

De overgang naar het voortgezet onderwijs

De overgang naar het voortgezet onderwijs

Onderzoeksrapportage

Martine Amsing, Marco Bosch en Cees de Wit

Deze publicatie is ontwikkeld door KPC Groep voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het ministerie van OCW. KPC Groep vervult op het gebied van R&D een schakelfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.



Leden projectgroep:

Martine Amsing

Suzanne Beek

Marco Bosch

Anneke Elenbaas

Lenie van Lieverloo

Lia van Meegen

Mariëlle Rutten

Birgit Tax

Cees de Wit

Foto omslag: © Nationale Beeldbank

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

© 2009, KPC Groep, 's-Hertogenbosch

Inhoud

1	Inleiding	3
2	Onderzoeksopzet	5
2.1	Probleemstelling	5
2.2	Doelstelling	6
2.3	Vraagstelling	6
2.4	Werkwijze	6
3	Onderzoeksbevindingen	9
3.1	Primair proces	9
3.2	Regionaal niveau	11
4	Conclusies, discussie en opbrengst	13
4.1	Conclusies	13
4.2	Discussie en opbrengst	13
	Bijlage: Overgangen in en rond het onderwijs – Conceptueel kader	15

1 Inleiding

Het project 'Transitiemomenten in het onderwijs' uit de programmalijn Passend onderwijs en zorg is in het kader van SLOA uitgevoerd en in opdracht van het ministerie van OCW. Binnen het project 'Transitiemomenten in het onderwijs' zijn drie deelprojecten: de overgang van een voorschoolse instelling naar primair onderwijs, de overgang van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs en de overgang van vmbo naar mbo. Deze onderzoeksrapportage richt zich op de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. Dit project heeft de afgelopen jaren verschillende producten opgeleverd, waaronder een Kijkwijzer en een kalender. Deze zijn te vinden op www.overgangpovo.nl.

Problemen die zich hierbij voordoen, kunnen van invloed zijn op de verdere ontwikkeling van jongeren. Dat betreft zowel vertraging in de ontwikkeling als geheel of gedeeltelijke ontsporingen. De risico's gelden voor alle jongeren, hoewel dat voor velen niet echt tot problemen zal leiden. En voor een aantal biedt een overgang zelfs nieuwe mogelijkheden. Met name jongeren die extra ondersteuning behoeven, lopen de grootste risico's. Die risico's worden door het onderwijsveld onderkend en de thematiek heeft dan ook zeker de aandacht. De mate waarin en de wijze waarop verschilt van regio tot regio.

Op basis van onderzoek en onze ervaringen kwamen we tot een conceptueel kader van waaruit we naar deze transitiemomenten kijken. Passen we dat toe op de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs, dan komt dat kort gezegd op het volgende neer. Aandacht voor de overgang betekent aandacht voor:

- het ontwikkelingsperspectief van de leerling;
- de kwaliteit van de basisschool en met name haar anticiperend vermogen;
- de kwaliteit van de school voor voortgezet onderwijs en met name haar adaptief vermogen;
- de relatie tussen beide scholen;
- de rol van de ouders;
- de rol van eventuele externe instellingen (voor jeugdzorg of andere deskundigen).

Dit conceptueel kader wordt in de bijlage in zijn geheel weergegeven. In de volgende hoofdstukken worden werkwijze, bevindingen en conclusies van het project beschreven.

2 Onderzoeksopzet

2.1 Probleemstelling

Bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs kunnen zich problemen voordoen, die van invloed kunnen zijn op de verdere ontwikkeling van jongeren. Het betreft zowel vertraging in de ontwikkeling als geheel of gedeeltelijke ontsporingen. De risico's gelden voor alle jongeren, hoewel dat voor velen niet echt tot problemen zal leiden. En voor een aantal biedt een overgang zelfs nieuwe mogelijkheden. Het zijn met name die jongeren die extra ondersteuning behoeven die de grootste risico's lopen.

De overgang van leerlingen van het ene schoolsysteem naar het andere levert risico's op meerdere niveaus op.

- Op het niveau van de leerling betreft dat een breuk in een doorgaande ontwikkelingslijn waardoor onnodige stagnatie op kan treden of zelfs een voortijdig afbreken van de schoolloopbaan.
- Op het niveau van de scholen, gegeven het huidige onderwijssysteem, gaat het om een onbevredigende afronding (basisonderwijs) c.q. start (voortgezet onderwijs) van de onderwijstaak.
- Op regionaal niveau zijn dat spanningen tussen scholen rond de leerling-stromen.
- Op landelijk niveau zijn het problemen als inadequate allocatie van leerlingen, schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten.

Het project 'Transitiemomenten in het onderwijs' is in 2006 gestart, nadat we in het kader van andere projecten al praktijkvoorbeelden hadden verzameld en een site waren gestart ten behoeve van de overgang naar het voortgezet onderwijs van leerlingen in risicosituaties.

We waren toen van mening dat er al best veel werd gedaan, vooral op organisatorisch en procedureel niveau. Zo zagen we op veel plaatsen dat men aandacht gaf aan het onderwijskundig rapport als middel voor de overdracht van informatie. Landelijk is er ten dienste daarvan het Digitaal overdrachtdossier (DOD) ontwikkeld. Ook zagen we op een aantal plaatsen dat scholen of samenwerkingsverbanden een POVO-coördinator hadden aangesteld, werden er verschillende vormen van warme overdracht georganiseerd en meer en andere activiteiten.

Dat nam niet weg dat de behoefte bleef bestaan om aan de thematiek aandacht te blijven geven. Zo is er bijvoorbeeld in het voortgezet onderwijs de veel gehoorde klacht dat het voortgezet onderwijs te weinig wordt geïnformeerd door het basisonderwijs, met name waar het gaat om gedragsmoeilijke leerlingen. En bij het basisonderwijs kun je de klacht horen dat veel tijd geïnvesteerd wordt in het invullen van het onderwijskundig rapport, maar dat het voortgezet onderwijs daarmee te weinig doet.

Zelf vroegen wij ons af waar nu de leerling en zijn of haar ouders in beeld komen. We wilden graag weten hoe zij zelf in het geheel staan, op welke wijze de school daarmee omgaat en in hoeverre de context waarbinnen dat plaatsvindt al dan niet bevorderend is.

2.2 Doelstelling

Het project heeft tot doel het realiseren van een sluitende aanpak voor leerlingen bij de overgang van de basisschool of school voor speciaal (basis)onderwijs naar een school voor voortgezet onderwijs. Sluitend in de zin dat er sprake is van een continuüm aan onderwijszorg, waarin bij de overgang elke leerling passend onderwijs ontvangt, dat is afgestemd op zijn of haar ontwikkelingsperspectief en specifieke onderwijsbehoeften.

2.3 Vraagstelling

Wat speelt zich af in het primaire proces bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs? Op welke manier is er vervolgens een lijn te trekken naar samenwerking tussen scholen op regionaal niveau (in het kader van Passend Onderwijs)?

2.4 Werkwijze

We hebben in de achterliggende jaren gekeken naar zowel het primair proces als naar ontwikkelingen op regionaal niveau.

1 Primair proces

Gedurende drie jaar zijn veertien leerlingen gevolgd om te bezien hoe de zorg voor een doorlopende ontwikkeling van leerlingen concreet vorm krijgt. Dit is gebeurd op enkele scholen in de periode van de overgang van primair naar voortgezet onderwijs vanaf groep 7 tot en met de brugklas.

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op scholen in Alphen aan den Rijn. In aansluiting op het onderzoek in Alphen aan den Rijn zijn op een andere plaats leerlingen gevolgd waarbij uitdrukkelijk wel sprake was van risicosituaties. Dat is in beperkte mate gedaan in de regio Duin en Bollenstreek. Dit leverde uiteindelijk geen andere informatie op dan een bevestiging van het beeld dat in Alphen aan den Rijn was opgedaan.

We hebben een veelheid aan gesprekken gevoerd met leerlingen, ouders en hun leraren. Van al deze gesprekken zijn verslagen gemaakt welke vervolgens in een projectgroep bestaande uit KPC-adviseurs zijn geanalyseerd. De bril waarmee we keken en waarop de gespreksleidraad gebaseerd was, was die van het door ons ontwikkelde conceptuele kader. Dit structureerde de interviews. Tegelijkertijd wilden we ook met een meer open en verkennende blik de leerlingen volgen. Daar speelde in mee dat we vanuit een pragmatische houding zoekende waren naar aangrijpingspunten om in het werkveld beweging te krijgen, opdat er voor individuele leerlingen betere doorgaande ontwikkelingslijnen mogelijk worden.

Dit onderzoek heeft een rijkdom aan observaties opgeleverd. De conclusies die we daaruit trokken, worden beschreven in hoofdstuk 3.

2 Regionaal niveau

Ook bij verkenningen in de regio zijn wij veelal uitgegaan van het conceptueel kader. In de regio Helmond hebben we een andere insteek gekozen. Daar keken we hoe we, aansluitend bij de vragen die er binnen die regio waren ten aanzien van de overgang naar het voortgezet onderwijs, met ons referentiekader daarop aan konden sluiten. De route die we gevolgd hebben, was geheel open en verkennend. We hebben een POVO-werkgroep gevolgd, waarbij de coördinator van het WSNS-samenwerkingsverband de initiatiefnemer was. De activiteiten van deze werkgroep waren vooral organisatorisch en procedureel van karakter.

Het volgen van de regio Helmond was een vervolg van eerdere verkenningen op regionaal niveau:

- gesprekken met en in een overleggroep POVO-coördinatoren in Oost Nederland;
- gesprekken in het kader van de Kijkwijzer: in Noordoost Groningen, Tilburg en Den Haag;
- wat meer op afstand: het volgen van ontwikkelingen in Rotterdam, Bergen op Zoom, Utrecht, Amsterdam en Maastricht.

3 Onderzoeksbevindingen

3.1 Primair proces

De conclusies voortkomend uit de casuïstiek worden hieronder beschreven.

Pedagogische relatie en afstemming

Van belang tijdens de overgang naar het voortgezet onderwijs zijn de volgende factoren.

- De belangrijkste factor in het primair proces is de pedagogische relatie met de leerling. Voor de leerling (en diens ouders) is het van belang dat er iemand binnen de school is die vormgeeft aan die pedagogische relatie.
- Het is vervolgens de kwaliteit van die relatie die van doorslaggevend belang is. In hoeverre wordt de leerling gekend en heeft de school zicht op de (brede) ontwikkeling van de leerling? Dat is een belangrijk voorwaarde om voor de ondersteuning van de ontwikkeling van betekenis te zijn. De kennis die de leraar van de leerling heeft, bepaalt de perspectieven die hij of zij voor de betreffende leerling ziet. Die perspectieven zijn van belang omdat ze bepalen hoe de leraar zich naar de leerling toe opstelt.
- Daarnaast vinden we dat het bieden van perspectieven aan de leerling door de leraar een belangrijk taak is binnen de begeleiding.
- Ten slotte is het van belang het een en ander af te stemmen met de ouders. Voor wat betreft het ontwikkelingsperspectief spreken wij bij die afstemming van een dialoog: school, ouders en leerling zijn met elkaar in gesprek op verschillende momenten in de schoolloopbaan over dat ontwikkelingsperspectief en (de voortgang in) de ontwikkeling van de leerling.

Hoe rijker de perspectieven, hoe meer trekkracht daarvan uitgaat. Hoe meer perspectieven uit elkaar liggen, hoe lastiger het wordt om de gezamenlijke inspanningen te richten.

Het zou wenselijk zijn een onderzoek te doen naar de relatie tussen de kwaliteit van perspectieven van leerlingen en succes in de schoolloopbaan. In het bijzonder wat we onder die kwaliteit moeten verstaan.

In onze observaties komen we tegen dat deze perspectieven weinig uitgesproken zijn. Je zit in een bepaald systeem en wordt als het ware door de stroom meegenomen. Er wordt weinig stilgestaan bij wie de leerling is, welke keuzes bij hem of haar passen en hoe hij of zij tot keuzes komt. De situatie is dat je als je op de basisschool zit, je een beperkte keuzemogelijkheid hebt voor het vervolg. Als je goed kunt leren, kun je kiezen uit scholen die HAVO/WVO aanbieden. Als je maar moeizaam kunt leren, blijft er het praktijkonderwijs over en in de meeste gevallen is er maar een school die daarvoor in aanmerking komt. Verder is het perspectief dat je vooral goed je best moet doen op school, zodat je zo ver mogelijk komt.

Kijken we in het bijzonder naar leerlingen waarbij sprake is van een belemmering of blokkade in de ontwikkeling en verstoringen op relationeel vlak, dan is de kwaliteit van de pedagogische relatie nog belangrijker. Dan gaat het ook om de mate waarin de leraar in staat is een analyse te maken van de verstoringen. En mogelijk nog belangrijker, de mate waarin hulp in de nabijheid is als de leraar die niet zelf in voldoende mate kan bieden. Als de problematiek te complex is, zal externe hulp nodig zijn. Die hulp zal er uiteindelijk toe moeten leiden dat er perspectieven komen waar men weer geloof in heeft.

Wat tijdens de observaties opvalt, is dat het meer gaat om de kwaliteit van de leerlingenzorg op de scholen, dan om de overgang op zich. Als je naar de overgang gaat kijken, dringt het zich echter als een factor op waar je niet omheen kunt.

Wij menen dat er nog heel wat valt te winnen aan het verbeteren van de kwaliteit van de relatie tussen de leerling en diens ouders en de leraar. Met name waar het een betere aansluiting van het onderwijsaanbod en de ontwikkelingsrichting/-behoefte van de leerling betreft. Mogelijkheden tot verbetering komen tot uitdrukking in de standaarden waar we spreken over het ontwikkelingsperspectief en het gesprek daarover tussen leerlingen, ouders en school. Kortom, de kwaliteit van de relaties is niet specifiek voor de overgang van primair naar voortgezet onderwijs, maar wel van groot belang daarvoor.

