

'Een vogel met twee vleugels'

**verslag van fase 1 van een onderzoek naar
kenmerkende eigenschappen
en pedagogische kwaliteiten
van Educatieve Centra in Nederland (ECN)**

Amsterdam/Ede, 22 augustus 2015.
dr. K.H. (Ina) ter Avest

Inhoudsopgave

0. Samenvatting	3
1. Inleiding	4
2. Theoretisch kader: de pedagogische <i>civil society</i>	5
3. Onderzoeksopzet, werkwijze en tijdpad	8
4. Thematische samenvatting van de focusgroepgesprekken	9
4.1 kenmerken van een 'studie-huis'	10
4.2 kenmerken van de pedagogische strategie	12
4.3 taakopvatting en pedagogische kwaliteiten van een begeleider	13
4.4 relaties tussen betrokkenen: jongeren, begeleiders, ouders en school	14
4.5 diversiteit-sensitiviteit	17
4.6 tot slot	18
5. Analyseresultaten, conclusies, aanbevelingen	19
5.1 vertrouwen	19
5.2 verantwoordelijkheid	20
5.3 diversiteit-sensitiviteit	20
5.4 serendipiteit	21
5.5 conclusies en aanbevelingen	22
6. Literatuurreferenties	24
7. Personalía van de auteur	26

Samenvatting

Een groeiend bewustzijn van het belang van ondersteuning van talentontwikkeling van jongeren in wat genoemd wordt een 'achterstandssituatie', heeft geleid tot het onderhavig onderzoek naar pedagogische visie en praktijken van Educatieve Centra Nederland. In dit onderzoek heeft de vraag centraal gestaan naar de kenmerkende eigenschappen en pedagogische kwaliteiten van een Educatief Centrum (EC) in Nederland, en wat de bijdrage ervan is aan de 'pedagogische *civil society*' waarin centraal staat 'de betekenis van vrijwillige verbanden en onderlinge betrokkenheid voor opvoeden en opgroeien'.

De pedagogische *civil society* vormt het theoretisch kader waarbinnen dit praktijkgericht kwalitatief onderzoek plaatsvindt.

Aan focusgroepgesprekken hebben deelgenomen 29 jongeren (7 meisjes, 22 jongens, waaronder enkele oud-leerlingen) en 15 begeleiders (5 vrouwen en 10 mannen, waaronder enkele oud-leerlingen). De gesprekken hebben in de maand juli 2015 plaats gevonden in Amsterdam (voor jongeren uit Amsterdam, Utrecht en Zaandam), Arnhem (voor Arnhemse jongeren) en Rijswijk (voor jongeren en begeleiders uit Den Haag, Dordrecht en Rotterdam).

Uit de analyse van de focusgroepgesprekken blijkt allereerste een grote overeenstemming tussen de ervaringen van de jongeren en hun begeleiders. In beide groepen is men van mening dat een 'thuis'-gevoel kenmerkend is voor het vrijwillige verblijf van jongeren in een Educatief Centrum, dat men op grond daarvan graag aanduidt als een 'studie-huis'. De eerste verantwoordelijkheid voor de opvoeding ligt bij de ouders; begeleiders zien hun taak als complementair aan de opvoeding thuis. Begeleiders onderhouden goede contacten en delen hun verantwoordelijkheid met zowel ouders als school. Begeleiders zijn een rolmodel voor de jongeren, zowel wat studiehouding betreft, als wat betreft het 'leven in twee culturen'. In het 'studie-huis' leren jongeren gedisciplineerd hun schoolwerk te doen, en krijgen zij huiswerkbegeleiding voor de vakken waarin dat nodig is. De begeleiders laten jongeren kennis maken met de Turkse en de Nederlandse cultuur (*bonding* en *bridging*), en ondersteunen hen in de ontwikkeling van zelfkennis en zelfvertrouwen ten aanzien van hun identiteit als Turkse-Nederlander. *Modelling* is een belangrijk kenmerk van de pedagogische strategie van de begeleiders. Jongeren kunnen bij hun begeleiders terecht met al hun vragen, zowel wat studie als wat privé-leven betreft – vragen waarmee zij om verschillende redenen niet altijd bij hun ouders terecht kunnen.

De relatie van de begeleiders met docenten en mentoren van de scholen die de jongeren bezoeken is goed. Studieresultaten zijn goed tot zeer goed. De jongeren ervaren dat de relatie met ouders verstevigt door het doordeweekse verblijf in het 'studie-huis'.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat een Educatief Centrum, een 'studie-huis', een belangrijke *niche* vormt in de pedagogische *civil society*, omschreven als 'een netwerk van mensen met een attitude om met elkaar in de eigen sociale netwerken en het publieke domein verantwoordelijkheden rond het opgroeien en opvoeden van kinderen te delen, in de vorm van informele wederzijdse steun en informele sociale controle'. Aandacht verdient ondermeer de kennisdeling van begeleiders met docenten en mentoren van scholen, de onderlinge uitwisseling van 'praktische wijsheid' van de begeleiders, en de gedeelde verantwoordelijkheid met ouders. Een 'train de trainers' opzet lijkt in een situatie waarin de participatie van vrijwilligers voorop staat, uitermate geschikt.

1. Inleiding

Een groeiend bewustzijn van het belang van ondersteuning van talentontwikkeling van jongeren in wat genoemd wordt een 'achterstandssituatie', heeft geleid tot het onderhavig onderzoek naar pedagogische visie en praktijken van Educatieve Centra Nederland.¹ Het onderzoek is verricht door dr. Ina ter Avest (psycholoog/pedagoog verbonden aan Hogeschool Inholland en de Vrije Universiteit Amsterdam), met medewerking van begeleiders en jongeren van een zevental EC's, aangesloten bij de landelijke brancheorganisatie ECN.

In het 'Pedagogisch Beleidsplan en Medewerkersbeleid' wordt een EC beschreven als "een centrum waar naschoolse opvang met onderwijs- en opvoedingsondersteuning wordt aangeboden door vrijwilligers aan jongeren tussen ongeveer 12 en 18 jaar, teneinde deze jongeren te ondersteunen in hun sociale vaardigheden en ontwikkelingsmogelijkheden." (versie I dd 18 april 2014). EC's zijn ontstaan op initiatief van ouders. Zij gaven aan "dat kinderen en jongeren behoefte hebben aan meer ondersteuning van de school- en gezinssituatie dan zij zelf direct kunnen bieden." In een EC beoogt men "op preventieve wijze de achterstand van de jongeren op het gebied van onderwijs- en arbeidsperspectief te voorkomen." (ibid., p. 3).

Als *missie* ziet men in een EC de "begeleiding en ondersteuning aan kinderen en jongeren tussen ongeveer 12 en 18 jaar".

De pedagogische *visie* van een EC is dat het begeleiden van jongeren niet anders dan in nauwe samenwerking met ouders kan, en dat men daarom uit wil gaan van "de thuissituatie en de levensbeschouwelijke achtergrond van de doelgroep" (ibid., p. 3).

Men heeft "de overtuiging en de ervaring" dat "een goede relatie tussen de verschillende omgevingen (thuis-, leer- en leefomgeving) een goede basis vormen voor de optimale ontwikkeling van het kind. Deze ontwikkeling is mogelijk "wanneer een jongere een emotioneel en fysiek veilige omgeving wordt geboden, met duurzame en continue ondersteuning door capabele volwassenen. Deze ondersteuning is enerzijds gericht op specifieke ondersteuning van de schoolprestaties van een jongere en anderzijds op de overdracht en toe-eigening van waarden en normen." (ibid., p. 5).

Respect voor zowel eigenheid als diversiteit is het uitgangspunt. "Hiermee wordt ruimte gecreëerd om de eigen culturele achtergrond en religieuze identiteit en zijn/haar leefwereld als burger binnen de Nederlandse samenleving te verkennen." (ibid., p. 5).

Het *doel* van een EC is: optimaliseren van de leeromgeving, leefomgeving en thuisomgeving van de jongere ten behoeve van een "evenwichtige identiteitsontwikkeling" (ibid., p. 5). Het gaat in een EC om "maximale benutting van eigen potentie door ruimte te geven aan de jongere om zichzelf te zijn" en "actief, positief kritisch en zelfredzaam burgerschap" (ibid., p. 6).

¹ In het landelijke brancheorganisatie ECN (Educatieve Centra Nederland) zijn 21 lokale EducatieCentra(EC) vertegenwoordigd.

Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag luidt: Wat zijn de kenmerkende eigenschappen en pedagogische kwaliteiten van een Educatief Centrum (EC) in Nederland, en wat is de bijdrage ervan aan de 'pedagogische *civil society*' waarin centraal staat 'de betekenis van vrijwillige verbanden en onderlinge betrokkenheid voor opvoeden en opgroeien' (brochure NJI 2010).

Doel

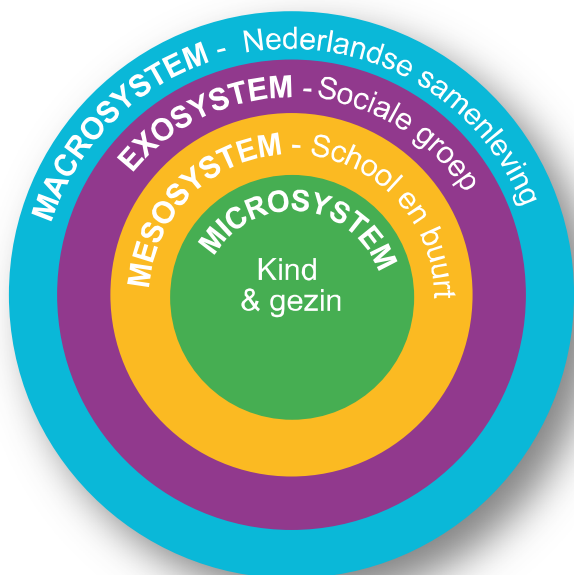
Doel van het onderzoek is een beschrijving te geven van een EC als educatief partner in opvoeding en onderwijs van Nederlandse jongeren met een Turks-Islamitische achtergrond. Daarmee levert dit onderzoek een bijdrage aan een realistische beeldvorming van deze wijze van begeleiding en ondersteuning bij opvoeden en opgroeien.

