschouwen zichzelf als procesbegeleiders en zien op een aantal punten vooruitgang:

1. De samenspraak tussen scholen.
2. Het inzicht in de maatschappelijke positie van de schoolpopulatie.
3. De bekendheid met maatschappelijke organisaties.
4. Voedingsbodem voor betere omgevingsrelaties.

Op een aantal punten blijft er onzekerheid of onduidelijkheid:

5. Grote verschillen tussen lokale platforms.
6. De mate waarin de LOPs erin slagen om beleid te maken.
7. De ontwikkeling van lokaal onderwijsbeleid.
8. De rol van de gemeente.

1 De samenspraak tussen scholen

Als belangrijkste winstpunt van de lokale platforms noemt iedereen de toename van contacten en afspraken tussen scholen binnen een gemeente of regio. We moeten dit onder meer plaatsen in het kader van de verschillende ‘onderwijsnetten’ in Vlaanderen. De scholen behoren tot drie groepen of netten: het gemeenschapsonderwijs wordt georganiseerd door de landelijke overheid, ofwel de Vlaamse regering; het gemeentelijk onderwijs valt onder het lokale bestuur en het vrij onderwijs is particulier georganiseerd en betreft voornamelijk katholieke scholen. Tussen de scholen van verschillende signatuur, maar ook van dezelfde signatuur binnen een gemeente of regio was er vaak weinig tot geen contact. De onderwijssector is traditioneel zeer verticaal georganiseerd.

Door de lokale platforms zijn scholen verplicht om op gezette tijden met elkaar (en met omgevingspartners) te communiceren. Dat heeft op een aantal plaatsen geleid tot afspraken over bijvoorbeeld inschrijving van leerlingen: gemeenschappelijke inschrijvingstijden en gemeenschappelijke communicatie daarover via de wethouder onderwijs.

Geïnterviewden noemen ook voorbeelden van effectieve inhoudelijke samenwerking tussen scholen (zie onder 4. voedingsbodem).

Ten slotte bevordert de omgevingsanalyse (die de platforms verplicht moesten maken vanwege het inschrijvingsrecht) dat een open dialoog gevoerd kan worden over witte en zwarte scholen en over spreiding van leerlingen, gerelateerd aan de bevolkings-samenstelling van de schoolomgeving.

2 Inzicht in de maatschappelijke positie van de schoolpopulatie

Als voorbeeld van een omgevingsanalyse door een LOP hebben we gekeken naar de analyse door het platform van het Antwerpse basisonderwijs. Die analyse levert een gedetailleerd cijfermatig inzicht in de territoriale, sociaal-economische en etnisch-culturele achtergrond van de leerlingen binnen het basisonderwijs. Dit geeft de scholen inzicht in de maatschappelijke achtergrond van hun populatie en de relatieve positie van de eigen school in het lokale onderwijsveld. Verder dan deze objectieve cijfers gaat de analyse echter (vooralsnog) niet. Wat ontbreekt, is een nadere beschrijving en analyse van de ‘sociale kaart’ in termen van voorzieningen en lokale actoren die een rol zouden kunnen spelen bij effectievere omgevingsrelaties. Ook de omgevingsanalyse van een LOP in de stad Ronse (Zuid-Oost Vlaanderen) geeft een precies sociaal-economisch en etnisch-cultureel beeld van de schoolpopulatie, met als specifiek kenmerk de Franstalige achtergrond van een belangrijk deel van de schooljeugd.

Voor informatie over de sociale omgeving van de school kan men natuurlijk gebruikmaken van andere bronnen. Zo stelt de provincie Limburg een welzijnsmonitor samen vanwege haar ondersteunende taak binnen het decreet op het Lokaal Sociaal Beleid.

3 De bekendheid met maatschappelijke organisaties

Behalve de contacten met schoolbegeleidingsdiensten zijn veel scholen traditioneel eilanden binnen hun eigen maatschappelijke omgeving. Door de verplichte opname in de LOPs van vertegenwoordigers van een aantal maatschappelijke velden of organisaties, groeit de bekendheid van de omgeving binnen de scholen. Bovendien kunnen de scholen binnen de platforms gesprekken voeren over maatschappelijke thema’s tussen ter zake deskundige partners.

Volgens de geïnterviewden groeit door de platforms het wederzijds vertrouwen tussen de schoolvertegenwoordigers en de maatschappelijke partners. De samenstelling van de platforms is

zeer verschillend. Ook dat weerspiegelt uiteraard de lokale context. Organisaties van de zogeheten vierde wereld (armoede) en van en voor etnisch-culturele minderheden hebben dikwijls een geheel verschillende achtergrond en werkwijze, een verschillend niveau van professionaliteit, of zijn soms niet voorhanden. Oudervertegenwoordiging en vakbonden zijn in veel gevallen vrij plichtmatig aanwezig.

4 Voedingsbodem voor betere omgevingsrelaties

De lokale overlegplatforms zijn niet opgericht om de omgevingsrelaties van de scholen te verbeteren. Hun taak ligt op het terrein van de gelijke onderwijskansen. Daartoe worden ze geacht de kennis en relaties tussen de scholen onderling en tussen de scholen en de maatschappelijke omgeving te benutten. Alle geïnterviewden geven aan dat verbeterde omgevingsrelaties een aanwijsbaar (neven)effect van de LOPs zijn. Systematisch onderzoek hiernaar ontbreekt (vooralsnog), maar concrete voorbeelden zijn er in alle regio's te vinden. Zo wordt het voorbeeld genoemd van twee scholen (gelegen in dezelfde buurt) waarvan de directies, voordat het LOP bestond, elkaar niet kenden. Ondertussen zijn zij gezamenlijk begonnen met het organiseren van taalcursussen voor allochtone ouders. Een ander voorbeeld betreft een stad waar de beweging van armen een eigen 'onderwijsdossier' presenteerde op een bijeenkomst van het LOP. Deze beweging werd vervolgens gevraagd om lid te worden van de adviesraad van het lokale Centrum voor Leerlingbegeleiding. Ook wordt de beweging geregeld uitgenodigd op scholen om informatie te geven over armoedevraagstukken.

Unaniem positief zijn de geïnterviewden over het groeiende besef van collectieve verantwoordelijkheid voor de educatieve kwaliteit binnen een bepaald gebied. Dat vermindert de concurrentiestrijd tussen scholen. Vroeger voelden scholen zich slechts verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun eigen individuele school.

Het LOP wordt gezien als een structuur die de condities creëert waaronder samenwerking tussen scholen onderling en tussen scholen en hun omgeving kan gedijen.

5 Grote verschillen tussen lokale platforms

De geïnterviewden benadrukten steeds weer dat geen eenduidig beeld valt te schetsen van het functioneren van de platforms. Op alle onderdelen zijn er grote (kwaliteits)verschillen. Die hebben natuurlijk te maken met de lokale context en de (kwaliteit van de) daar aanwezige samenwerkingspartners, maar ook met al of niet bestaande overlegcultuur, en vaak zelfs met de positieve of negatieve invloed van individuele schooldirecties.

Op veel plaatsen voert men binnen de platforms een dynamische en open dialoog over de onderwijskansen in relatie tot de maatschappelijke context van de schoolpopulatie. In sommige platforms komt men echter niet verder dan de 'verplichte leerstof', zijnde het maken van een omgevingsanalyse en het regelen van het inschrijvingsrecht. Andere platforms discussiëren uitsluitend over de agenda, en laten die steeds weer door deze of gene deelnemer onderuit halen. Op andere plaatsen is er geen netwerk van maatschappelijke organisaties zoals die in het decreet omschreven zijn. Maar ook als er een uitgebreid lokaal netwerk is, met een bestaande overlegcultuur, is het platform op twee manieren te beschouwen: als een prima aanvulling of als een concurrent.

Iemand geeft het voorbeeld van een stad waar een zogeheten 'non-discriminatie overleg' bestond voordat het platform werd opgericht. Dat overleg bestond uit personen met weinig relatie met de achterban, waardoor het eigenlijk een negatieve erfenis was voor het platform. Men is erin geslaagd om een positieve start te maken door 'opnieuw te beginnen'.

Samengevat stelt een van de geïnterviewden dat de platforms op drie punten een positieve trendbreuk met het verleden betekenen:

- voordien netwerkte de onderwijssector alleen binnen de eigen sector, dat is nu veel breder geworden;
- de professionele ondersteuning van de platforms staat garant voor continuïteit;
- voorheen lag de focus uitsluitend op allochtonen, nu is er een breed perspectief op achterstelling.

6 Het beleid van de lokale platforms

De LOPs zijn niet opgericht om beleid te voeren. Evenmin zijn zij een formeel adviesorgaan voor de lokale of landelijke overheid. Zij hebben dus geen enkele formele invloed op de inzet van middelen binnen het onderwijs. Dat vinden geïnterviewden een

positief punt, omdat het de open dialoog bevordert. De directe (financiële) belangen zijn beperkt, terwijl toch 'iedereen het decreet claimde'. Dat wil zeggen: dat alle partners het decreet en dus hun plaats binnen het LOP aangrijpen om eigen doelstellingen te realiseren. Voor zover de platforms beleid maken, gaat het over praktische, vaak pragmatische afspraken op terreinen die uit de omgevingsanalyse of uit de discussies als prioritaire thema's naar voren komen. De platforms werken ook steeds naar consensus toe. In zekere zin is het proces daarin belangrijker dan het product. Steeds meer platforms zorgen voor continuïteit door met een jaaragenda te werken op basis van een thematische aanpak.

7 De ontwikkeling van lokaal onderwijsbeleid

Met de Lokale Overleg Platforms heeft de Vlaamse overheid een structuur gecreëerd die, naast de positieve functie die deze al heeft, ook een bijdrage kan leveren aan het realiseren van lokaal onderwijsbeleid. Dat lokaal onderwijsbeleid bestaat echter niet als zodanig. Dat tekort doet zich onder meer voelen als het gaat om de consequenties van de omgevingsanalyse. Eén van de geïnterviewden wijst erop dat de algemene afspraak, dat scholen geen individuele 'publiciteit' voeren in een bepaalde gemeente, verhindert dat (zwarte) scholen in concentratiebuurten zichzelf aan het brede publiek voorstellen om verdere concentratie tegen te gaan.

De Minister van Onderwijs zet nu in op lokaal onderwijsbeleid via projectsubsidies in de vier steden met de grootste onderwijsproblematiek. Vanaf 2007 zal dit uitgebreid worden tot alle dertien zogeheten centrumsteden. De LOPs spelen formeel geen rol in de vorming van lokaal onderwijsbeleid, maar gemeenten vragen feitelijk wel advies aan de LOPs over het ingezette beleid. Daarmee verzekert de gemeente zich immers van een breed draagvlak voor dat beleid.

8 De rol van de gemeente

De gemeente heeft formeel een adviserende rol binnen de lokale platforms. In gemeenten waar gemeentelijk onderwijs bestaat, zit de gemeente ook in de hoedanigheid van schoolbestuur in het LOP. Dat levert een dubbelrol op, die niet steeds gemakkelijk te scheiden is. Daarom heeft de wethouder onderwijs in Antwerpen bijvoorbeeld het gemeentelijk onderwijs verzelfstandigd, zodat de gemeente zich beter met algemeen onderwijsbeleid kan bezighouden. Verder moet de gemeente logistieke steun verlenen

aan de LOPs (vergaderfaciliteiten). De geïnterviewden onderstrepen dat de LOPs van de gemeente vooral verwachten dat deze de verbinding zou maken tussen het onderwijsveld en het lokaal sociaal beleid. Er bestaat namelijk in Vlaanderen ook een decreet Lokaal Sociaal Beleid. Dit decreet verwacht van lokale besturen dat zij volgens de methode van de strategische planning komen tot een overkoepelend beleidsplan voor het sociaal beleid in hun gemeente. Het in ontwikkeling zijnde lokaal onderwijsbeleid ziet men als een mogelijke concrete invulling van de verbinding tussen het onderwijsveld en het Lokaal Sociaal Beleid. Maar het kan ook een aparte koker worden. Veel zal afhangen van de verantwoordelijke wethouder(s). Overigens geven gemeenten ook nu al steun aan samenwerkingsprojecten tussen scholen en tussen scholen en andere partners. Een aantal initiatieven à la brede school zijn daar voorbeelden van.

