

Een integraal kindcentrum

VISIE

In dit visiedocument verkennen we de gedachten en ideeën over een integraal kindcentrum (IKC). Wat bedoelen we met een integraal kindcentrum en vanuit welke perspectieven kunnen we het IKC duiden? Het is een pedagogisch / educatieve voorziening en derhalve schuilt er ook een mensbeeld onder het idee.

Wat is een integraal kindcentrum?

Een werkdefinitie van een integraal kindcentrum kan zijn:

Een integraal kindcentrum is een voorziening voor kinderen van tenminste 0-12 jaar, waar zij gedurende de dag komen om te leren, spelen, ontwikkelen en ontmoeten. Alle ontwikkelingsterreinen van kinderen komen aan bod. De omgeving biedt een totaalpakket op het gebied van educatie, opvang en ontwikkeling, waarbij wel functionele specialismen zijn (inclusief taakverdeling), maar geen institutionele en organisatorische verdeling. Het centrum biedt kinderen een dagprogramma voor zolang als zij willen deelnemen, met minimale en maximale uren, (maar met een ruim openingsregime).

Bij de keuze voor de leeftijd kunnen gelijk kanttekeningen worden geplaatst. Het is goed voorstelbaar dat voor kinderen van 0-15 jaar een doorlopende lijn wordt geboden, waarbij voor kinderen van 0-6 jaar op wijkniveau een voorziening kan ontstaan en voor kinderen van 6-15 jaar voorziening op wat grotere schaal.

De gekozen naam roept gelijk ook beperkingen op. Sommigen spreken liever van een community centre, of zelfs integrale pedagogische basisvoorziening, waar niet alleen kinderen, maar ook tieners en ouders welkom zijn, met een buurtfunctie. Ontmoeting is een belangrijk kenmerk van een IKC.

Er is ook een aantal praktische randvoorwaarden: de verschillende functies zijn zo veel mogelijk geclusterd rond één plek; er is een eenduidige leiding, met functionele verkaveling; de CAO's zijn geïntegreerd in een 'CAO jeugd'; de opleidingen zijn op elkaar afgestemd; een locatie heeft één budget. Belangrijk onderscheidend kenmerk van het IKC is dus het terugdringen van de institutionele barrières en een integratie van werksoorten bij het begeleiden van kinderen gedurende de dag.

Waarom?

Een van de belangrijkste redenen om na te denken over de mogelijkheden en de meerwaarde van een integraal kindcentrum is de versnippering van het huidige aanbod, vooral tussen peuterspeelzaal, kinderopvang en BSO en onderwijs en de behoefte aan een meer sluitend aanbod (ook vanuit ouders). Door ontwikkeling van brede scholen in multifunctionele accommodaties ontstaan nu wel gemeenschappelijke voorzieningen, maar daarmee is nog geen sprake van een krachtige pedagogische omgeving. Door organisatorische regels, belangen en verantwoordingsmechanismen blijft die pedagogische en organisatorische verdeling tussen instellingen in stand. Een meer integrale en organische benadering van de ondersteuning van de ontwikkeling van het kind wordt als een grote meerwaarde gezien, voor het kind, de ouders alsook voor de samenleving.

Ideeën over een integraal kindcentrum kunnen we benaderen vanuit verschillende perspectieven.

Perspectief 1: de nieuwe wereld

Perspectief 2: nieuwe pedagogische ideeën

Perspectief 3: het voorzieningstelsel

Perspectief 4: de samenleving

Uiteindelijk komen we dan bij een aanscherping van het beeld van het IKC.

Perspectief 1: de nieuwe wereld

De wereld is kleiner geworden, door vliegen en media weten we veel meer en sneller wat er aan de andere kant van de wereld gebeurt. Door de globalisering, de verwevenheid van economie, organisaties, ecologie en groepen mensen¹, is het van belang dat kinderen een open en tolerante houding ontwikkelen ten aanzien van de wereld. Ze groeien op als ‘*digital natives*’, omringd door nieuwe technologische toepassingen. Taal en rekenen zijn van belang, maar ook creatieve en sociale competenties zijn van groot belang, bijvoorbeeld voor de ontwikkeling van innovatie in een kenniseconomie.^{2,3} Voor het functioneren in een kennis- en diensteneconomie is het van belang dat kinderen leren te ontdekken, samen te werken, te ondernemen, leren verbanden te leggen, hun verbeelding laten spreken en op onderzoek uitgaan. De nieuwe economie vraagt naast conformisme (socialisering) en discipline dus andere en nieuwe competenties van kinderen. Voorbeeld van de ontwikkeling van een hedendaags curriculum is ‘*A curriculum for Excellence*’⁴ in Schotland, waarin ook veel meer hedendaagse persoonlijke competenties onderdeel van het onderwijs worden. Initiatieven op het gebied van sociale competentie en burgerschap (zie bijvoorbeeld ook het pleidooi van De Winter over een pedagogisch en democratisch offensief, 2004)⁵ in het Nederlandse onderwijs zijn eigenlijk te incidenteel en onsamenhangend en bijvoorbeeld ook te veel op één onderwerp gericht gericht. Een bredere aanpak biedt bijvoorbeeld het International Primary Curriculum (Glebbeek, 2009)⁶.