In het conceptueel kader hebben we die lijn doorgetrokken. We spreken in het geval van de overgang naar het voortgezet onderwijs van statische en dynamische overgangen:

- een overgang is statisch als de aanpassing van één kant wordt geacht te komen: de jongere moet zich aanpassen aan het nieuwe systeem;
- een overgang is dynamisch wanneer sprake is van een wederzijdse aanpassing: de jongere past zich aan het nieuwe systeem aan, maar het systeem beweegt mee en past zich ook aan de jongere aan (en aan anderen die bij de ontwikkeling van de jongere betrokken zijn, zoals diens ouders of eventuele hulpverleners).

In geval van het primair onderwijs spreken we van het anticiperend vermogen van de school en bij het voortgezet onderwijs van het adaptieve vermogen van de school. Binnen de samenwerking tussen beide scholen is sprake van warme overdracht. Maar ook als dat niet aan de orde is, kan er nog sprake zijn van een dynamische overgang. Elders in het conceptueel kader is daar het volgende over geschreven.

Sterker nog, een slechte overdracht kan gecompenseerd worden door een warme ontvangst. Waar het op aankomt, is een benadering van jongeren waarin de overgang niet wordt gezien als alleen een opgave voor de jongeren zelf, maar waarin het ontvangende systeem jongeren in alle opzichten wil helpen om die overgang tot een succes te maken. Dan beweeg je als ontvangend systeem mee, kijk je naar wat jongeren nodig hebben en kom je daaraan tegemoet. Dat vraagt een scherp oog voor de persoonlijke ontwikkeling van jongeren, en zo nodig een investering in (de bevordering van) hun persoonsvorming en de realisering van pedagogische doelen.

Beeldvorming

Van een heel andere orde is de bevinding over de rol die beeldvorming speelt. Binnen het voortgezet onderwijs zijn er leraren die menen dat zij leerlingen een nieuwe start bieden als zij vooraf geen kennis hebben genomen van de informatie afkomstig uit het basisonderwijs. Onze bevindingen geven hen deels gelijk. Leraren uit het basisonderwijs hebben zich een beeld van de leerling gevormd en vaak is dat redelijk onveranderlijk. Leerlingen gaan zich daar naar gedragen. Zo was er een leerling die steeds matig presteerde en waarvan de leraar meende dat de leerling wel naar het VMBO zou gaan. Tot een IQ-test aangaf dat er meer in zat. Vanaf dat moment gingen de leerprestaties omhoog en ging de leerling uiteindelijk naar het HAVO.

Leraren kunnen dus al dan niet vooringenomen beelden overdragen naar het voortgezet onderwijs, waardoor de leerling het risico loopt in eenzelfde interactiepatroon te komen.

Toch menen we dat het voortgezet onderwijs er goed aan doet kennis te nemen van informatie en het advies vanuit het basisonderwijs om te voorkomen dat informatie die wel relevant is ten onrechte terzijde wordt gelegd, met mogelijk nadelige gevolgen voor de leerling. Bijvoorbeeld een leerling met dyslexie zou ten onrechte als lui c.q. dom bestempeld kunnen worden. Het zal zaak zijn om steeds kritisch te staan tegenover beelden die door anderen worden aange-reikt, maar ook tegenover de eigen beeldvorming. Het in gesprek zijn met de leerling en diens ouders en de onderlinge uitwisseling tussen leraren van de ervaringen die ze met de betreffende leerling hebben, kan daartoe bijdragen.

3.2 Regionaal niveau

3.2.1 Algemeen

Er zijn verschillende factoren die eraan bijdragen dat risico's ook daadwerkelijk tot problemen gaan leiden. De belangrijkste factor, zoals eerder gezegd, heeft niet direct met de overgang van het ene systeem naar het ander te maken, maar met de kwaliteit van de systemen zelf. In het bijzonder betreft dat de wijze waarop ze vormgeeft aan het primaire proces. Het gaat dan om de mate waarin de school erin slaagt aan te sluiten bij ontwikkelingsperspectief en ontwikkelingsbehoefte van de leerling. Voorwaarde daarvoor is dat de school zicht heeft op de ontwikkeling en het ontwikkelingsperspectief van de leerling en het gesprek daarover aangaat met leerling en ouders om ieders rol daarin duidelijk te krijgen. Die kwaliteit verschilt van school tot school.

Doordat leerlingen van de ene basisschool naar meerdere scholen voor voortgezet onderwijs gaan en omgekeerd een school voor voortgezet onderwijs leerlingen van meerdere basisscholen krijgt, hebben we te maken met de verhouding tussen scholen op regionaal niveau. Daar zijn de samenwerkingsverbanden WSNS en voortgezet onderwijs bij betrokken en - voor zover aan de orde - de regionale netwerken in het kader van Passend Onderwijs.

3.2.2 Knelpunt regie

Op regionaal niveau speelt vooral het regievraagstuk. Er zijn, kijkend naar een regio, vele betrokkenen. Wie neemt het initiatief, wie voert de regie en met welk mandaat? En vanuit welke visie en met welke verantwoordelijkheid?

Concreet gaat het om:

- overdracht van leerling-informatie van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs;
- procedures rond de overgang, in het bijzonder met betrekking tot de indicatie voor leerwegondersteunend onderwijs, praktijkonderwijs en leerlinggebonden financiering;
- regulering van leerling-stromen, in het bijzonder moeilijk plaatsbare leerlingen;
- voorlichting over het voortgezet onderwijs aan en begeleiding van leerling en ouders bij de overgang naar het voortgezet onderwijs;
- overige vormen van samenwerking tussen scholen.

Het regievraagstuk is in die zin lastig omdat er sprake is van autonome instellingen, met elk hun eigen verantwoordelijkheid en belangen. Binnen het primair onderwijs worden scholen geacht samen te werken in een samenwerkingsverband WSNS. Hetzelfde geldt voor scholen voor voortgezet onderwijs als het gaat om het samenwerkingsverband voortgezet onderwijs. En ook worden scholen gestimuleerd om samen te werken in het kader van de invoering van Passend Onderwijs. Regio's worstelen ermee dat je als school enerzijds met meerdere scholen te maken hebt en hoe je dat organiseert. Een probleem dat voor het voortgezet onderwijs veel sterker nog speelt dan voor het basisonderwijs. Anderzijds heb je te maken met regionale structuren in de vorm van de verschillende samenwerkingsverbanden van scholen. Dat alles past niet één op één op elkaar. Dus in het netwerk van scholen heb je als school ook te maken met meerdere samenwerkingsverbanden, regio's en deelregio's.

De wijze waarop de participanten inhoud geven aan die samenwerking is van grote invloed op de wijze waarop wordt omgegaan met de overgang naar het voortgezet onderwijs in de regio. Complicerende factor daarbij is dat de samenwerking te maken heeft met drie niveaus:

- uitvoerend niveau: leraren, intern begeleiders (basisonderwijs) en zorgcoördinatoren (voortgezet onderwijs);
- managementniveau;
- bestuurlijk niveau.

Voor een optimaal verloop van processen dient sprake te zijn van horizontale afstemming (afstemming binnen een niveau) en verticale afstemming (binnen de instellingen tussen de drie niveaus). Daar dit vrijwel nooit gerealiseerd wordt, zien we dat de regiefunctie onder druk staat.

Doorgaans wordt de regiefunctie vervuld door coördinatoren van de samenwerkingsverbanden. Als de regiefunctie onder druk staat, is dat terug te zien aan het mandaat van waaruit ze handelen. Vaak is dat een onhelder mandaat, waarbij niet altijd even helder is wie nu feitelijk de opdrachtgever is en wat precies de opdracht is. Voor zover dat vanuit bestuurlijk en management niveau wel helder is, kan het zijn dat er onvoldoende draagvlak is op uitvoerend niveau. Al met al is er zelden sprake van voldoende doorzettingsmacht om de dingen te realiseren die in het belang van de leerlingen zijn.

Regievoerders buigen zich over de vraag wat ze aan stroomlijning kunnen doen op regionaal niveau. Ze richten zich daarbij op eerder genoemde zaken als overdracht van leerling-informatie en dergelijke. De volgende knelpunten kunnen ze daarbij tegenkomen.

- Gebruik van procedures en formulieren leidt vaak tot bureaucrativering, met als gevolg dat de procedures en formulieren die bedoeld waren als middel, door de gebruiker gezien gaan worden als doel op zich.
- Prioriteiten die op regionaal niveau gezien worden zijn lang niet altijd prioriteiten die op het niveau van de afzonderlijke scholen gevoeld worden. Dit gaat ten koste van het commitment en de uiteindelijke opbrengst van de inspanningen.
- Hierop aansluitend, de ervaring heeft ook geleerd dat veel problemen zich oplossen als mensen met elkaar in persoonlijk contact komen. Ontmoetingen kosten tijd, onder andere omdat men elkaars taal moet leren verstaan en elkaars kijk op de gang van zaken moet leren begrijpen. Die tijd ontbreekt echter vaak omdat andere zaken meer prioriteit krijgen.
- Scholen worden geacht samen te werken, maar zijn deels ook elkaars concurrenten of hebben minstens hun eigen belangen te behartigen in samenwerkingsverbanden. Dat kan spanning opleveren, zeker als het gaat om moeilijk plaatsbare leerlingen.

Regievoerders dienen er zorg voor te dragen dat helder is namens wie zij de regie voeren en met welke opdracht. Daarnaast dienen ze bij de uitvoering van hun taak oog te hebben voor de ontwikkeling van de betrokken scholen en de belangen waar ze voor staan. Dit geldt voor elk van de niveaus. De kunst is daar met de regie op aan te sluiten.

4 Conclusies, discussie en opbrengst

4.1 Conclusies

Het onderzoek naar het primair proces maakt duidelijk wat van groot belang is tijdens de overgang naar het voortgezet onderwijs: de pedagogische relatie, het bieden van perspectieven aan de leerling door de leraar, afstemming met de ouders, voorbereiding van leerling en ouders op de overgang. Er valt nog heel wat te winnen aan het verbeteren van de kwaliteit van de relatie tussen de leerling en diens ouders en de leraar. Met name waar het een betere aansluiting van het onderwijsaanbod en de ontwikkelingsrichting/-behoefte van de leerling betreft.

Op regionaal niveau wordt de thematiek het meest gevoeld door de coördinatoren van de samenwerkingsverbanden in het primair en voortgezet onderwijs. Op de afzonderlijke basisscholen vindt men het wel belangrijk om aandacht te geven aan de overgang naar het voortgezet onderwijs, maar doorgaans heeft het minder prioriteit dan andere ontwikkelingsactiviteiten van de school.

Het regievraagstuk speelt een grote rol. Regievoerders dienen er zorg voor te dragen dat helder is namens wie zij de regie voeren en met welke opdracht en welk mandaat. Daarnaast dienen ze bij de uitvoering van hun taak oog te hebben voor de ontwikkeling van de betrokken scholen en de belangen waar ze voor staan. Dit geldt zowel op bestuurlijk en managementniveau als op uitvoerend niveau. De kunst is daar met de regie op aan te sluiten.

4.2 Discussie en opbrengst

In het onderzoek in het primair proces gingen de gesprekken uit van een door de onderzoekers ontwikkeld conceptueel kader. Dit structureerde de interviews. Tegelijkertijd wilden de onderzoekers de leerlingen volgen met een meer open en verkennende blik. Daar speelde in mee dat ze vanuit een pragmatische houding ook op zoek waren naar aangrijpingspunten om in het werkveld beweging te krijgen, zodat er voor individuele leerlingen betere doorgaande ontwikkelingslijnen mogelijk worden. Het gevolg van deze dubbele houding is dat daardoor wel producten zijn ontwikkeld waar het werkveld baat bij heeft, maar dat nog onvoldoende toegekomen is aan het expliciet maken van de onderbouwing op basis van de observaties.

Tijdens de observaties en gesprekken in het primair proces kwam een verschil in referentiekaders naar voren. Leerlingen, ouders en leraren functioneren elk binnen een bepaald systeem. Dit systeem vormt het referentiekader van waaruit men de eigen situatie beoordeelt. Het referentiekader van de onderzoekers werd bepaald door het ontwikkelde conceptuele kader. Dat is begrijpelijkerwijs een kader dat afwijkt van dat van hun gesprekspartners. Met als gevolg dat wat voor de gesprekspartners evident is, dat voor de onderzoekers niet zo hoeft te zijn en vice versa. Gebleken is dat deze gesprekspartners als gevolg daarvan soms andere eisen aan de kwaliteit van het onderwijs stellen dan dat de onderzoekers dat doen vanuit hun referentiekader.

Standaarden

Ook zijn er verschillen tussen de referentiekaders van regio's en scholen. Om aan te kunnen sluiten bij het referentiekader van zowel de regio als de scholen, zijn voor dit onderzoek standaarden ontwikkeld. Ze bevatten een visie die door haar abstractheid een redelijk breed draagvlak heeft binnen het onderwijs. Deze standaarden zijn verschenen in een aparte publicatie en verschijnen op de website www.overgangpovo.nl.

De standaarden zijn wel normatief, maar ze pretenderen niet voorschrijvend te zijn. Ze zetten aan tot het bepalen van een eigen standpunt en het verantwoorden daarvan. Door scholen en regio's de ruimte te laten zelf aan te geven hoeveel prioriteit een bepaalde standaard heeft, wordt de mate waarin die visie onderschreven wordt zichtbaar en ontstaat een ingang om het gesprek daarover aan te gaan.

Bijlage: Overgangen in en rond het onderwijs – Conceptueel kader

INHOUD

1 INLEIDING

2 UITGANGSPUNTEN

- 2.1 Ontwikkeling en leren centraal
- 2.2 Betrokkenheid ouders essentieel
- 2.3 Verschillende werelden tegelijkertijd
- 2.4 Betrokkenheid andere maatschappelijke organisaties, instituties en instellingen
- 2.5 Maatschappelijke en pedagogische opdracht
- 2.6 Sociale context
- 2.7 Proactieve benadering
- 2.8 Denken in termen van ketens
- 2.9 Toerusting voor participatie

3 OVERGANGEN

- 3.1 Soorten overgangen
- 3.2 Bepalende overgangsfactoren
- 3.3 Aangrijpingspunten optimalisering overgang

4 AANGRIJPINGSPUNTEN TE OVER - WIE IS AAN ZET?

1 INLEIDING

Bij het werken aan projecten over doorgaande leer- en ontwikkelingslijnen binnen en rond het onderwijs ontstond de behoefte aan een geëxpliciteerd conceptueel kader. Een dergelijk kader helpt ons bij het bepalen van het onderscheid tussen gewenste en ongewenste ontwikkelingen in de onderwijspraktijk en bij het opzetten van gerichte projectactiviteiten. Aan een conceptueel kader mag je de volgende eisen stellen:

- het bevat een visie, toegespitst op een beschrijving van 'de goede dingen' en wanneer je die dingen 'goed' doet;
- het geeft aan welke mogelijkheden er zijn om die visie te beinstrumenteren;
- het wijst op kritische succesfactoren en noodzakelijke condities;
- het wordt mede toegelicht vanuit een aantal good practices (waarbij duidelijk wordt waarom die practices 'good' zijn);
- het biedt mogelijkheden om inzichten, producten en diensten vanuit een groot aantal relevante andere projecten met elkaar te verbinden.