Contrat Educatif Local (CEL) in Rennes¹⁷

Bij het bekijken van een concreet lokaal educatief contract als dat van de stad Rennes, valt allereerst op dat het om educatief beleid gaat en niet om onderwijsbeleid. Dat is ook de legitimatie voor de gemeente om een centrale rol te spelen bij het ontwikkelen van beleid voor de uitvoering van het contract. Het contract wordt formeel gesloten tussen:

- de nationale overheid, vertegenwoordigd enerzijds door de Prefect van het Departement Ille-et-Vilaine (vgl. Commissaris van de Koningin) en anderzijds door het Ministerie van Onderwijs in de figuur van de onderwijsinspectie;
- de departementale overheid, in de persoon van de voorzitter van de departementsraad (Président du Conseil Général);
- de gemeente, in de persoon van de burgemeester.

Inhoudelijk bestaat het contract uit het zogeheten Projet Educatif Local, waarin de verschillende prioriteiten en activiteiten worden uitgewerkt.

Voor het opstellen van het educatief contract 2006-2009 heeft de gemeente in de eerste plaats het vorige (eerste) contract geëvalueerd. Verder is in de tweede helft van 2004 een uitge-

¹⁷ Geïnterviewd werden: Brigitte Le Ravalec, coördinator Lokaal Educatief Project van de Stad Rennes; Remy Louis, ex-directeur basisschool en coördinator onderwijsvoor-rangsgebied; Emile Rimasson, directeur educatief centrum Maison de la Harpe.

breide consultatie gehouden van de scholen en de ouderraden. De professionele stakeholders en andere geïnteresseerden in de twaalf wijken van de stad zijn geraadpleegd tijdens openbare bijeenkomsten onder voorzitterschap van de wethouder Onderwijs en Jeugd, en met gemeenteraadsleden voor de wijk. Ten slotte heeft de gemeente een enquête uitgezet onder het brede publiek (5000 vragenlijsten verspreid, 10% respons), met vragen over de belangrijkste educatieve kwesties: vormen van onderwijsvernieuwing, voor- en naschoolse opvang, opening van schoollokalen voor de buurt, de plaats van ouders in de school, de schoolrecruteringsgebieden en kwesties met betrekking tot onderwijstrajecten.

Uit de verslagen van deze consultaties valt op te maken dat zij zowel een consultatie- als een informatiefunctie hadden.¹⁸

Het *Projet Educatif Local* (CEL) zelf (50 p.)¹⁹ omvat vervolgens 29 'acties' die gericht zijn op het realiseren van de vijf 'ambities' die in een eerdere paragraaf genoemd werden:

1. Voor iedereen de toegang tot cultuur en onderwijs faciliteren.
2. Ongelijkheden bestrijden en interculturele contacten stimuleren op de terreinen: cultuur, sport en ontspanning.
3. Begeleiden van probleemgroepen.
4. Alle energie mobiliseren voor een emancipatoir project.
5. Sturen, evalueren en innoveren (regie).

Onder de 29 acties ressorteren dan alle concrete activiteiten. In principe stuurt de gemeente alle buitenschoolse partners aan, en (co)financiert deze ook voor de betreffende activiteiten. Voor zover de gemeente geen formeel sturende rol heeft sluit zij aparte convenanten af. Dat is bijvoorbeeld het geval met instanties voor kinder- en jeugdzorg. Wat de financiën betreft: een aantal activiteiten worden rechtstreeks door de gemeente gefinancierd, onder meer in het kader van het Stedenbeleid. Voor andere activiteiten coördineert of ondersteunt de gemeente subsidieaanvragen bij andere instanties. Organisaties en instellingen hebben er dus belang bij om aan te sluiten bij het CEL.

¹⁸ 'Dossier *Projet éducatif Local*' in *Rennes Info Education*, januari 2005, pp 8-11.

¹⁹ *Contrat Educatif Local 2006-2009* (2006). Ville de Rennes.

1 Enkele voorbeelden van acties

De vijf genoemde ambities weerspiegelen de intentie van de gemeente om generiek educatief beleid te voeren voor kinderen en jongeren. Het betreft in principe alle domeinen van educatie, alle wijken van de stad, alle groepen kinderen en jongeren. De ambities en de acties daarbinnen bieden enerzijds een beleids- en financieel kader voor bestaande initiatieven, anderzijds zijn zij een stimulans voor het ontwikkelen van nieuwe activiteiten. Een paar voorbeelden illustreren wat er in de praktijk ondernomen wordt.

Binnen de eerste ambitie, de toegang tot cultuur en onderwijs, valt een actie te situeren op het terrein van wat wij in Nederland dagindeling zouden noemen. Er vindt in een van de basisscholen in Rennes een experiment plaats met een drastische wijziging in de schooltijden per dag, per week en over het jaar gespreid. Alleen de zomervakantie is niet anders dan normaal. Verder hebben de kinderen school op de woensdagochtend (en niet op zaterdagochtend), en volgt telkens na zeven weken school een vakantie van twee weken. Deze specifieke dagindeling is gebaseerd op een aantal pedagogische uitgangspunten en inzichten die overigens ook hun weerslag hebben op het schoolprogramma zelf en op de voor-, tussen- en naschoolse activiteiten. Vanuit het CEL wordt dit experiment van nabij gevolgd, geëvalueerd en bediscussieerd, met het oog op mogelijke aanpassingen van het schoolritme in de andere scholen van de stad.

Een tweede actie binnen dezelfde ambitie betreft het bevorderen dat schoollokalen ook voor buurtactiviteiten gebruikt worden, ook buiten schooltijden en in de weekends. De achterliggende gedachte is dat scholen op die manier een meer centrale rol in de buurt kunnen vervullen.

En ten slotte noemen we in dit verband het 'dynamiseren van de ouderruimtes' in de scholen. Het gaat om bestaande ruimtes in scholen, die bedoeld zijn om contacten met en tussen de ouders te bevorderen. Het aanstellen van 'animatoren' om het gebruik van die ruimtes te bevorderen en activiteiten te organiseren, waardoor de buurt ook dichterbij de school komt, vormt onderdeel van deze actie.

De tweede ambitie, om ongelijkheid te bestrijden en interculturele uitwisseling te bevorderen op het terrein van cultuur, sport en ontspanning, krijgt vorm via een veelheid aan acties, waarbij

zowat alle culturele, sport- en vrijetijdsactoren betrokken zijn. Een aardig voorbeeld is de actie gericht op het bevorderen van lezen. Een voorbeeld van zo'n activiteit is het aanstellen van één vaste contactpersoon per school voor samenwerking met de maatschappelijke actoren op dit terrein. Eén van die actoren is de gemeentelijke bibliotheek, die op aanvraag een boekendepot in de school plaatst.

Om leerlingen(groepen) met problemen te begeleiden, de derde ambitie, wordt er onder meer een brugklas (classe passerelle) naar de kleuterschool ingericht. Daarnaast zijn er een negental acties voor individuele begeleiding van leerlingen en hun ouders. Hieronder vallen zaken als huiswerkbegeleiding, bemiddeling tussen school en gezin, begeleiding van spijbelaars. Maar ook gaat het om straathoekwerk, kinder- en jongerenanimatie in de buurt (ook op straten en pleinen), sportactiviteiten in de buurt. Tot slot betreft het eveneens voedings- en gezondheidsvoorlichting en -begeleiding.

De vierde ambitie gaat over het bevorderen van emancipatie. Daaronder schaarst het CEL acties met betrekking tot: verantwoordelijk burgerschap en ouderschap, burgerparticipatie en levenslang leren. Eén van de voorbeelden is heel praktisch het bevorderen (onder meer door adequate begeleiding) dat leerlingen te voet of op de fiets naar school gaan, in Frankrijk voorwaar geen sinecure. Ook activiteiten die gelijkheid en wederzijds respect tussen jongens en meisjes, en tussen etnisch-culturele groepen bevorderen, vallen hieronder.

Aan de laatste ambitie, namelijk om al deze acties te coördineren en te regisseren, wijden we de laatste paragraaf. Maar eerst gaan we in op het perspectief van de school en dat van de buurt binnen het Lokaal Educatief Project.

2 Het perspectief van de school

Om het perspectief van de school binnen het CEL beter te begrijpen, voerden we een gesprek met een ex-directeur van een lagere school, sinds een jaar coördinator van een onderwijsvoor-rangsgebied (zone d'éducation prioritaire).

De mate van betrokkenheid van een school bij de buurt hangt uitsluitend af van de individuele motivatie van de schooldirectie en de leerkrachten. Alle activiteiten die specifiek op de

omgevingsrelaties gericht zijn (behalve de formele oudercontacten) vinden plaats buiten de vastgestelde arbeidstijd. Een gemotiveerde directie kan hiervoor slechts beroep doen op de vrijwillige inzet van de leerkrachten binnen de school. De onderwijsinspectie oordeelt in vele gevallen nog dat het organiseren of bijwonen van ontmoetingen met maatschappelijke partners niet nodig en zelfs niet nuttig is voor de kwaliteit van het onderwijs.

De betreffende schooldirecteur is van mening dat juist de aanwezigheid van het schoolpersoneel in buurtbijeenkomsten essentieel is om voeling te houden met wat er in de buurt leeft ('connaître et être connu'). Concreet zegt hij dat de kwaliteit van het onderwijs zeer gebaat is bij de organisatie van voor-, tussen- en naschoolse activiteiten door maatschappelijke partners. Expliciet noemt hij het boekendepot van de gemeentelijke bibliotheek, de naschoolse (huiswerk)begeleiding van leerlingen in buurthuizen, culturele initiatieven op het vlak van (leren) vertellen en mondelinge vaardigheden, buurtinitiatieven om talenten van ouders en kinderen te tonen.

De traditionele geslotenheid van de onderwijssector (vooral de lokale en regionale inspecties) en de strikt hiërarchische organisatie betekenen een rem op een open en gelijkwaardige dialoog tussen de school en haar maatschappelijke omgeving. De schooldirecteur is geen 'chef d'établissement' (hoofd van de instelling). Ook was er binnen de school een schromelijk gebrek aan kennis van het bestaande netwerk van sociale dienstverlening en voorzieningen. Vooral tussen de school en de wereld van de gezondheidszorg en de psychologische begeleiding was er een gigantische (taal)kloof.

Mede dank zij de vrijwillige inzet van onderwijspersoneel en het engagement van de gemeente is er op belangrijke fronten vooruitgang geboekt in de relatie tussen buurt en school. Wederzijdse erkenning en gemeenschappelijk taalgebruik tussen school en maatschappelijke organisaties groeit. Voorheen spraken onderwijsgeevenden (verplicht en systematisch) steeds over 'leerlingen', terwijl de partners hun activiteiten richten op 'kinderen en jongeren'. Er komt per buurt een CEL coördinator. Dat zal zeker bevorderen dat er een gezamenlijke evaluatie komt van buitenschoolse begeleidingsactiviteiten door de inrichters en de school.

De ex-directeur pleit voor een belangrijkere rol voor de schooldirecteur in het ontwikkelen en aansturen van beleid. Ook training en vorming zijn belangrijk. Onderwijspersoneel, inclusief schooldirecteuren zijn absoluut niet opgeleid om projecten op te zetten en een team te leiden. Ten slotte is van belang dat de aanwezigheidsverplichting voor leerkrachten wordt uitgebreid buiten de contacturen met leerlingen. Dat zou ruimte geven voor contacten met partners van de school.

3 Het perspectief van de buurt

Een interview met de directeur van een lokale educatieve instelling (type volksuniversiteit) leverde inzicht in de visie van maatschappelijke partners op hun relatie met scholen. Het betreft een instelling die cursussen organiseert zowel in de cultureel-artistieke richting (vooral muziek) als in meer technische richtingen (timmeren, metaal bewerken). Ongeveer 45% van het budget komt uit eigen inkomsten, de rest uit subsidies van lokale en landelijke overheid. De instelling heeft een formatie van 15 FTE. Per schooljaar hebben zij ongeveer 1000 personen die een ledenbijdrage betalen.

Vanuit het CEL doet de instelling voorstellen aan scholen voor activiteiten, voornamelijk tijdens de middagpauze. Zij zijn in de eerste plaats gericht op de scholen in de eigen buurt. Verder gaan zij in op ad hoc aanvragen van scholen voor interventies tijdens en buiten schooltijd. Zo biedt de instelling audiovisuele workshops aan om de uitdrukkingsvaardigheden van kinderen met leerproblemen te vergroten.