Door de komst van nieuwe groepen migranten zijn de verschillen tussen kinderen soms behoorlijk groot. Er komen ook steeds nieuwe groepen bij, bijvoorbeeld door internationale conflicten of arbeidsmigratie. Voor het onderwijs is het een uitdaging om kinderen met achterstanden adequaat te ondersteunen en ook van hen hoge verwachtingen te hebben en hen uit te dagen op alle ontwikkelingsterreinen. Het is van groot belang dat de educatieve sector ‘No child left behind’ laat.

Een initiële opleiding voorafgaand aan het arbeidzaam leven zal niet volstaan voor een voortdurend innoverende en veranderende arbeidsomgeving. Een leven lang leren wordt daarom meer praktijk, zodat mensen *employable* blijven. Het is daarom van belang dat leren een positieve associatie krijgt en niet wordt gezien als straf of tijdsvulling.

Een belangrijke vraag is natuurlijk waarom de behoefte aan een integraal kindcentrum zich in dit tijdsgewricht lijkt te openbaren. Het samenvoegen van organisaties of het slim laten samenwerken van organisaties lijkt een volgende fase na de industriële periode, waarin de

¹ Friedman, T. (2005). *De aarde is plat, Ontdekkingsreis door een geglobaliseerde wereld*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam

² Florida, R. (2002). *The rise of the creative class*, New York: The Perseus books group

³ Grasveld, M., Aalbers, A. & Schotte, E. (2008). *Naar school in 2040. De vorming van creatief denkende leerlingen in Leercentrum en Atelier*. Den Haag: LIAG architecten.

⁴ <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/>

⁵ Winter, M. de (2004). *Opvoeding en onderwijs in het algemeen belang: De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*, Den Haag; WRR

⁶ Glebbeek, L. (2009). International Primary Curriculum, in: *JSW*, jaargang 93, febr 2009. Het IPC is een international curriculum voor de zaakvakken en creatieve vakken, waarbij leerdoelen centraal staan (geen rekenen en taal). De leerling werkt aan bepaalde kennis-, vaardigheid- en inzichtdoelen. De inhoud is verdeeld over tachtig zogenaamde units. Het opnieuw indelen van het curriculum in domeinen of eenheden, thema's zien we bij meer nieuwe onderwijsvormen (zoals Wittering.nl)

productie zo efficiënt mogelijk moest verlopen door taak- en arbeidsverdeling en schaalvergroting. De taakverdeling en specialisering heeft geleid tot een fragmentarisering van processen en goed beschouwd zien we dat ook terug in de ondersteuning van kinderen in hun ontwikkeling en groei. ‘Onderwijs hier, opvang daar, zorg: weer een deur verder’. Door toenemende arbeidsdeelname van vrouwen zijn ouders niet in de gelegenheid om kinderen gedurende de dag te halen en brengen van de ene plek naar de andere. Zij vragen van instellingen om een beter en sluitend dagarrangement te creëren, zodat kinderen de dag op een uitdagende, maar ook rustige en veilige wijze door kunnen brengen.

In de sociologie wordt vaak verwezen naar de individualisering als een verklaring voor veel veranderingen. Tot in de jaren zestig van de vorige eeuw lag de levensloop van de meeste mensen grotendeels vast. Er was een helder kader van normen en waarden, waarbinnen mensen zich begaven. Met de ontkerkelijking en het verdwijnen van de traditionele verzuilde politieke en maatschappelijke structuren, waarbij tegelijkertijd de welvaart en de scholingsmogelijkheden toenamen, ontstaan voor mensen meer keuzemogelijkheden. Daar waar voorheen nog gesproken werd van een standaardbiografie, werd nu een keuzebiografie mogelijk (Du Bois-Reymond, Peters & Ravesloot, 1994)⁷. Met keuzevrijheid kwam echter ook keuzedwang in een samenleving met steeds meer onzekerheden. Van individuen wordt in toenemende mate verwacht dat zij steeds meer zelfsturend zijn.

In tegenstelling tot de industriële periode gaan we in onze tijd meer uit van de behoeften en ontwikkelingsmogelijkheden van het individu en een begeleiding *op maat* (door velen zo benoemd, maar nog niet altijd praktijk). Individuele verschillen worden ook meer en meer erkend. Een industrieel vormgegeven opvang- en onderwijssector sluit in die zin minder goed aan bij de huidige samenleving, waar meer persoonlijke aandacht en begeleiding op maat wordt gevraagd.