Het conceptueel kader dichtten we de volgende functies toe:

- denkkader voor alle betrokken adviseurs bij projecten over doorgaande leer- en ontwikkelingslijnen binnen en rond het onderwijs;
- basis voor een populaire versie¹;
- uitgangspunt voor een werkagenda voor een verdere theoretische onderbouwing, de ontwikkeling van illustratieve praktijkvoorbeelden, de ontwikkeling van een monitor PO-VO en eventuele andere activiteiten.

De projecten over doorgaande leer- en ontwikkelingslijnen hebben in eerste instantie betrekking op de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs. Deze staat, evenals de overgang van het VMBO naar het MBO, binnen het onderwijs het meest in de schijnwerpers. Met deze notitie kiezen we voor een bredere invalshoek. De context is die van het integraal jeugdbeleid met als focus het leer- en ontwikkelingstraject van jongeren, startend nog voor -negen maanden en doorlopend tot 23 jaar².

IJkpunten

Om dit conceptueel kader zo praktisch mogelijk te maken, formuleren we bij de uitgangspunten en bij de onderdelen van het model een aantal ijkpunten waaraan ieder zijn of haar praktijk kan toetsen. Deze ijkpunten vloeien voort uit dit conceptueel kader. Dat hoeft niet identiek te zijn aan de visie van waaruit de gebruiker vertrekt. Desgewenst kunnen ijkpunten worden vervangen door andere die beter bij de eigen visie passen. Iets concreter uitgewerkt leiden deze ijkpunten tot standaarden voor het praktisch denken en handelen.

Kijkwijzer voor de overgang van PO naar VO

Toegespitst op de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs komen de ijkpunten terug in de Kijkwijzer Overgang PO-VO (www.overgangpovo.nl). De Kijkwijzer is opgebouwd in een aantal lagen. Dat biedt de mogelijkheid per onderdeel meer specifieke vragen te stellen of meer specifieke aspecten te benoemen³.

¹ Onderdelen van dit conceptueel kader werden al opgenomen in Bosch, M., J. Konermann, C. de Wit, M. Rutten & M. Amsing (2008). *Passende overgang. Een verkenning naar de stand van zaken rond de overgang tussen primair en voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep. Ook de zogeheten POVO-Kijkwijzer is erop gebaseerd (zie kader).

² Vanwege deze brede leeftijdsspanne maakten we de keuze zoveel mogelijk de term jongere te gebruiken boven kind of constructies als het kind of de jongere, behalve als het gaat om de relatie ouder(s) – kind. Waar ouders staat, kan ook ouder (enkelvoud), voogd(en) of verzorger(s) gelezen worden.

³ Zie <http://www.overgangpovo.nl/voor%20regionale%20werkgroepen/>.

2 UITGANGSPUNTEN

Het conceptueel kader 'Overgangen in en rond het onderwijs' wil, in de breedste zin van het woord, een denkkader zijn voor de maatschappelijke ondersteuning van jongeren bij hun opgroei en hun ouders bij hun opvoeding. De term 'maatschappelijke ondersteuning' bij opgroei of opvoeden duidt erop dat opvoeding niet het exclusieve terrein is van de ouders. Naast het gezin als eerste opvoedmilieu zijn er ook andere opvoedmilieus en bij die opvoeding en begeleiding van jongeren zijn op velerlei manieren tal van maatschappelijke organisaties, instituties en instellingen betrokken, beginnend bij het consultatiebureau (zie paragraaf 2.3). Deze veelheid is een direct gevolg van de wijze waarop we onze maatschappij organiseren en de arbeidsdeling die daarbij plaatsvindt.

Hoewel in ons denken de ontwikkeling en het leren van de jongere centraal staat, schrijven we wel vanuit het gezichtspunt van die maatschappelijke ondersteuning, in het bijzonder het onderwijs. Onderwijs maakt immers een fors deel uit van die maatschappelijke ondersteuning.

In dit denkkader zien we onderwijs als één van de opvoedmilieus waarin een jongere participeert. Naast het onderwijs participeert de jongere tegelijkertijd of achtereenvolgens ook in andere opvoedmilieus: het gezin als opvoedmilieu loopt steeds parallel met andere opvoedmilieus, een opvoedmilieu als het voortgezet onderwijs volgt op dat van het primair onderwijs, enzovoort. We nemen het onderwijs als voorbeeld aan de hand waarvan we het omschreven denkkader uitwerken. Het onderwijs is één van de weinige opvoedmilieus buiten het gezin waar alle jongeren korter of langer verblijven. Het denkkader is ook op andere opvoedmilieus van toepassing. Dat we de individuele jongere als vertrekpunt nemen, betekent dat de ontwikkelingslijn van vóór de geboorte tot de leeftijd van ongeveer 23 jaar als rode draad fungeert. We starten daarmee al voor de conceptie omdat we seksuele voorlichting, voorkoming van ongewenste zwangerschap en voorbereiding op het ouderschap als startpunt zien.

Deze gedachtegang volgend komen we tot de volgende uitgangspunten.

- 1 De ontwikkeling en het leren van jongeren staan centraal.
- 2 Betrokkenheid van ouders is essentieel.
- 3 Jongeren leven in verschillende werelden tegelijkertijd.
- 4 Op velerlei manieren zijn maatschappelijke organisaties, instituties en instellingen betrokken bij de opvoeding en begeleiding van jongeren.
- 5 Instellingen hebben een maatschappelijke en pedagogische opdracht, taak of rol.
- 6 Ontwikkeling vindt plaats in een sociale context waarin sprake is van pedagogische relaties met volwassenen en ruimte is voor dialoog en participatie.
- 7 Een proactieve benadering kan problemen voorkomen – bij alle jongeren.
- 8 De doorgaande ontwikkeling van jongeren vraagt een denken in termen van ketens.
- 9 Participatie vraagt om toerusting.

2.1 Ontwikkeling en leren centraal

Psychologische basisbehoeften

Hoe we ook denken over de wijze waarop we de ondersteuning van jongeren en hun ouders willen inrichten en organiseren, de ontwikkeling en het leren van jongeren dienen steeds centraal te staan. Steeds weer opnieuw moeten we ons denken en handelen relateren aan de ontwikkeling van individuele jongeren.

In ons denken over de ontwikkeling van jongeren volgen we de organisch-dialectische benadering uit de 'Self-determination theory' (SDT) van Deci en Ryan:

SDT is based on an organismic-dialectical meta-theory, which begins with the assumption that people are active organisms, with innate tendencies toward psychological growth and development, who strive to master ongoing challenges and to integrate their experiences into a coherent sense of self. This natural human tendency does not operate automatically, however, but instead requires ongoing nutriment and supports from the social environment in order to function effectively. That is, the social context can either support or thwart the natural tendencies toward active engagement and psychological growth. Thus, it is the dialectic between the active organism and the social context that is the basis for SDT's predictions about behavior, experience, and development⁴.

In die benadering zijn jongeren van nature gericht op ontwikkeling en groei waarbij hun persoonlijkheid zich vormt in een voortdurende wisselwerking met hun sociale omgeving. Deze ontwikkeling wordt mede geleid door drie *psychologische basisbehoeften*: autonomie, competentie en verbondenheid.

Participatie

In deze lijn past ook het denken vanuit de participatiepedagogiek. Participatie is het nieuwe opvoedingsparadigma, als opvolger van het assimilatie- en het emancipatieparadigma. Jongeren leren en ontwikkelen zich niet in een vacuüm, maar in een maatschappelijke context en in een continue interactie met hun sociale en fysieke omgeving. Die sociale omgeving bestaat onder meer uit verschillende maatschappelijke verbanden waarvan jongeren direct of indirect deel (gaan) uitmaken, samen met andere jongeren en volwassenen. Die verbanden bieden kansen, maar leggen ook beperkingen op of stellen grenzen. Daarmee bepalen die verbanden mede hoe en in welke richting jongeren zich (kunnen) ontwikkelen en wat ze (kunnen) leren. De ontwikkeling van jongeren is op deze manier te zien als een proces van toenemende participatie in allerlei maatschappelijke verbanden en activiteiten. Die participatie uit zich in meeleven, meedoen, meedenken en meebeslissen met anderen⁵ (zie verder paragraaf 2.6).

Participatie impliceert tevens een opvoedingsstijl: de autoritatieve opvoedingsstijl. Daarin is sprake van ruimte laten, stimuleren van eigen keuzes en ondersteunen van jongeren in die keuzes enerzijds en grenzen stellen (het speelveld bepalen en de spelregels aangeven) anderzijds. Deze stijl neemt zo een middenpositie in tussen enerzijds een autoritaire stijl en anderzijds een permissieve of laissez-faire-stijl (met als extreem pedagogische verwaarlozing).

Ontwikkelingsperspectief

De ontwikkeling en het leren van jongeren centraal stellen, rekening houden met hun psychologische basisbehoeften en hen medeverantwoordelijkheid geven, dat alles vraagt voortdurend te focussen op het *ontwikkelingsperspectief* van jongeren. Onder het ontwikkelingsperspectief verstaan we een combinatie van enerzijds een beeld van de talenten, interesses en ambities van jongeren en anderzijds een inschatting van hun mogelijkheden c.q. van de doelen die binnen hun bereik liggen.

Persoonsvorming

Van denken en handelen vanuit het ontwikkelingsperspectief van jongeren is het slechts één stap naar voortdurend ook de persoonsvorming van jongeren in het vizier te houden. Die ene stap is een heel wezenlijke, die niet zo maar gezet wordt. Het wordt steeds duidelijker dat we bij de opvoeding en de begeleiding van jongeren meer aandacht moeten besteden aan hun groei als persoon, c.q. hun *persoonsvorming*. Anders gezegd: aan de ontwikkeling waarin iemand van individu met bepaalde talenten, interesses, pedagogische en leerbehoeften in interactie met anderen

⁴ Deci, E.L. & R. M. Ryan, op: <http://www.psych.rochester.edu/SDT/theory.html>.

⁵ Wit, C. de (red.) (2007). *Maatschappelijk en pedagogisch bij de tijd. De school voor voortgezet onderwijs en haar maatschappelijke en pedagogische opdracht*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep

tot persoon wordt: iemand die ergens voor staat en voor gaat, die zijn plek in en zijn weg door de samenleving wel vindt en in staat en bereid is een bijdrage te leveren aan de verdere ontwikkeling van die samenleving, in het klein of in het groot. Die ontwikkeling pakken we niet alleen met de term *talentontwikkeling*, al vormt die er wel een belangrijk onderdeel van.

Talentontwikkeling kan nog te veel plaatsvinden in een individualistisch perspectief waarin vooral de persoonlijke belangen voorop staan, en dan gaan we er nog even van uit dat die talentontwikkeling op een breed gebied plaatsvindt (denk aan de dimensies van meervoudige intelligentie). Een goede aanvulling vormt de aanduiding ontwikkeling tot *actief en constructief kritisch democratisch burger*. Hierin komt tot uitdrukking dat iemand vooral ook goed (actief en constructief kritisch) moet kunnen functioneren als burger in onze democratische samenleving.

Benadrukt talentontwikkeling het individuele belang van persoonsvorming en de ontwikkeling tot burgerschap het collectieve belang, we missen nog een component die voor het persoonlijke belang staat. Persoonlijk dan in de zin van refererend aan de interacties die iemand doorlopend heeft met anderen. Met het persoonlijke belang doelen we te verwijzen naar *persoonlijke kwaliteiten* die uiteindelijk sterk bepalend zijn voor hoe iemand omgaat met zijn of haar talenten, hoe hij of zij als burger functioneert, kortom hoe hij of zij in het leven staat. Dit belang is gediend met de ontwikkeling van een goed zelfbeeld, zelfstandigheid (autonomie) en het kunnen nemen van eigen verantwoordelijkheid, het vermogen tot binding en betrokkenheid (relatie), het actief kunnen en willen participeren (competentie) in allerlei samenlevingsverbanden, zelfvertrouwen, kritisch reflectievermogen en probleemoplossend vermogen, weerbaarheid, en allerlei andere persoonlijke kwaliteiten die mede maken dat iemand een gelukkig mens wordt en adequaat zorgt voor zijn of haar welzijn en welbevinden.

Achter de term zelfbeeld gaat nog een hele wereld schuil: inzicht in de eigen talenten of kwaliteiten, affiniteiten, ambities of aspiraties, sterke kanten, zwakke kanten, maar ook en wellicht vooral: wie ben ik, wat wil ik, wat kan ik, waar ga en waar sta ik voor, wat is mijn bijdrage aan deze gemeenschap of deze wereld, hoe verhoud ik me tot anderen, wat vraag ik van mezelf, anderen en mijn omgeving, wat maakt me gelukkig? Het zal duidelijk zijn dat morele (oordeels)vorming een belangrijk aspect is van de persoonsvorming.

Uiteindelijk en in de praktijk zijn deze drie componenten van persoonsvorming (talentontwikkeling, toerusting voor burgerschap en de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten) niet zo goed te scheiden. Maar dat maakt het niet minder belangrijk er voortdurend aandacht voor te hebben. Het in het onderwijs opkomende denken en handelen in termen van het ontwikkelingsperspectief van jongeren zou voortdurend moeten worden gevoed door een denken vanuit deze drie insteken. De pedagogische rol van de leraar, zoals geformuleerd in de SBL-competentiematrix, sluit hier mooi bij aan: "Een leraar die pedagogisch competent is, zorgt voor een veilige leeromgeving (...). Hij bevordert de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de leerlingen. Hij helpt hen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden⁶."