Voordat wij de opzet en de werkwijze van het onderzoek beschrijven, schetsen wij in paragraaf 2 het theoretisch kader dat 'de bril' vormt waarmee wij de praktijk bekijken en beschrijven.

2. Theoretisch kader: de pedagogische *civil society*

Een pedagogische *civil society* wordt omschreven als een netwerk van burgers met 'de attitude om met elkaar in de eigen sociale netwerken en het publieke domein verantwoordelijkheden rond het op- groeien en opvoeden van kinderen te delen, in de vorm van informele wederzijdse steun en informele sociale controle' (Kesserling *et al.* 2013, p. 8).

Een van de eersten die schreef over wat nu aangeduid wordt met het begrip 'pedagogische *civil society*' is Urie Bronfenbrenner (1979). Hij beschrijft zijn pedagogisch model als de schillen van een ui (zie figuur 1).



figuur 1: het bio-ecologisch opvoedingsmodel van Bronfenbrenner

De kern van zijn model, de kern van zijn 'ui', wordt gevormd door het gezin waarin het kind opgroeit; de 'huiskamer' waarin de eerste socialisatie plaatsvindt (het *microsysteem*). De alledaagse kijk-op-het-leven, geïnspireerd door een seculiere of religieuze levensbeschouwing, en de subjectieve opvoedingsfilosofie van ouders/verzorgers (veelal gebaseerd op persoonlijke ervaringen) bepalen de manier waarop het kind op een vanzelfsprekende manier thuis raakt in de wereld. Het kind doet na en doet mee in alledaagse rituelen, zonder nog de diepere betekenis ervan al te begrijpen.

Om die kern heen bevindt zich allereerst de schil van de buurt en de (voor-)school (het *mesosysteem*). Daaromheen de schil van de sociaal-culturele groep waarbij het gezin hoort (zoals bijvoorbeeld de Turks-Islamitische gemeenschap; het *exosysteem*) en tot slot de schil van de grotere samenleving – in ons geval de plurale Nederlandse samenleving (het *macrosysteem*). Bronfenbrenner noemt de omgevingen waarin het kind (de jongere) opgroeit een '*set of nested systems*'. Hij spreekt van '*proximal processes*', waarmee hij de interactie tussen de verschillende systemen aangeeft, processen waarvan het kind, de jongere zelf deel uitmaakt. Het Educatief Centrum (EC), zien wij als een '*ecological niche*' in die '*set of nested systems*'; een *niche* die enerzijds deel is van het microsysteem van het gezin, en anderzijds behoort tot het mesosysteem van de school – deel van thuis en deel van de studie, we zouden kunnen zeggen: een 'studie-huis'.²

Bronfenbrenner legt in wat hij noemt zijn 'bio-ecologisch opvoedingsmodel' de focus op de wederzijdse beïnvloeding van het kind (in ons geval: de jongere) en de context waarin het kind (de jongere) zich bevindt. Volgens Bronfenbrenner zijn leren en ontwikkeling het gevolg van de interacties van het kind (de jongere) in de steeds veranderende context waarin hij/zij zich bevindt en de veranderende rollen die dat met zich meebrengt: in de huiskamer, het 'studie-huis', de school, de vriend(inn)engroep (*peer* groep en *membership* groepen), de buurt en de grotere samenleving. Elke verandering in context, aldus Bronfenbrenner, geeft het kind/de jongere de mogelijkheid te oefenen met een diversiteit aan nieuwe rollen. Bronfenbrenner volgend maakt een jongere zich al doende de rol eigen van actief burgerschap in de Nederlandse context die gekenmerkt wordt door diversiteit – zowel binnen groeperingen als tussen groeperingen.

In zowel de formele als de informele opvoeding (in micro-, meso-, exo- en macrosysteem) aanvaardt een opvoeder de opvoeding/de jongere en waardeert hem of haar om wie hij/zij is. De leerling opent zich voor de be-doel-ingen van de opvoeder. In het Nederlandse onderwijs is één van de be-doel-ingen leerlingen te stimuleren in de ontwikkeling tot actief democratisch burgerschap in de samenleving, een samenleving die op velerlei gebied gekenmerkt wordt door diversiteit. Diversiteits-sensitief opvoeden wordt gezien als kernkwaliteit van opvoeders (vgl. Radstake 2012); de voorbeeld(ige) rol van de opvoeder is daarin cruciaal. In een EC ondersteunen begeleiders de ontwikkeling die leraren op school in onderwijs-leerprocessen bij hun leerlingen initiëren. De begeleider is een rolmodel, niet alleen wat betreft vakkennis, maar wellicht meer nog wat betreft de zorg voor 'de ander'. De begeleider zien wij als 'iemand die zijn/haar leven leeft en heel erg gewoon, dagelijks kleine,

² Het EC is in verschillende groepen verschillend genoemd: studiecetrum, stichting en 'verlengde huiskamer'. In het vervolg is gekozen voor 'studie-huis' waar het een EC betreft. Hiermee doen wij recht aan het thuisgevoel én op de focus op studeren, zoals dat zowel door begeleiders als leerlingen verwoord is.

heel erg kleine dingen beleeft, maar daar nauwgezet en op meesterlijke manier mee bezig is' (Simons 2008, p. 21). Opvoeders leiden de opvoeding/de jongere in in een bestaande samenlevingsvorm – in dit land, in deze tijd - en begeleiden de jongere in het oefenen, 'experimenteren' en onderzoeken van overeenkomsten en verschillen. In de puberteit zijn dat belangrijke aspecten in de identiteitsontwikkeling (Marcia 1980). Een onvoorwaardelijke en wederzijdse band van vertrouwen tussen jongere en begeleider is noodzakelijk om opvoedingsdoelen te bereiken. Het gaat om de relatie tussen opvoeding en jongere (Stevens 2004, 2008). Een vertrouwen dat een zekere mate van oncontroleerbaarheid van de toekomst omvat. Ook wanneer het (even, en in de ogen van de opvoeder) niet zo goed gaat met een jongere dient de opvoeder er van uit te blijven gaan dat de leerling die aan zijn/haar zorg is toevertrouwd opvoedbaar is, dat wil zeggen zich uiteindelijk kan ontwikkelen tot een volwassene die zelf verantwoordelijkheid kan dragen voor het eigen handelen en wat dat voor anderen en/in de samenleving teweeg kan brengen ('zelfverantwoordelijke zelfbepaling', Langeveld 1979). Daarover de jongere laten denken is een belangrijke taak van de opvoeder. Denken begint bij een voor de leerling concrete en urgente situatie die om een antwoord vraagt. Tijd en ruimte voor het denken, na-denken en vooruit-denken creëren is een taak van de opvoeder. Dat kan betekenen dat de opvoeder – in plaats van de opvoedingssituatie naar z'n hand te zetten in een voorspelbare keten van oorzaak en gevolg, van straf en beloning - ruimte creert voor de jongere 'om een eigen unieke toekomst te scheppen' (Vlieghe 2008, 81). Aandacht voor het eigene van de jongere, diens verlangens en diens mogelijkheden, is daarbij voorwaardelijk; aandacht van de opvoeder als 'het opschorten van bedoelingen, voorkeuren en oordelen, en het uitstellen van verwachtingen. Aandacht als een vorm van wachten' (Masschelein 2008, p. 51) Diversiteits-sensitief opvoeden maakt iets dat (aanvankelijk wellicht in de ogen van de opvoeder) onmogelijk lijkt, mogelijk - gemotiveerd vanuit de hoop (Vlieghe, p. 80) dat het in de toekomst beter wordt.

In de pedagogische *civil society* is daarbij afstemming gewenst tussen 'thuis' en 'studie-huis' wat betreft de pedagogische strategie (opvoedingsstijl). Het gaat om een ontwikkeling-faciliterende samenspraak tussen het eerste opvoedingsmilieu ('thuis'), leraren op school ('studie) en begeleiders in het EC ('studie-huis'). Ouders delegeren een deel van hun opvoedingsverantwoordelijkheid aan begeleiders van het EC (het zgn. '*parental monitoring*'; gedeelde verantwoordelijkheid), die met de ouders in gesprek blijven. Gesprek over opvoedingsstijl neemt daarin een belangrijke plaats in - begeleiders en ouders zijn immers 'partners in de opvoeding'. Afstemming op elkaar en toe-stemming naar elkaar toe – zowel van de kant van de ouders als van de kant van de begeleiders - komt de stabiliteit in de opvoeding ten goede; een belangrijke voorwaarde voor het welbevinden van leerlingen en hun schoolloopbaansucces.

Op basis van het voorgaande lijkt het wenselijk dat niet alleen leraren op school maar ook (deels) betaalde en vrijwillige begeleiders in het EC – als onderdeel van de pedagogische *civil society* (PCS) - over de volgende diversiteit-sensitieve pedagogische kwaliteiten beschikken:

- zij gaan uit van en werken aan de verdere ontwikkeling van een band van wederzijds vertrouwen;
- zij ondersteunen de jongere bij het oefenen in nieuwe situaties en het omgaan met 'de ander' (zowel binnen de 'eigen' groep als daar buiten);

- zij zorgen ervoor dat de jongere ervan kan leren, dat de jongere zichzelf (beter) leert kennen en zelfvertrouwen ontwikkelt;
- zij begeleiden de jongere in het ontwikkelen van een kritisch perspectief op de manier waarop hij/zij zelf, de eigen *membership group* en 'de ander' zijn gerepresenteerd – in lesmateriaal, in de media en in vrijetijds activiteiten (*representatie*, bijv. film, theater);
- zij begeleiden de jongere in het *kennen* van 'feiten' over zichzelf en 'de ander', het *verkennen* van overeenkomsten en verschillen (*interpretatie*), het *herkennen* van wat overeenkomt met het eigene en het *erkennen* van het verschil met die ander (*reflectie*);
- zij stimuleren jongeren in het samen *construeren van nieuwe cognitieve en affectieve kennis (vorming)* ten behoeve van het samen leven en samen werken in de Nederlandse samenleving.

Hierboven is – om in termen van Bronfenbrenner te spreken – de pedagogische *civil society* gepositioneerd op de grens van meso- en exo-systeem – een positie waar ook een EC zich bevindt. Hierna beschrijven wij ons onderzoek naar de kenmerken van een EC, en waarin dat al dan niet aansluit bij de kenmerken én gezien kan worden als deelvorm van een pedagogische *civil society*.

