



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Persconferentie 11 mei 2004

Naar een brede school in Vlaanderen

Frank Pirard, Lieve Ruelens & Ides Nicaise

Onderzoek in opdracht van de Cel voor Cultuurbeleid, Administratie voor
Cultuur, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Commentaar welkom bij Ides.Nicaise@hiva.kuleuven.ac.be



Hoger instituut
voor de arbeid

In de Gentse volkswijken Sluizeken-Tolhuis-Ham-Blaisantvest-Voormuide hebben buurtbewoners zich rond vier wijkscholen geschaard om van de scholen een sociale spil te maken. Er wordt na schooltijd en tijdens de vakanties een intens en gevarieerd vrijetijdsaanbod verzekerd aan de kinderen. Maar ook ouders en leerkrachten worden niet vergeten: multiculturele wijkwandelingen helpen leerkrachten om zich in te leven in de leefwereld van de allochtone leerlingen uit hun klas. Ouders worden warm gemaakt door vertel- en voorleesprojecten en kunnen in de school zelf Nederlandse taalles volgen, aangeboden door het Centrum voor Basiseducatie. Er wordt gepraat over huiswerk, agenda's, opvoedingsprincipes enz. Samen met de Politie wordt in alle scholen gewerkt rond verkeersveiligheid... Het netwerk kreeg in 2003 de prijs 'School van de Hoop' van de Koningin Paola Stichting.

In Boom, één van de armere gemeenten van Vlaanderen, hebben vier scholen netoverstijgend de handen in elkaar geslagen met het project 'De Herculespas'. Steeds meer kinderen bleven thuis op dagen dat er zwemles was, omdat ze daarvoor moesten betalen. En toch vonden de scholen sport belangrijk, o.a. voor het welbevinden van de leerlingen die in de klas al moeilijk mee konden. Samen met het Gemeentebestuur werd eerst een grote schoolspordag 'Sportmirakels' uitgewerkt, waarop meer dan 1000 schoolkinderen initiatie kregen in sporten zoals schermen, baseball, boogschieten, judo enz. Er volgde een dag 'Ontmoeting rond kunst', waarvoor de kinderen plastische kunstwerken maakten rond het thema Kinderrechten. De kunstwerken stonden een maand tentoongesteld in het gemeentehuis. Inmiddels biedt de Herculespas aan elk kind uit het Boomse basisonderwijs 12 sport- of kunstactiviteiten per jaar aan. Dankzij gemeentelijke subsidies, sponsoring en de schaalvoordelen van samenwerking kan dit alles tegen een symbolische prijs.

Het Centrum voor Deeltijds Onderwijs Antwerpen Noord wil eveneens de poorten opengooien. Driehonderd jongeren van 27 nationaliteiten volgen er een deeltijdse beroepsopleiding horeca, bouw, onderhoud, kapper... Veel leerlingen werken uiteraard deeltijds in bedrijven uit de omgeving, en het Centrum richt zijn opleidingen zoveel mogelijk op de behoeften van die bedrijven. Voor de horeca-afdeling opende het CDO binnen de eigen muren een buurtrestaurant 'La Belle Epoque' waarin de leerlingen de buurtbewoners verwennen.'s Avonds blijft de schoolinfrastructuur ter beschikking van de buurt, want o.a. de judoclub, de fanfare en de majoretten houden er hun oefeningen. Er worden ook vormingsactiviteiten gehouden voor de bewoners. Tijdens de ramadan wordt 's middags met de vastende leerlingen een filmforum opgezet. Met de politie wordt gewerkt aan veiligheid voor bromfietzers...

1. Brede school: waarover gaat het ?

Gemeenschappelijk aan de voorbeelden hierboven is dat scholen hun leerlingen niet alleen begeleiden in hun cognitieve ontwikkeling. Ze hebben de integrale ontplooiing van jongeren tot doel, met het oog op grotere kwaliteit en effectiviteit, en zijn niet bang om daarvoor ver buiten hun oevers te treden. Ze doen daarvoor beroep op een netwerk van partner-organisaties en vrijwilligers, om de kernopdracht van het onderwijs zelf niet in het gedrang te brengen.