Als scholen deze activiteiten aanvragen denken zij vaak slechts in termen van 'een leuke bezigheid voor tijdens de lange middagpauze'. Nochtans ziet de directeur veel meer effecten, zowel voor de school als voor de buurt. Hij noemt in het bijzonder het complementaire van deze activiteiten op het in hoge mate cognitieve onderwijsprogramma. De activiteiten verhogen het welzijn van de kinderen en hebben daardoor zeker effect op hun leerprestaties. Verder brengt het de leerlingen in contact met de mogelijkheden voor cultuur en ontspanning in de buurt. Dat werkt ook door op de ouders (kinderen als doorgeefluik en wervingskanaal) en kweekt bij de kinderen zelf interesse voor later. Ten slotte hebben de cursusactiviteiten ook een impact op contacten tussen verschillende sociale groepen in de buurt. Voor de eigen

instelling betekenen de activiteiten voor de scholen een goede voedingsbodem voor binding met de verschillende doelgroepen.

Het CEL betekent voor de instelling enerzijds een duidelijk kader voor het aanbieden (en financieren) van activiteiten aan scholen. En het helpt om deze activiteiten te helpen zien als meer dan louter 'bezighouden'. Een knelpunt is echter dat de waardering voor dit werk zich niet vertaalt in de beloning. Juist binnen het CEL zijn de normen voor het betalen van medewerkers voor de tussenschoolse activiteiten te laag. Dat heeft gevolgen voor het niveau van de aan te trekken medewerkers.

4 De gemeentelijke regie

Deze vijfde ambitie van het CEL omschrijft de gemeente enigszins plechtstatig als volgt: 'Om het succes van het Lokaal Educatief Project ten volle te verzekeren, is het nodig om structuren verder te zetten of te creëren die ons in staat stellen het Project te sturen, te volgen en te evalueren. Actoren met eventueel verschillende of zelfs tegengestelde overtuigingen en culturen doen samenwerken: dat is meer in het algemeen de betekenis van acties binnen deze ambitie. Zij omvat de modaliteiten die moeten worden geschapen of bevorderd om aan de ruime doelstellingen van coördinatie, innovatie, evaluatie en (bij-)scholing te beantwoorden.'²⁰

De landelijke overheid geeft wel aan dat het Lokaal Educatief Project moet beschikken over een coördinator en dat er van monitoring en evaluatie sprake moet zijn, maar geeft geen aanwijzingen voor een lokale structuur.

De gemeente Rennes noemt een aantal bestaande - of in oprichting zijnde - sturingsinstanties die elkaar aanvullen of overlappen.

De formele beslissingsinstantie voor het Lokaal Educatief Project is uiteraard de gemeenteraad en het college. De feitelijke sturingsinstantie is 'Le comité consultatif éducation et cité' (De raadgevende commissie educatie en stad). Deze commissie is niet uitsluitend hiervoor in het leven geroepen, maar heeft die taak vanaf het eerste educatief contract op zich genomen. Deze

²⁰ *Contrat Educatif Local 2006-2009* (2006), p. 46

commissie is zeer breed samengesteld en rapporteert jaarlijks aan de gemeenteraad.

Daarnaast zijn er commissies en stuurgroepen (in oprichting) voor acties die deels binnen en deels buiten het CEL vallen. Meestal zijn deze ook vertegenwoordigd in de raadgevende commissie educatie en stad.

Verder noemt de gemeente de ontwikkeling van sturingsmechanismen op wijkniveau: wijkraden, wijkdirecties (ambtelijke deconcentratie) en wijk'antennes' van de gemeentelijke directie educatie en jeugd. Dit zou volgens de gemeente in de toekomst kunnen leiden tot de ontwikkeling van Lokale Educatieve Projecten op wijkniveau.

Ook de 'conseils d'école' (medezeggenschapsraden) spelen een rol in het lokaal educatief project. De gemeente noemt ze de basisinstantie van het gehele bouwwerk. Temeer omdat recent hun bevoegdheid met name voor de buitenschoolse activiteiten (les temps périscolaires) wettelijk is bevestigd. Dat maakt ze volgens de gemeente tot een partner niet alleen voor de school, maar ook voor bredere lokale educatievraagstukken.

Ten slotte ligt het in de bedoeling om jaarlijks een conferentie te organiseren waar vertegenwoordigers van het departement, van de regio en van de stad elkaar ontmoeten om informatie uit te wisselen met het oog op harmonisatie en afstemming van beleid.

De gemeente voert ook flankerend beleid in de vorm van (ondersteunen van) initiatieven voor training en vorming van vrijetijdsmedewerkers binnen lokale organisaties. Verder ontwikkelt de gemeente instrumenten die het netwerken en de monitoring van het lokaal educatief project moeten vergemakkelijken. Voorbeelden daarvan zijn de aansluiting van schooldirecties bij het gemeentelijke informatienetwerk via een extranet, de registratie via pocket PC van leerlingen die gebruikmaken van buitenschoolse voorzieningen, en het creëren van een virtuele werkplaats voor professionals en gezinnen.

Een initiatief dat als een voorwaarde voor het ontwikkelen van lokaal onderwijsbeleid is te zien, is de ontwikkeling van lokale schoolbesturen. In Frankrijk hebben scholen geen eigen bestuur, maar zijn ze rechtstreeks afhankelijk, via de inspectie, van het

Ministerie van Onderwijs. Schooldirecties hebben formeel slechts een beheersfunctie en er is nauwelijks sprake van eigen personeelsbeleid binnen de school. Er is momenteel een wet in de maak die experimenten toelaat met een lokaal schoolbestuur. De stad Rennes wil graag een dergelijk experiment aangaan in het kader van het Lokaal Educatief Project.

6 Conclusies en aanbevelingen

6.1 Conclusies

De kwalitatieve onderzoeksopzet van het casusonderzoek laat geen kwantitatieve generalisatie toe. Wel is het mogelijk om op grond van de voorliggende onderzoeksresultaten conclusies te trekken langs de weg van argumentatie (argumentatieve generalisatie; zie Crosswhite 1996 en Metcalfe 2002).²¹

Aldus zijn op basis van de resultaten van het casusonderzoek een aantal voorlopige conclusies getrokken. Deze zijn vervolgens ter validering voorgelegd aan een expertcommissie. Aan de hand van het commentaar van deze commissie is de definitieve versie van de conclusies tot stand gekomen.

1. Verschillen in omgevingscontext van basis- en voortgezet onderwijs

Voor de basisscholen geldt dat zij meer dan de scholen voor het voortgezet onderwijs ingebed zijn in hun directe maatschappelijke omgeving: de betrokkenheid van de ouders is groter en de connecties met de buurt zijn vanzelfsprekender. De achterstandsproblematiek en segregatie in het onderwijs zijn belangrijke aanjagers geweest voor de discussie over de bredere pedagogische verantwoordelijkheid van scholen; het verzwarten van de scholen is begonnen in het basisonderwijs. Hiermee samenhan-

²¹ Crosswhite, James (1996). *The Rhetoric of Reason*. Madison: University of Wisconsin Press, Metcalfe, M. (2002). *Argumentative Systems For Systems Design*. *IT and People*, 15 (1), 60-72.

gend is de ontwikkeling van de brede scholen in Nederland ook bij de basisscholen gestart.

Voor de scholen voor het voortgezet onderwijs geldt dat de relatie tussen de school en de maatschappelijke omgeving primair via leerlingen loopt. Dit hangt ook samen met leeftijd en ontwikkelingsfase van de leerlingen. Het verschil tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs manifesteert zich bijvoorbeeld in de zorg: in het basisonderwijs is de leerling met het gezin in het zorgsysteem opgenomen, terwijl bij het voortgezet onderwijs de zorg zich in eerste instantie richt op individuele leerlingen.

Voor de leerlingen van het voortgezet onderwijs biedt de maatschappelijke omgeving een belangrijk leerpotentieel door het participierend leren in buitenschoolse situaties (instellingen, bedrijfsleven). Het voortgezet onderwijs richt zich dan ook - vergeleken met het basisonderwijs - op een breder schaalniveau dan alleen de eigen wijk. Dit komt zowel doordat de buitenschoolse participatie meebrengt dat de actieradius van leerlingen wijder wordt, en doordat de leerlingen afkomstig kunnen zijn van buiten de wijk en zelfs gemeente. Ook de scholen voor het voortgezet onderwijs worden echter in toenemende mate met maatschappelijke prioriteiten geconfronteerd, zoals de 'verzwaring van het vmbo' en 'veiligheid in de buurt'. Zoals de experts stellen, is het *onderwijs* van een voortgezet onderwijsschool weliswaar bedoeld voor leerlingen uit een groter gebied, maar staat de *school* (gebouw en diensten) wel degelijk in een wijk. Voortgezet onderwijsscholen zouden zich hier meer bewust van moeten zijn. Kortom, bij scholen voor voortgezet onderwijs is sprake van verschillende schaalniveaus.

Een en ander maakt duidelijk dat de omgevingsrelaties die scholen aangaan sterk contextgebonden zijn. 'Good governance' betekent onder meer dat het juiste schaalniveau wordt gezocht voor activiteiten en relaties.

De experts constateren dat de samenwerking tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs nog niet goed van de grond is gekomen, terwijl deze zeer relevant is binnen de verbreding van de pedagogische verantwoordelijkheid van het onderwijs. De brede schoolbeweging en uitbreiding van omgevingsrelaties daarbinnen kunnen een belangrijke impuls vormen voor het aanhalen van de banden.

De geschetste verschillen maken dat het vraagstuk van effectieve(re) omgevingsrelaties anders is voor basisscholen en scholen

van het voorgezet onderwijs. Daar waar de verschillen relevant zijn, maken we bij de hierna volgende conclusies een onderscheid tussen beide type scholen.

2. Belang van leerlingen en maatschappelijke omgeving

Bij het aangaan van effectieve omgevingsrelaties gaat het vanuit onderwijs gezien allereerst om het belang van de leerlingen, terwijl daarnaast het belang van de maatschappelijke omgeving gediend kan zijn. Grofweg zijn dus twee perspectieven te onderscheiden.

Verantwoordelijkheid voor leerlingen

Het eerste perspectief betreft primair de (pedagogische) verantwoordelijkheid van het onderwijs voor de eigen leerlingen, dan wel om het belang van de leerlingen te dienen via inzet van de maatschappelijke omgeving. Daarbij moeten we zowel denken aan educatieve doelen, als aan de voorwaarden waaraan voldaan moet worden om deze doelen effectief te kunnen bereiken:

- de kerndoelen van het onderwijs;
- de bredere pedagogische opdracht (leren in context, participierend leren);
- voorkomen en bestrijden van zorg- en achterstandsproblematiek en ten slotte;
- randvoorwaarden om voornoemde doelen te kunnen bereiken.

Een school kan samenwerken voor het oplossen van problemen van zorgkinderen om schooluitval te voorkomen, of om participatie van leerlingen te verhogen via bijvoorbeeld maatschappelijke stages. Uitgangspunt vormt het kind in haar/zijn totale context, dus niet alleen voor zover zij/hij zich binnen de schoolmuren bevindt. Het is de plicht van de school om proactief op zoek te gaan naar mogelijkheden om allianties met anderen aan te gaan voor het bereiken van onderwijsdoelen of het oplossen van problemen.

Bredere maatschappelijke verantwoordelijkheid

Het tweede perspectief betreft de medeverantwoordelijkheid van het onderwijs voor de maatschappelijke omgeving, dat wil zeggen dat het onderwijs geldt als partner in lokale ontwikkeling. Hier is dus sprake van een direct belang van de omgeving (buurt, wijk, stad) bij de maatschappelijke inzet van het onderwijs. Problemen

rond integratie, gezondheid, veiligheid en de tanende rol van jongeren bij community service zijn actueel in en om de school. De school kan een bijdrage leveren aan het oplossen van deze maatschappelijke problemen. Ook hier is het onderscheid tussen *onderwijs* en *school* relevant: de school is geen eiland, maar staat in de buurt en heeft een veelvoud aan contacten met 'buiten', met ouders en instellingen zoals de politie.

De experts wijzen erop dat dit bredere perspectief niet losstaat van het pedagogische perspectief. De 'bijdrage van het onderwijs aan de omgeving' is óók van belang voor leerlingen. Zo komt bijvoorbeeld veiligheid in en om de school ten goede aan het welbevinden van leerlingen en daarmee aan hun leerprestaties. Niettemin kunnen beide perspectieven met elkaar op gespannen voet staan en kan de vraag rijzen hoe ver de school moet gaan in het nemen van een bredere maatschappelijke verantwoordelijkheid. Zoals de casussen laten zien, verschillen scholen in de grenzen die zij daarbij leggen. De scholen verschillen in het accent dat zij leggen op hun bijdrage aan de maatschappelijke omgeving.