3. Onderzoekopzet, werkwijze en tijdpad

Het onderzoek naar de kenmerken van een EC is een kwalitatief praktijkgericht onderzoek. Kwantitatieve data (schoolresultaten) geven achtergrond informatie, evenals opleidingsgegevens van de begeleiders.

Het onderzoek wordt uitgevoerd in drie fasen.

In fase 1 (juli-augustus 2015) vinden focusgroep-gesprekken plaats met jongeren en begeleiders in drie regio's, te weten Arnhem, Amsterdam en Dordrecht. Leden van de 'klankbordgroep' benaderen de vertegenwoordigers in de genoemde steden, en vragen hen via de 'sneeuwbalmethode' zowel jongeren als hun begeleiders uit te nodigen voor het focusgroep interview. Eind augustus wordt hierover gerapporteerd.

In fase 2 (september-oktober 2015) vindt een focusgroep gesprek met ouders plaats en participerende observaties in een jongens- en een meisjes-EC. Daarvan wordt verslag gedaan aan de 'klankbordgroep'; het rapport hierover wordt gereed gemaakt, evenals een eindrapport over fase 1 en 2, en gepopulariseerde versies daar van voor de media (vaktijdschriften, dag- en weekbladen) en andere belangstellenden.

In fase 3 (oktober-december 2015) vinden diepte-interviews met sleutelfiguren plaats en opnames voor een video-presentatie, waarin kernpunten van het eindrapport visueel zijn gemaakt.

De onderzoekspopulatie in fase 1 bestaat uit begeleiders en jongeren van 7 ECI's in Nederland, te weten Amsterdam, Zaandam, Utrecht, Arnhem, Den Haag, Dordrecht en Rotterdam. In totaal nemen aan de focusgroepgesprekken deel 29 jongeren (7 meisjes, 22 jongens, waaronder enkele oud-leerlingen) en 15 begeleiders (5 vrouwen en 10 mannen, waaronder enkele oud-leerlingen) deel. De gesprekken met jongeren en begeleiders hebben in de maand juli 2015 plaats gevonden in Amsterdam, Arnhem en Rijswijk (voor jongeren en

begeleiders uit Den Haag, Dordrecht en Rotterdam). Elk van de in totaal 6 focusgroepgesprekken duurt ongeveer 1,5 uur.

De items voor de semi-gestructureerde focusgroepgesprekken met jongeren en begeleiders in fase 1 komen voort uit het hiervoor gepresenteerde theoretisch kader. De gesprekken hebben een exploratief karakter. De jongeren is onder meer gevraagd hoe zij hun begeleiders waarnemen, wat voor hen de overeenkomst en het verschil met thuis is, en wat volgens hen de aard van het contact tussen begeleiders en ouders, en tussen begeleiders en school is. De begeleiders is onder andere gevraagd wat zij als hun kerntaak van het EC zien, welke opvoedingsstrategie zij hanteren en welke opvoedingsstijl ouders volgens hen hebben. De interviews worden met een *voice recorder* opgenomen en zijn letterlijk uitgewerkt. Een uitgebreid verslag van elk van de interviews is aan de contactpersoon van elke groep toegezonden, met de vraag onjuistheden op te sporen en eventueel noodzakelijke verhelderingen toe te voegen. Vervolgens zijn door middel van *close reading* (Rubin&Rubin 2005) samenvattingen gemaakt, allereerst afzonderlijk van begeleiders- en jongerengesprekken, vervolgens op thematische wijze – thema's zoals die uit de gesprekken met begeleiders en jongeren zijn voortgekomen. De thematische samenvattingen zijn daarna geanalyseerd met behulp van geoperationaliseerde kernbegrippen uit het theoretisch kader.

4. Thematische samenvatting van de focusgroepgesprekken

In deze paragraaf geven wij een samenvatting van de focusgroepgesprekken zoals die in fase 1 van het onderzoek hebben plaatsgevonden. Daarbij staan de volgende thema's – overeenkomstig de onderzoeksvraag - centraal:

- *het kenmerkende van een 'studie-huis', de opvoedingsstrategie in het 'studie-huis', en de levensbeschouwelijke onderbouwing daarvan;
- *de taakopvatting en pedagogische kwaliteiten van begeleiders in het 'studie-huis';
- *de relatie van begeleiders met leerlingen, en relatie van begeleiders (het 'studie-huis') met ouders ('thuis'), en de rol van wederkerigheid en vertrouwen daarin;

In de volgende sub-paragrafen komen deze aspecten achtereenvolgens aan de orde.

Voordat wij samenvattend weergeven wat over deze thema's gezegd is, schetsen wij – op basis van de gevoerde gesprekken met jongeren en begeleiders – een dag in het 'studie-huis'.

De dienstdoende begeleider heeft de wekker gezet en wekt de leerlingen. Soms hebben oudere kinderen, bijvoorbeeld die van de JongerenCommissie die taak.

De jongeren staan op, kleden zich aan, maken hun bed op, en ontbijten samen. Een kok maakt het ontbijt; de corvee-lijst geeft aan wie de tafel dekt en afruimt. Tijdens het ontbijt kijken jongeren naar het ochtendnieuws. Na het ontbijt gaan ze naar school, wat ze melden bij een balie, "We moeten weten of iedereen naar school gaat, of dat iemand in het 'studie-huis' blijft, door ziekte of zo." De begeleiders gaan dan naar hun eigen werk of school/cursus.

Na schooltijd, tot vijf uur of half zes, zijn de jongeren vrij. Kinderen die dichtbij het 'studie-huis' wonen, gaan soms even naar huis, "om mijn moeder kusjes te geven", om te douchen of om er bij te zijn als er bezoek komt. Ze melden dat aan hun begeleider "want uiteindelijk ben je door jouw ouders overgedragen aan de begeleiders, dus zij moeten weten waar je bent." Vanaf vijf uur of halfzes tot half zeven zijn er activiteiten en komen er op vrijwillige basis

externen – huiswerkbegeleiders (om vragen te stellen over het huiswerk), of inleiders voor een lezing. Ook wordt die tijd wel gebruikt voor een debat over actualiteiten, “zoals de rellen in de Haagse Schilderswijk”, een Islamitisch perspectief daarop, of voor levensbeschouwelijke thema’s. Het komt voor dat een jongere niet de hele tijd bij zo’n activiteit is, “omdat er meer tijd nodig is voor het huiswerk, maar dan wil ik er wel even bij zijn.”

Na het avondeten (waarvoor ook corveelijsten zijn) is het tijd om huiswerk te maken. Dan zijn er externe begeleiders (vrijwilligers) in het ‘studie-huis’. Om tien uur gaan de lampen uit en gaan de jongeren naar bed. Oudere kinderen mogen in overleg met de begeleider wat langer opblijven, bijvoorbeeld om huiswerk af te maken.

4.1 kenmerken van een ‘studie-huis’

Jongeren die door de week in het ‘studie-huis’ leven, zijn allemaal van huis uit Islamitisch opgevoed. Dat geldt ook voor hun begeleiders die in het ‘studie-huis’ leven. Het ‘studie-huis’ ligt wat sfeer betreft in het verlengde van thuis. “Iemand die weinig van Islam weet, kan hier geen begeleider zijn”, aldus een begeleider; leerlingen zitten met vragen op dat gebied en dan moet een begeleider adequaat kunnen reageren. Die eis geldt niet voor externe (huiswerk-)begeleiders. Ouders zijn op vrijwillige basis om de beurt nachtwacht in het ‘studie-huis’.

Jongeren en hun begeleiders zien het ‘studie-huis’ als een ‘gekozen’ familie waar tegelijkertijd het verlangen naar de ‘echte’ familie gevoed wordt. Begeleiders geven aandacht en liefde aan hun leerlingen; leerlingen tonen respect voor hun begeleiders en voor de oudere leerlingen, zoals zij thuis liefde krijgen van hun ouders en hen respect betonen. Interne begeleiders worden door de jongeren gezien als “grote broer” (door de jongens) of “onze zussen” (door de meisjes). “Het is naïef om te denken dat alle leerlingen goede vrienden met elkaar kunnen zijn”, aldus een begeleider, “Ze hoeven geen boezemvriend(inn)en te zijn, ze leren elkaar respecteren.”

Het ‘studie-huis’ kent twee soorten begeleiders: interne/persoonlijke begeleiders en externe (huiswerk-)begeleiders “die komen voor bepaalde vakken”, aldus een leerling. Interne begeleiders dragen verantwoordelijkheid voor ongeveer tien kinderen. Jongens hebben mannelijke interne begeleiders; meisjes hebben vrouwelijke interne begeleiders. Voor externe begeleiders geldt niet dat ze van hetzelfde geslacht moeten zijn als de jongeren. “De interne begeleiders houden onze ontwikkeling bij, op school en hoe het met je gaat.”

Zowel begeleiders als jongeren benadrukken dat leerlingen vrijwillig in het ‘studie-huis’ verblijven. “Als je verplicht zou worden, zou het niet werken”, zegt één van de kinderen. Een begeleider stelt dat “als een kind niet wil, gaat het zich ook niet aan het programma houden.” ‘Vrijwillig’ is volgens de begeleiders een belangrijk kenmerk van het ‘studie-huis’. Ook begeleiders zijn voor een deel op vrijwillige basis in het ‘studie-huis’. Sommige begeleiders worden (deels) betaald door het ‘studie-huis’ en besteden daarnaast op vrijwillige basis tijd aan hun jongeren; andere begeleiders zijn er geheel als vrijwilliger. “Wij doen het vanuit ons hart, omdat het voor de samenleving nodig is”, aldus een begeleider. Door zowel de begeleiders als de jongeren is gezegd dat velen van zowel de (deels) betaalde als de vrijwillige begeleiders dit werk doen omdat ze zelf vroeger veel hebben gehad aan hun begeleiders, de huidige begeleiders willen iets terugdoen. Een al wat oudere jongen vertelt:

“Wij willen graag iets teruggeven omdat we er zelf veel aan gehad hebben, daarom maken wij er tijd vrij voor”, en hij vervolgt: “Wij hebben destijds onze begeleiders als voorbeeldrol gehad. Die mensen kunnen niet hun leven lang terugkomen. Wij nemen dat over.” *Modelling* wordt genoemd als belangrijk aspect van het leerproces in het ‘studie-huis’, vertelt een begeleider. Daarmee plaatst deze begeleider zijn rol in het theoretisch kader van de sociale leerpsychologie (o.a. Bandura 1977), die een belangrijke rol speelt in het Nederlandse onderwijs.

