

Inclusie is in Nederland ver te zoeken.

Ondanks het erkende belang van inclusie voor een sterke pedagogische omgeving voor kinderen. Jeannette Doornenbal pleit voor een nationale doorbraak. In dit boekje formuleert zij vier stappen om deze opdracht te realiseren: waar kan wat gedaan worden, door wie en hoe.

Dr. Jeannette Doornenbal is lector Integraal Jeugdbeleid Hanzehogeschool Groningen en voorzitter van het wetenschapsteam Pedagogisch PACT, samen werken voor jonge kinderen.



Samen werken voor
het jonge kind

Professionals in een sterke pedagogische omgeving voor jonge kinderen



Samen werken voor
het jonge kind

VOOR IEDER KIND

BUK

Inclusie
als opdracht voor brede
scholen en kindcentra

Jeannette Doornenbal

INHOUD

Inleiding	4
Eén boodschap	6
Eén vraag en een antwoord in vier stappen	10
Tot slot	24
Referenties	25

Colofon

Deze publicatie is een bewerking van de lezing van Jeannette Doornenbal voor het 11e Jaarcongres Brede school 11 april 2016 te Utrecht. Deze publicatie verschijnt ook als hoofdstuk in The Dutch way. Teach Learn and Lead the Dutch Way. Onderwijs maak je samen Stichting De Brink (red.) (2017).

*Uitgave: PACT; www.pedagogischpact.nl
Creatie: O2 Communicatie, Maarssen
Januari 2017*

Copyright: 2017, PACT / Het Kinderopvangfonds



**Plek
voor ieder kind**

Inleiding

In het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind is vastgelegd dat ieder kind het recht heeft om mee te mogen doen, mee te tellen en te leren. Ieder weldenkend mens zal deze rechten onderschrijven. Maar wat betekenen die rechten concreet, lukt het ons in Nederland om hier handen en voeten aan te geven? Want zo eenvoudig is het niet om voor ieder kind die rechten te garanderen. Kinderen die in velerlei opzichten van elkaar verschillen. Het is een complexe opdracht waarvoor het onderwijs onmogelijk in haar eentje verantwoordelijk kan worden gesteld. Het is een gezamenlijk opgave die goed wordt uitgedrukt in het Afrikaanse, inmiddels wat sleetse, gezegde 'It takes a village to raise a child'.

Daarom werken in Nederland sinds 1995 het basisonderwijs, de kinderopvang en lokale overheden samen aan bredeschoolontwikkeling. Vanaf ongeveer 2012 wordt ook gesproken over een Integraal Kindcentrum (IKC).¹ Het IKC, een nieuwe loot aan de stam van de brede school, kent de meest vergaande vorm van samenwerking. De scheidslijnen tussen de sectoren zijn volledig opgeheven, er is sprake van één team van onderwijs, opvang en soms ook zorg, dat werkt onder één uitvoeringsregie en met gebundelde financiering. Ook voor ouders van kinderen tussen de 0 en 12 jaar is er maar één voordeur. In Nederland bestaat het bredeschoollandschap dus uit een breed palet van samenwerkingsvormen, van licht tot diep. Maar in alle gevallen is de verwachting dat samenwerking tussen verschillende pedagogisch-educatieve sectoren kinderen meer kansen biedt om later hun plaats in de samenleving te vinden. De leefwerelden waarin kinderen opgroeien (gezin, school, kinderopvang, buurt en vrije tijd) moeten verbonden worden zodat er een sterke pedagogische basisvoorziening ontstaat die ieder kind alle kansen biedt om niet alleen hier-en-nu maar ook later als volwassene een plezierig en waardevol leven te kunnen leiden.

Deze publicatie is gebaseerd op de kennis en de ervaringen die we in Nederland hebben opgedaan in en rond bredeschool- en IKC-ontwikkeling (zie o.a. Studulski, 2010; Doornenbal, 2012; Doornenbal, Pols & Van Oenen, 2012; Doornenbal & De Kruijer, 2016; Regiegroep Kindcentra 2020). Het start met 1 boodschap, daarna stel ik 1 vraag, waarop ik in 4 stappen een antwoord formuleer.

¹ Waar ik verder spreek over IKC bedoel ik ook andere vormen van samenwerking in bredeschoolverband.