Dé brede school bestaat echter niet: er bestaan meerdere soorten van, met convergerende doelstellingen en gemeenschappelijke kenmerken. De term 'breed' kan bijvoorbeeld verwijzen naar:

- Een breed spectrum van *opvoedingsdimensies*, met het oog op een evenwichtige ontplooiing voor elk kind (cognitief, sociaal, emotioneel, fysiek, creatief enz. - cf. het 'levensbreed leren');
- een brede zorg, weerspiegeld in het *aanbod van diensten* (materieel, recreatief, op welzijnsvlak) om het rendement van onderwijs te maximaliseren (multi-service school);
- een brede *gemeenschap* rond de school, waarbij niet alleen kinderen maar bv. ook hun ouders en de buurt als doelgroep benaderd worden (community school);
- een brede *longitudinale benadering* van kinderen, waarbij vermeden wordt dat overgangen van kleuter- naar lager onderwijs of verder breken worden. De overgang wordt voor kinderen zo vlot mogelijk gemaakt, en de door opvoeders/leerkrachten opgebouwde kennis over kinderen wordt doorgegeven (de 'doorgaande lijn');
- een breed *tijdvenster* als focus voor opvoeding (de zorg van de school beperkt zich niet tot de klassieke lestijden, maar spreidt zich uit over schooltijd en vrijetijd - cf. Verlengde Schooldag, dagarrangementen).

2. Drie basismodellen

Uit onze literatuurstudie en de bevindingen van een studiebezoek aan Nederland destilleerden we drie basisdoelstellingen voor de brede school. De gemeenschappelijke noemer van deze doelstellingen is 'de brede ontwikkeling van kinderen', maar de facto kan men duidelijk verschillende agenda's onderscheiden.

2.1 Kansbevordering voor achtergestelde groepen

De beweging voor een bredere school is ontstaan vanuit de vaststelling dat de schoolprestaties van leerlingen sterk beïnvloed worden door allerlei factoren die exogeen zijn aan het onderwijs, en die zich situeren in de ruimere maatschappelijke context van de leerlingen: de pedagogische draagkracht van de ouders, de thuistaal, het materieel comfort, de sociale netwerken van kinderen, hun gezondheid, het culturele kapitaal van hun gezin, enz. (Nicaise, ed., 2000).

Door de grote sociale ongelijkheid in deze omgevingsfactoren worden ongelijkheden in het onderwijs onvermijdelijk gereproduceerd, indien de school haar rol beperkt tot de louter cognitieve dimensie. Ook al is het onderwijs niet aansprakelijk voor deze exogene factoren, toch is die ongelijkheid geen noodlot. De school kan inderdaad, in samenwerking met andere actoren, een aantal obstakels wegnemen. Positiever geformuleerd, kan men de leerkansen van leerlingen optimaliseren door een multidimensionele aanpak (materiële ondersteuning, gezondheidszorg, jeugd- en verenigingswerk, vrijetijdsbesteding, cultuurparticipatie, ouderwerking, maarschappelijk werk, opbouwwerk, opstap naar de arbeidsmarkt, ...). Dit geldt in het bijzonder voor achtergestelde doelgroepen zoals kansarmen, allochtonen e.d. Vandaar dat dit bredeschoolconcept selectief gericht blijft op kansengroepen.

2.2 Levensbreed leren

Een tweede model van brede school verwijst naar het 'levensbreed leren' voor alle jongeren: naast de louter cognitieve ontwikkeling vindt men het essentieel dat jongeren ook op andere vlakken van de persoonlijkheidsontwikkeling optimale kansen krijgen: fysisch, sociaal, emotioneel, artistiek, cultu

reel enz. Impliciet wordt hiermee aangesloten bij het debat over de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het onderwijs: de beweging, waarbij curricula en leerplannen hertekend worden i.f.v. een meer veelzijdige en integrale ontwikkeling, wordt hier radicaal doorgetrokken. De 'brede school' wordt in dit kader niet zomaar een (facultatieve) aanvulling bij het gevestigde onderwijs, maar een nieuw, verruimd concept voor de essentie van het onderwijs zelf.