Begeleiders en jongeren omschrijven zichzelf als “Nederlander met Turkse roots.” Beiden kennen de ervaring zich soms buitengesloten te voelen, want, vertelt een jongere: “in Nederland zeggen ze: ‘Hij is Turks’, en in Turkije zeggen ze ‘Hij is Europeaan’.”

Alle jongeren zijn naar een christelijke basisschool (“met Kerst werd er over Jezus verteld”) of een openbare basisschool gegaan (“daar werd niks verteld over de Bijbel”). De leerlingen ervaren het als een voordeel dat ze in hun basisschoolperiode kennis hebben gemaakt met Nederlandse waarden en normen. “We willen een bijdrage leveren aan de Nederlandse samenleving, dus moeten we weten hoe we ons bij Nederlanders moeten gedragen”, is de mening van de leerlingen

In elk ‘studie-huis’ wonen alleen jongens, of alleen meisjes. In het ‘studie-huis’ met de externe begeleiders, op school en bij vrijetijds-activiteiten (zoals de sportclub) komen de jongeren in contact met mensen van het andere geslacht.

Elke interne begeleider is van ongeveer tien jongeren de persoonlijk begeleider. Zij voeren eens per twee weken individueel gesprekken met hun groepje, en verder zo vaak als het nodig geacht wordt door het kind of de begeleider. Van de jongeren wordt een zogenoemd kind-dossier bijgehouden. De begeleider geeft tips (bijvoorbeeld bij problemen thuis, of in een vriendschapsrelatie), maar “uiteindelijk beslis ik zelf”, zegt één van de jongeren.

Tussendoor kan op verzoek van de begeleider of de jongere een extra gesprek plaatsvinden. Jongeren kunnen alles met hun begeleider bespreken “van seksuele voorlichting tot problemen thuis”, horen we van zowel begeleiders als leerlingen. De gesprekken met de begeleider zijn vertrouwelijk, en wordt niet met andere begeleiders besproken, tenzij de jongere dat zelf vraagt.

Elk ‘studie-huis’ werkt met corvee-diensten. “Omdat je met een groepje bent, is het zo klaar.” Jongeren doen veel samen. Individuele verantwoordelijkheid leren ze in het doen van de was en het omgaan met hun kluisje

Elk ‘studie-huis’ heeft een JongerenCommissie. Leden van de JongerenCommissie helpen nieuwelingen hun weg te vinden, “Je herinnert je dat van jezelf en dan wil je dat zo’n kind zich thuis gaat voelen”. Ook polsen ze jongeren over hun behoefte aan activiteiten, en organiseren die. Leden van de JongerenCommissie “runnen het hele dagprogramma, zoals wakker maken”, aldus een begeleider, “ze leren er van leiding te geven aan jongeren”; ze vervullen een soort tutor-rol. Leden van de JongerenCommissie leren gaandeweg gedragsveranderingen op te merken bij jongeren. De JongerenCommissie wordt gezien als extra oren en ogen van de begeleiders, “sommige kinderen vertellen dingen liever aan de JongerenCommissie, als ze kritiek op ons hebben bijvoorbeeld.”

In ieder 'studie-huis' houdt men regelmatig (anonieme) enquêtes waarin de jongeren gevraagd wordt naar hun mening over bijvoorbeeld de begeleiding, het eten, en de activiteiten. De begeleiders bekijken dan wat haalbaar is.

Kinderen met specifieke problemen, zoals ADHD, worden in een 'studie-huis' niet toegelaten, "We gaan geen dingen doen waar we geen verstand van hebben", aldus een begeleider. In zo'n geval is professionele hulp nodig en wordt er door het EC doorverwezen, dan wel wegwijs gemaakt in het hulpverlenings-circuit.

4.2 kenmerken van de pedagogische strategie in een 'studie-huis'

Begeleiders besteden veel aandacht aan het leren kennen van het kind en het opbouwen van een vertrouwensrelatie. Aandacht en vertrouwen zijn kernbegrippen voor de benadering van de jongeren door hun begeleiders. "Van de begeleiders merk je dat ze om je geven", "Ze zien als er iets met jou aan de hand is, als je droevig bent of zo", aldus de jongeren. Interne begeleiders zijn zorgzaam naar hun groepje jongeren toe; leerlingen ervaren die zorg in aandacht voor hun kleinere en grote problemen, het aanreiken van oplossingsmogelijkheden en het na verloop van tijd vragen hoe het er mee gaat; "hij is er continu mee bezig," zegt een jongere. Er is een grote mate van controle in het 'studie-huis', "maar het is geen 'big brother'-huis", aldus een begeleider. Er is ruimte om aan de ogen en oren van de begeleider te 'ontsnappen'. "Als je ouder wordt hebt je die controle niet meer nodig. Je leert hier om zelf verantwoordelijkheid te dragen", aldus de begeleiders. Verantwoordelijkheid leren dragen gebeurt in de corvee-taken, zoals je eigen bed opmaken en de tafel dekken voor het ontbijt en het avondeten, en ten aanzien van het maken van huiswerk. Een ouder meisje heeft het als volgt ervaren: "Een regel buiten jezelf, wordt een verantwoordelijkheid in jezelf" Een andere jongere vertelt: "Je begeleider maakt je bewust, en als ervaren persoon geeft hij je meerdere perspectieven. Hij vertelt dingen die je als puber nog niet weet".

Begeleiders geven advies op grond van eigen ervaringen – een vermoeden van jongeren dat door begeleiders bevestigd wordt. Begeleiders zeggen nooit: "Je móet ...", ze stellen vragen: "Vind je het zelf goed?" De begeleiders ondersteunen de leerling in hun identiteitsontwikkeling; ontwikkeling van zelf-inzicht staat daarbij voorop, aldus de begeleiders. Mocht er een minder goede beslissing zijn genomen, dan ondersteunen de begeleiders het kind extra in die zelf gekozen richting. "Wij gaan dan meer helpen, we gelóven in het kind."

Begeleiders geven het goede voorbeeld, ze zijn rolmodel, en leerlingen doen mee. Nieuwelingen worden "opgenomen in iets dat er al is, en dat voelt prettig." Dit geldt ook wat betreft religieuze rituelen. Volgens de begeleiders is "voordoen de krachtigste manier om jongeren te brengen tot 'meedoen' en later wellicht ook tot 'zelf doen'." Niemand wordt gedwongen om te bidden en dat geldt ook voor het vasten tijdens de maand Ramadan. Jongeren ervaren "de ruimte om het zelf uit te proberen hoe het voelt. Uiteindelijk neem je het mee in je plannen; het hoort bij je leven."

Islam omvat volgens de jongeren "regels die heel 'normaal' zijn voor iedereen in het leven. Als je die regels volgt, ben je vanzelf een goed persoon." Van de mensen die op een andere manier met Islam omgaan, zoals de mensen die naar Syrië vertrekken, zegt één van de

jongeren : “Dat is volgens hún Islam, maar dat is niet wat wij hier leren.” Als er zaken aan de orde komen, of als uitspraken van kinderen daartoe aanleiding geven, informeren begeleiders hen over het Islamitisch perspectief op het betreffende thema. Zij doen dat ook om jongeren te ondersteunen in hun reactie op vragen van klasgenoten of anderen buiten het ‘studie-huis’. De begeleiders willen dat hun leerlingen als moslims hun weg vinden in de Nederlandse samenleving.

‘Nadoen’ en ‘meedoen’ geldt ook wat betreft het studeren. Daar zijn het behalve de begeleiders ook de adolescenten jongeren die een voorbeeldrol vervullen wat betreft het gaan studeren en je houden aan de studeer-tijden en de rust die er dan heerst.

Wat de meeste jongeren niet leuk vinden aan de pedagogische strategie van het ‘studie-huis’ is het beleid ten aanzien van het telefoon-gebruik. Over het algemeen “ervaar je dat eerst als negatief, maar later is het toch wel positief.” Ook worden de verplichte pauzes tijdens de huiswerk-tijd niet door iedereen gewaardeerd, alhoewel de positieve kant ervan wel wordt gezien, want, zegt een jongen, “Ik ben niet zo goed in plannen.” Volgens de begeleiders biedt het ‘studie-huis’ een structuur die thuis niet altijd mogelijk is. Het ‘studie-huis’ is een aanvulling op thuis, aldus één van de begeleiders.

De (deels) betaalde en vrijwillige begeleiders hebben heel verschillende achtergronden. De interne begeleiders hebben vervolgonderwijs genoten variërend van (v)mbo tot havo/atheneum; een enkele begeleider is universitair geschoold of studeert op dit moment. Een enkeling heeft tijdens de opleiding kennis gemaakt met psychologie of pedagogiek. De huiswerkbegeleiders hebben allemaal een vak-specifieke opleiding afgerond.

De overgrote meerderheid van de jongeren is succesvol in de schoolloopbaan. Over de afgelopen drie jaar is gemiddeld 96% van zowel de meisjes als de jongens bevorderd, waarvan gemiddeld ongeveer 5% naar een hoger niveau is bevorderd; dit percentage is ongeveer hetzelfde voor leerlingen die niet bevorderd zijn. Ruim 90% van de jongeren heeft een diploma behaald; gemiddeld 7% heeft geen diploma behaald. De positieve resultaten vertonen een stijgende lijn; de negatieve resultaten vertonen een dalende lijn.

4.3 taakopvatting en pedagogische kwaliteiten van begeleiders in het ‘studie-huis’

Een interne begeleider moet, zeggen zij zelf, allereerst, goed kunnen communiceren een studie-sfeer kunnen creëren, beschikbaar zijn voor de jongere, toekomstperspectief kunnen ontwikkelen met de jongere en contactpersoon zijn – voor school en voor ouders. “Ouders weten soms niet om te gaan met Magister, en de docenten op school weten dat begeleiders van het ‘studie-huis’ Magisters goed in de gaten houden.” Sociale en communicatieve vaardigheden zijn, aldus de begeleiders, gewenst om dit werk te doen. Volgens de jongeren zijn hun begeleiders goed in het luisteren, begrip tonen, troost bieden, steunen als het moeilijk is, helpen, en motiveren om door te zetten. Voor huiswerkbegeleiders geldt dat zij hun vak moeten beheersen en leerlingen begeleiden in het zich eigen maken van het vak.