Eén boodschap

Iedereen heeft wel eens met verbazing gekeken naar een spreekwenzwerm. Hoe de zwerm continu van vorm verandert zonder uit elkaar te vallen. Elke spreekwenzwerm vliegt mee. Daarbij kent de zwerm geen vooropgezet plan, er is geen centrum, geen regie, geen leider. Improviseren is wat de spreekwormen doen. Het idee van de zwerm spreekt me aan, omdat de spreekwormen haast vanzelf weten om te gaan met verschillen, met diversiteit. Er wordt geen vogel uitgesloten, inclusiviteit lijkt vanzelfsprekend. Maar ja, wij mensen zijn geen spreekwormen. Wij vormen niet vanzelf een zwerm. Mensen moeten werk maken van diversiteit en inclusie.

In woorden uitgedrukt luidt de boodschap daarom: maak werk van een inclusief IKC waarin voor ieder kind een plek is. Een plek waar ieder kind mee mag doen, meetelt en leert. Of, om in de woorden van de pedagoog Biesta (2013) te spreken, waar ieder kind zich kan kwalificeren, socialiseren én subjectiveren. Dat impliceert dat het IKC ervoor zorgt dat ieder kind:

1. zich op haar niveau kan kwalificeren, het curriculum doorloopt waarmee kansen op de arbeidsmarkt worden vergroot;
2. wordt opgevoed tot een democratische burger die participeert in de open samenleving;
3. ontdekt wie ze wil zijn en wat ze wil bijdragen, haar identiteit vormt.

Het realiseren van deze drie functies tezamen, deze cocktail, leidt ertoe dat kinderen “in de wereld komen” (Biesta, 2013; Pols, 2016). Dat is mijn invulling van het begrip talentontwikkeling, dat in Nederland hoog op de politieke agenda staat en waaraan nogal wat verschillende betekenissen worden toegekend. Maar als we talentontwikkeling op de Biesta-manier definiëren dan is het de taak van de school om erop toe te zien dat ieder kind talentvol is/wordt.

Dat impliceert dat een inclusief IKC werkt aan de talentontwikkeling van ieder kind ongeacht zijn afkomst, religie, geaardheid, aanleg, etniciteit. Diversiteit, kinderen verschillen nu eenmaal van elkaar, is vanuit het perspectief van inclusie meer dan een uitgangspunt. Het gaat dieper. We dienen ons daadwerkelijk te engageren met die verschillen. Diversiteit is een morele oproep, een appél om je te verbinden met

verschillen (Kramer, 2013; Kramer, 2014). Juist dat engageren is het moeilijkste. Omdat het raakt aan je eigen waarden en normen, je eigen oordelen, opvattingen en overtuigingen.

Inclusie is bij lange na niet gerealiseerd in het Nederlandse onderwijsstelsel. Waaruit blijkt dat? Vergeleken met andere landen is het onderwijs in Nederland sterk gesegregeerd. Het blijkt dat we in vergelijking met andere landen al op jonge leeftijd selecteren; rond hun twaalfde jaar worden leerlingen toegewezen aan vormen van hoger of middelbaar voortgezet onderwijs. Bovendien kent Nederland het hoogst aantal speciale onderwijsvoorzieningen voor verschillende 'doelgroepen', kinderen die om verschillende redenen extra zorg nodig hebben. Daarbij komt dat het de laatste jaren voor leerlingen steeds lastiger is om te bewegen tussen de verschillende onderwijssporen (Onderwijsinspectie, 2016). En 'afstromen' van hoge naar lagere soorten onderwijs is makkelijker geworden dan stapelen. Terwijl juist de stapelroute kinderen in achterstandssituaties, die vaak meer tijd nodig hebben om tot ontwikkeling te komen, zicht biedt op sociale stijging. Kansenongelijkheid is in het Nederlandse onderwijs dus eerder toe- dan afgenomen en de kloof tussen meer en minder bedeelde kinderen (hoog en laag) is eerder groter dan kleiner geworden. We zouden er dus met het oog op het verkleinen van die kloof goed aan doen om vroege selectie tegen te gaan, het aantal speciale onderwijsvoorzieningen terug te brengen door te werken aan een inclusieve pedagogisch-educatieve basisvoorziening waar verschillen tussen kinderen worden gerespecteerd.

Er is bovendien een goede pedagogische reden om meer inclusief te werken. Zo toont recent promotieonderzoek van Annika de Haan (2015) aan dat gemengde groepen een positief effect hebben op jonge kinderen met taalachterstanden (en geruststellend voor de hoogvliegers: kinderen met een taalvoorsprong worden er niet minder van). Het positieve effect van gemengde groepen verloopt volgens haar vooral via de interacties met leeftijdgenoten. Kinderen leren dus van elkaar. Die kans mogen we hen niet ontnemen. Maar pas op: kwaliteit doet er toe. Zo vonden Huizen en Plantenga (2015) dat goede kwaliteit van kinderopvang leidt tot positieve en blijvende effecten, maar het omgekeerde is ook het geval. Slechte kwaliteit leidt tot slechtere resultaten, ook bij kinderen die opgroeien onder meer kansrijke condities.