Impliciet wordt in deze stroming ingespeeld op een maatschappelijke tendens, waarbij de taakverdeling tussen school en de andere opvoedingsmilieus van kinderen (gezin en buurt) verschuift. Het gezin als eerste opvoedingsmilieu komt door maatschappelijke en culturele ontwikkelingen steeds meer onder druk te staan: ouders verleggen hun belangrijkste actieterrein naar de arbeidsmarkt, gezinnen worden kleiner, breken, terwijl ook de buurt t.a.v. jongeren zijn functie als sociaal netwerk gedeeltelijk verliest. De school krijgt willens nillens bijkomende opvoedingstaken naar zich toegeschoven. Men kan die verschuiving positief aanpakken en het educatieve aanbod vanuit de school verrijken, waardoor de school zelf ook voor jongeren meer aantrekkelijk wordt. Overigens is het niet meteen de bedoeling dat de school 'gezins- en buurtvervangend' gaat optreden. Sommige brede scholen gaan zich 'community school' noemen en zich de rol toeëigenen om gezin en buurt mee op sleeptouw te nemen, te ondersteunen en te (her)activeren in hun opvoedingsrol.

2.3 Zinvolle vrijetijdsbesteding

In de derde plaats wordt de vraag naar een 'bredere' school ook gestuwd vanuit eerder pragmatische overwegingen, m.n. de behoefte om de schooltijd meer af te stemmen op die van de ouders en de rest van de samenleving. Steeds meer wordt het tweekostwinnersgezin het dominante model, met alle problemen vandien inzake zinvolle kinderopvang na de schooluren. Idealiter gebeurt deze opvang zo weinig mogelijk op een schoolse manier (huiswerkklassen e.d.) en met zoveel mogelijk kansen op integrale ontplooiingskansen.

Het is duidelijk dat de school in dit model een enigszins ambiguë rol krijgt toegewezen: zij wordt ingeschakeld bij het organiseren van een vrijetijdsaanbod, maar dan op voorwaarde dat zij dit aanbod niet 'inpalmt' voor haar eigen agenda (m.n. het 'leren' - hoe levensbreed ook opgevat). Zij kan eventueel wel infrastructuur en personeel ter beschikking stellen, en heeft wellicht baat bij deze samenwerking doordat haar imago meer aantrekkelijk wordt en schoolmoeheid zo tegengegaan kan worden. Maar jeugdwerkers en vrijetijdsagogen blijven bewaken dat de buitenschoolse tijd voor de kinderen maximaal 'vrije' (d.w.z. zelfgestuurde, niet vóórgeschoolde) tijd blijft.

Dit spanningsveld leidt in de literatuur weleens tot ideologische stellingenoorlogen. Interessant is in dit verband de vergelijking tussen het Zweedse en het Deense model van 'vrijetijdscentrum': in Zweden is het door de jaren heen sterk vervlochten geraakt met de school en vloeien onderwijs en vrijetijdsagogiek op een heel natuurlijke wijze in elkaar over. In Denemarken zweert men bij een stricte scheiding tussen beide (waardoor er de facto weinig overblijft van het bredeschoolconcept). Waar de school vereenzelvigd wordt met een doelgericht, pedagogisch gestuurd programma, wil men er na de schooluren de vrije experimenteer-ruimte van kinderen behoeden.

Uit dit spanningsveld onthouden we alleszins de waarschuwing, dat het extra-aanbod van de brede school niet alle vrijetijd van kinderen mag inpalmen, en dat er binnen het aanbod ook een voldoende marge voor keuzevrijheid moet bestaan. Bovendien zouden kinderen / jongeren niet verplicht mogen worden om deel te nemen aan deze nevenschoolse activiteiten.

3. De aanzetten in Vlaanderen

Bij het verkennen van de mogelijke aanzetten in Vlaanderen kwamen we uiteindelijk tot een indrukwekkende (en nog onvolledige) inventaris van intersectorale partnerships in en rond het onderwijs. In de meeste gevallen gaat het echter om bilaterale samenwerking; zelden om een multilateraal netwerk.