Pedagogische kwaliteiten en kennis over puberteit strekt volgens de begeleiders tot aanbeveling; een kennis over Islam is een pré; dit laatste vooral om te kunnen reageren op

vragen van jongeren daarover. “Als een leerling iets vraagt over Islam, dan moet ze wel antwoord kunnen geven”, vinden de begeleiders. Eigen ervaringen wat betreft het ‘leren studeren’ en daarin begeleid worden, het ‘niet thuis zijn’ en in ‘een tweede thuis’ (het ‘studie-huis’) leven, alsook eigen ervaringen met betrekking tot het leven in twee culturen, zijn genoemd als criteria om een begeleider in het ‘studie-huis’ te kunnen zijn.

Begeleiders zien het als hun taak schoolgang en –verzuim te registreren, evenals het naar huis gaan bijvoorbeeld na schooltijd en op vrijdagavond. Als er een signaal is dat een jongere niet op school was, of niet bij de ouders thuis, zonder dat daarover iets bekend is in het ‘studie-huis’, neemt men in eerste instantie contact op met de jongere zelf, en pas bij herhaaldelijk vóórkomen met de ouders. “Ouders hebben het recht om te weten wat er met hun kind aan de hand is.” Bijna maandelijks is er contact met mentoren van de jongeren. Nieuwe begeleiders worden op de betreffende school voorgesteld. Men ervaart dat docenten, mentoren, teamleiders en directies van scholen de meerwaarde zien van het ‘studie-huis’.

Alle begeleiders zien het niet alleen als hun taak om jongeren te begeleiden bij hun studie (en wat betreft religieuze aspecten daarin) maar ook bij de persoonlijke ontwikkeling, en hen de aandacht te geven die zij nodig hebben in de ontwikkelingsfase waarin zij zijn: de puberteit. Een begeleider is als het ware “een vogel met twee vleugels”, aldus een jongere. Luisteren “is een kerntaak, maar je doet het uit jezelf” zegt één van de begeleiders; anderen stemmen daar mee in. Onvoorwaardelijke aandacht geven aan de jongere, noemen begeleiders als een kwaliteit van een goede begeleider. Het is volgens hen de basis voor vertrouwen tussen begeleider en jongere.

4.4 relatie tussen betrokkenen: jongeren, begeleiders, ouders en school

Een goede relatie op basis van vertrouwen en vrijwilligheid wordt genoemd, door zowel jongeren als begeleiders, als basis voor het succes van het verblijf in het ‘studie-huis’. “Niks is verplicht”, zeggen de jongeren, “we willen het zelf; we vinden het superleuk.” De relaties zijn vaak beschreven in familiale begrippen, echter “... ook niet iedereen in de familie hoeft je aardig te vinden.” Wat betreft de relatie met begeleiders klinken woorden als ‘oom’ en ‘ouders’ voor de relatie met begeleiders. ‘Ouders’, omdat ze dezelfde grenzen stellen en dezelfde regels hebben; ze zijn bezorgd “net als gewone ouders”, aldus een jongere. Begeleiders voelen zich vader en moeder, ‘grote broer’ en vriend, pedagoog en psycholoog in één. De begeleiders vinden het belangrijk dat jongeren zich in het ‘studie-huis’ thuis voelen. “De jongeren zijn hier zonder ouders, dan moet het hier ‘leuk’ en ‘heel gezellig’ zijn”, aldus een begeleider.

Jongeren gebruiken termen als ‘oudere zussen’ en ‘grote broer’ (met als aanspreek titel *Abi*), aan wie zij allerlei vragen kunnen stellen, maar “ik maak mijn eigen keuze, het is mijn keuze, mijn toekomst.” ‘Grote broer’-zijn is iets dat je volgens de jongeren “gewoon wilt doen”. Zij zien het als iets uit hun cultuur om te helpen: “Ik heb dat van huis uit meegekregen”, een mix van cultuur en religie “het is verweven met elkaar.” Een adolescente jongere omschrijft de rol van ‘grote broer’ als “*topping* op de taart” – “de taart is al gebakken” want voorafgaande gesprekken met de interne begeleider hebben de jongere al veel te denken gegeven. Voor

adolescente jongeren is de hulp en steun die zij zelf indertijd ervaren hebben van hun 'grote broer' en begeleider, een reden om terug te komen als vrijwilliger begeleider. De begeleiders zijn zich bewust van de verschillende rollen die zij in verschillende situaties op zich nemen; ze hebben veel geleerd van hun eigen rolmodel indertijd. "We hebben gezien hoe de begeleider zich gedraagt tegenover jou, dat hij lacht en vriendelijk is, en dat neem je dan over. Je leert door het te zien en vervolgens door het zelf te doen."

De relatie tussen begeleiders en jongeren kenmerkt zich aan de ene kant door een informeel karakter, terwijl de verhouding begeleider-jongere aan de andere kant in een hiërarchisch kader gepositioneerd is. Er zijn grenzen aan de vriendschappelijke en informele sfeer die er heerst in het 'studie-huis'. De grens wordt bepaald door de context: er gelden andere (ongeschreven) regels voor de omgang van begeleider en jongere tijdens in een ondersteunings- of begeleidingscontext, dan wanneer begeleider en jongere bijvoorbeeld samen deelnemen aan sportactiviteiten.

Jongeren geven aan dat ze in het begin moesten wennen aan het verblijf in het 'studie-huis'. "De eerste maanden zijn het moeilijkst", vertelt één van de jongste kinderen. "Je hebt heimwee, maar je steunt elkaar" aldus andere kind. Jongeren ervaren dat begeleiders hun best doen ze te laten wennen aan het leven in het 'studie-huis', "de begeleiders zijn er voor jou, die ondersteunen jou, die maken dat je de liefde van thuis niet zo mist", vertelt een jongere. Als kinderen heimwee hebben, is het in sommige EC's mogelijk om te "beginnen met één of twee dagen", vertelt een begeleider. Ook een proef-periode in de zomervakantie helpt om zich thuis te voelen in het 'studie-huis', evenals de aanwezigheid van nichtjes, neefjes, vriendinnetjes of vrienden. Om bij nieuwelingen eventuele gevoelens van buitengesloten-zijn te vermijden, doen de begeleiders hun best om het kind er bij te betrekken, bijvoorbeeld "door te zorgen dat ze samen [met andere jongeren aan tafel zitten, dan gaan ze meer met elkaar om." Of men koppelt, via een bepaalde vrijetijdsbesteding (zoals computer spelletjes) een nieuweling aan één van de leden van de JongerenCommissie." Men bemiddelt als het ware in het laten groeien van een vriendenkring, waardoor een nieuweling zich thuis gaat voelen in het 'studie-huis'.

Over de relatie met thuis vertellen jongeren dat het niet altijd mogelijk is om hun ouders iets over de studie te vragen omdat zij bijvoorbeeld een lagere opleiding hebben ("ze snappen het niet altijd") of geen tijd hebben omdat ze druk zijn met hun werk. Jongeren zijn het er over eens dat de band met ouders hechter wordt door het verblijf in het 'studie-huis': "Je ziet je ouders minder, en dan is je weekend veel meer van waarde" zegt één leerling, en een ander vertelt: "Ik sta te popelen om naar mijn ouders te gaan" omdat er na een week verblijf in het 'studie-huis' ouders alle tijd en aandacht hebben voor hun thuis komende kind.

Jongeren ervaren het 'studie-huis' als een grote aanvulling op thuis. "Zoveel vrienden als hier heb je bij je ouders niet, "dan moet je de hele tijd gaan hangen voordat je zoveel vrienden hebt." Begeleiders zien zichzelf als een aanvulling op de opvoeding van de ouders. Begeleiders benadrukken dat ouders eerstverantwoordelijken zijn in de opvoeding: "Het is jouw kind, maar nu hij hier in het 'studie-huis' is, is hij ook ons kind." Beslissingen nemen uiteindelijk de ouders.

De begeleiders zien zichzelf als tussenpersoon: tussen ouders en kind, tussen ouders en school en tussen leerling en school. Begeleiders stimuleren ouders om Magister in te zien. Ook ondersteunen begeleiders ouders bij opvoedings-vraagstukken, of vervullen ze de rol van *mediator* bij problemen in de relatie ouder-kind, bijvoorbeeld wat betreft schoolkeuze. "We gaan soms ook mee naar oudergesprekken", vertellen begeleiders, maar ze verwachten dat ouders zelf ook meegaan – dit kunnen ze niet delegeren aan de begeleiders. Men gaat uit van een *gedeelde* opvoedingsverantwoordelijkheid, niet van een *verdeelde* verantwoordelijkheid.³ Soms, aldus begeleiders, stellen ouders te hoge eisen aan hun kind, dan wijzen de begeleiders de ouders er op "dat ze niet meer moeten vragen dan het kind aankan." Ouders laten zich vaak overtuigen door de begeleiders. "Jullie hebben meer kennis dan ik, zeg jullie het maar." De begeleiders ervaren een groot vertrouwen van de kant van de ouders.

Begeleiders hebben regelmatig contact met ouders, zowel formeel als informeel, weten de jongeren. Er zijn ook ouderavonden voor alle begeleiders en ouders, die komen daar "met een kopje thee. Meestal nemen de ouders ook wat lekkers mee, altijd gezellig", vertelt een meisje. Het contact met ouders is volgens de begeleiders laagdrempelig omdat het EC door henzelf geïnitieerd is en gedragen wordt, en omdat nogal wat (jong)volwassenen die ooit van de faciliteiten van een EC gebruik hebben gemaakt, zich als vrijwilliger actief blijven inzetten voor het 'studie-huis'.

Naast formeel maandelijks contact is er informeel contact. Vertrouwen is de basis voor een goede relatie met ouders. Ouders laten hun kind naar het 'studie-huis' gaan, volgens de begeleiders, om een zo hoog mogelijke opleiding te voltooien. Ouders geven de opvoeding niet uit handen, maar delegeren om verschillende redenen een deel van die taak aan het 'studie-huis'. Ouders, als eerste-generatie migranten, kunnen, aldus de begeleiders, bijvoorbeeld niet helpen bij de ontwikkeling van en het omgaan met een dubbele identiteit "want ze weten het soms zelf niet." Begeleiders, als lid van de tweede- of derde-generatie met een migratie-achtergrond, helpen de jongeren daarbij, en vertellen over hun eigen ervaringen "om er voor te zorgen dat ze later met beide benen in de maatschappij staan."