Samenwerking blijkt, zo stellen ook de experts, transactionele processen teweeg te kunnen brengen, waarbij de partijen tot nieuwe definities en afbakeningen komen van hun rol en taken. Zo kan zich een bredere pedagogische 'paraplu' ontwikkelen waaronder activiteiten passen die voorheen niet tot de pedagogische verantwoordelijkheid van de school vielen. Op deze wijze kan de dualiteit tussen beide perspectieven in belangrijke mate worden overstege. Hiervan kan ook sprake zijn als de omgeving vanuit de school gezien wordt als leercontext voor de leerlingen; ook in dat geval schuiven beide perspectieven meer ineen. Het realiseren van leerlingparticipatie blijkt echter ook in het voortgezet onderwijs nog niet altijd eenvoudig.

Uit de casussen blijkt dat het eerste perspectief altijd aanwezig is: het belang van de leerling staat in alle gevallen voorop. Daarbij vormt het bestrijden van maatschappelijke achterstand een motief dat bij alle drie de basisscholen centraal staat. Bij de scholen voor voortgezet onderwijs met veel achterstandsl leerlingen vormt dit ook het voornaamste motief voor het aangaan van omgevingsrelaties. De vo-scholen waar achterstand geen rol speelt, opereren vanuit een brede pedagogische opdracht, zoals het bevorderen van participerend leren door/voor individuele leerlingen.

Een belangrijke vraag die door de experts is opgeworpen is deze: wie bepaalt wat in het belang van het kind is? Het zou niet goed zijn als bijvoorbeeld één individuele directeur de problemen en hun oplossing definieert. Probleemdefiniëring en ontwikkeling van oplossingsstrategieën vinden plaats in de samenwerking met partners; expertise op een bepaald terrein moet daarbij leidend zijn. Ook het monitoren van ontwikkelingen en het gebruik van goede benchmarks kan hiertoe van nut zijn.

In dit verband is voorts ook 'vraagsturing' van belang, ofwel betrokkenheid bij de ontwikkeling van doelen en middelen van andere partijen dan de professionele. Het is echter wel opvallend, zo stellen de experts, dat in de casussen ouders nog nauwelijks als stakeholders betrokken zijn. Zowel bij de scholen voor voortgezet onderwijs als bij de basisscholen - die zich kenmerken door nauwere betrokkenheid van ouders bij de school - nemen de ouders een marginale plaats in in de organisatorische ontwikkeling van de samenwerkingsrelatie.

3. De ontwikkelingsdynamiek van effectieve(re) omgevingsrelaties

Samenwerkingsrelaties kunnen op verschillende manieren gestalte krijgen. In de interviews zijn we uitgegaan van drie varianten:

- De 'lokaal onderwijsbeleid variant'. In dit model werken scholen, maatschappelijke instellingen en gemeenten samen en leggen specifieke afspraken vast in een Op Overeenstemming Gericht Overleg (OOGO). De gemeente heeft in deze variant de eindregierol.
- Een ander model is de 'partnerschapsvariant' met de school als initiatiefnemer': scholen voeren zelf de regie in de afstemmings- en samenwerkingsrelaties. Dit overleg krijgt bijvoorbeeld vorm door overeenkomsten, convenanten of intentieverklaringen.
- Een mogelijk toekomstmodel betreft de 'maatschappelijk educatief centrum variant'. Dit model betekent dat onderwijsinstellingen met andere instellingen fuseren, zoals kinderdagopvang en maatschappelijk werk. Er is een rechtspersoon met een gelede doelstelling (bijvoorbeeld onderwijs en zorg verlenen).

Bij de drie basisscholen komen we dezelfde ontwikkelingsdynamiek tegen. Het startpunt vormt het lokale onderwijsbeleid van

de gemeente of een stadsdeel. Vervolgens nemen de scholen samen met het welzijnswerk het initiatief over, waarbij de gemeente en het stadsdeel 'op afstand' komen te staan. En er is een zekere ontwikkeling naar een maatschappelijk educatief centrum, zonder dat dit noodzakelijk in de vorm van een fusie gegoten wordt, mede omdat de partners vast willen houden aan de eindverantwoordelijkheid op hun kernterrein. Naast de stichtingsvorm zien we in de praktijk een tussenvariant ontstaan in de vorm van een 'werkmaatschappij': men kiest voor een soort netwerkorganisatie (stuurgroep, personele unie directie) die in de praktijk functioneert als een organisatorische eenheid met afgebakende verantwoordelijkheden van de deelnemende instellingen.

De gemeente speelt in de ontwikkelingsdynamiek van de scholen voor het voortgezet onderwijs veel minder een rol. Dit hangt samen met het gegeven dat het voortgezet onderwijs bovenregionaal is en verder afstaat van de gemeente en de stadsdelen. Het voortgezet onderwijs maakt ook geen deel uit van het lokale onderwijsbeleid. Het initiatief tot het ontwikkelen van effectieve(re) omgevingsrelaties ligt bij de scholen zelf. Er is duidelijk van het begin af aan sprake van een partnerschapsvariant. Een uitzondering vormt Communities that Care, waarin de gemeente wel een initiërende rol heeft vanuit de zorginvalshoek.

Sturing en ontwikkeling van de samenwerking zijn niet alleen afhankelijk van de lokale context en initiatieven van betrokken partijen, zo benadrukken de experts. Ook van financieringsmogelijkheden gaat een sturend effect uit. Nu is er bijvoorbeeld veel geld voor bewegen en sport. Om 'kansgericht te opereren' moeten de instellingen op dergelijke mogelijkheden inspelen.

4. De organisatorische vormgeving

In de casuïstiek van de basisscholen is qua organisatorische vormgeving van de omgevingsrelaties de context van de brede schoolbeweging zichtbaar. De brede scholen zijn ontstaan vanuit een samenwerking van de scholen met het welzijnswerk in het kader van de verlengde schooldag. Een hecht samenwerkingsverband tussen de basisscholen en het welzijnswerk vormt de basis voor de organisatorische ontwikkeling van de drie basisscholen met een brede pedagogische opdracht. Via het 'zwaan kleef aan principe' sluiten relevante partners (vooral vanuit de zorg) zich in

een later stadium hierbij aan. Het samenwerkingsverband beoogt sectoroverschrijdend te zijn. Dit proces verloopt niet zonder problemen, gezien de verticale structuren waarin de sectoren georganiseerd zijn.

Bij de scholen voor het voortgezet onderwijs is er dikwijls sprake van een aandachtsfunctionaris die vanuit de school deelneemt aan overleg met een partner in een of meer sectoren. De discussie over de bijdrage van de scholen aan maatschappelijke prioriteiten leidt er wellicht toe, dat we in de toekomst ook bij de scholen voor het voortgezet onderwijs een ontwikkeling gaan zien van bovensectorale organisaties.

De ‘transacties’ tussen de partners vinden plaats in een netwerkstructuur. Dat is goed, maar duidelijk moet zijn wie eindverantwoordelijk is en voor wat. De experts stellen dat het in eerste instantie de school is die bepaalt met wie en hoe moet worden samengewerkt. Dit betekent dat de school in haar relaties een sturende en leidende rol moet hebben. Daarnaast vormt ook welzijn veelal een logische trekker van netwerken, omdat dit werkveld bij uitstek functioneert als vindplaats voor de doelgroepen.

Een sturende rol houdt niet automatisch het dragen van eindverantwoordelijkheid voor de gehele samenwerking in. De verantwoordelijkheid voor deeltaken moet bij die partijen liggen die de expertise hebben op het betreffende terrein. Dit betekent echter niet dat een losse organisatievorm gewenst is, integendeel. Er is een stevige ondersteuningsstructuur nodig, liefst op stedelijk niveau, om een goede en duurzame samenwerking gestalte te geven. Wat zeker niet wil zeggen dat er één organisatie-model voor effectieve omgevingsrelaties zou moeten ontstaan. De verschillen in specifieke context, doelgroepen, aard en schaalgrootte van activiteiten en relaties, brengen wellicht mee dat niet op voorhand van één ideaal model kan worden uitgegaan. Terugkomend op wat eerder over de betrokkenheid van ouders als stakeholders werd gesteld: deze verdient wel meer structurele aandacht dan momenteel het geval is.

Zoals uit de casussen naar voren komt, vormen wet- en regelgeving en financieringsvoorwaarden nogal eens een sta-in-de-weg van effectief samenwerken. Voor een oplossing hiervan zou per situatie gekeken moeten worden of het feitelijk de regels zijn die de samenwerking belemmeren, of de perceptie van de uitwerking

van de regels. In beide gevallen - zo merken de experts op - is het belemmerende effect echter evident. Een constatering mag zijn dat vaak wordt samengewerkt *ondanks* regels en voorschriften en niet *dankzij*. De regels van de afzonderlijke werkvelden werken niet faciliterend als het gaat om samenwerking, en dit zou eigenlijk wel zo moeten zijn. Door de belemmeringen ontstaat een soort 'grijze ruimte' waarin partijen telkens het wiel moeten uitvinden: welke problemen moeten worden aangepakt om samen te kunnen werken?

5. Horizontale verantwoording

Een aspect, waarbij de omgeving meer betrokken kan worden is horizontale verantwoording.

Horizontale verantwoording impliceert volgens de Minister van OCW *'een dynamiek van checks and balances, waarbij de instelling niet alleen verantwoording aflegt, maar ook betekenisvol overleg voert. De omgeving van de onderwijsinstelling zal reële invloed moeten hebben op de strategie en het beleid van de instelling.'* Dit vereist een dynamisch stelsel met beleidsinstrumenten voor horizontale verantwoording. Het betekenisvol overleg veronderstelt een dialoog van de onderwijsinstellingen met de stakeholders in de maatschappelijke omgeving.

Bij de drie basisscholen met een brede pedagogische verantwoordelijkheid is er sprake van horizontale verantwoording op basis van gelijkwaardigheid. De scholen leggen via de normale weg (schooljaarverslag) verantwoording af aan de ouders. De partners van de samenwerkingsverbanden (onderwijs, welzijn en zorg) leggen horizontale verantwoording af aan elkaar en vervolgens aan de lokale overheid. Dit gebeurt met behulp van jaarlijkse evaluaties. Men rapporteert bovendien jaarlijks over beschikbare uitkomsten van de gestelde doelen van het samenwerkingsverband. De basisscholen melden overigens dat zij hierin belemmerd worden door het ontbreken van relevante indicatoren en monitorgegevens. Er ontbreken benchmarks om de effectiviteit van de omgevingsrelaties zichtbaar te maken.

De horizontale verantwoording van de scholen voor het voortgezet onderwijs richt zich op de overlegpartners en daarnaast op de leerlingen en docenten. Dit laatste gebeurt via gezamenlijke afspraken, (jaar)rapporten en evaluaties.

Zoals al gesteld, is samenwerking met de omgeving te beschouwen als een transactioneel proces waarin de samenwerkingspartners expertise en inzet uitwisselen. Het is van belang om daarbij niet te berekenend of economisch te redeneren. Soms wordt pas op langere termijn duidelijk wat het rendement is. Maar als de uitkomsten van de samenwerking hun nut gaan bewijzen in de pedagogische context, kan sprake zijn van een 'vliegwielen' effect. De transacties moeten plaatsvinden met perspectief op de kerndoelen en het is belangrijk voor de samenwerking om dit ook zichtbaar te maken. 'Burgerschap' is bijvoorbeeld een kerndoel van het onderwijs, waaraan diverse samenwerkingspartners naast de school een bijdrage kunnen leveren.

6. Horizontale versus verticale verantwoording

Good governance maakt deel uit van het bredere beleidskader van het Project Andere Overheid, dat een vermindering beoogt van (bureaucratische) regelgeving. Uit het casuonderzoek blijkt dat de bestaande regelgeving op verschillende terreinen het aangaan van effectievere omgevingsrelaties belemmert, zoals al in paragraaf 4 aan de orde kwam.

De experts menen dat het per situatie kan verschillen hoe ernstig het probleem is en dat vaak wel creatieve oplossingen mogelijk zijn. Niettemin stellen ook zij dat het om een reëel probleem gaat.