Onderwijs is één van de laatste maatschappelijke systemen waar iedereen gedurende een groot aantal jaren aan deelneemt. We zien dan ook dat er steeds meer maatschappelijke verwachtingen zijn over het onderwijs. Niet alleen moet er hoog worden gescoord op het gebied van rekenen en taal (het liefst in de internationale top 5), maar er moet ook tegemoet worden gekomen aan allerlei maatschappelijke opdrachten, zoals integratie, burgerschap, werken met ICT, sociale competenties, duurzaamheidsbewustzijn, bestrijden van pesten, zwemdiploma's, inclusief onderwijs, seksuele vorming, financiële vorming, drank en drugsgebruik, etc, opdat maatschappelijke uitwassen zo veel mogelijk gecorrigeerd kunnen worden. De socialiserende functie van het onderwijs neemt steeds meer ruimte in, ten koste van de invloed van maatschappelijke instellingen zoals kerk en verenigingsleven. Zowel de Onderwijsraad (2008)⁸ als het SCP (2005)⁹ hebben gerapporteerd over de toegenomen verwachtingen ten aanzien van het onderwijs. Het is een moeilijk dilemma, maar zij geven aan dat de school zelf keuzes zal moeten maken.

Een integraal kindcentrum kan door een verruiming van de beschikbare tijd meer aandacht geven aan de ontwikkeling van het gehele kind, aan verschillende competenties.

Perspectief 2: nieuwe pedagogische ideeën

Een achterliggende gedachte van een integraal kindcentrum is *the whole child approach*, waarbij naar verschillende aspecten van de ontwikkeling van het kind wordt gekeken: onder andere cognitieve ontwikkeling, gezondheid, sociaal-emotionele en morele ontwikkeling. Er

⁷ Bois-Reymond, M. du, Poel, Y. te & Ravesloot, J. (1998). *Jongeren en hun keuzes*. Bussum: Coutinho.

⁸ Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad.

⁹ Turkenburg, M. (2005). *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school*. Den Haag: SCP.

wordt erkend dat er ook samenhang is tussen die ontwikkelingen. Uit onderzoek blijkt dat er drie factoren zijn die bepalen of kinderen zullen slagen op school: 1. verstandelijke vermogens, 2. motivatie om te leren, 3. sociaal-emotionele ontwikkeling. Gesteld wordt dat een sterke sociaal-emotionele ontwikkeling de basis is voor later schoolsucces. Jonge kinderen die een goede relatie ontwikkelen met ouders, familie en leraren, leren hoe ze moeten omgaan met anderen. Ze hebben ook meer zelfvertrouwen bij het leren.¹⁰ Op een toegankelijke manier zien we deze benadering terug in het werk van Gardner¹¹. Hij heeft acht verschillende ontwikkelingsgebieden van mensen onderscheiden.

1. verbaal-linguïstische intelligentie (taal: poëzie, spelling, lezen, verhalen)
2. logisch-mathematische intelligentie (logisch denken, cijfers, experimenteren)
3. visueel-ruimtelijke intelligentie (tekenen, schilderen, architectuur, vormgeven)
4. muzikaal-ritmische intelligentie (muziek luisteren en maken, componeren, herkennen)
5. lichamenlijk-kinesthetische intelligentie (lichamelijke inspanning, knutselen, toneel, dans)
6. naturalistische intelligentie (dieren, planten, verzamelen, ordenen, natuurverschijnselen)
7. interpersoonlijke intelligentie (zorgen voor mensen, vrienden, leiding geven)
8. intrapersoonlijke intelligentie (eigen gevoelens, dromen, alleen zijn, fantasieën)

De theorie van Gardner is empirisch niet onderbouwd. De 'intelligenties' moeten eerder worden gezien als ontwikkelingsgebieden. De indeling in intelligenties moet niet worden gezien als een herindeling van de bestaande vakken. Het gaat er vooral ook om binnen de didactiek dwarsverbanden aan te leggen tussen de verschillende domeinen, zodat kennis minder gefragmenteerd wordt aangeboden en tot stand komt.

Werken vanuit een *whole child approach* betekent dat de schoolse, formele 'ruimte' eigenlijk niet genoeg is voor een volwaardige 'Bildung' van kinderen. 'Om te voorzien in de nieuwe kennis- en leerbehoeften zijn in aanvulling op bestaande traditionele schoolse leerarrangementen andere leerarrangementen nodig waarbij schools en buitenschools leren nadrukkelijker met elkaar in verband worden gebracht' (Onderwijsraad, 2003: 8)¹². We willen kinderen die de wereld vanuit hun eigen competenties met vertrouwen tegemoet zien en daarom is het nodig dat de schoolse omgeving versterkt wordt met krachtige omgevingen bijvoorbeeld op het gebied van sport en cultuureducatie. Deelname aan maatschappelijke activiteiten zoals sport en cultuur, het verenigingsleven is belangrijk voor de ontwikkeling van kinderen. Uit onderzoek van het SCP (2009)¹³ blijkt dat van de groep kinderen van 5-17 jaar in een huishouden met een inkomen kleiner dan 120% van het sociaal minimum, de deelname aan vrije tijd en maatschappelijke activiteiten 15-19% lager lag dan bij niet-arme kinderen (meer of gelijk aan 120% van het sociaal minimum inkomen). Als het alleen om sport en cultuur gaat, is er zelfs een verschil in deelname van 32 tot 49% (dit laatste percentage betreft met name kinderen van ouders die in de bijstand zitten).