Het 'studie-huis' biedt structuur bij het leren, dat horen we van begeleiders én van jongeren "Thuis ben ik meer met mijn telefoon bezig. Hier zie je dat iedereen huiswerk maakt, en dan denk je 'ik ga ook huiswerk maken'", zegt één van de jongeren. "De discipline die ze hier krijgen, de diversiteit aan begeleiding die ze hier krijgen, die kunnen ouders thuis soms niet bieden", zeggen begeleiders. De regels van het 'studie-huis' helpen om zelf te leren plannen, maar "na een bepaalde tijd is dat niet meer nodig", bijvoorbeeld "als je zelf huiswerk kunt maken zonder afleiding", "dan gaat iedereen weg", vertellen anderen. De jongeren ervaren dat er in het 'studie-huis' meer tijd is dan thuis en dat de begeleiders beter ingewijd zijn in het Nederlandse onderwijssysteem dan de ouders. "Mijn begeleider heeft verstand van hoe ik werk, hij ziet me vijf dagen in de week, kijkt naar absenties, cijfers en zo, en staat achter mij als er wat op school is." Jongeren zijn het er over eens dat 'kleintjes' controle nodig hebben, maar oudere kinderen niet meer; controle bij 'kleintjes' maakt plaats voor vertrouwen in de jong-volwassenen. "Zonder je vader en moeder gaat het automatisch dat je zelfstandig wordt."

³ Zie voor een uitwerking van de begrippen 'verdeelde' en 'gedeelde' verantwoordelijkheid met betrekking tot 'partnerschap in de opvoeding': ter Avest, Bakker en Elings (2009); zie ook over 'verantwoordelijkheid' van Zuthem (1993)

Het 'studie-huis' heeft de mogelijkheid om informatie aan te bieden over Islam. "Ouders kunnen niet zo goed antwoord geven" als het gaat om vragen met betrekking tot Islam, aldus een jongere; volgens hem is een begeleider daarvoor beter toegerust.

De gescheiden opvoeding van meisjes en jongens zien de begeleiders als een kracht van het 'studie-huis'. Gemengd studeren maakt dat "jongens haantjes worden", dat ze afgeleid zijn en zich niet kunnen concentreren op het huiswerk. Het betekent niet, benadrukken de begeleiders, dat jongens niet in contact komen met meisjes of dat ze in een isolement terecht komen door hun verblijf in het 'studie-huis'. "Op de middelbare school had ik ook wel een gym-meester", vertelt een meisje. Op school zitten alle jongeren in gemengde klassen, maar "als je wilt dat het programma in het 'studie-huis' in goede banen wordt geleid ... dan is het belangrijk dat het gescheiden wordt gehouden." Deze begeleider refereert impliciet naar de opvattingen over sexe-gescheiden opvoeding zoals indertijd al helder verwoord door de pedagoge Wilna Meijer (1992, p. 93 e.v.). Eén meisje vindt het een voordeel dat ze op school bij jongens in de klas zit "want jongens zijn beter in wiskunde en meisjes in talen", waarmee ze aangeeft dat ze met al haar vragen over wiskunde bij één van de jongens uit haar klas terecht kan.

4.5 diversiteit-sensitiviteit

De sfeer in het 'studie-huis' wordt door begeleiders als een mengelmoes benoemd, een mix van Turkse en Nederlandse cultuur. Begeleiders bieden volgens de leerlingen zowel de Turkse als de Nederlandse cultuur aan, daarmee tegemoet komend aan de behoefte aan 'bonding' in de Turkse cultuur, tegelijkertijd een brug slaand ('bridging') naar de Nederlandse cultuur "Turks heeft een eigen cultuur, en dat wordt aangevuld door Islam. Iemand die moslim is en uit Marokko komt, doet het weer anders", volgens een begeleider. Het 'studie-huis' bevindt zich volgens de begeleiders in een tussenruimte, "waar de Turkse en Nederlandse cultuur met elkaar vermengd zijn."

Waarden als 'respect' en 'gastvrijheid' zien zowel jongeren als begeleiders als universeel: "De Nederlandse cultuur heeft veel dingen die wij ook in de Islamitische cultuur hebben, zoals respect voor elkaar hebben." Jongeren zien in het 'studie-huis' "hoe andere mensen 'hun eigen ding' hebben, hoe ze eten, hoe ze leven." Jongeren leren daar respect voor te hebben. "Iedereen is stil tijdens het huiswerk. Dat is de regel, zegt een jongere, en dat moet je respecteren" en "respect hoort bij Islam", wat ook geldt ten aanzien van anders-gelovigen – zowel binnen als buiten Islam.

In het 'studie-huis' hebben de jongeren een zelfde achtergrond. Nederlanders ontmoeten ze daar buiten. Jongeren stellen vast dat ook mensen binnen de eigen groep zelf heel divers zijn, "er zijn veel stromingen in Islam." Er komt wel eens andere vriend(in) mee naar het 'studie-huis' om samen iets voor school te doen, "er zijn veel lokalen vrij om wat af te spreken." Niet alle jongeren komen in aanraking met 'verschillen' onder de mensen met wie ze omgaan. Een meisje vertelt: "Mijn vriendinnen zijn allemaal moslim."

Op school ontmoeten jongeren andere vriend(inn)en, en daarnaast ook bijvoorbeeld op de sportclub. "Soms word je wel raar aangekeken omdat je een hoofddoek draagt." Over het

verschil tussen de relaties in het 'studie-huis' en de vriendschappen op school zegt een jongen dat hij in het 'studie-huis' "alles samen doet, samen eten, samen voetballen, samen tandenpoetsen ... Als je wakker wordt en je praat met elkaar, dan ruik je elkaar, dat hoort er ook bij ... dat doe je met vrienden van school niet. Je leert elkaar hier veel beter kennen."

De jongeren merken op dat begeleiders moeite doen voor de ontmoeting met mensen buiten de Turkse kring. "Er komen veel mensen van verschillende culturen", aldus de leerlingen. Ook "via *social media* blijf je met heel veel mensen in contact", vertellen de leerlingen. Er zijn open dagen en er worden buitenstaanders uitgenodigd voor lezingen, er zijn debatten, men kijkt naar De Wereld Draait Door en via uitzending gemist naar Pauw, en bespreekt met elkaar wat in die programma's aan de orde komt. Jongeren "willen weten hoe de politiek in ons eigen land er aan toe gaat." Met vragen daarover kunnen ze bij hun begeleiders terecht. Begeleiders reiken cultuur-specifieke kennis aan; leerlingen vormen een eigen mening en bepalen hun standpunt.

4.6 Tot slot

Begeleiders maken zich zorgen over de gevolgen van de wijzigingen met betrekking tot kinderbijslag. Zij vrezen dat ouders hun financiële verplichtingen naar het 'studie-huis' in de toekomst niet meer kunnen nakomen. De laagdrempeligheid van de voorzieningen van een EC heeft, behalve met financiële aspecten, ook te maken met het feit dat het een door ouders gedragen organisatie is en ouder gemakkelijk in- en uit-lopen. Voor ouders is de sfeer in een EC veilig; men deelt de opvoedingsverantwoordelijkheid met gelijkgestemden. Men vreest dat jongeren uit minder-draagkrachtige families de dupe kunnen worden, door eventuele overheidsbemoeienis. Als deze jongeren geen gebruik meer zouden kunnen maken van de voorzieningen van het 'studie-huis', dan is dat spijtig voor de leerlingen en een gemiste kans voor de Nederlandse samenleving, volgens de begeleiders. Jongeren geven aan toe te werken naar een plaats in de Nederlandse samenleving, een opleiding volgend tot tandarts-assistente, net afgestudeerd van het hbo, in de farmacie, de techniek of de psychologie, als young professional of als zzp-er.

Jongeren zowel als begeleiders merken dat de buitenwereld onvoldoende weet heeft van het 'studie-huis'. In sommige gevallen leidt dat tot impliciete of expliciete vooroordelen. Mensen denken aan problemen thuis en vragen "Is er wat aan de hand", vertelt een jongere als ze horen over het 'studie-huis'. Een jongere geeft als voorbeeld wat een lerares van school tegen hem zei: "Je weet niet wat je mist door in het 'studie-huis' te wonen. Je ziet je ouders niet vijf dagen in de week ... je mist sociale contacten. Ik zie het niet aan je, maar het is wel iets dat je mist." Waar op de desbetreffende jongere antwoordde: "Mevrouw, u weet niet wat u mist ... ik zie mijn ouders in het weekend. Dan heb ik hartstikke naar ze verlangd ... De band blijft de hele tijd sterker worden." Nadere toelichting doet vooroordelen nogal eens als sneeuw voor de zon verdwijnen, is de ervaring.

5. Analyseresultaten, conclusies en aanbevelingen

Nadat in de vorige paragraaf de onderzoeks-data op thematische wijze zijn gepresenteerd, analyseren wij in deze paragraaf de data aan de hand van theoretische concepten van de pedagogische *civil society*, zoals gepresenteerd in paragraaf 2.

Vooropgesteld moet worden dat wat de jongeren hebben verteld, en waarover in afzonderlijke bijeenkomsten met begeleiders is gesproken, als het gaat om kenmerken van het 'studie-huis' en de pedagogische strategie, in grote lijnen overeenkomt. Dat is een teken van duidelijkheid in de communicatie tussen begeleiders (als verbale en non-verbale zender) en leerlingen (als ontvanger).

We beschrijven hierna achtereenvolgens analyse-resultaten met betrekking tot (wederkerig) vertrouwen (5.1), verantwoordelijkheid (5.2) en diversiteit-sensitiviteit (5.3) die wij beschouwen als kernconcepten van de pedagogische *civil society*. In paragraaf 5.4 schenken wij aandacht aan enkele bevindingen van het onderzoek, waarnaar niet gezocht werd, het resultaat van wat genoemd wordt serendipiteit. Tot slot trekken wij in paragraaf 5.5 conclusies, plaatsen kanttekeningen en formuleren daarop gebaseerde aanbevelingen.