Een voorbeeld van een probleemsituatie is de eis vanuit het ministerie van OCW dat een voorschool voor 70% moet bestaan uit achterstandsleerlingen (financieringsgrond), wat op een hoog aandeel allochtone leerlingen neerkomt, terwijl de basisschool juist streeft naar een multi-etnische populatie. Een ander voorbeeld is het GOA-geld, dat alleen naar het onderwijs gaat. Bij de samenwerking tussen welzijn en onderwijs binnen de brede school of community school kan dit een scheve verhouding opleveren. Nog een voorbeeld: het Bureau Jeugdzorg heeft geen preventietaken meer binnen de nieuwe wet en kan zich daarom terugtrekken van de overlegtafel met het onderwijs. En nog een heel concreet laatste voorbeeld: een basisschool moet de net nieuwe hekken opnieuw vervangen omdat de afstand tussen de spijlen smaller moet worden vanwege de komst van de peuterspeelzaal.

De experts wijzen voorts op een andere belemmering: door de sectoren heen worden doelgroepen niet hetzelfde omschreven.

Men hanteert geen eenduidige definities en criteria voor afbakening ervan. Dat bemoeilijkt eveneens de samenwerking.

Op dit moment is de verticale verantwoording veruit dominant ten opzichte van de horizontale verantwoording - iets wat de ontwikkeling van effectievere omgevingsrelaties frustreert. De Amsterdamse Community School geeft het voorbeeld van tegenstrijdigheden tussen enerzijds de verticale verantwoordings-systemen van het toezicht in het onderwijs, de peuterspeelzalen en de tussen- en naschoolse opvang, en anderzijds hun eigen horizontale verantwoordingsystemen. En in het voortgezet onderwijs leggen de partners de prioriteit bij hun verticale verantwoording, ten koste van de ontwikkeling van horizontale verantwoording.

7. Succes- en faalfactoren voor effectievere omgevingsrelaties

Succes- en faalfactoren vormen twee kanten van dezelfde medaille: het onderkennen van een faalfactor kan een belangrijke factor zijn voor succes, en andersom kan het negeren van een succesfactor leiden tot het falen van effectieve omgevingsrelaties.

Het belang van een gedeelde visie springt als succesfactor het meest naar voren: de urgentie van een brede pedagogische opdracht en het gegeven dat partners hun eigen belang in gezamenlijk belang weten om te zetten.

Daarnaast wordt het aanpakken van concrete problemen vaak als succesfactor genoemd: je hoeft niet alles van te voren uit te denken en in structuren te gieten; vergroot draagvlak door concrete (ook al zijn het kleine) verbeteringen of successen te boeken.

Verder benadrukt men dat elke participerende instelling de eindverantwoordelijkheid op het eigen terrein vast moet houden.

In de casuïstiek wordt herhaaldelijk gewezen op het gevaar dat omgevingsrelaties een te ambtelijke en bureaucratische invulling krijgen: teveel aanspreekpunten en loketten. De verticale verantwoordingsstructuren waarin samenwerkende partners opereren, bieden houvast bij het bewaken en bevorderen van de kwaliteit van de eigen kerntaken, maar de verkokering vormt ook een sterke belemmering bij horizontale samenwerking. Voor de

verdere ontwikkeling daarvan moet belemmerende regelgeving dan ook zoveel mogelijk worden opgeheven. Naast harmoniseren van regels is het van groot belang dat doelgroepen over sectoren heen op dezelfde wijze gedefinieerd worden.

Men waarschuwt voor het 'te ver voor de troepen uitlopen': 'Zorg voor betrokkenheid en draagvlak, bij medewerkers, ouders, leerlingen, maar ook in de buurt. PR en communicatie zijn van groot belang'. Vanuit het kind gezien vormen het gezin/de ouders de belangrijkste omgevingsrelatie. Deze relatie, de kwestie van participatie van ouders en de realisatie van vraagsturing van hun kant, verdient uit het oogpunt van effectiviteit veel extra aandacht.

Een goede organisatorische structuur is een belangrijke succesfactor, zoals het scheiden van coördinatie en uitvoeren, of het aanstellen van één directeur via een personele unie, of het regelen dat één instelling de financiële eindverantwoordelijkheid draagt.

Daarnaast is een stevige ondersteuningsstructuur van belang, liefst op stedelijk niveau, om een goede en duurzame samenwerking gestalte te geven. Dit ook omdat continuïteit een belangrijke succesfactor vormt. Samenwerken en iets bereiken zijn ingewikkelde zaken, die op het spel komen te staan als personele, financiële en/of organisatorische continuïteit niet gewaarborgd zijn. Dit pleit overigens ook voor het steviger maken van samenwerkingsverbanden, bijvoorbeeld door convenanten. Een en ander betekent niet dat toegewerkt moet worden naar één samenwerkingsmodel: het voorschrijven daarvan verdraagt zich niet met verschillen in lokale context, problemen en pedagogische vraagstukken die men het hoofd moet bieden.

Fysieke nabijheid wordt ook vaak genoemd als een positieve factor voor de ontwikkeling van effectieve omgevingsrelaties, maar zeker voor het voortgezet onderwijs geldt dat schaalverbreding met zich meebrengt dat fysieke afstand een realiteit kan zijn en op andere wijzen moet worden overbrugd.

En tot slot, zoals bij alle innovatieve ontwikkeling, hangt het succes ook af van concrete personen: een goede persoonlijke chemie tussen de samenwerkingspartners.

6.2 Aanbevelingen

Op basis van de Nederlandse casuïstiek zijn vijf beleidsaanbevelingen voor de ontwikkeling van horizontale verantwoording geformuleerd. Deze aanbevelingen zijn aangescherpt in de discussie met de experts over zowel de binnenlandse casussen, als de betekenis van de buitenlandse voorbeelden voor de Nederlandse context.

1. Overheid moet samenwerking meer faciliteren

De casuïstiek laat veel voorbeelden zien van verticale regelgeving - in onderwijs, maar ook op het terrein van zorg en welzijn - die de ontwikkeling van horizontale verantwoording frustreert. Het Zweedse voorbeeld illustreert hoe onderwijs en welzijn hun gezamenlijke taken in een relatief regelvrije context kunnen vormgeven. Wanneer het kabinet serieus werk wil maken van de ontwikkeling van horizontale samenwerking en verantwoording, is het aan te bevelen om daartoe betere voorwaarden te scheppen in termen van continuïteit, financiering, eenduidige definitie van probleemgroepen en een wet- en regelgeving die samenwerking stimuleert.

2. Eén verantwoordelijke wethouder en lokaal overlegplatform

Wat betreft de regiefunctie heeft de gemeente een duidelijke taak. Binnen gemeenten zou één wethouder verantwoordelijk moeten zijn voor de jeugd tussen 0-18 jaar op de beleidsterreinen van jeugd, onderwijs, zorg, welzijn, volkshuisvesting en wijkontwikkeling. Om horizontale samenwerking te realiseren moet het gemeentelijke beleid de verschillende domeinen overstijgen.

Zoals ook het voorbeeld van België laat zien, is gekoppeld hieraan een boven de partijen staand lokaal overlegplatform van belang, waar een gedeelde probleemanalyse kan ontstaan die bepalend is voor de geldstromen. Ook vraagsturing vanuit gezin/ouders zou ermee gezekerd kunnen worden.

Als tussenstap zou de gemeente een coördinator kunnen aanstellen die ambtelijk eindverantwoordelijk is voor het gemeentelijk beleid voor de jeugd tussen 0-18 jaar op alle beleidsterreinen. Het verdient ten slotte aanbeveling om aan de

coördinatie/regiefunctie een kennisfunctie te verbinden omtrent effectieve omgevingsrelaties van scholen.

3. Voortgezet onderwijs betrekken bij het lokaal beleid

De Wet Maatschappelijke Ondersteuning vormt op dit moment een belangrijke aanjager voor het doorbreken van schotten binnen de diverse sectoren in de gemeente. De gemeente doet er goed aan om ook het onderwijs in deze ontwikkeling te betrekken. Zo herkent bijvoorbeeld de gemeente Maassluis niet het belang van maatschappelijke stages - terwijl jaarlijks 12.000 uur vrijwilligerswerk beschikbaar is. Dit geldt ook voor de mogelijke bijdrage van scholen voor het voortgezet onderwijs aan andere maatschappelijke prioriteiten zoals veiligheid.

Het verdient aanbeveling dat de gemeente niet alleen het basisonderwijs, maar ook het voortgezet onderwijs (intensiever) in haar lokaal beleid betreft. Hoewel het voortgezet onderwijs op een wijder schaalniveau dan wijk of gemeente kan opereren, staat de school wel in een wijk en kan sprake zijn van relaties met belangrijke partijen in de wijk of gemeente (zoals het basisonderwijs) en met hen gedeelde uitdagingen. Ook in het kader van de doorlopende lijn van bo naar vo is inbedding van het voortgezet onderwijs in lokale overlegstructuren van belang. Het uitgangspunt daarbij moet uiteraard steeds zijn: welke uitdagingen en problemen worden ervaren en hoe kunnen deze gezamenlijk worden aangepakt.

4. Rol van het gezin/ouders

Vooraf in het voortgezet onderwijs verloopt de communicatie met ouders moeizaam, maar ook in het basisonderwijs gelden zij niet als structurele partner in de netwerkorganisatie. Vanuit het kind gezien, vormen het gezin/de ouders echter de belangrijkste omgevingsrelatie. Deze relatie, de kwestie van participatie van ouders en de realisatie van vraagsturing van hun kant verdient uit het oogpunt van effectiviteit veel extra aandacht.

5. Benchmarks en effectief werken

Er bestaat sterke behoefte aan benchmarks, evenals aan instrumenten om de effectiviteit van interventies van samenwerkingsverbanden zichtbaar te maken. Bij de ontwikkeling daarvan moeten ook indicatoren worden opgenomen voor het betrekken van gezin/ouders als partner.

Bijlage 1 Deskresearch quickscan

In de quickscan zijn eerst de volgende websites geraadpleegd:

- Ministerie van OCW, Onderwijs algemeen: sectoren primair onderwijs en voortgezet onderwijs (<http://www.minocw.nl/onderwijs/>)
- Ministerie van OCW, Dossier Veilige School (<http://www.minocw.nl/veiligeschool/>)
- BredeSchool.nl (<http://www.bredeschool.nl/>)
- Expertisecentrum brede school, NIZW (<http://www.bredeschoolnizw.nl/smartsite.dws?id=3418>)
- Inspectie van het Onderwijs (<http://www.owinsp.nl>)
[www. Schoolvoorbeelden.nl](http://www.schoolvoorbeelden.nl)
- Sardes (<http://www.sardes.nl/>)
- Oberon, onderzoeks- en adviesbureau voor de onderwijs- en welzijnssector (http://www.oberon-o-a.nl/home/index_info.html)
- NIZW Jeugd (<http://www.jeugdinformatie.nl/smartsite.dws?id=1779>)
- Landelijk Centrum Onderwijs en Jeugdzorg LCOJ (<http://www.onderwijsjeugdzorg.nl/smartsite.dws?id=14469>)
- Operatie Jong (<http://www.operatie-jong.nl/>)
- Kennisnet (<http://www.kennisnet.nl/>)
- Gezonde School (<http://www.gezondeschool.nl/>)
- NIGZ (Nationaal Instituut voor Gezondheidsbevordering en Ziektepreventie) (<http://www.nigz.nl/>)
- Cultuurplein.nl (<http://www.cultuurplein.nl/>)
- Zorg in en om School (ZioS) (<http://www.zios.nl/>)
- Koers VO (<http://www.koers-vo.nl/>)
- X-S2, etalage onderwijs / educatie (<http://www.x-s2.nl/cgi-bin/xs2.cgi?o=Etalages>)

- Kenniscentrum Grote Steden, thema Onderwijs
(<http://www.hetkenniscentrum.nl/kcgs/dossiers/Onderwijs/index.html>)
- Schoolmanagers_VO <http://www.schoolmanagersvo.nl/>
- School en Veiligheid
<http://www.schoolenveiligheid.nl/aps/School+en+Veiligheid/>
- www.onderwijsachterstanden.nl
- Platform Jeugdgezondheidszorg
<http://www.platformjgz.nl/home/>

Vervolgens heeft een search op het internet plaats gevonden waarbij de volgende zoektermen zijn gehanteerd:

- Cultuurscholen OF cultuurschool
 - 'Sportieve school'
 - Gemeenschapsschool
 - (school OF basisschool OF 'voortgezet onderwijs' OF vmbo)
- EN:
- sportieve
 - 'communities that care'
 - 'service learning'
 - gemeenschapsdienst
 - 'maatschappelijke stage'
 - ouderbetrokkenheid
 - veiligheid
 - politie
 - cultuur
 - kunst
 - gezondheidsbevordering
 - buurt OF wijk
 - 'buitenschoolse opvang'
 - 'verlengde schooldag'
 - jeugdwerk
 - jeugdzorg
 - jeugdgezondheidszorg

Tot slot is via een schriftelijke vragenlijst aan het netwerk van het Verwey-Jonker Instituut gevraagd naar mogelijke best practices 'effectieve omgevingsrelaties'.