IJkpunten

- a Bij alle opvoeding en begeleiding staan de ontwikkeling en het leren van jongeren en hun psychologische basisbehoeften centraal. Er is voldoende zicht op het ontwikkelingsperspectief van jongeren.
- b In de cultuur van het betreffende opvoedmilieu staat participatie centraal: jongeren worden gezien en gehoord, tellen mee, kunnen hun zegje doen en dragen medeverantwoordelijkheid voor de kwaliteit van die cultuur.

⁶ <http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheid/matrix.swf>.

2.2 Betrokkenheid ouders essentieel

De relatie tussen ouders en kind is er een van een heel bijzondere soort. De verbondenheid die kenmerkend is voor die relatie, is onverbreekbaar⁷. De aard van de relatie is in de opeenvolgende levensfasen verschillend. Naarmate hun kind ouder wordt, zullen ouders meer op de achtergrond opereren. De instellingen die ondersteunend zijn bij de opvoeding, zullen met die verschillen rekening moeten houden.

Denkend vanuit de ontwikkelingslijn van jongeren als rode draad willen we de ouders zien als constante factor. Ze zijn er altijd bij, feitelijk of op de achtergrond. Om die reden stellen professionals en semi- of paraprofessionals zich steeds meer op als medeopvoeders en gaan ze een partnerschapsrelatie aan met ouders. Daarin blijven de ouders eindverantwoordelijk voor en regisseur over de opvoeding van hun kind. De basis van dat partnerschap is tweeledig. Enerzijds is er de erkenning dat ouders en medeopvoeders een gezamenlijk belang nastreven: het creëren van optimale condities voor de ontwikkeling en het leren van jongeren. Anderzijds is er het besef dat ze samen meer kunnen betekenen voor jongeren dan ieder voor zich. En één van de doelen van die relatie, dat partnerschap, is afstemming, met name in het pedagogisch denken en handelen⁸.

Die eindverantwoordelijkheid van ouders voor de opvoeding van hun kind en hun regiefunctie dienen we serieus te nemen. Het is een principieel punt. Dat ouders in de praktijk die verantwoordelijkheid of regierol niet altijd (kunnen) nemen, doet daar niets aan af. Professionals dienen ouders daarin te ondersteunen – het is principieel onjuist om als professional ‘de betere ouder’ te willen zijn.

IJKpunten

- c Medeopvoeders gaan een partnerschapsrelatie aan met ouders.
- d Ouders worden daarin erkend als eindverantwoordelijken voor de opvoeding van hun kind en als de constante factor in het leven van hun kind.

2.3 Verschillende werelden tegelijkertijd

Vier opvoedmilieus

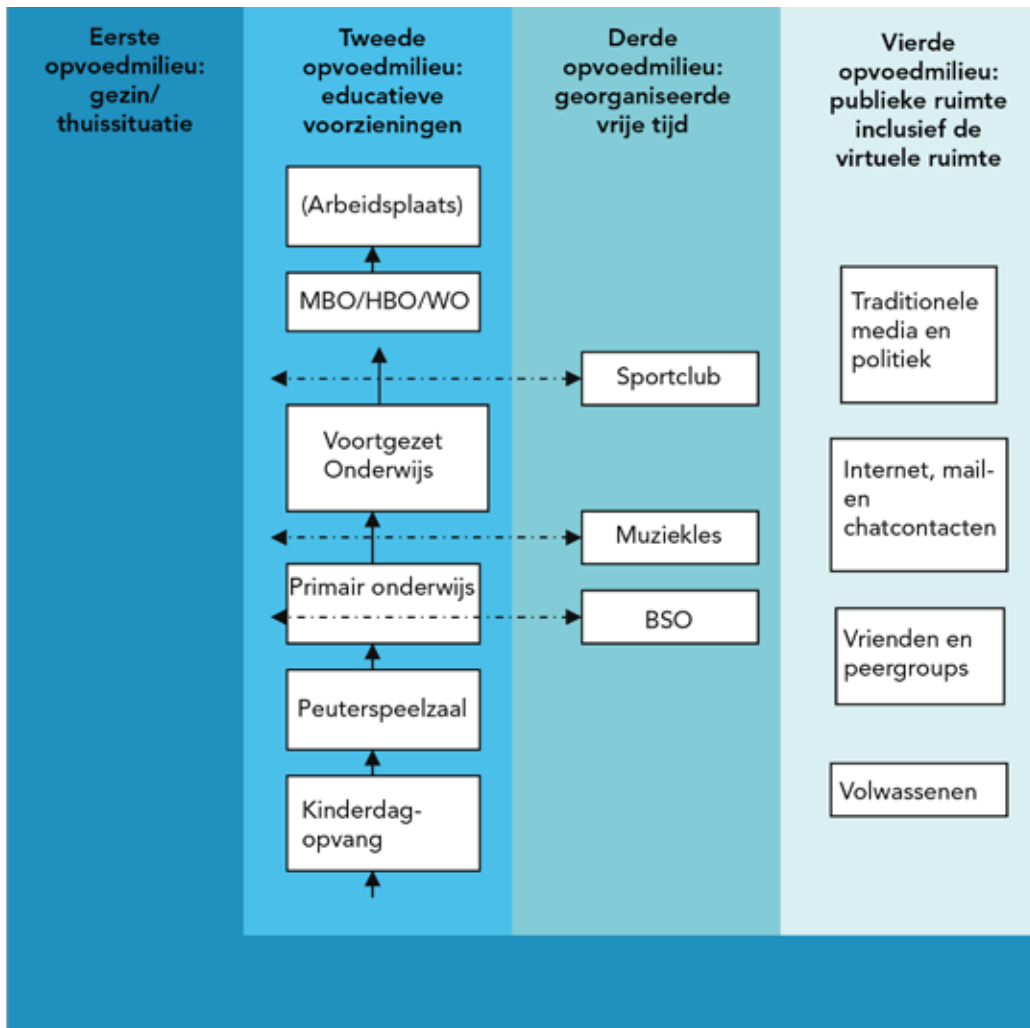
Jongeren ontwikkelen zich – veelal gelijktijdig – in vier opvoedmilieus, elk met een eigen pedagogische opdracht, taak of rol:

- het eerste opvoedmilieu: het gezin;
- het tweede opvoedmilieu: educatieve voorzieningen en scholen;
- het derde opvoedmilieu: de georganiseerde vrije tijd;
- het vierde opvoedmilieu: de publieke ruimte, inclusief de virtuele ruimte (figuur 1).

In elk van die milieus ontmoeten jongeren anderen, door wie ze in meer of mindere mate beïnvloed worden. Opvoeding gebeurt allang niet meer alleen in de thuissituatie. En leren is niet langer het alleenrecht van de school.

⁷ Zie o.a. Boszormenyi-Nagy, I. (2000). *Grondbeginselen van de contextuele benadering*. Haarlem: De Toorts.

⁸ Beek, S., A. van Rooijen & C. de Wit (2007). *Samen kun je meer dan alleen. Educatief partnerschap met ouders in primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Q*Primair; 's-Hertogenbosch: KPC Groep; Amse, M., A. Wassink & C. de Wit (2008). *Educatief partnerschap tussen ouders en school. Visie en praktijk in het voortgezet onderwijs*. In de reeks *Leren anders organiseren*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep; Wit, C. de (2008). *Educatief partnerschap tussen ouders en school. Visie en praktijk op Wittering.nl*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep; Wit, C. de (2009). *Partnerschap met ouders: het kan!* In: *De Wereld van Het Jonge Kind* (mei 2009), pagina 4-7. Zie voor aanvullende informatie en handreikingen www.kpcgroep.nl/oudersenschool.



Figuur 1 De vier opvoedmilieus in beeld

Tussen deze milieus of onderdelen daarvan (zoals de schakels in ons sterk gesegmenteerd educatief systeem in het tweede opvoedmilieu) bestaan soms grote verschillen. Voor een deel zijn die verschillen gewenst. Immers, (voldoende) verschillen bepalen de meerwaarde van een overgang naar een ander milieu. Nieuwe kansen ontstaan als een ander milieu een rijkere leer- en ontwikkelingsomgeving biedt, een jongere voor nieuwe uitdagingen plaatst of nieuwe eisen stelt die een positieve impuls geven aan de persoonlijke groei. Een overgang kan ook de mogelijkheid geven van een nieuwe start.

Verschillen kunnen echter ook verwarrend of storend werken of risico's met zich meebrengen, namelijk als de verschillen zo groot zijn dat ze de persoonlijke ontwikkeling in enigerlei opzicht frustreren. Dat vraagt aandacht voor verschillen tussen opvoedmilieus en voor de overgang van het ene naar het andere milieu. Bij voorkeur is er sprake van enige afstemming tussen die milieus, inhoudelijk en/of pedagogisch. Zo'n afstemming kan de kans op risico's verminderen.

Subculturen

Onze pluriforme samenleving brengt met zich mee dat we niet meer kunnen spreken van één nationale cultuur. We moeten eerder spreken over verschillende subculturen. Jongeren participeren in verschillende subculturen. Naast de gezinscultuur c.q. de culturele achtergrond van ouders en jongeren en de (sub)culturen die karakteristiek zijn voor het tweede en derde opvoedmilieu, hebben jongeren met name in het vierde opvoedmilieu te maken met verschillende jongerenculturen. In die subculturen zit een sterke dynamiek, ze komen op en raken weer uit de mode. 'In' zijn Alto, Gabber, Hiphop, Jungle, Mellow, Metal, Normaal, R&B, Gothic en Skate. Alweer uit de tijd

zijn bijvoorbeeld Beatniks, Dijkers, Disco's, Hippies, Nozems, Pleiners, Punkers, Rock-'n-Roll en Skinheads⁹. Een andere indeling noemt (ook) kakkers, massakonijnen, nerds, Sjonnie's en Anita's, hardrockers, en freewheelers¹⁰.

Jongeren(sub)culturen zijn voor jongeren een middel om zich te onderscheiden van anderen: ze zijn vaak verbonden met een bepaalde wijze van zich gedragen, zich kleden en uitgaan. Mede door die onderscheidende en anderen buitensluitende werking geeft een subcultuur ook een vorm van geborgenheid, ontlenen jongeren er hun sociale identiteit aan, hun gevoel ergens bij te horen.

In tegenstelling tot de subculturen uit de jaren zeventig en tachtig beperken jongeren zich vaak niet tot één subcultuur, maar wordt regelmatig van subcultuur gewisseld of maken zij deel uit van meer subculturen¹¹.

Mede vanuit haar opdracht actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen, heeft de school een belangrijke rol in de verbinding van culturen. Dat is nauwelijks mogelijk zonder dat in die exercitie jongeren zelf participeren.

IJkpunten

- e Opvoeders en de school als medeopvoeder hebben oog voor zowel kansen als bedreigingen bij overgangen tussen verschillende milieus, reflecteren daar samen op en stemmen hun begeleiding van de jongeren op elkaar af.

2.4 Betrokkenheid andere maatschappelijke organisaties, instituties en instellingen

Arbeidsdeling

Al eerder gaven we aan dat de opvoeding niet meer het exclusieve terrein van de ouders is (als dat ooit al het geval was). Opvoeding is een zaak waar tal van maatschappelijke organisaties, instituties en instellingen bij betrokken zijn. De wijze waarop dat gebeurt, stemt overeen met de manier waarop we onze maatschappij hebben georganiseerd, namelijk door middel van arbeidsdeling. Problemen die zich in een productieproces met arbeidsdeling voordoen, doen zich ook hier voor, zij het dat opvoeding en begeleiding van jongeren in een ander perspectief staan. In een productieproces heeft de werknemer met objecten van doen; bij opvoeding en begeleiding gaat het om jongeren die als subjecten participeren in hun eigen ontwikkelings- en leerproces.

Als gevolg van die arbeidsdeling is elke schakel slechts verantwoordelijk voor een deel van het opvoedingsproces, bijvoorbeeld voor de fysieke gezondheid, voor het onderwijs, voor gedragsproblematiek of de invulling van de vrije tijd. De mensen die in de onderscheiden werkvelden hun werk doen, brengen hun eigen inzichten, perspectieven, behoeften en niet te vergeten hun eigen organisaties mee. Niet zelden krijgt een instelling of organisatie die met een bepaald doel in het leven geroepen is, vervolgens een zekere autonomie. Soms wordt het voortbestaan van de organisatie doel op zich.

Dit alles brengt het risico met zich mee dat niemand het geheel overziet. Een schoolarts, bijvoorbeeld, die zich bezighoudt met de gezondheid van een jongere, zou eigenlijk ook moeten kijken naar diens geestelijke gezondheid en diens sociaal-emotionele ontwikkeling. Hoe functioneert de betreffende jongere in het gezin, in de buurt en op de school? De arts komt dan al snel op aanpalende werkterreinen. Slaagt hij of zij erin tot een afgerond beeld te komen of kijkt (ook) hij of zij slechts verkokerd naar de jongere? En bovendien: wie is waarvoor verantwoordelijk? We gingen er al vanuit dat de ouders de constante factor zijn, maar ook zij overzien in de praktijk zelden alles.

9 http://www.schooltv.nl/eigenwijzer/?site=site_eigenwijzer&vak=1540862&nr=2157342&item=215935&project=479557#t1540766o1540764.

10 http://www.schooltv.nl/eigenwijzer/index.jsp?site=site_eigenwijzer&vak=1540862&nr=2157342#t1540766o1540764.

11 Hermes, J., P. Naber & A. Dieleman (2007). *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur*. Coutinho.

Afstemming

We kunnen hier niet volstaan met een technisch-rationele oplossing. We moeten de *totale* ontwikkeling van de individuele jongere, die zich in verbondenheid met diens ouders en anderen ontwikkelt tot een meer en meer zelfstandig en zelfverantwoordelijk mens, in het vizier houden. Idealiter is er sprake van een optimale informatie-uitwisseling en komen alle betrokkenen tot enige afstemming in hun denken en handelen. Met name de pedagogische *afstemming* is van belang. Die *afstemming* kent gradaties:

- een basale vorm bestaat erin dat betrokkenen van elkaar weten hoe de ander denkt en handelt en dat bekend is wie op welke wijze bij een jongere of een gezin betrokken zijn;
- bij een verdergaande afstemming gaan betrokkenen hun denken en handelen aanpassen c.q. gaan ze op een overeenkomstige manier handelen.