5.1 vertrouwen

Vertrouwen in 'eigen kracht' is kenmerkend voor de houding van de begeleiders naar de jongeren. Begeleiders besteden veel aandacht aan het opbouwen van een vertrouwensrelatie met hun groep jongeren. Deze houding is gebaseerd op eigen ervaringen; eigen ervaringen wat betreft het begeleid zijn in studie en persoonlijke ontwikkeling. Men deelt daarvan graag uit, want: "kennis delen, is kennis vermeederen".

De jongeren merken dat de begeleiders on hen geven en zij hebben groot vertrouwen in hun begeleiders. De begeleiders gelóven in de jongeren. Ze zijn er voor hun jongeren, op een manier die overeenkomst vertoont met de Presentie Theorie (Baart 2001). Jongeren gaan er van uit dat begeleiders meer weten dan zij zelf, als pubers, "zij verbreden onze horizon." Jongeren ervaren dat zij met al hun (puber-)vragen bij de begeleiders terecht kunnen, wat door de begeleiders bevestigd is. De gesprekken zijn vertrouwelijk, tenzij de jongere anders aangeeft.

Ouders, veelal eerste-generatie migranten, worden niet (zo goed) in staat geacht hun kinderen te begeleiden in de ontwikkeling van een identiteit in twee culturen; begeleiders, zijnde tweede- of derde-generatie migranten, zijn daar vanuit eigen ervaring beter toe in staat. Begeleiders zijn ook beter thuis in de Nederlandse (onderwijs)context. Begeleiders kennen zowel het binnen-perspectief als het buiten-perspectief. Zij omschrijven zichzelf, evenals de jongeren, als "Nederlander met Turkse *roots*". Wat betreft de religieuze identiteitsontwikkeling in een westerse context hebben begeleiders meer kennis over Islam in huis dan de meeste ouders. Ouders laten zich door begeleiders overtuigen als het gaat over deze en andere opvoedingsvraagstukken. Zij hebben groot vertrouwen in de begeleiders, met de gedachte dat die meer kennis over opvoeding en onderwijs hebben dan zij, en dat zij hun kind adequaat kunnen begeleiden in een succesvolle studieloopbaan.

Familiale termen zijn gebruikt om het 'studie-huis' te beschrijven. "Ik hoef mijn kluisje eigenlijk niet op slot te doen, want we zijn eigenlijk één grote familie; we vertrouwen elkaar", aldus een jongvolwassene.

5.2 verantwoordelijkheid

Begeleiders zien het als hun verantwoordelijkheid om leerlingen te begeleiden én in de studie én in de persoonlijk ontwikkeling. Op grond van die twee aspecten zegt een leerling dat een begeleider is als "een vogel met twee vleugels". Voor die twee taken moeten begeleiders goed toegerust zijn, stellen zij zelf, bij voorkeur in de vorm van bekendheid met pedagogische begrippen en ervaring in gespreksvoering over opvoedkundige zaken; theologisch onderlegd zijn is een pré in de begeleiding van leerlingen met betrekking tot vragen op dat gebied die hen gesteld worden door buitenstaanders.

Begeleiders dragen, in de ogen van jongeren, een soortgelijke opvoedingsverantwoordelijkheid als ouders, ze maken zich dezelfde zorgen en hebben dezelfde regels. Ouders delegeren een deel van hun opvoedingsverantwoordelijkheid aan begeleiders, maar blijven zelf ten allen tijde eerst-verantwoordelijke. Dat uit zich in het verplicht stellen door de begeleider van de aanwezigheid van ouders bij oudergesprekken op school, en wat betreft het nemen van een uiteindelijke beslissing door ouders (samen met hun kind, "uiteindelijk beslis ik zelf") wat betreft bijvoorbeeld het volgen van vervolgonderwijs/-opleidingen.

Er zijn duidelijke regels en er is een grote mate van controle in het 'studie-huis', er is sprake van een uitbesteedde discipline (Huijter 2015, p. 65 e.v.) "maar het is geen *big brother*-huis". "Een regel buiten jezelf, wordt een verantwoordelijkheid in jezelf", aldus een jongere.

Jongeren dragen zelf verantwoordelijkheid voor hun eigen spullen, zoals het op orde houden van hun kluisje en het opmaken van het eigen bed. Voor de groep krijgen ze verantwoordelijkheid in hun bijdrage aan corvee diensten bij het ontbijt en het avondeten. De leden van de JongerenCommissie leren verantwoordelijkheid te nemen voor nieuwelingen en jongere kinderen, en voor het organiseren van activiteiten, en soms voor het "runnen van het hele dagprogramma".

Modelling is een belangrijk kenmerk van de pedagogische strategie in een studiehuis. Dit sluit aan bij gangbare opvattingen in opvoeding en onderwijs in Nederland. *Modelling* geldt bijvoorbeeld ten aanzien van het dragen van verantwoordelijkheid voor elkaar, als voor het zich houden aan het dagprogramma, en voor de uitvoering van religieuze rituelen. Maar ook ten aanzien van de zorg voor nieuwelingen en jongere leerlingen.

5.3 diversiteit-sensitiviteit

Meisjes en jongens leven, op wens van ouders, gescheiden in een eigen 'studie-huis'. Men ziet daarin ook op pedagogische gronden een kracht (vgl. Meijer 1992). Op school, op de sportclub en bij andere bezigheden buiten het 'studie-huis' komen jongeren volop in aanraking met mensen van het andere geslacht en met anders-denkenenden en -gelovigen. Begeleiders werken er aan dat jongeren hun weg vinden als moslim in de westerse samenleving (vgl. Sahin 2013, p. 211 e.v).

De meeste begeleiders hebben (het grootste deel van) hun opleiding in Nederland genoten. De indruk is dat van de groep geïnterviewde begeleiders vrouwelijke begeleiders gemiddeld lager opgeleid zijn dan de mannelijke begeleiders; daarmee is geen betrouwbaar beeld geschetst van alle begeleiders van ECN

De jongeren hebben allemaal op een openbare of christelijke basisschool gezeten, wat ze als een verrijking ervaren. Jongeren zien het ook als een voordeel dat ze op openbare en christelijke basisscholen hebben gezeten, omdat ze een bijdrage willen leveren aan de Nederlandse samenleving, en dus moeten weten hoe zich te midden van andere Nederlanders te gedragen – een aspect dat ook alle aandacht heeft van de begeleiders in relatie tot het jezelf kunnen zijn als persoon met een eigen verhaal.

Islam omvat volgens de jongeren “regels die heel ‘normaal’ zijn voor iedereen in het leven.” “De Nederlandse cultuur heeft veel dingen die wij ook in de Islamitische cultuur hebben, zoals respect voor elkaar”, aldus begeleiders en jongeren. Deze laatste zien in het ‘studie-huis’ “hoe andere mensen ‘hun eigen ding’ hebben, hoe ze eten, hoe ze leven.” Begeleiders en jongeren gaan er van uit dat waarden als ‘respect’ en ‘gastvrijheid’ universele waarden zijn.

5.4 serendipiteit

5.4.1 *Vrijwilligheid* is een belangrijk aspect van het verblijf (de jongeren) en het werken (de begeleiders) in een ‘studie-huis’. De jongeren leven op basis van vrijwilligheid in het ‘studie-huis’, zij worden door hun begeleiders op vleugels gedragen, totdat zij kunnen ‘vliegen op eigen kracht’.

Vrijwilligheid is een sterke bindende kracht van een EC. Het particulier initiatief van ouders en het gedragen worden door betrokken vrijwilligers brengt laagdrempeligheid met zich mee voor hulp-vragende ouders die zoeken naar opvoedondersteuning en –begeleiding bij de studie van hun kinderen; dat is een belangrijk onderscheid van een EC met andere instellingen voor talentontwikkeling van jongeren in achterstandssituaties, die door de overheid gesubsidieerd worden zoals bijv. schipperskinderen. Die vrijwilligheid van verblijf in een EC is een kracht, niet alleen omdat een verplicht verblijf voor jongeren “niet werkt”, maar meer nog vanwege de voorbeeldrol die begeleiders vervullen om als vrijwilliger verantwoordelijkheid op zich te nemen voor de jongeren en te participeren in het samen leven in een ‘studie-huis’. Participeren begint met het op zich nemen van verantwoordelijkheid, nú door de begeleiders en later door de leerlingen zelf in de Nederlandse samenleving die gekenmerkt wordt door diversiteit. Deze *modelling* op het gebied van vrijwillige inzet is een kracht van een ‘studie-huis’ en wordt door de begeleiders gezien als een aanwinst voor de Nederlandse samenleving.

5.4.2 Jongeren zijn vijf dagen per week in het ‘studie-huis’ en twee nachten thuis. Het ‘studie-huis’ wordt ervaren als een *tussenstation* tussen thuis wonen en zelfstandig als moslim in de Nederlandse samenleving functioneren. Het niet-thuis wonen verstevigt de band met ouders: “Ik sta te popelen om naar huis te gaan”, zegt een leerling, omdat de ouders in het weekend alle tijd en aandacht hebben voor de ervaringen in het ‘studie-huis’.

5.4.3 Men ervaart een groot verschil tussen de eigen ervaringen in het 'studie-huis' (het *zelfbeeld* van het 'studie-huis'), en het beeld dat men in de Nederlandse samenleving heeft er van heeft (het *imago* van het 'studie-huis'). Dat vinden zowel leerlingen als begeleiders vervelend. Begeleiders ondersteunen hun leerlingen in het formuleren van antwoorden op expliciet of impliciet geuite bedenkingen ten aanzien van het 'studie-huis'.

5.5 conclusie, discussie en aanbevelingen

Op grond van het bovenstaande concluderen wij dat een EC een belangrijke *niche* vormt in de pedagogische *civil society*, omschreven als een netwerk van mensen met 'de attitude om met elkaar in de eigen sociale netwerken en het publieke domein verantwoordelijkheden rond het op- groeien en opvoeden van kinderen te delen, in de vorm van informele wederzijdse steun en informele sociale controle'. De waarde van een EC zit in 'de betekenis van vrijwillige verbanden en onderlinge betrokkenheid voor opvoeden en opgroeien'. Op basis van de onderzoeksbevindingen stellen wij vast dat een EC een significante aandeel levert aan de opvoeding en opleiding van Turks-Nederlandse jongeren in Nederland, wat ons inziens de participatie van deze groep jongeren in de Nederlandse multiculturele samenleving ten goede komt.