Bijlage 2 Interview leidraad

1. Activering van de maatschappelijke omgeving bij de school

Het gaat allereerst om de vraag hoe belanghebbenden rondom de school effectiever bij het onderwijs betrokken kunnen worden.

Hierbij worden twee perspectieven onderscheiden:

- Bij het eerste perspectief is veeleer het (pedagogisch) belang van het onderwijs zelf gemeind. Hier gaat het om de verantwoordelijkheid van het onderwijs voor de maatschappelijke situatie en omgeving van de eigen leerlingen om de kwaliteit van het onderwijs en de resultaten te verbeteren. Voorbeelden zijn ouderparticipatie, maatschappelijke stages, voor-schools leren en buitenschoolse opvang.
- Het tweede perspectief betreft de medeverantwoordelijkheid van het onderwijs voor de maatschappelijke omgeving, dat wil zeggen dat het onderwijs gezien wordt als partner in lokale ontwikkeling. Hier is dus sprake van een direct belang van de omgeving (buurt, wijk, stad) bij maatschappelijke inzet van het onderwijs.

Problemen rond veiligheid, integratie, gezondheid, en de tanende inzet van jongeren voor community service zijn actueel in en om de school. De school kan een bijdrage leveren aan deze maatschappelijke problemen. De school is geen eiland, maar staat in de buurt en heeft een 'veelvoud' aan contacten met 'buiten', met ouders en instellingen zoals de politie. De school kan gebruik maken van de omgeving voor onderwijsdoeleinden maar de omgeving kan de school ook gebruiken voor maatschappelijke doeleinden zoals de kinderopvang.

Vragencluster 1

- In hoeverre werkt de school actief aan het intensiveren van hun relaties met de omgeving? Vanuit welke invalshoek? (wat is het gemeenschappelijke belang).
- In hoeverre zijn belanghebbenden in de omgeving van de school geïnteresseerd in het intensiveren van hun relaties met de school?
- In hoeverre komen effectievere omgevingsrelaties de kwaliteit van het onderwijs ten goede? (Is het de bedoeling dat het de kwaliteit ten goede komt? Of is het eventueel een bijeffect?)
- In hoeverre resulteren effectievere omgevingsrelaties in een bijdrage van de school in het oplossen van maatschappelijke prioriteiten, zoals schooluitval, veiligheid en gezondheidsbevordering?

Daarnaast is er de regievraag: De Onderwijsraad noemt in haar startnotitie drie varianten:

- ‘lokaal onderwijsbeleid variant’. In dit model werken scholen, maatschappelijke instellingen en gemeenten samen en leggen specifieke afspraken vast in een Op Overeenstemming Gericht Overleg (OOGO). De gemeente heeft in deze variant de eindregierol.
- Een ander model is de ‘partnerschapsvariant’: scholen voeren zelf de regie in de afstemmings- en samenwerkingsrelaties. Dit overleg krijgt bijvoorbeeld vorm door middel van overeenkomsten, convenanten of intentieverklaringen.
- En een mogelijk toekomstmodel betreft de ‘maatschappelijk educatief centrum variant’. Dit model betekent dat onderwijsinstellingen met andere instellingen fuseren, zoals kinderdagopvang en maatschappelijk werk. Er is een rechtspersoon met een gelede doelstelling (bijvoorbeeld onderwijs en zorg verlenen).

Vragencluster 2

- Welke rol neemt de school in bij het tot stand brengen van de verbindingen tussen de partijen?

Doorvragen opdat de betreffende casus beredeneerd in een van de varianten kan worden ondergebracht

Uit onze deskresearch blijkt dat een belangrijk samenwerkingsverband van de school is. Wij willen de volgende vragen hierop toespitsen.

2. De huidige praktijk van de stakeholdersdialoog

Een aspect, waarbij de omgeving meer betrokken kan worden is horizontale verantwoording.

Horizontale verantwoording impliceert 'een dynamiek van checks and balances, waarbij de instelling niet alleen verantwoording aflegt, maar ook betekenisvol overleg voert. De omgeving van de onderwijsinstelling zal reële invloed moeten hebben op de strategie en het beleid van de instelling. Dit vereist een dynamisch stelsel' (idem, p. 11) met beleidsinstrumenten voor horizontale verantwoording. Het betekenisvol overleg veronderstelt een dialoog van de onderwijsinstellingen met de stakeholders in de maatschappelijke omgeving. In de beleidsnotitie wordt door vertegenwoordigers in de onderwijssectoren voorgesteld om de 'stakeholders dialoog' te organiseren volgens het principe van een 'feedbackloop' op instellingsniveau:

- de 'feedbackloop' start met de wijze waarop de scholen verantwoording afleggen;
- de tweede stap is de wijze waarop de scholen het overleg met de maatschappelijke omgeving aangaan;
- de 'feedbackloop' wordt als het ware rond gemaakt met de wijze waarop de scholen vervolgens verantwoording afleggen over wat er gebeurd is met de inbreng van de externe belanghebbenden.

Vragencluster 3

- Wat is het doel van het (betekenisvol) overleg/ samenwerking?
- Welke elementen zijn onderwerp in het (betekenisvol) overleg / samenwerking?
 - o Kwaliteit van het onderwijs:
 - beleid van de organisatie
 - kwaliteitssystemen
 - pedagogische afstemming
 - ouderparticipatie
 - maatschappelijke stages
 - voorschools leren
 - buitenschoolse opvang
 -

- o maatschappelijke prioriteiten:
 - schooluitval
 - veiligheid
 - gezondheid
 - jeugdbeleid
 -
- o lokaal beleid: (zijn er bestuurlijke afspraken over de coördinatie en afstemming van beleid bijvoorbeeld ten aanzien van schoolverzuim)
 - lokale verantwoording (wie legt verantwoording af aan wie, wie gaat met elkaar in gesprek)
 - regievraag
 - afstemming over maatschappelijke problemen (wie is verantwoordelijk waarvoor)
 -

Vragencluster 4

- Hoe krijgt het overleg / samenwerking gestalte?
 - o Wie nemen hieraan deel:
 - o Ouders
 - o Gemeente
 - o Omgevende partners/instellingen, nl:
 -
 -
 -
 - o Vorm:.....
 - o Frequentie:
 - o Bij welke instelling vindt het plaats?
- Welke rol (positie) hebben betrokken partijen bij het overleg (Ben je de trekker of regisseur, ben je afwachtend)?
- Zijn er bepaalde partners /instellingen die niet deelnemen aan het overleg/ samenwerking, maar van wie het wenselijk is dat ze deelnemen?

Vragencluster 5

- Hoe krijgt de relatie tussen onderwijsinstelling en omgevende instellingen vorm:
 - o via fusie
 - o via netwerkorganisatie
 - o via schriftelijke afspraken
 - protocollen

- convenanten
- contracten
-
- o Overige:

3. Horizontale en verticale verantwoording

Het kabinet stelt in reactie op het WRR-rapport voor alle vijf sectoren (volkshuisvesting, onderwijs, zorg, welzijn, arbeid) als centrale opdracht dat het (verticale) toezicht in relatie met de (horizontale) maatschappelijke verantwoording substantieel eenvoudiger moet worden. De minister van OCW en het kabinet zijn van oordeel dat er meer aandacht moet komen voor verantwoording van (de prestaties van) de onderwijsinstellingen aan de maatschappelijke omgeving (horizontale verantwoording), waarbij deze verantwoording nooit geheel het verticale toezicht overbodig kan maken. Een goede balans tussen het interne toezicht binnen een onderwijsinstelling, de horizontale verantwoording en het toezicht door de rijksoverheid is van belang.

Vragencluster 6

- Vindt in het betekenisvol overleg verantwoording van de onderwijsinstellingen tegenover de maatschappelijke omgeving plaats?
Ten aanzien van wie vindt deze horizontale verantwoording plaats (zie vraag 4)?
0 ouders
0 gemeente
0 omgevende partners/instellingen, nl:
.....
- Welke beleidsinstrumenten zijn er daartoe ontwikkeld?
 - o maatschappelijk verslag:
 - Welke ervaringen zijn hiermee opgedaan?
 - o benchmarking via monitors:
 - Welke ervaringen zijn hiermee opgedaan?
 - o optimalisering digitalisering :
 - Welke ervaringen zijn hiermee opgedaan?
 - o Overige:
 - Welke ervaringen zijn hiermee opgedaan?

Afstemming en overleg vragen tijd en moeite, er zijn verschillende (wettelijke) kaders en verschillende brillen door waar een

probleem benaderd kan worden. Is het de onderwijsbril? De jeugdzorgbril? Of de politiebril?

Vragencluster 7

- Welke wettelijke kaders komen in het betekenisvol overleg aan de orde?
- Wat zijn de wettelijke kaders, waarmee je wat betreft het onderwerp van het overleg/samenwerking te maken hebt?
- Hoe ziet de school de relatie tussen deze vormen van maatschappelijke verantwoording en de verantwoording richting Inspectie?

4. Succes- en faalfactoren

In de beleidsnotitie over *governance* in het onderwijs geeft de minister aan dat één van haar kernambities is: een betere relatie van onderwijsinstellingen met de maatschappelijke omgeving. De afstand tussen de maatschappelijke omgeving en onderwijsinstellingen zal overbrugd moeten worden. Daarbij hanteert de minister een lerende aanpak, waarbij zij op basis van de wijze waarop de scholen met het maatschappelijk veld betekenisvolle relaties aangaan, haar beleid verder wil ontwikkelen.

Vragencluster 8:

In hoeverre is er sprake van onderling vertrouwen en een gedeelde visie ten aanzien de benadering van het probleem bij de partijen?

Wat is de bedoelde opbrengst voor de school en de leerlingen van overleg/samenwerking?

Wat zijn feitelijke verbeteringen voor de school en de leerlingen als resultaat van het betekenisvol overleg/samenwerking?

Wat is de bedoelde opbrengst voor de samenwerkende partijen van overleg/samenwerking?

Wat zijn feitelijke verbeteringen voor de samenwerkende partijen als resultaat van het betekenisvol overleg/samenwerking?

Wat zijn gewenste verbeteringen in overleg/samenwerking?

- In hoeverre is het betekenisvol overleg/samenwerking (te) vrijblijvend?
- Hoe zou het (betekenisvol) overleg / samenwerking effectiever georganiseerd kunnen worden?

Wat zijn de succesfactoren met betrekking tot het realiseren van effectievere omgevingsrelatie?

Wat zijn de faalfactoren met betrekking tot het realiseren van effectievere omgevingsrelatie?

Bijlage 3 Bronnen casusonderzoek

Parkschool Utrecht

Gesproken met: Margot Hoeben, schoolleiding.
Geraadpleegd: <http://www.parkschool-utrecht.nl>

Community school Amsterdam

Gesproken met: Ton Rek en Helma Keesom (directie)
Groepsgesprek met Helen Strok (leerkracht groep 1 en 2), Laura van de Hammen (leerkracht groep 3), Simone Michiels (leerkracht groep 1 t/m 5), Elise van der Toren (groepsleidster naschoolse opvang/ coördinator tussenschoolse opvang), Glidy Grootfaam (groepsleidster peuterspeelzaal), Madelon Bos (jeugdwerker), Annemieke Verhoogt (teamleider/ waarnemend directeur welzijn).

Geraadpleegd: *De Communityschool. Beleidsplan 2001-2005* (mei 2001).
Stand van zaken Community school 2001-2005 (november 2005).
Bestuurscommissie Openbaar Onderwijs Oud-Zuid Stichting Combiwel.
De Communityschool, méér dan een school (folder).
www.decommunityschool.nl.