Bij dit alles is het essentieel dat er overeenstemming komt over wie waarvoor (eind)verantwoordelijk is. Dat betekent dat er antwoorden moeten komen op vragen als: waar grenzen werkerreinen aan elkaar, waar overlappen ze elkaar, hoe gaan we daarmee om? En: wie voert de regie in de afstemming?

IJkpunten

- f Opvoeders en medeopvoeders streven – al hun verschillende belangen ten spijt – actief naar een vorm van afstemming in de benadering van jongeren.

2.5 Maatschappelijke en pedagogische opdracht

Leren en ontwikkeling vinden plaats in een maatschappelijke context die condities schept en eisen stelt. Een deel van die eisen vloeit voort uit de maatschappelijke en pedagogische opdracht van instellingen. Belangrijke doelen die deel uitmaken van die opdracht in het onderwijs, zijn:

- individuele ontplooiing in de zin van een brede ontwikkeling van talenten;
- voorbereiding op maatschappelijke participatie: leerlingen voorbereiden op verbondenheid met en actieve participatie in de samenleving;
- voorbereiding op een vervolgopleiding;
- voorbereiding op arbeidsparticipatie.

Meer concreet gaat het om bevordering van een breed palet aan pedagogische doelen: bevordering van zelfstandigheid (autonomie) en het nemen van eigen verantwoordelijkheid, ontwikkeling van binding en betrokkenheid (relatie), bevordering van het actief kunnen en willen participeren (competentie) in samenlevingsverbanden, ontwikkeling van sociale en burgerschapscompetenties. Van belang zijn verder: ontwikkeling van een goed zelfbeeld (wat zijn mijn talenten of kwaliteiten, affiniteiten, ambities, sterke kanten, zwakke kanten, maar ook: wie ben ik, wat wil ik, wat kan ik, waar ga en sta ik voor, wat is mijn bijdrage aan deze gemeenschap/deze wereld, hoe verhoud ik me tot anderen, wat vraag ik van mezelf, anderen en mijn omgeving?) en ontwikkeling van zelfvertrouwen, kritisch reflectievermogen en probleemoplossend vermogen.

(Meer) aandacht voor dit soort zaken past bij de pedagogische rol van de leraar, zoals geformuleerd in de SBL-competentiematrix (paragraaf 2.1).

Andere maatschappelijke instellingen hebben een minder uitgesproken maatschappelijke en pedagogische taak of rol. Dat geldt bijvoorbeeld voor instellingen in het derde opvoedmilieu (de georganiseerde vrije tijd, zie figuur 1). Er bestaat echter een tendens ook deze instellingen meer aan te spreken op hun pedagogische taak of rol (denk aan de slogan 'geen agressie in of rond het veld').

IJkpunten

- g Instellingen zijn zich scherp bewust van de doelen die ze willen nastreven vanuit hun maatschappelijke en pedagogische opdracht, waaronder met name hun pedagogische doelen.

2.6 Sociale context

Pedagogische relatie

Jongeren groeien altijd op in een sociale context waarin ze voortdurend in een pedagogische relatie staan tot volwassenen die hen zo goed mogelijk proberen te begeleiden c.q. op te voeden. Die begeleiding of opvoeding is steeds mede gerelateerd aan wat jongeren zelf (aan)kunnen en is gericht op het vergroten van zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid. In het tweede opvoedmilieu wordt die begeleiding en opvoeding inhoudelijk mede bepaald door aspecten van de maatschappelijke en pedagogische opdracht, zoals aangeduid in de vorige paragraaf.

Verder gaat het om een adequate ondersteuning bij het maken van keuzen, een effectieve begeleiding bij overgangen en hulp bij het uitbreiden van het handelingsrepertoire. Van professionals wordt verwacht dat zij deze doelen nastreven in een pedagogisch hoogwaardige omgeving: een setting die zich kenmerkt door pedagogische kleinschaligheid en die participatie uitlokt, een veilig, ondersteunend en uitdagend pedagogisch klimaat, een autoritatieve opvoedingsstijl en een oriëntatie op actief en constructief kritisch democratisch burgerschap. Deze oriëntatie sluit aan bij een belangrijk aspect van de pedagogische relatie tussen volwassenen en jongeren. De interacties tussen jongeren en volwassenen zijn in hoge mate transacties en de pedagogische relatie is een transactionele relatie. Immers, jongeren zijn in hun opvoeding geen object maar subject. Zij beïnvloeden vanaf hun prille jeugd hun opvoeders en begeleiders net zo goed als hun opvoeders of begeleiders hen beïnvloeden. Zij participeren – om zo te zeggen – in hun eigen opvoeding en begeleiding. Hierbij hoort een dialoog.

Participatie

Bovendien is het belangrijk dat jongeren worden aangesproken op hun rol in hun eigen opgroeien. Geleidelijk aan moeten ze meer zelf de regie voeren over hun eigen ontwikkeling, leren en leven. Dat maakt participatie tot een sleutelbegrip in opvoeding en begeleiding.

Participatie kan op school verschillende vormen aannemen. Een handig onderscheid is dat tussen meeleven, meedoen, meedenken en meebeslissen, zowel waar het gaat om zaken die (direct) met hun eigen ontwikkeling te maken hebben als in relatie tot zaken die de groep (klas) of de school (of afdeling) als geheel betreffen. Het is met name van belang om jongeren in geval van dreigende stagnaties in hun ontwikkeling of dreigende problemen in situatie of relatie mede als probleemeigenaar te zien en hen constructief te laten meedenken over oplossingen en hen actief en met een eigen verantwoordelijkheid te betrekken bij de oplossing.

Dat betekent nogal eens een omslag van *over jongeren praten* en denken naar *met hen praten* en denken.

De vrij recente opdracht aan het onderwijs bij leerlingen actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen en de positionering van de school als oefenplaats voor de toepassing van in dit verband verworven inzichten en vaardigheden, bieden de school een uitgelezen kans om in het bevorderen van die participatie een actieve rol te nemen.

Vanuit de pedagogische relatie bezien is ook een grote betrokkenheid van ouders bij het ontwikkelings- en leertraject van hun kind op school essentieel. Hoe kunnen ouders hun kind goed begeleiden als ze niet bekend zijn met wat hun kind op school doet en hoe medeopvoeders op school met hun kind omgaan?

IJkpunten

- h Instellingen baseren hun pedagogische relatie met jongeren mede op een dialoog met die jongeren en ze bevorderen de daadwerkelijke participatie van jongeren.

2.7 Proactieve benadering

Continuüm van benaderingen

De centrale vraag is: hoe kunnen we in dialoog met participerende jongeren een optimaal leer- en ontwikkelingstraject tot stand brengen, zonder afbreuk te doen aan een adequate uitvoering van de maatschappelijke en pedagogische opdracht die van de school een leidende rol vraagt? Die vraag vloeit voort uit een proactieve benadering. Het gaat bij die benadering om de eerste stap in een reeks van benaderingen die via een preventieve en een curatieve benadering naar een repressieve benadering loopt (figuur 2).

Proactief	Preventief	Curatief	Repressief
Hoe ziet een optimaal leer- en ontwikkelingstraject voor deze jongere(n) eruit en hoe faciliteren we dat?	Hoe voorkomen we dat dreigende problemen werkelijkheid worden of dat risico's tot problemen leiden?	Hoe kunnen we ontstane problemen alsnog tot een oplossing brengen?	Als een oplossing door onwil of onmacht moeilijk te realiseren is, kan deze dan met drang of dwang tot stand komen?

Figuur 2 Een continuüm van benaderingen, van proactief tot repressief

Het systeem dient inhoudelijk, pedagogisch, relationeel, didactisch, organisatorisch en qua zorg zo ingericht te zijn dat er zo weinig mogelijk systeemeffecten zijn met een nadelige invloed op het traject dat jongeren lopen. Inherent aan een proactieve benadering is dat we steeds alle jongeren op het oog hebben en niet alleen jongeren die zorg nodig hebben of met extra aandacht gevolgd moeten worden. Aan het begin van een traject dat we met jongeren lopen, is immers in lang niet alle gevallen bij voorbaat aan te geven welke jongeren op enig moment die extra zorg of aandacht nodig hebben. Essentieel voor een proactieve benadering is bovendien dat we verder kijken dan de ontwikkeling van jongeren op de schoolse vakken. We moeten breder kijken naar hun hele persoonsvorming (zie paragraaf 2.1).

We kunnen niet alles vóór zijn. Complementair aan deze proactieve benadering (die problemen probeert te voorkomen) en met die benadering als basis, hanteren we dan ook een preventieve benadering (die getriggert wordt bij het zichtbaar worden van risico's of dreigende problemen), een curatieve benadering (die oplossingen zoekt zodra er problemen rijzen), en een repressieve benadering (als een oplossing niet vanzelf ontstaat, wordt deze afgedwongen: met drang of dwang. 'Bemoeizorg' is een term die in dit verband ook vaak gehanteerd wordt).

Omslag nodig

Kijken we specifiek naar het onderwijs, dan kunnen we stellen dat naarmate een school, een peuterspeelzaal, een ROC of een ander systeem minder proactief is, er bij (opkomende) problemen meer maatregelen in de preventieve, curatieve of repressieve sfeer nodig blijken te zijn. Denk aan een uitgebreid zorgsysteem met bijvoorbeeld veel remedial teaching buiten de groep of klas, faalangsttrainingen, veel verwijzingen.

Het huidige zorgsysteem in het onderwijs is sterk vormgegeven vanuit een preventieve en curatieve benadering. De maatregelen die we treffen bij problemen, liggen vaak op het curatieve of repressieve vlak. We zien dat op dit moment sterk bij het bestrijden van voortijdig schoolverlaten via de inzet van meer leerplichtambtenaren of via meer juridische maatregelen richting jongeren zelf of hun ouders. Het voorkómen van voortijdig schoolverlaten – pedagogisch, politiek, economisch en maatschappelijk van groot belang – vraagt veeleer om een proactieve benadering. Zo'n benadering vertrekt vanuit de vraag welke factoren verzuim, uitsluiting, 'afhaken', afstroom en uitval in de hand werken.

Verschillen tussen jongeren

Een proactieve benadering gaat ervan uit dat er verschillen zijn tussen jongeren. Die verschillen worden meer als een uitdaging en als een leerbron gezien dan als een te reduceren last. Veel

van de huidige preventieve, curatieve of repressieve maatregelen zullen dan overbodig zijn of ze krijgen een andere bedding. Allerlei vaak geïsoleerd voorkomende zorgmaatregelen maken dan deel uit van een integrale benadering van de ontwikkeling van jongeren. Een proactief systeem is per definitie welhaast ook een systeem met een groot aanpassingsvermogen. Een proactief systeem zoekt ook de dialoog met de jongeren zelf op, bij voorbaat. Samen met jongeren zelf zal het proberen problemen te voorkomen. Bij dreigende problemen zal het jongeren betrekken om samen naar oplossingen te zoeken. Jongeren zullen daarbij uitgedaagd worden ook een deel van de verantwoordelijkheid voor het implementeren van die oplossingen op zich te nemen.

IJkpunten

- i Instellingen en hun medewerkers denken en handelen proactief door scherp te kijken naar wat jongeren nodig hebben voor een optimale ontwikkeling van hun mogelijkheden. Ze betrekken jongeren nadrukkelijk bij het uitzetten van ontwikkelingstrajecten.

2.8 Denken in termen van ketens

Afstemming en samenwerking

Een proactieve benadering in educatie of onderwijs nodigt uit om verder te kijken dan de afzonderlijke educatieve voorzieningen of scholen en deze te zien als onderdeel van een keten van voorzieningen. Zo is bijvoorbeeld de ontwikkeling van jongeren gebaat bij doorgaande leer- en ontwikkelingslijnen over de grenzen van onderdelen van die keten heen, en bij een warme overdracht en een effectieve terugkoppeling indien jongeren overgaan naar een andere organisatie of instelling. Dat alles kun je slechts realiseren door met elkaar af te stemmen.

Maar al te vaak herkennen we in de praktijk dat iedere keten zo sterk is als de zwakste schakel. Versterking van de zwakke schakels vraagt evenzeer afstemming en samenwerking. Naast de schakels vragen ook de schakelingen aandacht. Een belangrijk probleem van veel overgangen is, dat niemand zich er echt verantwoordelijk voor voelt dan wel dat er onvoldoende instrumenten of bevoegdheden voorhanden zijn om op die overgang te sturen. De overgang tussen PO en VO wordt weliswaar steeds meer beleden als 'eigenlijk' een gezamenlijke verantwoordelijkheid van PO- en VO-scholen, maar in de praktijk leidt dat niet altijd tot een gedeelde verantwoordelijkheid en gezamenlijke of op elkaar afgestemde acties. Veel overgangen vinden eigenlijk plaats in een niemandsland.

In de praktijk zien we verschillende pogingen om tot een oplossing te komen. In veel gevallen worden die ingegeven door één of meer van de volgende denkrichtingen.

- De eerste denkrichting kapitaliseert sterk op *afspraken tussen opeenvolgende schakels*, vaak verder geoperationaliseerd in afspraken over afstemming in de manier waarop men de overgang probeert te verbeteren (bijvoorbeeld rond een warme overdracht en rond een effectieve terugkoppeling van ervaringen met jongeren na de overgang) en de daarbij horende protocollen.
- In de tweede denkrichting komen we uit bij een *functionaris bij wie als het ware (een deel van) de verantwoordelijkheid voor goede overgangen wordt gelegd*. Hij spreekt betrokken partijen – gelegitimeerd door die partijen zelf – voortdurend aan op hun deel van de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de schakelingen tussen de schakels in de keten. Hij opereert daarbij als een soort makelaar, soms als een kwartiermaker, en in elk geval steeds als degene die het belang van soepel verlopende overgangen voortdurend op de lokale of regionale agenda zet c.q. continu op de agenda houdt.
- De derde denkrichting leidt ertoe dat betrokken partijen (op hoofdlijnen) *eenzelfde visie op de ontwikkeling en het leren van jongeren en hun opvoeding en begeleiding ontwikkelen en mede op basis daarvan komen tot een soortgelijke pedagogische benadering van jongeren*. Dat vooronderstelt een bepaalde mate van afstemming in de zin van paragraaf 2.4.