Bonding als proces van 'thuis raken in een groep' (Putnam 2001) krijgt veel aandacht. Bij *bridging* staat het contact met de scholen centraal (vgl. Pels&de Ruyter 2011). In het algemeen overheerst de nadruk op de overeenkomst met 'de ander'. Respect voor 'de ander' krijgt echter dan pas betekenis als er ook respect is voor het verschil met 'de ander' (Rissanen 2014). Het verdient ons inziens de aandacht van begeleiders om – vanuit herkenning en een gevoel van verbondenheid vanwege gesignaleerde overeenkomsten – jongeren daarnaast het verschil te laten kennen met 'de ander'. Door het verschil met 'de ander' (in eigen kring en daarbuiten), leert een jongere zich zelf (nog beter) kennen. Zelf-kennis en een positief zelfbeeld zijn voorwaarde voor dialoog; begeleiders leveren een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van een positief zelfbeeld en zelfvertrouwen. Op basis van een positief zelfbeeld kan een nadere gezamenlijke verkenning van overeenkomsten en verschillen leiden tot nieuwe vormen van samen-leven in de diversiteit van de Nederlandse samenleving.

Voortbordurend op het bovenstaande en in het kader van *bridging* bevelen wij aan om de aanwezige kennis en ervaring bij de begeleiders op het gebied van Islam en 'leven in twee culturen', actief in te zetten in de contacten met de scholen. De onderwijsleerprocessen van docenten winnen aan kracht als zij meer weten van en beter kunnen aansluiten bij de achtergrond van hun Turks-Nederlandse leerlingen. Dat kan vorm krijgen in uitnodigingen aan mentoren en docenten om 'een dag in het leven van een EC' mee te maken; zo'n uitnodiging geldt qq ook voor andere organisaties en instellingen die zich inzetten voor jongeren.

Verwarring, of op z'n minst onduidelijkheid, lijkt er te bestaan over wat 'Nederlands' en wat 'Christelijk' is, en over wat 'Turks' en wat 'Islamitisch' is. Bovendien komt uit de gesprekken met begeleiders en jongeren een enigszins statisch begrip van de verschillende termen naar voren, wat blijkt uit het spreken over 'de' Nederlanders en 'de Islam'. Wij bevelen in de aandacht van begeleiders aan hierop te reflecteren, hun eigen begrip ervan verder te

ontwikkelen met het oog op een nóg betere voorbereiding van hun jongeren in hun leven als moslim in de westerse samenleving.

Er is sprake van gedeelde verantwoordelijkheid tussen begeleiders en ouders. Ouders zijn en blijven eerstverantwoordelijken in de opvoeding van en het onderwijs aan hun kinderen; dat wordt benadrukt door de begeleiders. Aangehaalde uitspraken van ouders door begeleiders doen vermoeden dat voor ouders 'delegeren' om moverende redenen soms toch de betekenis en de impact krijgt van 'uitbesteden' – hoezeer begeleiders ook hun best doen om hen als eerstverantwoordelijken aan te spreken. Het is aan te bevelen de activiteiten van EC' op het gebied van ouderparticipatie te intensiveren, en zowel begeleiders als ouders met elkaar in gesprek te laten blijven over wat zij verstaan onder 'gedeelde verantwoordelijkheid' en de grenzen daar van, en het ontwikkelen van indicatoren voor 'partnerschap in de opvoeding'.

Waar wel sprake is van 'uitbesteding' is, is op het gebied van disciplineren, zoals Huijer dat in haar publicatie 'Discipline, overleven in overvloed' beschrijft (Huijer 2015). Belangrijk is daarin de begeleiding bij de verschuiving van externe naar interne controle. Bekend en vertrouwd raken met psychologische processen die een rol spelen in de beweging van externe motivatie naar interne motivatie rust de begeleiders nog beter toe voor hun taak in de ondersteuning van de ontwikkeling van de hen toevertrouwde jongeren tot autonome en zelfbewuste burgers in de Nederlandse samenleving.

Wat aandacht verdient is de nadruk die spreekt uit zowel de uitspraken van begeleiders als die van jongeren op 'ervaringskennis', ook wel genoemd 'praktische wijsheid'. Die kent zeker z'n kracht, maar ook z'n beperking. De beperking zit in het gevaar dat er in schuilt, dat de eigen persoonlijke 'praktische wijsheid' universeel geldig wordt verklaard – voor alle jongeren in alle contexten. Wij bevelen daarom aan begeleiders te scholen in de dialoog over hun ervaringskennis, ondersteund door theoretische concepten onder andere over de kracht van bereflecteerde ervaringen in relatie tot intuïtie (Dijksterhuis 2008; ter Avest 2013). Een dergelijke scholing stimuleert het proces van begeleiders van onbewust bekwaam (men handelt op grond van eigen ervaringen, intuïtief), via bewust bekwaam (men heeft theoretische begrippen aangereikt gekregen en weet nu waarom men wat doet) naar onbewust bekwaam (met wéét nu wat men als vanzelfsprekend – onbewust – doet). Ook leidt scholing en vooral de onderlinge uitwisseling van begeleidingswijzen tot een uitbreiding van het eigen handelingsrepertoire van de begeleiders. Onder adequate begeleiding (bijvoorbeeld van daartoe opgeleide reeds aanwezige vrijwilligers volgens het 'train de trainer'-concept) kunnen zij zich dan ontwikkelen van 'intuïtief begeleider', drijvend op ervaringskennis tot 'expert' als niet-meer-bewust bekwaam begeleider.

Literatuurreferenties

- Baart, A. (2001). *Een theorie van de presentie*. Utrecht: Lemma.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Morristown, 1977.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *The Ecology of Human Development, Experiments by nature and design*, Cambridge/Massachusetts/London 1997.
- Dijksterhuis, A. (2008). *Het slimme onbewuste; denken met gevoel*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Educatieve Centra Nederland (2015). *Factsheet Schoolresultaten Educatiecentra 2012-2015*.
- Huijer, M. (2015). *Discipline. Overleven in overvloed*. Amsterdam: Boom.
- Hüseyn, S. (2015). Cultureel sensitief leraarschap. Ontwikkeling van beroepskwaliteiten van aanstaande leraren voor pluriforme scholen. Amsterdam: VU University Press. p. 140 e.v.
- Kesselring, M., M. de Winter, B. Horjus, T. van Yperen (2013). Allemaal opvoeders in de pedagogische civil society. Naar een theoretisch raamwerk van een ander paradigma voor opgroeien en opvoeden. In: *Pedagogiek*, 33^e jaargang nr. 1, p. 5-20.
- Langeveld, M.J.L. (1967). *Scholen maken mensen; De bijdrage der school tot de vorming van het kind*. Purmerend: J. Muusses nv.
- Masschelein, J. (red.) (2008). *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken*. Leuven: Lannoo Campus.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In: Adelson, J. (Red). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley. p. 159-187.
- Meijer, W.A.J. (1992). *Algemene Pedagogiek en culturele diversiteit*. Nijkerk: Uitgeverij Intro.
- Pels, T. en D. de Ruyter (2011). De relatie tussen opvoeding, socialisatie, ontwikkeling en radicalisering; een overzicht van en hiaten in de beschikbare kennis. In: *Pedagogiek*, 31^e jaargang, nr. 2. p. 117-133.
- Putnam, Robert D. (2001). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon&Schuster.
- Radstake, H. (2012). *Het opleiden van diversiteitssensitieve pedagogen aan de VU*. Amsterdam: Kenniswerkplaats Tienplus.

Rissanen, I. (2014). *Negotiating Identity and tradition in Single-faith Religious Education. A Case Study of Islamic Education in Finnish schools.* Münster/New York: Waxmann.

Rubin, H.H. & I.S. Rubin (2005). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data.* Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.

Sahin, A. (2013). *New Directions in Islamic Education. Pedagogy and Identity Formation.* Turkey: Imac Offset Kube Academic.

Simons, M. (2008). Meesterschap. In: Masschelein, J. (red.) (2008). *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken.* Leuven: Lannoo Campus. p. 21-38.

Stevens, L. (red.). (2008). *Leraar, wie ben je?* Apeldoorn: Garant.

Stevens, L. (red.) (2004). *Zin in School.* Amersfoort: CPS.

ter Avest, I., C. Bakker, G. Elings (2009). *Van ouderbetrokkenheid naar ouderparticipatie; over de positie van ouders en leerkrachten in de opvoeding van het kind.* Interne publicatie. Utrecht: Utrechtse Adviesgroep voor Identiteit, Levensbeschouwing en Onderwijs.

ter Avest, I. (2013). *"Als het goed voelt ..."; Onderzoek naar schoolkeuzemotieven van ouders van jonge kinderen.* Woerden: Besturenraad.

van Dijk, M. en M. Gemmeke (2010). *Allemaal Opvoeders; De kracht van een pedagogische civil society.* Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut/Universiteit Utrecht.

van Zuthem, H.J. (1993). *Verantwoord bestaan; over de noodzaak en grenzen van persoonlijke verantwoordelijkheid.* Kampen: Kok Agora.

Vlieghe, J. (2008). Vertrouwen. In: Masschelein, J. (red.) (2008). *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken.* Leuven: Lannoo Campus. p. 71-86.

Personalia van de auteur

Ina ter Avest is gepromoveerd godsdienst- en cultuurpsychologe (Radboud Universiteit Nijmegen). Zij is in 2003 gepromoveerd op de religieuze identiteitsontwikkeling van kinderen in een interreligieuze context. Vanaf 2004 is zij als senior docent-onderzoeker verbonden aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. Als lector op het gebied van schoolidentiteitsontwikkeling is zij werkzaam geweest aan de Stenden Hogeschool in Leeuwarden. Op het gebied van onderwijs & levensbeschouwing was zij lector aan Hogeschool Inholland. Ina ter Avest participeert in het werkgezelschap van de Utrechtse Adviesgroep voor Identiteit, Levensbeschouwing en Onderwijs. Zij heeft een eigen praktijk voor (Zelf)onderzoek, onderwijs, coaching en consultancy 'Z-in-gesprek'.