De Onderwijsraad geeft aan dat de pedagogische invalshoek in het debat over kinderopvang te veel onderbelicht blijft. Elk kind in de leeftijd van nul tot twaalf jaar heeft recht op een samenhangend programma van opvang, educatie en opvoeding. Het geeft hem of haar betere ontwikkelingskansen (Onderwijsraad, 2008).¹⁴ De brede benadering kunnen we ook

¹⁰ Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighbourhoods. The science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.

¹¹ Gardner, H. (1999). *Soorten intelligentie. Meervoudige intelligenties voor de 21e eeuw*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds

¹² Onderwijsraad (2003). *Leren in samenspel*, Den Haag: Onderwijsraad

¹³ Jehoel-Gijsbers, G. (2009). *Kunnen alle kinderen meedoen?. Onderzoek naar de maatschappelijke participatie van arme kinderen, nulmeting*, Den Haag: SCP

¹⁴ Onderwijsraad (2008). *Een rijk programma voor ieder kind*, Den Haag: Onderwijsraad

herkennen in de ontwikkeling van het Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar¹⁵, waarmee een belangrijke stap vooruit is gezet. Hierin wordt ruim uiteengezet wat kan worden verwacht van de professionele begeleiding voor kinderen van 0-4 jaar. Aansluitend zijn ook verschillende ontwikkelingsgebieden aangegeven zoals natuur, rekenen en taal, muziek en beweging en beeldende expressie. Dit kader en de verschillende beleidsinitiatieven die worden ontplooid in de kinderopvang leiden uiteindelijk tot een meer professionele en deskundige opvang die meer uitgaat van stimulering van de ontwikkeling dan van louter 'opvangen'.

Kinderen ontwikkelen zich overal. Het onderscheid tussen spelen en leren is dan ook fictief. Het formele leren, in een aanbodgerichte vorm kan uitlokken dat leerlingen een passieve houding ontwikkelen bij het genieten van het onderwijs. Dat heeft onderwijsvernieuwers ertoe gebracht om aandacht te vragen voor de overstap van 'onderwijzen naar leren'. Opnieuw wordt de vraag gesteld 'wat is leren?'. Scholen gaan op zoek naar de passie en motivatie van leerlingen. 'Koop een auto op de sloop' van Alex van Emst¹⁶ is een iconografisch boekje voor deze ontwikkeling. De nieuwe benaderingen van leren richten zich op het vinden van krachtige leeromgevingen met een realistische context, ondersteund met sociaal constructivisme van Vygotsky: kinderen construeren hun kennis en bouwen voort op eerdere (leer)ervaringen. De consequentie van deze benaderingen is dat leren niet ophoudt bij de muren van de school en dat bijvoorbeeld door toepassing van ICT leren overal kan plaatsvinden. Hierbij moet worden aangetekend dat niet alle leren op deze manier hoeft plaats te vinden. Het gaat om een slimme mix, waarbij afhankelijk van de leerdoelen meer of minder actieve vormen van leren kunnen worden aangeboden.

Deze ontwikkelingen zijn samengebracht onder de titel 'het nieuwe leren'.

Het begrip is omstreden, voornamelijk door de hetzeachtige manier waarop het in de media wordt gesproken. Blok ea (2006)¹⁷ onderzochten het fenomeen het nieuwe leren. In het onderzoek worden zes uitgangspunten benoemd die het nieuwe leren kenmerken:

- a) er is aandacht voor zelfregulatie en metacognitie
- b) er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren
- c) leren vindt plaats in authentieke leeromgevingen
- d) leren wordt beschouwd als een sociale activiteit
- e) leren vindt plaats met behulp van ICT
- f) er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken, die passen bij een of meer van de hiervoor genoemde uitgangspunten.

Of we er nu voor zijn of tegen, een aantal van deze uitgangspunten vindt vrijwel autonoom zijn weg in het onderwijs, omdat docenten zelf afwegingen maken en proberen om meer aansprekende didactieken in praktijk te brengen.

Veel scholen zijn bezig hier een eigen weg in te vinden, en noemen het dan liever 'anders leren'. Bezien vanuit een conservatief gezichtspunt gaat het vaak om uitbreiding van didactische werkvormen voor zelfstandig leren en samenwerkend leren.

De nieuwe manieren van denken over leren en ontwikkeling kunnen ontstaan in een postindustriële tijdperk. In feite zou je kunnen zeggen dat ook onderwijs aan de vooravond van een de-industrialisatie staat. Klassikaal en frontaal onderwijs wordt langzamerhand ingeruild voor meer individueel, zelfstandig werken, projecten en taken, in groepjes of achter