Welzijn Onderwijs Zorg Koningshaven Plus Tilburg

Gesproken met: Huub van der Mijl (voorzitter) en
Adrienne Verschuren (Projectleider)

Geraadpleegd: Evaluatieverslag Buurtnetwerken
Jeugdhulpverlening Koningshaven Plus
220/2003
brede school Koningshaven Plus Jaarver-
slag 2004
brede school Koningshaven Plus Zorgplan
2004
brede school Koningshaven Plus Jaarplan
2006
www.bredeschooltilburg.nl
www.lcoj.nl
www.gezondeschool.nl

PC Basisschool De Dolfijn Leiden

Gesproken met: De heer Klaas Aalbers, directeur Dolfijn,
de heer Bob Olders, coördinator brede
school Leiden Noord, mevrouw Corrie
Bink, coördinator kinderwerk in Leiden
Noord.

Geraadpleegd: <http://www.dedolfijnleiden.org>,
http://www.bredeschool.nl/03_indepraktijk/b-overzicht/G21/leiden.htm,
<http://www.leiden.nl/dspage.asp?objectid=27152>

Accent College Maassluis

Gesproken met: Annelies Hoogenes (ambtenaar jeugdbe-
leid Gemeente Maassluis), Yvonne van
Roon (PR functionaris gemeente Maas-
sluis), Kees Blok (teamleider vwo Accent
College), Eddi van den Brande (Docent
en coördinator SPAB Accent Colle-
ge), vertegenwoordiger van de Princes
Christina basisschool, vertegenwoordiger
van Basisschool Westhoek, vertegen-
woordiger Jeugdwerk Raster, vertegen-
woordiger hockeyvereniging Evergreen.

Geraadpleegd: Schoolgids 2005-2006 Accent College
HAVO VWO Reviusplein Maassluis.

vmbo Zuid West Den Haag

Gesproken met: Mw. Neltien Kreijger, opleidingsadviseur bij zorgaanbieder Florence, Mw. Bircan Bozbey, welzijnsorganisatie MOOI, De heer Paul van der Wijden, directeur vmbo Zuid West

Geraadpleegd: vmbo ZUID WEST Schoolgids 2005-2006
[www. sgzuidwest.org](http://www.sgzuidwest.org)

Montessori Lyceum Amsterdam

Gesproken met: Mevrouw Chaia Levie (zorgcoördinator), de heer Simon van Gemeren (pedagogisch conciërge), de heer Wiebe Brouwer (rector), Frank Agterkamp (opbouwwerker), Cor Hoogenveen (buurtregisseur), Richard Schimmelpenninckx (wijkcoördinator stadsdeel oud zuid), Ben ten Bergen (buurtbewoner)

Geraadpleegd: <http://www.msa.nl> (website van de Montessori Scholen voor voortgezet onderwijs in Amsterdam. Het Montessori Lyceum heeft een eigen plaats op deze site).

Accent College Maassluis Communities That Care

Gesproken met: A. Hoogenes (ambtenaar jeugdbeleid Gemeente Maassluis), H. Brendel (docent Accent College)

Geraadpleegd: Schoolgids 2005-2006 Accent College
vmbo Reviusplein Maassluis.
www.maassluis.nl
www.pzh.nl/thema/samenleving_en_cultuur/jeugd/veilig_opgroeien

Bijlage 4 Verslag expertmeeting Onderwijsraad 13 april 2006

Aanwezig: mevrouw M. Dawson (NIGZ), de heer K. Aalbers (PC Basisschool De Dolfijn, Leiden), mevrouw A. Verhoogt (Community School De Pijp, Amsterdam), mevrouw A. Westerhuis (CINOP), mevrouw E. de Ruijter (Inspectie van het Onderwijs), de heer P. Huisman (Onderwijsraad), mevrouw G. Ten Dam (Onderwijsraad), de heer H. van der Mijl (brede school Koningshaven Plus), mevrouw A. Verschuren (brede school Koningshaven Plus), mevrouw T. Pels (Verwey-Jonker Instituut), mevrouw M. Steketee (Verwey-Jonker Instituut), mevrouw M. de Gruijter (Verwey-Jonker Instituut), de heer J.C.J. Boutellier (Verwey-Jonker Instituut), de heer H. Swinnen (Verwey-Jonker Instituut).

Algemene opmerkingen

De experts herkennen het beeld dat in de rapportage wordt geschetst van de (ontwikkeling van) omgevingsrelaties van de school. Als eerste valt op dat de school door heel veel maatschappelijke organisaties, geledingen en de politiek wordt gezien als vindplaats én mogelijke oplossing voor allerlei maatschappelijke problemen. Dit zorgt ervoor dat de scholen bestookt worden met aanvragen voor samenwerking met anderen. De kunst is, zo menen de experts, om op een goede wijze met de maatschappelijke verantwoordelijkheid om te gaan. Dit vraagt een proactieve rol van de school: niet afwachten wie zich voor samenwerking aandient, maar redeneren vanuit de behoefte van het kind, en daar je samenwerkingspartners bij zoeken. Als de school gaat samenwerken, dan loopt men aan tegen onder andere financiële belemmeringen. Ook dit gegeven is in de rapportage

goed verwoordt. Hetzelfde geldt voor de afhankelijkheid van de school van politieke en beleidsmatige beslissingen. Een voorbeeld is het Gemeentelijke Onderwijs Achterstandenbeleid, dat nu weer wordt afgeschaft, net nu dit zijn vruchten begint af te werpen. Enkele experts spreken de hoop uit dat in het advies van de Onderwijsraad zal worden gepleit voor het zorgvuldig omgaan met het onderwijs. Alleen onder die conditie kan de school de verwachtingen waar maken.

1. Verschillen in omgevingscontext van basisscholen en scholen voor het voortgezet onderwijs

De experts herkennen de geschetste verschillen in omgevingscontext als het gaat om het basis- en het voortgezet onderwijs. De basisschool heeft ziet zichzelf als onderdeel van een wijk, voortgezet onderwijs scholen doen dit over het algemeen niet, omdat zij een breder gebied bedienen (vaak gemeentegrensoverstijgend). Dit is overigens een gemiste kans, zo stellen de experts: het *onderwijs* van een voortgezet onderwijsschool is weliswaar bedoelt voor leerlingen uit een groter gebied, maar de *school* (gebouw en diensten) staat wel degelijk in een wijk. Voortgezet onderwijsscholen zouden zich hier meer bewust van moeten zijn. 'Good governance' betekent ook dat je het juiste schaalniveau zoekt voor je activiteiten en relaties. De experts constateren dat de samenwerking tussen het basis- onderwijs en het voortgezet onderwijs nog niet goed van de grond is gekomen, maar ook dat juist het aangaan van omgevingsrelaties een impuls zou kunnen zijn voor de ontwikkeling van de relaties tussen deze twee vormen van onderwijs.

2. Kwaliteit onderwijs versus bijdrage onderwijs aan maatschappelijke omgeving

De term 'kwaliteit van het onderwijs' dient nader te worden gespecificeerd. Het is een generieke term, waar nu zowel de kwaliteit van de educatie, als de *randvoorwaarden* waaronder deze educatie kan worden ingezet in worden gevat. 'Ik moet iets met de problemen van de kinderen, want die nemen ze mee de school in. Dit staat nog los van de kwaliteit van het onderwijs'. Ook de doelgroepen ten behoeve waarvan het onderwijs wordt ingezet en samenwerkingsrelaties worden aangegaan zijn nader uit te splitsen. Een school kan samenwerken ten behoeve van het oplossen van problemen van zorgkinderen, om schooluitval te voorkómen, of om zorgkinderen door te verwijzen. Dit is een

andere vorm van ‘nemen van maatschappelijke verantwoordelijkheid’ als samenwerken in het kader van het welzijn en/of de veiligheid in en om de school en weer iets anders als het samenwerken om participatie van leerlingen te verhogen (bijvoorbeeld maatschappelijke stages).

Wellicht kan worden gesteld dat de ‘kwaliteit van het onderwijs’ (zoals hierboven uitgewerkt) van belang is voor de leerlingen en dat ‘de bijdrage van het onderwijs aan de omgeving’ van belang is voor leerlingen en de maatschappij.

De experts benadrukken dat uitgangspunt van samenwerking *altijd* is: het belang van het kind. Het gaat om het kind in zijn totale context, dus niet alleen wanneer hij/zij zich binnen de schoolmuren bevindt. Het is de plicht van de school om proactief op zoek te gaan naar mogelijkheden om de problemen op te lossen en hierbij allianties met anderen aan te gaan. Hierbij wordt overigens opgemerkt dat geld hierbij soms wel stuur: ‘Je maakt gebruik van wat er leeft in de samenleving, want daar zit het geld. Nu is er bijvoorbeeld veel geld voor bewegen en sport’. Een expert gebruikt hiervoor de term ‘kansgericht opereren’. Vervolgens komt aan de orde hoe de proactieve rol van de school kan worden verbreed. Het zou immers niet goed zijn als één individuele medewerker of directeur bepaalt wat ‘het belang van het kind’ is. De verbreding wordt gezocht in het samenwerken met partners, ook als het gaat om de probleemdefiniëring. Je moet je laten leiden door experts op een bepaald terrein. Een tweede manier om te verbreden is om te monitoren en benchmarks te gebruiken. Deze worden overigens door de experts node gemist.

3. De ontwikkelingsdynamiek van effectieve(re) omgevingsrelaties

De experts stellen dat de school proactief moet optreden in het belang van het kind: het is de school die (met anderen) bepaalt met wie en hoe zou moeten worden samengewerkt, teneinde de positie van de ‘doelgroep’ te verbeteren. Dit betekent dat de school in haar relaties een sturende en leidende rol zou moeten hebben. Dit is overigens niet hetzelfde als het hebben van eindverantwoordelijkheid voor de gehele samenwerking. De verantwoordelijkheid moet bij de expertise van de samenwerkingspartners blijven liggen, kortom ‘schoenmaker, blijf bij je leest’.

Een expert merkt op dat wellicht gekeken moet worden naar de precieze taken waar het hier over gaat. Wellicht is de conclusie te trekken dat sprake moet zijn van taakdifferentiatie, met andere woorden, met één model voor samenwerking en verdeling van rollen ben je er niet.

Op de Community school De Pijp in Amsterdam bijvoorbeeld is sprake van een gelijkwaardige samenwerking van onderwijs en welzijn die gestalte krijgt in een tweekoppige directie. Voor deze constructie is gekozen om op een zo effectief mogelijke manier gebruik te maken van de kwaliteiten van de twee werkvelden. Overigens gaat men op de Community School toewerken naar een eenkoppige directie. Deze zal worden ondergebracht in een aparte Stichting, waarin onderwijs en welzijn vertegenwoordigd zijn.

4. De organisatorische vormgeving

Zoals eerder al is opgemerkt, staan regelgeving en financieringsvoorwaarden soms in de weg van effectief samenwerken. Voor een oplossing hiervan zou per situatie gekeken moeten worden of het feitelijk de regels zijn die de samenwerking belemmeren, of de perceptie van de uitwerking van de regel. In beide gevallen - zo wordt echter door de experts opgemerkt - is het belemmerende effect evident. Het is in dit verband nodig om te constateren dat vaak wordt samengewerkt *ondanks* regels en voorschriften en niet *dankzij*. De regels van de afzonderlijke werkvelden werken niet faciliterend als het gaat om samenwerking, en dit zou eigenlijk wel zo moeten zijn. Door de belemmeringen ontstaat een soort 'grijze ruimte' waarin partijen telkens het wiel moeten uitvinden: welke problemen moeten worden aangepakt om samen te kunnen werken?

5. Horizontale verantwoording

De experts stellen samenwerking met de omgeving voor in een 'transactiemodel' waarin de samenwerkingspartners expertise en inzet uitwisselen. Het is van belang om daarbij niet te berekenend of economisch te redeneren. Soms wordt pas op langere termijn duidelijk wat het rendement voor het kind is. 'Het transactieproces gaat pas werken als een vliegwiel als de uitkomsten van de transactie weer kunnen worden benut in de pedagogische context'. De 'transacties' moeten plaatsvinden met perspectief op de kerndoelen en het is belangrijk voor de samenwerking om dit ook zichtbaar te maken. 'Burgerschap' is bijvoor-

beeld een kerndoel van het onderwijs, waaraan diverse samenwerkingspartners naast de school een bijdrage kunnen leveren. De 'transacties' vinden plaats in een netwerkstructuur. Dat is goed, maar duidelijk moet zijn wie eindverantwoordelijk is en voor wat. Een expert merkt op dat onderwijs en welzijn logische trekkers/leiders van netwerken zijn, omdat scholen en welzijnsorganisaties bij uitstek functioneren als vindplaats voor de doelgroep.