Eén vraag en een antwoord in vier stappen

Kortom, inclusie is in Nederland ver te zoeken. Er is werk aan de winkel. Er is een doorbraak nodig om een inclusief IKC te creëren. Dat brengt me op de hamvraag: hoe doe je dat? Hoe breng je dat wenkend perspectief dichterbij? Ik doe een poging die vraag in vier stappen te beantwoorden: waar kan wat gedaan worden door wie en hoe?

Stap 1

De eerste stap gaat over de vraag waar aan inclusie moet worden gewerkt. Natuurlijk in de brede school of IKC, dat opgevat kan worden als een minisamenleving (Dewey spreekt van een embryonale samenleving, 1999) waarin kinderen zich in rust voorbereiden op hun toekomst. Echter, deze minisamenleving is geen eiland. Het IKC maakt deel uit van een lokale omgeving; van een wijk,

dorp of buurt. Daarom is het van belang dat het IKC de lokale context kent: wie zijn de ouders en kinderen, wat speelt er, welke voorzieningen zijn er, welke vrijwilligersinitiatieven. Het zou helpend zijn als een IKC samen met de wijk op grond van die analyse van haar gebied kiest voor een gezamenlijk resultaat - hoogleraar en expert het gebied van samenwerken in netwerken Patrick Kenis (2015) spreekt van resultaat met een grote R om het belang daarvan te benadrukken. Een gezamenlijk Resultaat waar alle partijen de noodzaak en urgentie van inzien en zich aan verbinden. Deze verbinding is gebaseerd op het inzicht dat zonder een bijdrage van eenieder dit gewenste Resultaat niet bereikt kan worden.

Dat blijkt niet eenvoudig. Noch om op lokaal niveau een gedeeld resultaat af te spreken, noch om daar in een netwerk samen aan te werken. Ik vertel u vast niet nieuws als ik zeg dat er veel bestuurlijke drukte en versnippering van energie en geld is in wijken, zeker in achterstandswijken. Ik geef een voorbeeld van een multiculturele achterstandswijk, Selwerd Paddepoel Tuinwijk (SPT) in de gemeente Groningen. Een wijk die ik van nabij ken vanwege het onderzoek dat we daar doen. Relatief en absoluut groeien daar veel kinderen op in armoede, bij alleenstaande, jonge moeders en/of ouders werkloze ouders. De basisfinanciering voor onderwijs is onvoldoende om de kinderen in SPT te bieden wat ze nodig hebben om 'in de wereld te komen'. Daarom zijn er allerhande projecten om de achterstanden van deze kinderen te compenseren. Kortlopende projecten die naast en langs elkaar worden uitgevoerd, goed bedoelde initiatieven die weer ophouden omdat het

geld op is. Zo'n projectencarrousel zet weinig zoden aan de dijk. Deze kinderen zouden meer gebaat zijn bij een voldoende structurele basisfinanciering en een stabiele pedagogische-educatieve infrastructuur zodat ook zij mee mogen doen, mee tellen en vooruit kunnen komen. Op een aantal plekken in Nederland wordt geprobeerd die versnippering tegen te gaan door met alle betrokken partijen in de wijk samen te werken aan en met een pedagogische wijkplan, zoals in Stedenwijk gemeente Almere. Maar dit staat in de kinderschoenen, omdat pas sinds 2015 met de invoering van de nieuwe Jeugdwet het lokaal beleid, in casu de gemeentes, de verantwoordelijkheid hebben gekregen voor de zorg voor de jeugd inclusief preventie (Jeugdwet, 2014). Voor die tijd lag de verantwoordelijkheid voor de jeugdzorg bij de provinciale en landelijke overheid. De regie voor het brede veld van de jeugd is dus nog niet zolang nog bij de gemeenten komen te liggen.

Stap 2

De tweede stap gaat over de belangrijke vraag wat kinderen in een IKC nodig hebben. Als opmaat daartoe introduceer ik The Dark Horse, een prachtige, ontroerende en wijze film die ik zag tijdens het Internationale filmfestival Rotterdam in 2015. The Dark Horse speelt zich af in Nieuw Zeeland en is gebaseerd op een waargebeurd verhaal. De hoofdrolspeler is Genesis Pontini, een groot schaker. Vanwege een bipolaire stoornis heeft hij een tijd in een psychiatrische instelling gezeten. De film begint als hij wordt ontslagen uit de instelling en op zoek gaat naar

een betekenisvol leven. Hij wil participeren, meedoen. Een kans doet zich voor als hij een achtergestelde groep Maori-kinderen ontmoet. Hij besluit iets voor hen te willen betekenen. Hij gaat hen leren schaken met als doel: over 6 weken deelnemen aan een nationaal schaaktoernooi. Ik wijs u op The dark horse, omdat Genesis Pontini een groot pedagoog is, die vijf dingen doet die van groot belang zijn voor ieder kind om in de wereld te komen, haar/zijn talenten te ontwikkelen.