Gezamenlijke visie

De afgelopen jaren is veel gepleit voor het denken in ketens en het zorgen voor afstemming tussen de verschillende schakels in de keten. Naar onze indruk heeft dat nog te veel geleid tot het zoeken naar structurele vormen van samenwerking zonder dat veel geïnvesteerd is in het werken aan een convergentie in pedagogische visie en een daaruit voortvloeiende convergentie in pedagogische praktijken (pedagogisch handelen en de benadering van jongeren). Dat werken vanuit eenzelfde inhoudelijk concept (derde denkrichting) biedt naar onze mening veel perspectief. Bij het zoeken naar die convergentie in visie en vooral ook in praktijk bieden participatie als opvoedingsparadigma en autoritatief handelen als daarbij horende opvoedingsstijl bruikbare aanknopingspunten.

Een interessant voorbeeld in dit verband laat de Utrechtse wijk Overvecht zien. Daar is sprake van een verbreding van het begrip vreedzame school naar de vreedzame wijk. Ervaringen in die wijk waar al vreedzame basisscholen zijn, laten zien dat door die verbreding ineens mensen bij elkaar komen en met elkaar spreken die dat nooit eerder deden, én dat als een meerwaarde ervaren.

Deze derde denkrichting legt andere accenten. Ze erkent bijvoorbeeld het belang van een warme overdracht, maar realiseert zich dat het effect daarvan gering is als die niet gepaard gaat met een warme ontvangst van jongeren door het ontvangende systeem. Sterker nog, een slechte overdracht kan gecompenseerd worden door een warme ontvangst. Waar het op aankomt, is een benadering van jongeren waarin de overgang niet wordt gezien als alleen een opgave voor de jongeren zelf, maar waarin het ontvangende systeem jongeren in alle opzichten wil helpen om die overgang tot een succes te maken. Dan beweeg je als ontvangend systeem mee, kijk je naar wat jongeren nodig hebben en kom je daaraan tegemoet. Dat vraagt een scherp oog voor de persoonlijke ontwikkeling van jongeren, en zo nodig een investering in (de bevordering van) hun persoonsvorming en de realisering van pedagogische doelen (zie paragraaf 2.1).

Deze derde denkrichting sluit de andere twee overigens niet uit. De vooronderstelling is dat die eerste twee denkrichtingen pas optimaal succesvol zijn als tegelijkertijd ook gewerkt wordt aan die convergentie in pedagogische visie en pedagogische praktijken. Naar verwachting zal wat meer accent op de derde denkrichting het aantal formele afspraken en papieren protocollen kunnen terugdringen. In plaats van te kapitaliseren op externe controle via afspraken en protocollen wordt gekapitaliseerd op de internalisering door betrokkenen van de gezamenlijke ontwikkelde soortgelijke pedagogische benadering en pedagogische praktijken.

IJkpunten

- j Instellingen positioneren zich nadrukkelijk als schakel in een keten en delen de zorg voor de kwaliteit van de schakelingen met aansluitende onderdelen van die keten. Ze doen dat mede op basis van een soortgelijke pedagogische visie en daarmee corresponderende soortgelijke pedagogische praktijken.

2.9 Toerusting voor participatie

Een actieve betrokkenheid van jongeren en hun ouders (uitgangspunten 1, 2 en 6) impliceert participatie in de vorm van meelevens, meehelpten, meedenken en meebeslissen van jongeren en hun ouders. Een belangrijk aspect van op participatie gerichte begeleiding is toerusting van betrokkenen voor die participatie, voor dat leren meelevens, meehelpten, meedenken en meebeslissen. Dat betekent: als begeleider niet denken of handelen voor jongeren (of ouders) maar hen helpen zelf oplossingen te bedenken en in praktijk te brengen. Dat betekent minder denken vanuit problemen, maar vooral meer vanuit de eigen kracht en de eigen mogelijkheden van jongeren (en hun ouders) en de mogelijkheden van hun (potentiële) sociale netwerken.

Dat die eigen kracht vaak sluimerend en dus vaak niet opgemerkt aanwezig is, leren ervaringen met de toepassing van zogeheten Eigen krachtconferenties, de toepassing van principes van herstelrecht, het inzetten van de principes van de vreedzame school, de inzet van jongeren als mentor of tutor, enzovoort.

Jongeren kunnen vaak meer dan we denken. Soms betekent dat jongeren meer ruimte bieden om te kunnen laten zien wat ze in huis hebben, soms vraagt dat gerichte toerusting. Ook deze benadering resoneert met eerdere pleidooien om meer aandacht te schenken aan de persoonsvorming van jongeren en meer te investeren in de realisering van pedagogische doelen (zie met name de paragrafen 2.1 en 2.5).

IJkpunten

- k Medeopvoeders plaatsen hun contacten met jongeren en hun ouders – zo nodig – mede in het teken van een betere toerusting voor hun opgroei- respectievelijk opvoedtaken.

3 OVERGANGEN

Overgangen zijn onvermijdelijk, of het nu gaat om een overgang van het ene pedagogisch milieu naar het andere of om een overgang van de ene sector naar een andere sector of van het ene onderwijssysteem naar het andere. Of een overgang een onvermijdelijk kwaad is of een wenselijk en kansrijk ontwikkelingsmoment, is niet bij voorbaat eenduidig te zeggen. Juist vanwege het onvermijdelijke van overgangen is een belangrijke vraag welke impact deze overgangen hebben op de ontwikkeling van jongeren, welke factoren hierop van invloed zijn en vervolgens hoe die factoren ten positieve te beïnvloeden zijn. Zoals we in paragraaf 3.1 laten zien, bestaan er overigens verschillende typen overgangen. Het is van belang ook daarmee rekening te houden: de ene overgang is de andere niet.

Bij overgangen zijn veelal verschillende belangen in het spel.

- Het *individuele belang* van goed verlopende overgangen is evident. Jongeren moeten zich verder kunnen ontwikkelen en een overgang mag die ontwikkeling op zijn minst niet frustreren. Bij voorkeur 'winnen' jongeren bij die overgang.
- Daarnaast hebben ook de *betrokken systemen* belang bij goede overgangen. Een goede overgang kan worden gezien als een indicator van het rendement of de doelmatigheid van de betrokken systemen: het zegt iets over het anticiperend vermogen van het afleverende systeem (zeg een basisschool) en/of het adaptief vermogen van het ontvangende systeem (een school voor voortgezet onderwijs). Naast deze systeemkwaliteiten spelen ook andere factoren een rol, zoals we aan de hand van een model laten zien in paragraaf 3.2.
- Er is ook een *maatschappelijk belang* bij goed verlopende overgangen. De samenleving is gediend met een optimale ontwikkeling van talenten van jongeren in combinatie met een hoge systeemeffectiviteit. Verschijnselen als 'afhaken' (in de zin van motivatieproblematiek, verzuim of voortijdig uitvallen) en onnodige afstroom (onnodig gelet op de aanwezige talenten), dienen te worden voorkomen.

Uit het model uit paragraaf 3.2 zijn aangrijpingspunten voor het beïnvloeden van een overgang af te leiden (paragraaf 3.3).

3.1 Soorten overgangen

Horizontale en verticale overgangen

Eerder maakten we een onderscheid tussen verschillende opvoedmilieus. Daartussen en daarbinnen bestaan tal van overgangen (zie figuur 1). Er is een onderscheid te maken tussen horizontale en verticale overgangen:

- horizontaal noemen we de overgangen tussen opvoedmilieus waarin een jongere gelijktijdig verkeert, zoals gezin én school, peuterspeelzaal én sportclub, of gezin, school én publieke ruimte;
- verticaal is een overgang in chronologische volgorde tussen schakels waarlangs het leer- en ontwikkelingstraject van een jongere zich successievelijk beweegt, zoals die tussen kinderopvang en peuterspeelzaal, of tussen VMBO en MBO.

De overgang van het gezin/de thuissituatie naar een ander systeem kan als een horizontale én als een verticale overgang worden gezien. De verticale overgang manifesteert zich het duidelijkst als een jongere voor het eerst naar kinderopvang, gastgezin, peuterspeelzaal of basisschool gaat. Figuur 1 illustreert deze bijzondere positie van het gezin of de thuissituatie door dit opvoedingsmilieu zowel in de horizontale als de verticale lijn te plaatsen.

Statische en dynamische overgangen

Een tweede onderscheid is dat tussen statische en dynamische overgangen. Het gaat hierbij vooral om een manier van kijken en de uitwerking daarvan:

- een overgang is statisch als de aanpassing van één kant wordt geacht te komen: de jongere heeft zich aan te passen aan het nieuwe systeem;
- een overgang is dynamisch wanneer sprake is van een wederzijdse aanpassing: de jongere past zich aan het nieuwe systeem aan, maar het systeem beweegt mee en past zich ook aan de jongere aan (en aan anderen die bij de ontwikkeling van de jongere betrokken zijn, zoals diens ouders of eventuele hulpverleners).

Horizontale en verticale en statische en dynamische overgangen vormen het kader waarbinnen we in deze notitie kijken naar factoren die van invloed kunnen zijn op de overgangen die de jongere doorloopt.

Grotere of kleinere overgangen

Het is zinvol ook nog een onderscheid te maken tussen grotere en kleinere overgangen. We hebben, ten onrechte, de neiging vooral te kijken naar de grotere, meest in het oog springende, overgangen. In de hoofdroute alleen al zijn er vele schakels – gezin, kinderopvang, peuterspeelzaal, basisschool, school voor voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en ander vervolgonderwijs – en dus heel wat overgangen. Naast die grote overgangen zijn er kleinere, zoals die tussen groep 2 en groep 3, tussen groep 6 en de groepen 7 en 8 in het basisonderwijs, of op een nog gedetailleerder niveau: elke overgang tussen opeenvolgende groepen of – binnen een groep – tussen leraren. Deze overgangen hebben niet op alle leerlingen een even grote impact, maar ze kunnen wel van grote invloed zijn.

Overgangen naar nevenroutes en vertakkingen

Daarnaast zijn er overgangen naar nevenroutes waarin jongeren (al dan niet tijdelijk) kunnen verkeren. Denk aan speciaal basisonderwijs of (voortgezet) speciaal onderwijs. Er zijn ook overgangen naar vertakkingen naar en binnen de zorgketen waarin jongeren (eveneens) voor kortere of langere tijd kunnen verblijven.

Enkele praktijkvoorbeelden

Statische overgangen komen in de praktijk in zuivere vorm niet veel voor. Er is altijd wel sprake van enige aanpassing van het systeem aan de jongere.

Van een tamelijk *statische horizontale overgang* is sprake als een jongere naar een sportclub gaat waar geen bekenden uit de directe omgeving bij betrokken zijn. Het contact tussen de ouders en de sportclub ontstaat pas op het moment dat de jongere bij de sportclub van start gaat. Er vindt op geen enkele wijze een 'intake' plaats. Op de training moet maar blijken wat de sterke en zwakke kanten van de jongere zijn.

Van een *statische verticale overgang* is sprake als een jongere - na een verhuizing in de zomervakantie naar een andere regio - in het nieuwe schooljaar op een nieuwe school in een vervolgleerjaar begint en van meet af aan geacht wordt gewoon mee te draaien met de al langer bestaande groep en er geen specifieke aandacht is voor hem of haar als nieuweling.

In beide gevallen zijn de jongeren in kwestie voor de begeleiding bij de overgang sterk afhankelijk van de steun die zij van hun ouders krijgen.

3.2 Bepalende overgangsfactoren

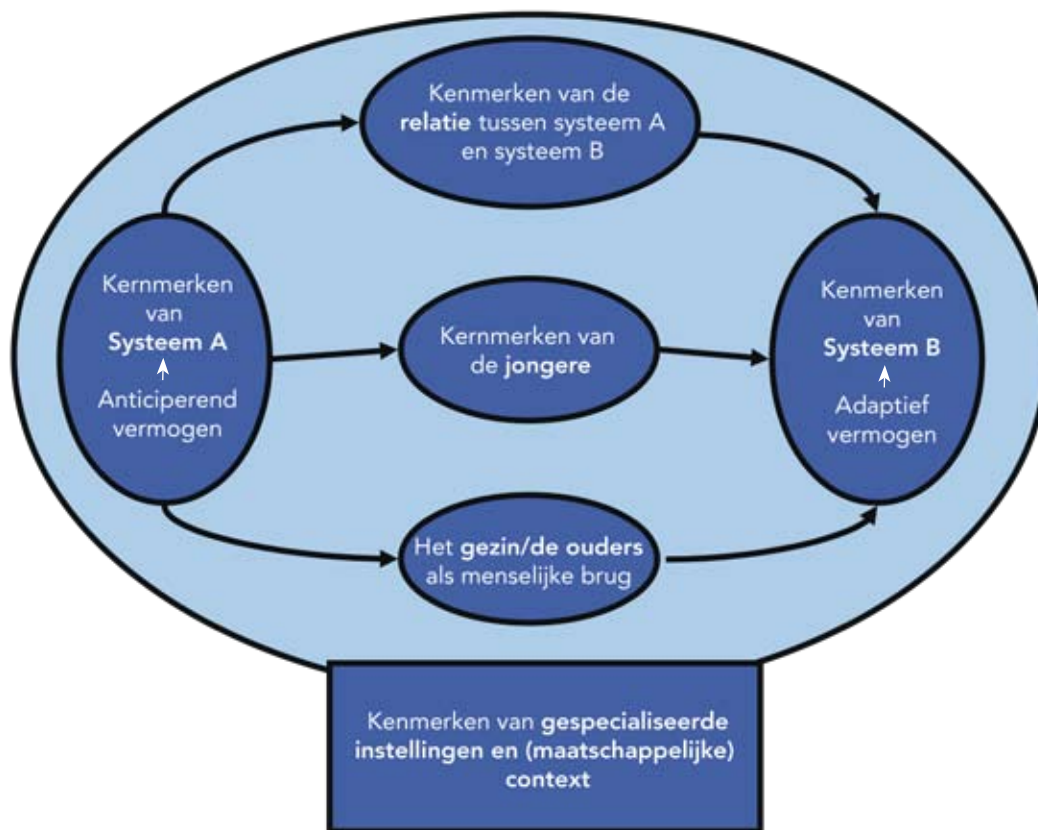
Jongeren functioneren welhaast per definitie binnen verschillende (opvoedings)systemen. Laten we eens kijken naar twee systemen, A en B, en de overgang daartussen. In ons model onderscheiden we zes factoren die van invloed zijn op de overgang en daarmee de impact van die overgang op de jongere en diens ontwikkeling bepalen (figuur 3):

- 1 kenmerken van de jongere zelf;
- 2 kenmerken van het gezin of de ouders (het gezin of de ouders als menselijke brug);

- 3 kenmerken van systeem A (met name het anticiperend vermogen);
- 4 kenmerken van systeem B (vooral het adaptief vermogen);
- 5 kenmerken van de relatie tussen beide systemen;
- 6 kenmerken van gespecialiseerde instellingen in de omgeving van A en/of B en van de lokale of regionale maatschappelijke context.