Een expert pleit ook hier voor differentiatie: waarom kiezen voor één soort samenwerkingsmodel, terwijl verschillende contexten en doelgroepen wellicht vragen om verschillende modellen.

6. Horizontale versus verticale verantwoording

Aan de experts wordt de vraag gesteld of horizontale versus verticale verantwoording echt een probleem vormt. De experts menen dat het wel degelijk om een reëel probleem gaat, maar dat per situatie verschilt hoe ernstig of juist oplosbaar het probleem is. Een voorbeeld van een probleemsituatie is de eis dat een voorschool voor 70% moet bestaan uit achterstandsleerlingen (financieringsgrond), terwijl de basisschool juist streeft naar een multiculturele populatie.

De experts merken op dat het feit dat het door de sectoren heen onmogelijk is om een eenduidige definitie te geven van een probleemkind sterk belemmerend werkt. Twintig organisaties, 20 definities.

7. Succes- en faalfactoren voor effectievere omgevingsrelaties

Als succesfactor zou moeten worden toegevoegd: de continuïteit. Samenwerken en iets bereiken zijn ingewikkelde zaken, die op het spel komen te staan als personele, financiële en/of organisatorische continuïteit niet gewaarborgd zijn. Dit pleit overigens ook voor het steviger maken van de samenwerkingsverbanden, bijvoorbeeld in convenanten, of overeenkomsten.

Conclusies - opvallende punten uit de Buitenlandse scan

1. Relatie tussen overlegstructuur en beleid
In Vlaanderen is er een overlegstructuur opgelegd zonder dat er een expliciete verplichting is ingevoerd om lokaal beleid te ontwikkelen. In Frankrijk daarentegen is er de verplichting

om beleid te maken, zonder dat de overheid sturend is wat betreft de daaraan te koppelen overlegstructuur. Beide aanpakken zijn overigens in de eerste plaats procesgericht. In beide gevallen hangt veel af van het lokale enthousiasme en bereidheid tot samenwerking. In Vlaanderen ziet men belangrijke voordelen van de aanpak waarbij 'partijen tot elkaar veroordeeld' worden. Tegelijk groeit ook de behoefte om de ontwikkeling van lokaal onderwijsbeleid te stimuleren.

2. Van doelgroepen aanpak tot generiek beleid
Zowel in Vlaanderen als Frankrijk zijn de inspanningen om de omgevingsrelaties van scholen te verbeteren gestoeld op de aanpak van onderwijsproblemen: ongelijke kansen, achterstand, ongelijke spreiding van allochtonen etcetera. Maar de Lokale Overleg Platforms en de Contrats Educatifs Locaux vertegenwoordigen een duidelijke vorm van generiek beleid in deze. Het gaat om gelijke kansen voor iedereen, om een integrale benadering van de schoolpopulatie en schoolomgeving. De 'vijf ambities' uit het plan in Rennes zijn daar een mooie uitdrukking van.
3. De sociale omgeving wordt bij de school betrokken
De betrokkenheid van de school bij de omgeving is vrij gering. De school kan niet echt gezien worden als een factor in lokale ontwikkeling. Het verschil in status van de professionals, de verschillende hiërarchische verhoudingen, de mate van strikte regelgeving tussen betrokken organisaties (onderwijs en 'anderen') zijn deels oorzaak en deels gevolg van dit fenomeen.
4. Horizontale dialoog en verticale verantwoording zijn de dominante dynamieken
Met name in Frankrijk wordt gewezen op de sterke hiërarchische structuur van het onderwijs, die eerder een hinderpaal dan een stimulans is voor lokale samenwerking. Van horizontale verantwoording is weinig tot geen sprake. Dat hangt ook samen met het vorige punt. Horizontale verantwoording veronderstelt wederkerigheid in de relaties tussen het onderwijsveld en de sociale omgeving. Dat is nog (te) weinig het geval. De ontwikkeling van lokaal onderwijsbeleid en meer nog lokaal educatief beleid kan daar een begin van het antwoord op zijn. Een stad als Rennes loopt daarin duidelijk voorop. Dat de wethouder Jeugd, Onderwijs en Educatie in

zijn portefeuille heeft is een groot voordeel. Een belangrijk deel van de voorzieningen in de sociale omgeving van het onderwijs wordt door dezelfde wethouder aangestuurd. Kortom, er is sprake van een groeiende horizontale dialoog, maar de verantwoording blijft in de eerste plaats verticaal.

De verhouding tussen dialoog en verantwoording en die tussen verticale en horizontale relaties hebben alles te maken met government en governance. Zowel horizontaal als verticaal, zowel binnen als tussen sectoren, is er sprake van nieuwe interdependenties in onze samenleving. Generieke oplossingen in termen van decentralisatie, deregulering, privatisering vormen geen adequaat antwoord op deze interdependenties. Voor elke kwestie moet gezocht worden naar het adequate schaalniveau, de adequate verantwoordingslijnen en dialoogpartners. Interessante beleidsconcepten zijn onder meer te vinden in Europa: subsidiariteit en open coördinatie methode (uitwisseling van kennis, gezamenlijke constructie van doelstellingen en indicatoren, monitoring en benchmarking, convergentie). Het adagium lijkt te worden: de complexiteit beheeren voor zover nodig, EN de complexiteit tegengaan door het aanwijzen van één verantwoordelijke (zie bijvoorbeeld wethouder in Rennes).

5. In Vlaanderen en Frankrijk zijn, telkens op een andere manier, feitelijk de condities vervuld om tot horizontale verantwoording te komen. De combinatie van een goede structuur en procesbegeleiding voor lokale dialoog met de ontwikkeling van lokaal beleid zijn daar de ingrediënten voor. De belangrijkste rem zijn de verticale structuren voor zover ze de exclusiviteit van de verantwoording opeisen, of feitelijk geen ruimte bieden voor een gecombineerde verticale / horizontale verantwoording.

Vraag naar aanleiding verhaal van Hugo: *Wat levert zo'n overleg in België op wat betreft de agendasetting?*

In België heeft men ervoor gekozen om een overleg te realiseren, zonder de inhoud te bepalen. Dat heeft een zeker risico, maar in praktijk blijkt het toch wel effectief te zijn. De omgevingspartijen willen zelf iets van de school. De agenda wordt bepaald door de lokale omgevingsanalyse van het onderwijs (monitoring), waar zitten de knelpunten. Deze knelpunten vormen de thema's voor de discussie. Door een dialoog tot stand te brengen en deze te

koppelen aan gesignaleerde kernpunten is men minder gefocused op het instellingsbelang, waardoor partijen eerder samen dingen gaan ondernemen. Essentieel is de procesondersteuning, er is een kader geschapen waardoor instellingen snel iets kunnen doen op lokaal niveau. Dit model lijkt ook vraagsturing vanuit gezin/ouders te kunnen stimuleren omdat zij een belangrijke partij in het overleg zijn.

Algemene opmerkingen:

Zweden is een goed voorbeeld waarbij een uitwisseling van kerntaken tussen het welzijn en onderwijs plaatsvindt. In Nederland wordt dit belemmerd door allerlei wet- en regelgeving. De Verenigde Staten zijn veel verder in het kijken naar de effecten van de samenwerking. Dat doen we in Nederland minder. Het contractidee van Frankrijk lijkt wel te werken maar vooral op de langere termijn.

Het idee van generiek beleid in plaats van gericht zijn op doelgroepen wordt onderschreven. Waarbij men moet voorkomen dat alleen midden en hogere klasse daarvan profiteert. De vraag is of je via een generiek beleid de groep van achtergestelde leerlingen meekrijgt. Nu wordt echter teveel gefocused op doelgroepenbeleid. Een voorbeeld daarvan is de subsidieregeling in de voorschoolse opvang. De zogeheten 70% regeling in de voorschoolse opvang en peuterspeelzalen, wat betekent dat 70% van de kinderen achterstandleerlingen zijn. In de VVE zijn de gewichten van de kinderen (schoolscore) bepalend voor de groep de kinderen die je binnenkrijgt. Doelgroepen - met andere woorden probleemgroepen - zijn gelieerd aan geldstromen, waardoor verschillende aspecten van de problematiek verdoezeld worden.

Een ander voorbeeld zijn de GOA-gelden, die alleen naar het onderwijs gaan en dus een rare verhouding oplevert binnen de brede school of community school als het gaat om de samenwerking tussen welzijn en onderwijs.

Een onafhankelijk overleg platform, waarin partijen gecommitteerd maar zonder belangen aan deelnemen, waarbij sprake is van een gedeelde probleemanalyse die bepalend is voor de geldstromen en mogelijkheden ontbreekt in Nederland. Een tussenlaag zoals in België of Frankrijk is er niet in Nederland, waardoor onduidelijk is waar de regie ligt. Het onderwijs moet daarbij, vanuit het belang van het kind, de regie voeren. Van

belang is dat zo'n overleg ondersteund wordt vanuit de beleidsmakers, terwijl de ervaring is dat de wet- en regelgeving hierin juist belemmerend is. In Tilburg is bijvoorbeeld met de invoering van de Wet op de Jeugdzorg in 2005 het Bureau Jeugdzorg niet meer vertegenwoordigd in het overleg met het onderwijs. Omdat het BJJ geen preventietaken heeft binnen de nieuwe wet hebben zij zich teruggetrokken en zitten niet meer aan de overlegtafel.

Beleidsaanbevelingen:

1 Horizontale effectrapportage verticale regelgeving

Is een simpele aanbeveling die in de praktijk moeilijk te realiseren is, hoewel iedereen wel voorbeelden heeft van wet- en regelgeving die de samenwerking in de praktijk belemmeren. Belangrijk is dat er voldoende voorwaarden zijn om de samenwerking te stimuleren, continuïteit, financiën en een wet- en regelgeving die samenwerking stimuleert.

2 Een verantwoordelijke wethouder jeugd en onderwijs

Wat betreft de regiefunctie heeft de gemeente ook een duidelijke verantwoordelijkheid. De aanbeveling dat er een wethouder Jeugd moet komen, wordt dan ook onderschreven. De samenwerkingsverbanden en dus het gemeentelijke beleid moet de verschillende domeinen van onderwijs, welzijn, huisvesting overstijgen.

3 Voortgezet onderwijs betrekken bij het lokaal beleid

Probleem met VO is dat de leerlingen uit de gehele gemeente of regio komen en niet wijkgebonden zijn. Anderzijds staat de school wel in een wijk, waardoor het niet verkeerd zou zijn om overleg te hebben met omgevingspartijen. Bovendien is dit van belang in het kader van werken aan de doorgaande lijn van basisonderwijs naar vo. Uiteraard moeten probleemdefinities en de aanpak ervan steeds gedragen worden vanuit de betrokken partijen.

4 Ontwikkeling benchmarks voor effectieve omgevingsrelatie.

Zinvol, zie eerdere opmerking over Amerika waar ze veel meer toetsen wat beleid voor effect heeft, meer RBA gericht zijn. Laatste opmerking: Hoe zit het met de positie van ouders. Welke rol spelen die in de horizontale verantwoording. Hun betrokkenheid als stakeholders verdient extra aandacht.

Colofon

opdrachtgever	Onderwijsraad
auteurs	Dr. M. Steketee, Dr. T. Pels, Drs. H. Swinnen, Drs. M. de Gruijter
met medewerking van	Drs. F. Dekker
eindredactie	I. Linse
basisontwerp binnenwerk	Gerda Mulder BNO, Oosterbeek
opmaak	M. de Bondt
uitgave	Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht telefoon 030-2300799 telefax 030-2300683 e-mail secr@verwey-jonker.nl website www.verwey-jonker.nl

De publicatie

De publicatie kan gedownload worden via onze website:
<http://www.verwey-jonker.nl>, en www.onderwijsraad.nl

Behalve via www.verwey-jonker.nl kunt u ook producten bestellen door te mailen naar verwey-jonker@adrepak.nl of faxen naar 070-359 07 01, onder vermelding van de titel van de publicatie, uw naam, factuuradres en afleveradres.

ISBN-10: 90-5830-223-7

ISBN-13: 978-90-5830-223-6

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht 2006

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut. Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute. Partial reproduction is allowed, on condition that the source is mentioned.