Allereerst bouwt Pontini een vertrouwensband op met de kinderen die weinig liefdevolle aandacht hebben gehad, door in hen te geloven. Hij heeft er een rotsvast vertrouwen in dat ieder van hen kan leren schaken. Door te vertrouwen op het ontwikkelingspotentieel van kinderen ontstaat er een affectieve relatie tussen kind en volwassene, wat een noodzakelijke voorwaarde is om tot ontwikkeling, tot leren te komen. Juist bij meer kwetsbare kinderen is juist dat basisvertrouwen geschaad, zoals de Amerikaanse wetenschapsjournalist Paul Tough (2013) in een overtuigende studie 'How children succeed' laat zien.

Pontini erkent in de tweede plaats de behoefte van de kinderen aan relatie, aan mee mogen doen, erbij horen. Hij heeft een groot schaakbord bij de deur gezet met alle stukken erop en bij binnenkomst neemt elk kind het hem of haar toegewezen stuk van het bord. Daarmee symboliserend dat zij allemaal deel zijn van het spel, van de gemeenschap, ieder met een eigen positie. Ik wil hier iets langer bij stilstaan. Want aandacht voor diversiteit is iets anders dan dat ieder individu krijgt wat hij/zij wil.

Kinderen moeten juist ook leren dat ze deel zijn van een groep. Dat er begrenzing nodig is omwille van de groep, van de samenleving. De psychiater Derksen wees er in Het narcistisch ideaal (2009) op dat het tot stand brengen van hechting niet hetzelfde is als dat ouders en andere volwassenen op elk signaal van hun kind reageren. Integendeel. Kinderen moeten leren dat hun impulsen juist niet altijd direct hier-en-nu bevredigd kunnen worden. Ze moeten frustratietolerantie ontwikkelen, om wille van de ander, de groep. En sterker nog, ervaren dat je iets kunt doen voor een ander terwijl niet jij zelf, maar de groep er beter van wordt.

In de derde plaats stelt Pontini een hoge verwachting: binnen 6 weken op niveau leren schaken. Bekend is dat hoge verwachtingen ontwikkeling uitlokken. Uit onderzoek blijkt echter dat leraren in Nederland vaak lagere verwachtingen hebben van kinderen in achterstandsituaties en/of van andere etnische achtergronden dan van kinderen die opgroeien in kansrijke gezinnen. In de wetenschappelijke literatuur wordt dit wel het Pygmalion-effect genoemd (Rosentahl & Jacobsen, 1968), hetgeen leidt tot onderadvisering bij schoolkeuze en onbenutting van talent (Timmermans et al, 2016).

Hoge verwachtingen induceren dus ontwikkeling, tenminste als kinderen maximaal ondersteund worden bij het bereiken van dat hoge doel. En dat is precies wat Pontini doet.

Ten vierde brengt hij interacties van hoge kwaliteit tot stand om de kinderen te begeleiden bij het leren schaken. Over het onderwerp kwaliteit van interacties valt veel te zeggen. Waaruit bestaan hoogwaardige interacties en hoe realiseer je die voor kinderen die van elkaar verschillen? Voor nu volsta ik met een voorbeeld. Jonge kinderen blijken zich sneller te ontwikkelen in groepen waar veel stimulerende activiteiten worden aangeboden bijvoorbeeld in verrijkt spel, dan in groepen waar professionals minder van dit soort activiteiten aanbieden (Veen & Leseman, 2015). Ook scaffolding (Van Geert & Steenbeek, 2005), letterlijk het aanbrengen van steigers ten behoeve van het leerproces, zoals het bieden van feedback en feedforward zijn bewezen robuuste succesfactoren die nog onvoldoende in de educatieve praktijk worden benut.