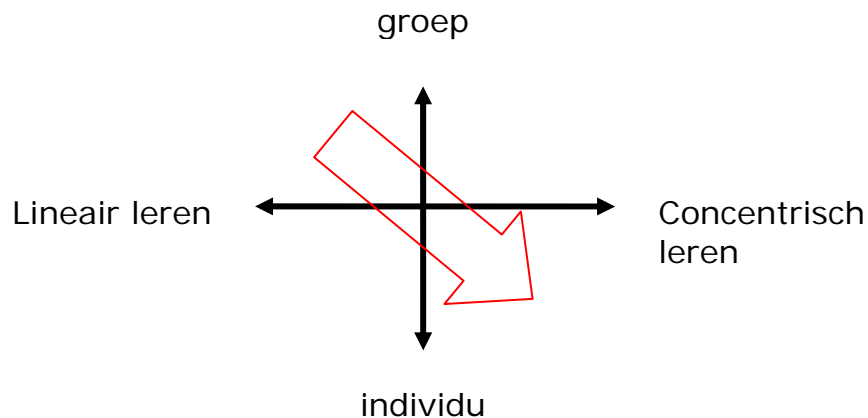
¹⁵ Singer, E. & Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*, Maarssen: Elsevier

¹⁶ Emst, A. van (2002). *Koop een auto op de sloop*.....Utrecht: APS

¹⁷ Blok, H., Oostdam, R. & Peetsma, T. (2006). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*, Amsterdam, SCO-Kohnstamm.

de computer. Natuurlijk is klassikale instructie of uitleg nog wel belangrijk, maar het wordt als effectiever gezien als kinderen op hun eigen niveau hun taken verrichten.

De grote lijnen van deze ontwikkeling kunnen in een diagram worden geplaatst. In de klankbordgroep integraal kindcentrum worden hiervoor twee dimensies onderscheiden¹⁸. Enerzijds gaat het om de dimensie die het onderscheid aan geeft tussen een groepsbenadering en een individuele benadering in het onderwijs. Anderzijds om een dimensie die het verschil uitdrukt tussen lineair leren ('eerst dit, dan dat') en zogenaamd concentrisch leren (meer constructivistisch, vanuit eigen ervaringen wordt voortgebouwd). In een diagram ontstaat het volgende beeld.



De beweging die gaande is, is die van groepsbenadering naar individu en van lineair naar concentrisch leren. Die benadering vraagt een andere voorziening voor kinderen.

In dit visiedocument willen we niet weer de discussie over het nieuwe leren oprakelen. Het gaat namelijk ook over een andere kwestie. Het gaat primair om de vraag: 'bieden wij onderwijs en opvang waarmee kinderen over twintig jaar succesvol kunnen zijn in de samenleving?'. Dat is de wezenlijke vraag die ook het onderzoek naar een meer samenhangende voorziening drijft.

Een IKC biedt meer perspectieven op een dergelijke brede ontwikkeling, omdat er meer contacturen zijn. De tijd is minder mechanisch verdeeld in 'onderwijstijd' en 'opvangtijd'.

Perspectief 3: het voorzieningenstelsel

Het Nederlandse voorzieningenstelsel voor kinderen van 0-12 jaar is versnipperd. Dat komt enerzijds door de (ontstaans)geschiedenis van de instellingen, de verzuiling en de (lokale) ontwikkeling van de voorzieningenstructuur; anderzijds heeft hierdoor ook een sterke disciplinegebonden taakverdeling met bijbehorende opvattingen kunnen ontstaan (ondersteund door cultuurverschillen die in de opleiding van de professionals zijn versterkt). Diverse juridische en arbeidsvoorwaardelijke kaders werken een integratie van voorzieningen niet in de hand. Daarmee is ook een fysieke versnippering tot stand gekomen. Ook de keuze om de kinderopvang een marktgedreven organisatie te laten zijn (maatschappelijk ondernemerschap), heeft een nieuw onderscheid gecreëerd. Het bijeenbrengen van instellingen kost veel tijd, niet alleen fysiek, maar ook cultureel en sociaal. Overigens zijn er

¹⁸ Model ingebracht door Henk Derks, ZKOZOK schoolbestuur, Veldhoven

inmiddels ook wel goede voorbeelden van PABO's die beter samenwerken, zoals de academische basisschool.

Zorg voor de kinderen begint al op het consultatiebureau, waar kinderen tot het vierde levensjaar samen met de ouders een bezoek aan brengen, nu is er ook het Centrum voor jeugd en gezin, met een wat bredere taakopvatting (lokaal preventief jeugd beleid), dan is er kinderopvang voor kinderen van 0-4 jaar, peuterspeelzalen, de basisschool, de naschoolse opvang en als het meezit is er ook nog een speel-o-theek, muziekschool, de scouting, de sportvereniging, etc., waar kinderen naar gebracht en gehaald worden. Daarnaast wordt zorg en onderwijs ook dichter op elkaar georganiseerd. De verschillende instellingen hebben hun eigen doelen en eigen pedagogische cultuur. Voor een deel is dat goed, het hangt samen met de doelen die je nastreeft. De versnippering wordt niet altijd als positief beleefd omdat het ook institutionele strijd en kosten met zich meebrengt.