Bij een *statische overgang* komt de aanpassing aan het nieuwe systeem vooral op het conto van de jongere: die heeft zich aan te passen aan het nieuwe systeem B. Wat daarbij helpt, is het *anticiperend vermogen* van systeem A en de steun die de jongere ontvangt van diens ouders (of een oudere broer of zus). Van een echte relatie tussen beide systemen A en B is bij de statische overgang in zijn zuivere vorm nauwelijks sprake.

Karakteristiek voor een *dynamische overgang* is dat in elk geval systeem B *adaptief vermogen* tentoonspreidt. Vaak gaat dat gepaard met enige relatie met systeem A, wat dan weer bevorderlijk is voor het activeren van het anticiperend vermogen van A. De pijlen in figuur 3 zijn nu vooral 'met de overgang mee' getekend. Dit voorbeeld laat zien dat ze ook andersom 'gelezen' kunnen worden.



Figuur 3 Factoren die van invloed zijn op de overgang van een jongere van systeem A naar systeem B

Elk van de zes factoren bevat aangrijpingspunten voor een optimalisering van de overgang. Die behandelen we in de volgende paragraaf.

3.3 Aangrijpingspunten optimalisering overgang

In het huidige denken over opvoeding en begeleiding van jongeren – waarin het erom gaat de ontwikkeling en het leren van individuele jongeren optimaal te faciliteren – passen geen statische overgangen meer. Het dynamiseren van de overgang past in een proactieve benadering (zie paragraaf 2.7). In deze paragraaf wordt nagegaan welke aangrijpingspunten de zes factoren (figuur 3) bieden voor het optimaliseren van de overgang.

3.3.1 Kenmerken van de jongere (factor 1)

De impact van de overgang van systeem A naar systeem B is - vooral bij een statische overgang - allereerst sterk afhankelijk van eigenschappen van de jongere zelf. De volgende kenmerken zijn van belang.

- Leeftijd c.q. ontwikkelingsfase. In hoeverre is de jongere in staat autonoom te kiezen voor systeem B en zijn of haar handelen aan te passen aan dat systeem?
- Zelfbeeld. In hoeverre heeft de jongere een realistisch zelfbeeld of een goed beeld van diens eigen ontwikkelingsperspectief?
- Persoonskenmerken. Met welk gemak past een jongere zich aan een nieuwe omgeving aan en ontstaat er een nieuwe pedagogische relatie?
- Motivatie. Hoe stevig is de oriëntatie van de jongere op de eigen toekomst? Hoe relevant is participatie in systeem B voor diens eigen ontwikkeling?
- Leermogelijkheden c.q. capaciteiten. In hoeverre sluiten de competenties van de leerling aan bij de eisen die systeem B aan hem of haar stelt? Zijn er elementen in het profiel (dyslexie, dyscalculie, ADHD, hoogbegaafdheid, een lichamelijke of zintuiglijke beperking) die belemmerend werken tenzij aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan?

Kortom: is de jongere voldoende toegerust voor een soepele overgang naar systeem B?

De kenmerken van de jongere zijn minstens voor een deel beïnvloedbaar. Hierbij ligt er in de eerste plaats een rol voor systeem A. Hoeveel aandacht besteedt dat aan de persoonsvorming van jongeren (zie paragraaf 2.1)? Indien het een goed zicht heeft op de jongere en diens ontwikkelingsperspectief, dan kan het inschatten hoe risicovol een aankomende overgang is. Vervolgens kan het eventueel een aantal interventies inzetten met als doel een betere toerusting van de jongere voor die overgang. Samenwerking met de ouders ligt daarbij voor de hand. Andere aangrijpingspunten liggen bij de personen en organisaties in de maatschappelijke context (factor 6).

IJkpunten

- I Jongeren worden gericht toegerust voor een overgang. Daarbij wordt rekening gehouden met hun ontwikkelingsperspectief en hun persoonlijke kwaliteiten (kunnen kiezen, realistisch zelfbeeld, aanpassingsvermogen) en specifieke onderwijs- of pedagogische behoeften.

3.3.2 Kenmerken van de ouders c.q. het gezin (factor 2)

Relatie kind - ouders

Zoals bij de uitgangspunten in hoofdstuk twee reeds aangegeven werd, is de relatie tussen ouders en kind er een van een heel bijzondere soort. Hun verbondenheid is onverbreekelijk. De aard van de relatie is in de opeenvolgende levensfasen verschillend, maar de ouders zijn een constante factor op het ontwikkelingspad van de jongere. Bovendien zijn ouders eindverantwoordelijk voor en regisseur over de opvoeding van hun kind. De volgende kenmerken zijn van belang.

- De relatie tussen de ouders en hun kind en het zicht dat de ouders hebben op het ontwikkelingsperspectief of de oriëntatie van hun kind.
- Het opvoedingsperspectief van de ouders en de opvattingen die zij hebben over hun rol in de opvoeding.
- Bekendheid van de ouders met systeem A en systeem B.

- De mate waarin de ouders in staat zijn hun kind voor te bereiden en te ondersteunen bij en in de overgang.
- De mate waarin de ouders in staat zijn (bij een intakegesprek) aan te geven hoe ze aankijken tegen de opvoeding van hun kind en het perspectief van hun kind.
- De mate waarin ouders in staat en bereid zijn om als partner in de opvoeding samen te werken met mede-opvoeders (zie paragraaf 2.2).
- De visie die ouders hebben op hun rol ten opzichte van systeem A en systeem B, op de overgang van A naar B en op de rol die zij zichzelf toebedelen bij die overgang.
- De mate waarin ouders in staat en bereid zijn zich aan te passen aan de werkwijze van en de verwachtingen vanuit de beide systemen.

Om een optimale rol te vervullen in de begeleiding van hun kind in het algemeen en bij overgangen in het bijzonder, is het van belang dat ouders van meet af aan nauw betrokken zijn bij de ontwikkeling van hun kind binnen de systemen A en B.

Menselijke brug

Ouders kunnen een menselijke brug vormen tussen de twee systemen aangezien zij een constante factor zijn in het leven van hun kind. In hoeverre de ouders echter ook een aangrijpingspunt zijn voor het optimaliseren van de overgang, is sterk afhankelijk van de manier waarop het partnerschap met ouders door de betreffende systemen wordt opgepakt c.q. van de ruimte die ze aan ouders bieden om als partner op te treden.

In dit opzicht is het goed ons te realiseren dat ouders ten opzichte van die systemen vaak in een afhankelijkheidsrelatie verkeren. Systemen die echt gaan voor dat partnerschap, zullen daarbij ook rekening houden met verschillen tussen ouders.

Aangrijpingspunten moeten daarnaast ook gezocht worden in personen en organisaties in de maatschappelijke context die ouders eventueel kunnen ondersteunen bij opvoeding en begeleiding van hun kind.

Als het gaat om het vormen van een menselijke brug, kan een vergelijkbare rol worden vervuld door externe mentoren of buddy's, familie, andere jongeren. Er zijn meer voorbeelden denkbaar, zoals dubbelbenoemingen van medewerkers bij zowel een school voor primair onderwijs als een school voor voortgezet onderwijs. Dat laat onverlet dat ook de ouders in de positie moeten worden gebracht om als brug te fungeren.

Ouders kunnen ook een brug vormen richting andere ouders. Bijvoorbeeld ouders die ervaringskennis hebben met hulpvragen die jongeren kunnen hebben, zoals vragen rond dyslexie of ADHD. Zij kunnen op school als vraagbaak fungeren voor andere ouders. Soms is een specifieke toerusting van ouders voor hun rol als partner, als menselijke brug of vraagbaak nodig. Ouders kunnen een vraagbaakfunctie krijgen voor andere ouders als ze bijvoorbeeld al enige tijd ervaring hebben op een school. Of als ze een kind hebben die specifieke onderwijs- of pedagogische behoeften heeft en ze rond die specifieke vragen enige praktijkdeskundigheid hebben.

Toerusting

Bij die toerusting is het van belang na te gaan in welke mate de bovengenoemde kenmerken van toepassing zijn. Dan spelen vragen als:

- 1 Hebben ouders voldoende zicht op de factoren die een rol spelen bij de overgang?
- 2 In welke mate zijn ouders in staat hun kind voor te bereiden en te ondersteunen in de overgang?
- 3 Welke beelden hebben ouders van systeem B (een specifieke vorm – school X, bijvoorbeeld – of alle systemen B – het voortgezet onderwijs, bijvoorbeeld – in de regio)? En welke betekenis kennen ze daaraan toe voor het toekomstperspectief van hun kind?
- 4 Welke rol bedelen ouders zich toe in die overgang tussen systeem A en systeem B en ten opzichte van deze beide systemen als het gaat om de gezamenlijke begeleiding van hun kind bij de overgang?

5 Zijn ouders in staat en bereid zich aan te passen aan de werkwijze van en de verwachtingen vanuit de beide systemen waartussen de overgang plaatsvindt?

Steeds meer scholen zien deze toerusting van ouders als een deel van hun verantwoordelijkheid, al dan niet in samenwerking met andere instanties (scholen voor PO en VO bijvoorbeeld samen met welzijnsorganisaties of ROC's).

IJkpunten

- m Ouders worden als partners in de opvoeding van meet af aan nauw betrokken bij de ontwikkeling van hun kind binnen de instelling.
- n Ouders en medeopvoeders houden rekening met elkaars opvoedingsperspectief.
- o Ouders worden actief betrokken bij de overgang van hun kind van het ene systeem naar het andere en worden met het oog daarop adequaat toegerust om een brugfunctie te vervullen bij die overgang.

3.3.3 Kenmerken van systeem A en systeem B (factor 3 en factor 4)

Systeem A en systeem B zijn beide maatschappelijke instanties die betrokken zijn bij de opvoeding en begeleiding van de jongere. Er is een aantal relevante kenmerken van systeem A en systeem B in verband met de overgang.

- De specifieke maatschappelijke en pedagogische opdracht die dit systeem heeft in de ontwikkeling van de jongere en de manier waarop dit systeem daaraan invulling geeft. Met name de pedagogische dimensie in die opdracht achten we van haast doorslaggevende waarde (hoofdstuk 2).
- De manier waarop de pedagogische relatie met de jongere vorm krijgt in dit systeem, de mate waarin er ruimte is voor participatie van jongeren in de zin van meedenken en meebeslissen – juist ook bij problemen die (dreigen te) ontstaan – en de investering die wordt gedaan om continu zicht te hebben op het (dynamische en daarom periodiek te herijken) ontwikkelingsperspectief van de jongeren.
- De manier waarop het partnerschap met ouders gedefinieerd wordt in dit systeem.
- De visie van het systeem op de opvoeding en begeleiding van jongeren in het algemeen en in het bijzonder op overgangen waarmee jongeren te maken kunnen krijgen en de rol die dit systeem zichzelf daarin toebedeelt, onder meer op het vlak van de toerusting van de jongeren (en hun ouders) voor die overgang.

Sterk bepalend voor de mate waarin de overgang geoptimaliseerd is, is de mate waarin systeem A en systeem B zicht hebben op hun eigen kenmerken en deze communiceren naar andere betrokken personen en instanties.

Met name de pedagogische benadering van jongeren vraagt afstemming. Daar zijn afspraken over te maken, maar vermoedelijk is het effectiever als men in de regio met elkaar in gesprek gaat over elkaars pedagogische visie en elkaars pedagogische praktijk en daarin enige convergentie nastreeft. Steeds vaker zien we dat waar basisscholen investeren in zelfstandig werkgedrag mede onder de eigen verantwoordelijkheid van jongeren zelf, het voortgezet onderwijs door deze jongeren wordt ervaren als een stap terug.

Systeem A (factor 3)

Een belangrijk kenmerk van systeem A is zijn *anticiperend vermogen*: in hoeverre anticipeert het adequaat op de overgang van jongeren naar systeem B? Door het vergroten van het anticiperend vermogen van systeem A valt winst te behalen. Denk aan een goede persoonlijke begeleiding van jongeren voorafgaand aan en tijdens de overgang. In een basisschool, bijvoorbeeld, betekent dit:

- een voorbereiding op meer zelfstandig werken en het nemen van meer eigen verantwoordelijkheid;
- het werken aan competenties of persoonlijke kwaliteiten die relevant zijn met het oog op het voortgezet onderwijs (als planning, huiswerk maken, samenvattingen maken, toetsen voorbereiden);

- het begeleiden van het keuzetraject richting voortgezet onderwijs;
- de geleidelijke ontwikkeling – in de loop der jaren – van eenzelfde perspectief op de mogelijkheden van een jongere in de dialoog tussen school, ouders en leerling;
- het zorgen voor maatwerk bij alle jongeren, maar zeker bij jongeren met specifieke profielen of behoeften.

Veelal vraagt dat een daarop afgestemde toerusting van professionals: qua houding en vaardigheden, maar bijvoorbeeld ook qua kennis van de systemen B (in het voorbeeld van een basisschool: de verschillende scholen voor voortgezet onderwijs of het speciaal basisonderwijs of vormen van speciaal onderwijs die in aanmerking komen).