Tot slot hebben kinderen een expert, een meester nodig die hen inleidt in de cultuur, in dit geval in de regels van het schaakspel. Het is dus van belang dat Pontini zelf een goede schaker is. Kinderen hebben het nodig om op de schouders van de vorige generatie te staan, zodat ze met behulp van 'oude' kennis zelf verder kunnen bouwen aan een 'nieuwe' wereld (Arendt, 1974; Dasberg, 1975). Het belang van oude kennis, van meesterschap wordt heden ten dage als gevolg van de informatiesamenleving nog al eens onderschat. Daarop wijst bijvoorbeeld de Britse onderwijswetenschapper Daisy Christadoulou in haar boek Seven myths of education. Eén van de zeven mythes is dat kinderen tegenwoordig geen kennis nodig hebben. Ze kunnen immers alles opzoeken?! Maar kennis, bijvoorbeeld

betekenenissen van begrippen (lagere orde vaardigheden), heb je hard nodig om tot hogere orde vaardigheden te komen (redeneren). Zo bleken kinderen niet uit de voeten te kunnen met een projectopdracht over de opwarming van de aarde, omdat ze niet wisten wat een gletsjer was. Metaforisch gesproken: stuur kinderen pas het bos in (iets ingewikkelds als een projectopdracht uitvoeren) als ze voldoende bomen kunnen onderscheiden. Ze hebben meesters en juffen nodig die hen basisvaardigheden en begrippen leren, waarmee ze zelf verder kunnen bouwen.

Stap 3

We komen nu bij de derde stap die gaat over de vraag *wie* werkt aan een inclusief IKC en vooral wat vraagt dat van professionals. Voor de samenwerkingscompetenties van professionals in een netwerk werken we al langer met het beeld van de *T-shaped professional* (Doornenbal, Pols & Van Oenen, 2012; Doornenbal & De Leve, 2014; Doornenbal, Duin & Meyknecht, 2016). De T-shaped professional is iemand die goed is in zijn vak, die het verstaat om het 'wat' (zie stap 2) met kwaliteit uit te voeren. Maar de complexe opdracht van werken aan inclusie met een diverse groep kinderen kan een leraar niet alleen. De deuren en de ramen van de klas moeten open. Ten eerste zijn er verschillende functionaliteiten nodig (de verticale as van de T) om deze complexe opdracht te volbrengen. Niet alleen leraren, vakdocenten en pedagogisch medewerkers uit de opvang, maar ook kinderwerkers, welzijnswerkers, specialisten en generalisten uit zorg en opvoedondersteuning.

Werken in een integraal team impliceert niet dat iedereen hetzelfde doet. Integendeel: er zijn aanvullende expertises nodig. En daarenboven, verbindende vermogens (de horizontale as van de T) zodat die verschillende expertises zodanig worden ingezet dat ze meerwaarde opleveren. Ik noem kort de noodzaak van een gedeelde visie op inclusie en diversiteit, en van generieke horizontale vaardigheden, vooral op het gebied van samenwerking en van ontwerpen, reflecteren en leren.

Hoe verloopt de dialoog in een T-shaped team van verschillende soorten professionals? Voorop staat dat met dialoog niet bedoeld wordt een eenmalig gesprek maar een continue dialoog zowel in formele als in informele settingen die begint met de vraag "Waartoe vormen wij een team? Welke waarden delen we? Wat is onze gezamenlijke ambitie en welk doel staat ons voor ogen?" We zeiden al eerder (zie stap 2) dat het ultieme doel van het IKC is kinderen in de wereld te brengen door kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Dat zijn grote woorden waar professionals eigen beelden bij hebben, mede ingegeven door hun beroepssocialisatie. Een gesprek over de beelden die zij bij dit doel hebben, wordt bij voorkeur gevoerd aan de hand van concrete casuïstiek (kinderen). Praten aan de hand van casuïstiek is heel behulpzaam gebleken om onderliggende denk- en handelingspatronen zichtbaar te maken. Als er enige helderheid is over de vraag wat het team bij dit kind (of groepje kinderen) voor ogen staat, welk doel ze zouden willen bereiken, dan is de volgende vraag hoe een ieder daar vanuit zijn eigen expertise aan bij kan dragen. Dat impliceert dat iedere professional in staat moet zijn de eigen expertise

te verwoorden, de grenzen ervan te (h)erkennen en actief op zoek te gaan naar complementariteit. Als het team constateert dat er niet voldoende expertise aanwezig is om een complexe vraag van een kind of groepje kinderen te beantwoorden, dan zal het team een innovatieve oplossing moeten kunnen ontwerpen: wat zouden we kunnen uitproberen, wie gaat dat doen, hoe volgen we de uitvoering en hoe bespreken we vervolgens de resultaten ervan? Het voeren van een dergelijke dialoog in een T-shaped team is geen sinecure, zeker niet in Nederland waar de pedagogische autonomie van de leerkracht een groot goed is en leerkrachten niet gewend zijn om met elkaar dit soort gesprekken te voeren. Professionals moeten dus uit hun comfortzone durven te stappen en het begeleiden van dit soort gesprekken - soms ook aangevuld met expertise van wetenschappers - is daarom essentieel, zeker in het begin als er nog geen gewoonte is ontwikkeld met dit type gesprek.