In het kader van de bestrijding van de achterstanden is in de jaren tachtig het onderwijsvoorrangsbeleid ontstaan, waarin basisscholen en welzijn met elkaar samenwerkten in onderwijsvoorrangsgebieden. Op basis daarvan zijn experimenten Verlengde schooldag ontstaan (1992-1996) en in 1995 was de brede school geboren. Vanaf 1990 werd bovendien de kinderopvang actiever gestimuleerd. Een belangrijke randvoorwaarde voor de ontwikkeling van de brede school was de decentralisatie van jeugd beleid (eind jaren tachtig) en de decentralisatie van onderwijsachterstandenbeleid en onderwijshuisvesting (1997). VWS en OCW geven een omschrijving van de brede school (2000: 2)¹⁹:

‘De brede school is een netwerk van onderwijs, welzijn en zorg voor kinderen en ouders. Een netwerk bestaande uit de school en andere voorzieningen (zorginstellingen, cultuur, sport en bijvoorbeeld politie), met als doel de actieve deelname van kinderen aan de samenleving te bevorderen, kinderen een goede “dagindeling” te bieden, mogelijke achterstanden van kinderen weg te nemen en hun sociale competentie te vergroten.’

Het aantal brede scholen voor kinderen van 0-12 jaar is tussen 2001 en 2007 (zonder wet- of regelgeving) gegroeid van 250 naar 979 brede scholen (van 36 naar 76% van de gemeenten)²⁰. In 2009 is het aantal brede scholen doorgesloegen naar 1200, waarbij 1600 basisscholen zijn betrokken²¹. Veel mensen hebben hun hoop gevestigd op de ontwikkeling van de brede school om een meer samenhangend aanbod van onderwijs, opvang en ontwikkeling aan te bieden. In de praktijk blijkt de ontwikkeling van een brede school veel voeten in de aarde te hebben. De redenen zijn:

- verschillende professionele culturen
- onzekere financiering
- onduidelijke organisatorische verhoudingen (geen leiding, onvoldoende doorzettingsmacht)
- huisvestingsperikelen
- noodoplossingen (een combinatiefunctionaris is met alle organisatorische gedoe een noodoplossing, die past bij de gefragmenteerde organisatie)
- eigen juridische kaders en verantwoordingsregimes van de verschillende instellingen

Kort en goed zijn brede scholen vaak binnen een projectmatige tijdelijke (structuur) opgezet en wellicht is het moment daar om te zoeken naar een meer structurele inbedding, in de vorm van een IKC. Een groep pioniers heeft geprobeerd dit te doen in de vorm van De

¹⁹ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, en Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (2000). *Brede school, samen sterk met de jeugd*, Zoetermeer: OCenW

²⁰ Oberon (2007). *Jaarbericht brede scholen*, Utrecht: Oberon

²¹ Zesde landelijke conferentie brede school, Sardes/Oberon, april 2009

Sterrenschool²²; een alternatief concept voor samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang (de Sterrenschool biedt vijfsterren onderwijs en geeft ouders ruimte). Kritiek is echter dat het model nog steeds spreekt en denkt van uit het concept school.

Voor na 2000 is de brede school aanpak verbreed naar meer verschillende gemeenten en heeft in nieuwe gebieden ook een verschuiving van doelstellingen plaats gevonden (van achterstanden naar opvang en wijkfunctie). Vooral de motie en wet Van Aartsen-Bos (2007) heeft veel ontwikkelingen in gang gezet en samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang gestimuleerd. Een basisschool die samenwerkt met kinderopvang/BSO kan nu een wettelijk minimum genoemd worden. Een brede school vraagt andere ambities.

Mede op basis van ervaringen binnen het project dagarrangementen en combinatiefuncties (2006-2008) werd duidelijk dat de nieuwe regeling die er is voor tussen de middag opvang (het schoolbestuur is nu verantwoordelijk) zijn langste tijd heeft gehad. De instellingen snakken naar een goede regeling; hiervoor worden allerlei nieuwe dagindelingen bedacht om de TSO en BSO beter organiseerbaar te maken (continuroosters, bioritme, etc). Er is wel een gevoel van urgentie. Dat blijkt ook uit het ontstaan van de Taskforce kinderopvang/onderwijs (MO-groep en anderen, 2009) en de Werkagenda nieuwe tijden onderwijs en opvang (ook 2009)²³. Langzamerhand wordt van ouders ook steeds meer een (financiële) bijdrage gevraagd voor overblijven en naschoolse activiteiten. Tenslotte heeft het kabinet in het regeerakkoord van 2007 aangekondigd dat men wil werken aan een harmonisering van de kinderopvang en de peuterspeelzalen. De wet OKE (2009) richt zich daarom op de harmonisering van de kwaliteitseisen van de beide voorzieningen. Veel scholen hebben al een peuterspeelzaal in huis (bijvoorbeeld als voorschool). Het voornemen van de harmonisering heeft in de praktijk op bestuurlijk niveau wel geleid tot samentrekkende bewegingen en nieuwe initiatieven, waarbij de bedrijfseconomische basis niet uit het oog wordt verloren.