Systeem B (factor 4)

Een parallel lopend belangrijk kenmerk van systeem B is zijn *adaptief vermogen*: kent het systeem een zodanige cultuur en structuur en zodanige werkprocessen dat het zich kan aanpassen aan kenmerken en behoeften van de jongeren die instromen? Hoe groter het adaptief vermogen van systeem B, des te meer de overgang een dynamisch karakter krijgt. De aanpassing hoeft niet alleen meer van de kant van de jongere te komen, maar is ook een zaak van het nieuwe systeem. Het adaptieve vermogen herken je aan de uitgebreide intake die plaatsvindt en waarbij jongeren en hun ouders een actieve inbreng hebben, oog voor een goede introductie van jongeren en hun ouders, openheid voor feedback, openheid in communicatie en dialoog, ruimte voor participatie van jongeren in de zin van meedenken en meebeslissen.

Verder is ook hier een goede persoonlijke begeleiding van belang, in algemene zin (bijvoorbeeld door een daarvoor qua vaardigheden, houding en tijd, goed toegeruste mentor) of intensief (bijvoorbeeld door een personal coach in het geval van jongeren met een specifiek profiel). Veelal is een specifieke toerusting van professionals nodig, naast uiteraard enige bekendheid met de aard en de werkwijze van de toeleverende scholen.

Van groot belang zijn de pedagogische visie en de pedagogische praktijk van systeem B. In hoeverre is dit – ongeacht of er sprake is van een warme overdracht vanuit systeem A – in staat jongeren een warme ontvangst te bereiden? Zo'n ontvangst is essentieel: een goede overgang is sterk afhankelijk van die dynamische toewending naar jongeren.

IJkpunten

- p Systeem A en systeem B hebben beide een uitgesproken en op elkaar afgestemde visie op de opvoeding en begeleiding van jongeren en met name op (hun eigen rol in) de overgang tussen systeem A en systeem B.
- q Systeem A werkt in het belang van een goede overgang aan de versterking van zijn anticiperend vermogen (is adequaat geïnformeerd over systeem B, kent het ontwikkelingsperspectief van alle jongeren en hun persoonlijke kwaliteiten, maakt een inschatting van de eventuele risico's die voor individuele jongeren verbonden zijn met die overgang en start vroeg genoeg met de voorbereiding van jongeren op de overgang).
- r Systeem B werkt in het belang van een goede overgang aan de versterking van zijn adaptief vermogen (kent systeem A om er adequaat op te kunnen aansluiten, zorgt voor een coach of mentor voor de jongere, kent diens ontwikkelingsperspectief en diens onderwijs- en pedagogische behoeften en weet daar differentiërend op in te spelen).

3.3.4 *Relatie tussen systeem A en systeem B (factor 5)*

Afstemming begint met weten hoe het andere systeem werkt, met andere woorden met kennis van de kenmerken van het andere systeem. Ken je dat systeem, dan kun je erop anticiperen (systeem A) c.q. ermee rekening houden of het eigen handelen er tot op zekere hoogte op afstemmen (systeem B). In paragraaf 2.4 spraken we al over gradaties in afstemming. Afstemming

kan leiden tot een reductie van (storende of niet functionele) verschillen of een beter zicht op het waarom en de waarde van verschillen. Enkele voorbeelden van afstemming zijn:

- *inhoudelijk*: afstemming tussen bijvoorbeeld basisonderwijs en voortgezet onderwijs wordt bevorderd door het werken met doorgaande leerlijnen of door het werken met methoden die voor beide systemen zijn ontwikkeld (zoals Leefstijl voor PO en VO, VVE-methoden voor peuterspeelzalen en de onderbouw van basisscholen);
- *pedagogisch*: werken vanuit een soortgelijke pedagogische visie, een soortgelijke pedagogische benadering van of omgang met jongeren en een soortgelijk pedagogisch klimaat, eenzelfde pedagogische schaal, het nastreven van soortgelijke pedagogische doelen;
- *relationeel*: een even intensieve persoonlijke begeleiding van de jongeren, eenzelfde intensief contact met hun ouders;
- *didactisch*: een soortgelijke wijze van instructie, werkvormen, eenzelfde mate waarin jongeren zelfstandig en/of samenwerkend leren;
- *organisatorisch* (cultureel, structureel en qua werkprocessen): overeenkomstige regels, een soortgelijke manier van werken, soortgelijke waarden en normen, (minstens) evenveel ruimte voor participatie, eenzelfde openheid naar de omgeving, flexibiliteit en een sterk aanpassingsvermogen;
- *qua zorg*: een soortgelijke invulling van extra zorg en aandacht, zorgen voor een doorlopende lijn in de begeleiding door externe instanties, eventueel het werken met soortgelijke protocollen.

Hoe beter de systemen A en B elkaar kennen, des te gemakkelijker is het om te werken aan een versterking van hun anticiperend respectievelijk adaptief vermogen. Daarnaast dient er een gedeeld commitment te zijn om de overgang voor jongeren zo soepel mogelijk te laten verlopen. Dat commitment kan leiden tot een heldere regie op activiteiten van beide systemen (en andere betrokken instellingen) ter optimalisering van overgangen.

Niet zelden zijn meer systemen A en meer systemen B betrokken bij een bepaalde overgang. Denk aan de overgang van PO naar VO of van VO naar MBO. Het kan dan zinvol zijn om lokaal of regionaal enige verantwoordelijkheid voor het soepel verlopen van die overgang neer te leggen bij een coördinator die met enig mandaat van de betrokken besturen of directies de taken kan uitvoeren die van hem of haar verwacht worden (zie paragraaf 2.8).

IJKpunten

- s Systeem A en systeem B kennen elkaar voldoende (inhoudelijk, pedagogisch, relationeel, didactisch, organisatorisch en qua zorg) om de overgang van jongeren optimaal te kunnen ondersteunen.
- t Er is voldoende commitment bij systeem A en systeem B om de overgang van jongeren adequaat te kunnen faciliteren. Er is sprake van een warme overdracht vanuit systeem A, een effectieve terugkoppeling vanuit systeem B en een warme ontvangst bij systeem B. De terugkoppeling gaat onder meer in op het welbevinden en de ontwikkeling van de jongere in systeem B, de adequaatheid van het advies vanuit systeem A en de effectiviteit van de voorbereiding van deze jongere op de overgang door systeem A (voor zover systeem B dat kan overzien).
- u Waar meer systemen A en meer systemen B bij overgangen betrokken zijn, is voorzien in enige regie. De regisseur heeft voldoende mandaat om ervoor te zorgen dat afspraken worden nagekomen. De afspraken maken dan deel uit van een lokale of regionale educatieve agenda.

3.3.5 Gespecialiseerde instellingen en de maatschappelijke context (factor 6)

Soms zijn bij de begeleiding van de jongere zelf, het gezin c.q. diens ouders ook professionals uit gespecialiseerde instellingen betrokken, zoals een school- of algemeen maatschappelijk werker, een opvoedingsdeskundige van een steunpunt opvoedings- of opgroei-ondersteuning, een des-

kundige vanuit het Centrum voor Jeugd en Gezin of een psycholoog uit de Jeugdzorg. Effectieve informatie-uitwisseling en communicatie kunnen bijdragen aan het versoepelen van de overgang van de jongere naar een ander systeem. Hetzij door de jongere zelf daarop gericht voor te bereiden, hetzij door diens ouders met advies terzijde te staan.

Deze instellingen komen nog op een andere wijze in beeld. Redenerend vanuit de ontwikkeling van de jongere is er sprake van een horizontale overgang tussen gezin als opvoedmilieu en het opvoedmilieu dat deze deskundigen met zich meebrengen. Bovendien is er sprake van een horizontale overgang tussen dit laatste milieu en het opvoedmilieu van systeem A dan wel systeem B. Reden genoeg om aandacht te hebben voor warme overdracht, warme ontvangst, effectieve terugkoppeling, en een effectieve afstemming tussen interne en externe zorg.

Meer specifiek gaat het dan om kenmerken als:

- de specifieke maatschappelijke en pedagogische opdracht die deze professionals en instellingen hebben in de ontwikkeling van de jongere en de invulling die ze daar aan geven;
- de manier waarop de pedagogische relatie met de jongere vorm krijgt;
- de manier waarop het partnerschap met ouders gedefinieerd wordt en invulling krijgt;
- de informatie die deze professionals en instellingen hebben over de overgang van systeem A naar systeem B;
- hun visie op de overgang van systeem A naar systeem B en op de rol die zij zichzelf daarin toebedelen.

Deze gespecialiseerde instellingen maken deel uit van de maatschappelijke context. In hoeverre er sprake is van contact en afstemming tussen die instellingen en de systemen A en B is onder meer afhankelijk van proactief beleid van de betrokkenen. Dat geldt evenzeer voor de relatie tussen instellingen in de educatieve keten (kinderopvang, peuterspeelzalen, scholen) (factor 5). Contact en afstemming tussen al deze instellingen kunnen ook door andere actoren worden bevorderd. Bijvoorbeeld:

- expertisecentra zoals het Expertisecentrum Nederlands of het Freudenthal Instituut die het werken met dezelfde of doorgaande leerlijnen stimuleren;
- uitgevers van methoden die over sectoren heen gaan (denk aan VVE-methoden) en gemeenten die kiezen voor het werken met eenzelfde VVE-methode of zo'n keuze (proberen te) bevorderen;
- samenwerkingsverbanden van scholen als pleitbezorgers van doorgaande leerlijnen of het werken met dezelfde protocollen;
- Zorgadviesteams (ZAT's) die interne en externe zorg aan elkaar koppelen;
- Centra voor Jeugd en Gezin (CJG's) die specifiek tot doel hebben instellingen met elkaar te verbinden;
- gemeenten die vanuit hun regiefunctie lokaal of - samenwerkend met andere gemeenten - regionaal een sluitende pedagogische infrastructuur tot stand willen brengen via het afsluiten van convenanten en/of het werken vanuit een lokale of regionale educatieve agenda (LEA, REA).

IJkpunten

- v Elk systeem heeft zicht op de regionale kaart, waar het gaat om systemen of instellingen waar naartoe jongeren kunnen overgaan, hetzij permanent, hetzij tijdelijk of parttime en kennen de kerntaken van deze systemen en instellingen.
- w Indien jongeren direct of indirect eveneens te maken hebben met gespecialiseerde instellingen, dan is er sprake van effectieve informatie-uitwisseling en communicatie. Met name is er sprake van warme overdracht en een effectieve terugkoppeling van informatie over de aard en het effect van interventies van de kant van de gespecialiseerde instellingen en over de (voorbereiding op de) overgang. Ontvangende instellingen zorgen voor een warme ontvangst.
- x Indien jongeren zowel intern als extern extra zorg of aandacht kregen, wordt daar in de overdracht handelingsgericht aandacht aan besteed.
- y Er is voldoende commitment bij systeem A en systeem B om de overgang van jongeren adequaat te kunnen faciliteren.
- z Waar meer systemen A en meer systemen B bij overgangen betrokken zijn, is voorzien in enige regie. De regisseur heeft voldoende mandaat om te zorgen dat afspraken worden nagekomen. De afspraken maken dan deel uit van een lokale of regionale educatieve agenda.
- aa Vanuit hun maatschappelijke zorgplicht voor de jeugd zijn gemeenten of samenwerkende gemeenten in hun beleid expliciet gericht op optimalisering van de lokale of regionale pedagogische infrastructuur. Afspraken die daaruit voortvloeien, maken deel uit van de lokale of regionale educatieve agenda.

4 WIE IS AAN ZET?

Uit het voorgaande blijkt dat er nogal wat aangrijpingspunten zijn voor het optimaliseren van overgangen. Het wordt steeds meer gemeengoed dat hier een expliciete rol ligt voor de maatschappelijke organisaties die betrokken zijn bij de opvoeding of begeleiding van jongeren (inclusief organisaties uit het tweede opvoedmilieu: onderwijs- en andere educatieve instellingen). Elke factor uit ons model (paragraaf 3.3) biedt op zich al voldoende aanknopingspunten om te werken aan een optimalisering, maar het meest krachtig zijn vermoedelijk die interventies die tegelijk ook jongeren zelf en hun ouders beter toerusten voor een overgang.

Statische overgangen doen jongeren (en hun ouders) weinig recht. We kunnen de last van de zorg voor een goede overgang niet uitsluitend bij jongeren (en hun ouders) leggen, zoals het geval is bij statische overgangen. Het gaat erom overgangen dynamisch te maken: de systemen waarmee jongeren te maken hebben zijn ook aan zet.

Van ontvangende systemen (de systemen B in ons model) mag in elk geval voldoende adaptief vermogen worden gevraagd. Maar ook de afleverende systemen (A in ons model) kunnen aan de bak: hun anticiperend vermogen moet ook worden aangesproken.

In het kader van passend onderwijs krijgt deze eis een extra dimensie. Zou de zorg voor een *passende overgang* ook niet tot de zorgplicht (van scholen en) schoolbesturen moeten horen? Een combinatie van de zorg voor een goede begeleiding van jongeren bij de overgang en die zorgplicht leidt ertoe dat zowel de afleverende systemen als de ontvangende systemen aanspreekbaar zijn op een goed verlopende overgang. In feite biedt deze kijk op overgangen aanknopingspunten om het niemandsland waarin veel overgangen tot nu toe plaatsvinden, te herverkavelen tot een deel dat bij het afleverende systeem hoort (de zorg voor passend onderwijs én een passende overgang), een deel dat bij het ontvangende systeem hoort (de zorg voor een warme ontvangst en een soepele overgang zodra jongeren binnen zijn en de zorg voor passend onderwijs) en wellicht nog een deel waar ze gezamenlijk verantwoordelijk voor zijn.

Het geschetste model biedt aanknopingspunten genoeg om in regionaal overleg de meest voorkomende overgangen nader met elkaar te bespreken. We denken dan met name aan de volgende verticale overgangen: die van VVE naar PO, die van PO naar VO, die van VMBO naar MBO en die van HAVO/WVO naar HBO/WO.

Koste wat kost zou voorkomen moeten worden dat de last van de overgang alleen op de schouders van jongeren (en hun ouders) komt te liggen. Zorg voor een herverkaveling van het niemandsland tussen systemen en laat ieder systeem zijn verantwoordelijkheid nemen.