En altijd samen met *ouders*. Ik sta daar iets langer bij stil, omdat ouderbetrokkenheid dikwijls als lastig wordt ervaren. Bé Poolman deed promotieonderzoek naar taalachterstanden van jonge kinderen in Noordoost Groningen (2016). Een belangrijke bevinding in zijn onderzoek is dat niet zozeer de sociaaleconomische achtergrond van ouders een voorspeller bleek voor de taalontwikkeling van kinderen. Belangrijker dan herkomst bleken de verwachtingen en opvattingen van ouders over opvoeding en onderwijs. (Poolman, Minnaert, Leseman & Doornbal, 2015; Poolman, 2016). Tegen die achtergrond is het begrijpelijk dat er in Nederland programma's worden uitgevoerd, zoals Op stap en Opstapje, die

ouders ondersteunen bij de opvoeding thuis: wat kunnen zij thuis zelf doen met hun kinderen, bijvoorbeeld 's avonds voorlezen? In de praktijk blijkt dit niet altijd effectief; waarschijnlijk omdat het niet aansluit bij de leefwereld, de gewoontes van ouders. Een voorbeeld ter verduidelijking.

Iedere dinsdagochtend lees ik van 8 tot half 9 met Nathaniel tijdens het voorleesontbijt. Nathaniel is 7.5 en zit voor de tweede keer in groep 3. Omdat veel kinderen op zijn school taalachterstanden hebben, investeert de school fors in taalontwikkeling. Zij bieden allerlei stimulerende activiteiten aan, zoals het voorleesontbijt. Op twee ochtenden in de week kunnen kinderen uit de groepen drie en vier vóór schooltijd - tussen 8 en half 9 uur - lezen met hun vader of moeder. Ondertussen krijgen ze iets te eten en te drinken. Nathaniels moeder zorgt daarvoor. Ze zet koffie en thee en smeert broodjes. Een andere activiteit is dat juf de ouders vraagt om 's avonds bij het naar bed gaan met hun kind te lezen (of beter: dat hun kind de ouder voorleest uit het boekje Mees en dat ze daar wat over doorpraten aan de hand van vragen op de boekenlegger). Regelmatig vraagt Nathaniels moeder mij: "Wilt u met Nathaniel Mees lezen en de boekenlegger-vragen invullen? Ik ben er gisteravond niet aan toegekomen. Want ik heb twee verhalen voorgelezen uit de kinderbijbel." Je kunt je afvragen: is zij in gebreke gebleven? Mij lijkt van niet. Het voorlezen uit de kinderbijbel creëert een band tussen moeder en kind en maakt hem deel van de christelijke familiecultuur. Toch vinden we er vanuit ons perspectief wel wat van. Zo kijk ik zelf met kritische ogen naar het ontbijt dat Nathaniel krijgt

voorgescheteld: een klef broodje met gekleurde hageltjes en een ondefinieerbaar drankje uit een zakje met een rietje. Hoe om te gaan met verschillen in leefstijlen en de waarden die daaraan ten grondslag liggen? Want dat Nathaniels moeder het beste met hem voor heeft, dat weet ik zeker. Dat is moreel werk voor mij - hoe engageer ik me juist met datgene wat een negatief oordeel/emotie oproept. Aanwezig zijn bij de ander, presentie (Baart 2001), ontmoeten, contact maken en een relatie opbouwen met de ander die anders is, is moeilijk en moreel werk.

Professionalisering kan bijdragen aan het verhogen van de kwaliteit van de uitvoering in het IKC. Zo laat recent onderzoek naar de kwaliteit van de kinderopvang (Slot, Leseman, Verhagen & Mulder, 2015) zien dat continue professionalisering op de werkvloer een goede voorspeller is voor kwaliteit. Dat is iets anders dan bij- en nascholing, wat weinig oplevert. Zo kopte op april 2016 het dagblad Trouw 'School profiteert nauwelijks van bijscholing leraar'. Dit bleek uit een onderzoek wat leraren zelf onder hun collega's hadden uitgevoerd. Leraren volgen bijvoorbeeld als enige in de school een masteropleiding. Omdat de schoolpraktijk verder niet mee leert cq verandert, verwatert hun nieuwe kennis.