Bakker en Van Oenen (2007, p. 193)²⁴ betogen in een publicatie van de WRR dat een modernisering van de pedagogische infrastructuur voor kinderen van 0-12 jaar een pedagogisch en een maatschappelijk belang is. 'Om deze verbreding en vernieuwing waar te kunnen maken is een gemeenschappelijke en integrale aanpak met omringende jeugd- en opvangvoorzieningen essentieel'. Landelijke adviesorganen zoals de RMO, de Onderwijsraad en de WRR geven wel aan dat toenadering tussen instellingen op lokaal niveau meerwaarde biedt, maar men geeft niet aan hoe dat dan plaats zou moeten vinden. Bakker en Van Oenen wijzen wel op de medeverantwoordelijkheid van de overheid voor de modernisering en kaderstelling van de pedagogische infrastructuur (p. 194). Uit onderzoek naar het personeelsbeleid in de brede school (Van der Grinten ea, 2008)²⁵ blijkt dat schoolbesturen op zoek zijn naar een nieuw model van samenwerking, waarbij onderwijs, kinderopvang en welzijn zo mogelijk samenkomen in één integraal bedrijfsmodel. Er zou dan sprake zijn van één team, één (algemeen) directeur, en één werkgever. De organisatie is bij voorkeur gehuisvest onder één dak. De voordelen daarvan zijn dat de dagelijkse leiding in één hand ligt en dat dat ook formeel is geregeld. Een dergelijke organisatie zou flexibeler zijn en in staat om eenduidig kwaliteitsbeleid te voeren.

²² De Argumentenfabriek (2008). *De Sterrenschool*, www.asterrenschool.nl

²³ Oberon en Duin projectmanagement (2009). *Werkagenda Nieuwe tijden in onderwijs en opvang, advies van het veld aan de regering*, Utrecht

²⁴ Bakker, K., & Oenen, S, van Vernieuwingen van de pedagogische infrastructuur voor 0-12 jarigen, in: Van Lieshout, Van der Meij en De Pree, (red), (2007). *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid*, Den Haag: WRR

²⁵ Grinten, M. van der, Visser, I., Klein, T., Kruijer, J., en Zuidam, M. (2008). *Personeelsbeleid in de brede school*. Den Haag: SBO (uitgevoerd door Oberon)

Een integraal kindcentrum wil verschillende disciplines op éénzelfde plek aanbieden, op een zodanige wijze dat de kwaliteiten van die disciplines elkaar aanvullen en ondersteunen, ten behoeve van de ontwikkeling van kinderen.

Perspectief 4: de samenleving

Het behoeft geen betoog dat de samenleving verandert. De samenleving van 25 jaar geleden was overzichtelijker, in sommige opzichten ook langzamer. Ontwikkelingen gaan tegenwoordig steeds sneller en er zijn ook geen landelijke gebieden waar je veilig kunt wanen voor opvoedingsrisico's. Drugs- en drankgebruik is in de provincie net zo wijdverbreid als in de stad. Meer ouders zijn gescheiden en kinderen groeien op in éénoudergezinnen, co-ouderschap of gecombineerde gezinnen. Meer ouders werken beiden. Nederland is een open land en internationale gebeurtenissen zijn direct merkbaar. De samenleving worstelt met integratie, normatieve relativering en individualisering, en excessen van de volwassenen wereld waar kinderen steeds vroeger mee in aanraking komen (geweld, porno op het internet).

Ouders bevinden zich in het spitsuur van het leven. Naast hun baan en carrière perspectieven, vinden ze het van belang de kinderen alle kansen te geven. Dat resulteert vaak in een heel druk programma voor kinderen. Kinderen hebben soms al een heel complex leven. Ook de autoritatieve opvoedingsstijl, (stimuleren, grenzen stellen, maar met liefde / de onderhandelingshuishouding) vraagt van ouders een permanente alertheid, omdat de meeste kinderen worden opgevoed vanuit het ideaal van zelfverantwoordelijke zelfbepaling, waardoor kinderen op jonge leeftijd al inbreng in levens- en gezinsbeslissingen krijgen. Scholen zijn nog wel eens kritisch over de verantwoordelijkheidsvraag over de opvoeding van kinderen. Veel scholen klagen dat ze een deel van de opvoeding van de ouders overnemen en dat ook de ouders pedagogische ondersteuning behoeven. Dit is overigens geen nieuw signaal. Ouders stellen hoge eisen (vanuit een consumptieve en kritische houding) en tegelijkertijd zijn er meer problemen thuis. De Onderwijsraad (2008)²⁶ spitst het vraagstuk van de verdeling van opvoedingsverantwoordelijkheden toe op het al dan niet bieden van een ontbijt aan kinderen. Uiteindelijk stelt de Onderwijsraad voor scholen zelf de keuze te laten en om drie soorten scholen mogelijk te maken: een multifunctionele school, een sobere school en een netwerkschool (relaties op afstand). Deze scenario's bieden geen oplossingen voor de praktijk van alledag. Er zijn meer en meer scholen die gaan accepteren dat zij een rol hebben in de opvoeding.