Professionalisering verdient dus aandacht in IKC-ontwikkeling. En niet alleen professionaliseren met eigen vakgenoten noch in je eentje. Het inzicht ontstaat dat het beter is als professionalisering plaatsvindt op de werkvloer in multidisciplinaire teams, waar naast opvang en onderwijs, ook de zorg/ondersteuning in participeert. De

zorgspecialisten kunnen hun kennis inbrengen op de werkvloer, in de basisvoorziening van het IKC. Zo kunnen zij leraren en pedagogisch medewerkers ondersteunen en leren om te gaan met diversiteit op een inclusieve manier. Dat is echt iets anders dan passend onderwijs en een breuk met de traditie waaruit we komen (problemen in het opgroeien signaleren, diagnosticeren en behandelen bij voorkeur in een specialistische setting).

T-shaped werken in lerende teams kan niet zonder leiderschap. Een goede leider is een cruciale succesfactor. De IKC-directeur is degene die de regie heeft met betrekking tot dit professionaliseringsproces. Maar nogmaals ook hier weer geldt dat hij/zij dit niet kan zonder bestuurders uit onderwijs, opvang en zorg die haar of hem hierbij ondersteunen en faciliteren. Bij voorkeur gebeurt dit samen met de lokale overheid die tenslotte de verantwoordelijkheid heeft voor opgroeien van al haar burgers.

Proeftuinen

Er is in Nederland geen uitputtend overzicht van alle IKC's en brede scholen. Er zijn wel goede praktijken beschreven, zoals de proeftuinen van PACT. In de PACT-proeftuinen werken het basisonderwijs, de kinderopvang en de zorg samen aan hoogwaardige pedagogisch-educatieve kwaliteit voor alle kinderen met als doel verwijzing naar zorg te verminderen en ieder kind een ontwikkeltraject te bieden passend bij haar en zijn mogelijkheden. Hoewel de proeftuinen werken aan dezelfde doelstelling, de uitvoeringspraktijken verschillen:

- In Middelburg ontwikkelt kindcentrum De Aventurijn doorgaande lijnen door meer samenwerking en teamontwikkeling peuters en groep 1 en 2; sneller signaleren en acteren bij zorgelijk gedrag van kinderen door de intern begeleider van het basisonderwijs ook in te zetten bij de peuters.
- In Apeldoorn breidt de Sterrenschool de integrale samenwerking tussen professionals kinderopvang en onderwijs uit met zorgprofessionals en ontwerpt een zorgstructuur voor 0-12 jaar.
- In Lent werkt het Talent aan een doorgaande lijn 0-6 jaar, in samenwerking met ouders van kinderen waarover zorgen zijn en zet jeugdhulp in voor kindgerichte, medewerker-gerichte en ouder-gerichte ondersteuning. (inclusie-pedagoog) Dit gebeurt in samenwerking met de gemeente.

Stap 4

Stap 4 gaat over het IKC als een ontwerp in ontwikkeling (Van Aken & Andriessen, 2011). Het inclusieve IKC dat een plek biedt aan ieder kind, is een ontwerp in ontwikkeling - het is work in progress. Ontwerpen moeten worden gevolgd en bestudeerd: wat gaat goed, wat niet, wat kan beter, wat moet stoppen? Dit soort vragen kunnen pas bij een goede evaluatie beantwoord worden. In Nederland zien we op dit moment dat IKC's in verschillende contexten verschillende uitwerkingen van het ontwerp IKC uitproberen. Dat biedt kansen om met elkaar op zoek te gaan naar de werkzame mechanismes van deze ontwerpen: dit ontwerp werkt in deze context met deze mechanismes.

Tot slot

Als we in Nederland serieus werk willen maken van een inclusief IKC dat ieder kind de ruimte biedt om ongeacht zijn mogelijkheden en beperkingen zijn talent te ontwikkelen, dan is er een drietrapsraket nodig om het pedagogisch-educatieve vermogen te versterken:

- Het creëren van een duurzame lokale pedagogische infrastructuur in wijken en dorpen. De regie ligt hiervoor bij het lokale beleid.
- Adaptieve organisaties en besturen van onderwijs, opvang en zorg die hun sectorale organisatiebelangen overstijgen en de IKC-directeuren en hun interprofessionele teams faciliteren in de complexe opdracht van inclusie van ieder kind.
- En investeren in menselijk pedagogisch-educatief kapitaal ten behoeve van de lerende T-shaped professionals en T-shaped teams.

Uit goede voorbeelden (bv de initiatieven van PACT (www.pedagogischpact.nl) en kindcentra 2020 (www.kindcentra2020.nl) blijkt dat we daar in Nederland werk van maken, opdat ieder kind meetelt, erbij hoort, meedoet en leert.