In de praktijk zijn het vooral ouders die door een veranderend kostwinnersmodel (meer vrouwen gaan deelnemen aan de arbeidsmarkt, hoewel vaak in deeltijdfuncties) in de problemen komen. Ouders hebben in toenemende mate problemen met het halen en brengen van kinderen; dit speelt vooral bij meerdere kinderen per gezin, die op verschillende locaties opgehaald of gebracht moeten worden en het overblijven van de kinderen. Een belangrijke wijziging is de houding van ouders ten aanzien van de kinderopvang. Lange tijd werd kinderopvang als een noodoplossing gezien, je was al snel een slechte moeder als je je kind te snel of lang naar de opvang bracht. Die houding verandert. Als kinderopvang meer biedt dan 'opvang' en de kinderen ook stimuleert in hun ontwikkeling, zijn ouders tevreden en geeft het hen een gerust gevoel.

Veel mensen zijn geïnspireerd door de voorbeelden die men in Zweden heeft gezien. Daar zijn onderwijs en opvang nauw op elkaar aansloten en vormen een bijna organisch geheel. Gegeven de kosten van het levensonderhoud in Zweden zijn veel echtparen bijna gedwongen

²⁶ Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad

beiden te werken, en tegelijk moeten we constateren dat men in Zweden al decennia geleden is begonnen met een dergelijk voorzieningenstelsel. Veel mensen uit het onderwijs en de kinderopvang zijn al in Zweden gaan kijken hoe het daar is georganiseerd en zij hebben ongetwijfeld gezien dat het daar ook niet vlekkeloos gaat. Toch verwijst Leseman (2007) naar de ontwikkelingen in Zweden, Finland, Denemarken of Nieuw-Zeeland voor de ontwikkeling van zogeheten ‘educare-systemen’ Dit zijn feitelijk *community schools* of brede scholen waar de verschillende instellingen samen werken aan betere kansen voor kinderen. ‘Door samenwerking en centrale coördinatie kan meer samenhang in visie, doelen en praktijken ontstaan, kunnen administratieve en pedagogische staffuncties worden gecombineerd, en kan een gedeeld niveau van kwaliteit worden bereikt’ (Leseman 2007: 120)²⁷. De combinatie van opvoedingsondersteuning, VVE, verlengde schooldag en goed onderwijs wordt gezien als kern van een dergelijk educare-systeem. Meijnen (2007)²⁸ komt tot eenzelfde conclusie, maar is van mening dat er gewerkt moet worden aan een verbetering van de organisatie.

Het IKC sluit goed aan bij de Nederlandse hedendaagse opvoedingsidealen: kinderen wordt de ruimte geboden zich breed te ontplooien.

Aanscherping van het beeld van het IKC, van mensbeeld naar organisatiebeeld.

Het *mensbeeld*, dat wij nastreven of in gedachten hebben, is dat van een persoon die aangesproken wordt op alle talenten en ook alle talenten zal moeten benutten (in de vorm van competenties) om in de snel veranderende samenleving en op de (internationaal beïnvloede) Nederlandse arbeidsmarkt te kunnen functioneren. Alle ontwikkelingsdomeinen zijn belangrijk: sociaal, ruimtelijk, cognitief, motorisch etc. Een zelfstandige, ondernemende, ontdekkende houding wordt gestimuleerd, omdat vernieuwing en creativiteit belangrijke waarden zijn in de nieuwe economie.

Organisatiebeeld. Als we vanuit het mensbeeld kijken naar de wenselijke organisatie voor kinderen van 0-12 jaar, dan zouden we graag een organisatie zien waarin het kind centraal staat. Het gaat dan om de realisatie van een organisatie waarin de vier O’s (opvoeding, onderwijs, ontspanning en opvang) in een zodanig geïntegreerd model of structuur zijn vormgegeven dat sprake is van maximale ontwikkeling van kinderen (vijfde O!). Dat betekent in dit geval dat de institutionele belangen (die historisch zijn gegroeid), naar de achtergrond worden geschoven en dat rond de ontwikkeling van het kind een meer natuurlijke, minder gesegregeerde ontwikkelingsruimte wordt gecreëerd, waarin – praktisch gesproken – opvang, educatie, onderwijs en ontwikkeling – in één verband opereren. Die vereniging is nodig om

- kinderen een meer breed ontwikkelingsperspectief te bieden
- meer contacttijd te bieden
- minder tijd en energie (en kosten) verloren te laten gaan aan schakeltijd en overslag van leerlingen van de ene instelling naar de andere
- tegemoet te komen aan maatschappelijke wensen (van ouders) op het gebied van dagarrangementen

²⁷ Leseman, P., Achterstandenbeleid: voorbij de voor- en vroegschoolse periode. In: Lieshout, A.H. van, M.S.S. van der Meij en J.C.I. de Pree (red.) (2007). *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid*. Amsterdam: AUP

²⁸ Meijnen, W., Vermaatschappelijking van het onderwijs; enkele suggesties. In: Lieshout, A.H. van, M.S.S. van der Meij en J.C.I. de Pree (red.) (2007). *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid*. Amsterdam: UAP

De klankbordgroep is van mening dat de verandering in de richting van het IKC een gezamenlijke inspanning van politiek en veld vraagt. Een visie is goed, maar in de praktijk zullen allerlei belangentegenstellingen overbrugd moeten worden. Verandering vraagt af en toe lef en trotsering van inspectie en regelgeving.