Aken, A. & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Utrecht: Lemma

Arendt, H. (1994). *Tussen verleden en toekomst*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Baart, A. (2011). *Een theorie van de presentie*. Assen: Boom

Biesta, G. (2013). *A beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers

Christadoulou, D. (2014). *Seven myths of Education*. Abingdon/New York: Routledge

CPB & SCP (2015). *De onderkant van de arbeidsmarkt in 2025*. Den Haag: CPB & SCP

Dasberg, L. (1975). *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*. Amsterdam: Boom

Derksen, J. (2009). *Het narcistisch ideaal. Opvoeden in een tijd van zelfverheerlijking*. Amsterdam: Bert Bakker

Dewey, J. (1999). *Ervaring en opvoeding* (vertaling en inleiding door S. Miedema en G. Biesta). Houten/Diemen: Bohn Stafleu Van Loghum. [Oorspronkelijk Amerikaans 1938]

Doornenbal, J. (2012). *Opgroeien doe je maar één keer. Pedagogisch ontwerp voor kindcentra*. Groningen; Andere Tijden

Doornenbal, J., Pols, W & S. van Oenen (2012). *Werken in de brede school. Een pedagogische benadering*. Baarn: Coutinho

Doornenbal, J. & C. de Leve (2014). *De pedagogische professional van de toekomst. 21st century skills professionals 0- tot 6-jarigen*. PACT: [http://www.pedagogischpact.nl/sites/default/files/files/21st-century-skills-13-6-HR\(1\).pdf](http://www.pedagogischpact.nl/sites/default/files/files/21st-century-skills-13-6-HR(1).pdf)

Doornenbal, J. & J. de Kruiter (2016). *Twenty years of community schools in Groningen: A Dutch Case Study*. In: Lawson, H. & D. van Veen (Eds.) *Developing Community Schools, Community Learning Centers, Extended-service Schools and Multi-service Schools* (pp. 229-253). Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer

Doornenbal, J., Duin, A. & Meyknecht, G. (2017). *Samen aan de slag*. Kinderopvangfonds/PACT

Van Geert, P. L. C. & Steenbeek, H. W. (2005). The dynamics of scaffoldingDec-2005 In : New Ideas in Psychology. 23, 3, p. 115-128

Haan, de, A. (2015). *Effects of preschool education in mixed and targeted classrooms*. Utrecht: Universiteit Utrecht (Proefschrift)

Huizen, van T. & J. Plantenga (2015). Universal Child Care and Children's outcomes. A Meta-Analysis of Evidence from Natural Experiments. Utrecht: USE Papers 15-13

Kenis, P. (2015). *Over samen werken en netwerk opbouwen*. Masterclass Amsterdam januari 2015 voor PACT https://www.google.nl/search?hl=en&q=P+Kenis+samenwerken+netwerken+resultaat&gws_rd=cr,ssl&ei=yDm8V4uTHOyRgAbizIOgAg

Kramer, J. (2013). *Wow! Wat een verschil! Diversiteit werkt*. Zaltbommel: Thema

Kramer, J. (2014). *Deep democracy*. Zaltbommel: Thema

Masschelein, J. (Red.). *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken*. Leuven: Lannoo Campus

OECD (2012). *Equity and Quality in Education; supporting disadvantaged students and schools*. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

Onderwijsinspectie (2016). *De Staat van het Nederlandse onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs

Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant (proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam)

Poolman, B.G. (2016). *Differences in language development among young children in Northeast Netherlands*. Groningen: RUG (dissertatie)

Poolman, B., Minnaert, A., Leseman, P. & J. Doornenbal (2015). Achtergronden van taalachterstanden bij jonge kinderen in Oost-Groningen. *Pedagogische Studien*, 92 (4), 150-169

Regiegroep Kindcentra 2020. *Kindcentra 2020, een realistisch perspectief*. Kinderopvangfonds: Kindcentra 2020

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom; teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt

Slot, P., Leseman, P., Verhagen, J. & H. Mulder (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. In *Early Childhood Research Quarterly, Volume 33, 4th Quarter 2015*, pp 64-76

Studulski, F. (2010). *Op weg naar het integraal kindcentrum, een verkenning*. Amsterdam: SWP

Though, P. (2013). *How children succeed. Grit, curiosity and the hidden power of character*. London: Random House

Timmerman, A., H. de Boer & M. van der Werf (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. In: *Social Psychology of Education* (2016) 19: 217

Veen, A. & P. Leseman (red.) (2015). *Pre-COOL cohortonderzoek. Resultaten over de voorschoolse periode*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. (Rapport 932, projectnummer 20541)