3.1 Vanuit het onderwijs zelf

Vanuit het onderwijsveld zelf zijn meerdere aanzetten in de richting van het bredeschoolconcept merkbaar:

- In het kader van het *GOK-decreet* (gelijke onderwijskansen) wordt niet alleen aangeknoopt bij één van de hoofddoelstellingen van brede scholen (achterstandsbestrijding) maar worden ook enkele instrumenten voorzien die de netwerkvorming en integrale aanpak kunnen bevorderen: de oprichting van lokale overlegplatforms waarin naast scholen en centra voor leerlingenbegeleiding ook allerlei relevante sociale, culturele en economische actoren zetelen; de mogelijkheid om de extra-middelen uit het ondersteuningsbeleid gedeeltelijk te besteden aan opvoedend personeel van andere disciplines; en de verdere samenwerking met het schoolopbouwwerk (cf. infra). Kijken we echter naar de aanbevolen 'actieclusters' (preventie en remediëring van leerproblemen, taalvaardigheid enz.), dan zien we dat het GOK-decreet inhoudelijk nog erg pedagogisch is opgevat. Het enige uitgesproken sociale actiedomein is de samenwerking met ouders, die in de praktijk nog heel wat te wensen overlaat.
- De *centra voor leerlingenbegeleiding* (CLBs) hebben als opdracht om vooral kansarme leerlingen te begeleiden en het ganse schoolsysteem te adviseren omtrent strategieën om kansbelemmerde kinderen effectiever onderwijs te bezorgen. De CLBs zelf zijn multidisciplinair samengesteld, en fungeren bovendien als draaischijf tussen de school en allerlei gespecialiseerde welzijnsdiensten. Keerzijde van de medaille is dat CLBs uitgesproken individueel werken en, wat hun extern netwerk betreft, bijna uitsluitend samenwerken met welzijns- en gezondheidsdiensten.
- Vooral in het basisonderwijs vinden we her en der '*bottom-up initiatieven*' (zoals de voorbeelden uit onze inleiding), meestal uitgaande van scholen met een achtergesteld doelpubliek, die d.m.v. een krachtige, veelzijdige leeromgeving hun positief imago versterken en hun leerlingen extra-kansen willen geven. Deze scholen onderscheiden zich door (a) een zeer sterke betrokkenheid op de buurt als leefomgeving; (b) een sterke nadruk op de ontwikkeling van sociale en kunstzinnige vaardigheden bij leerlingen; (c) een uitgesproken intercultureel opvoedingsklimaat; (d) een goed uitgebouwd nevenschools (re)creatief aanbod; (e) een maximale ouderparticipatie; (f) partnerships met gespecialiseerde diensten (bibliotheek, speltheek, scholen voor vrijetijdagogiek, diensten voor kunsteducatie, sportclubs, gemeentebestuur, cultureel centrum, ...); en ... (g) een preciaire financiering - meestal aaneengebreide middelen uit (voorgangers van) het GOK-ondersteuningsbeleid, het Stedenfonds, enz.
- Tenslotte vermelden we het *deeltijds beroepsonderwijs* (DBSO) dat van nature verplicht is samenwerking te zoeken met het bedrijfsleven. Maar daarnaast zagen we in het derde voorbeeld uit onze inleiding hoe een centrum voor deeltijds onderwijs op een creatieve manier een spilfunctie kan gaan vervullen in de sociale ontwikkeling van de buurt.

3.2 Vanuit de welzijnssector

De samenwerking tussen onderwijs en welzijn verloopt traditioneel via de centra voor leerlingenbegeleiding. Nieuwe vormen van samenwerking staan op drie terreinen in de steigers: het schoolopbouwwerk, de integrale jeugdhulpverlening, en de buitenschoolse kinderopvang. Op elk van die drie terreinen moeten we echter vaststellen dat er nog heel wat hinderpalen moeten opgeruimd worden:

- Het *schoolopbouwwerk* beantwoordt ongetwijfeld aan een maatschappelijke behoefte, maar lijdt onder het aanhoudende pingpongspel tussen onderwijs en welzijn, tussen Vlaamse Gemeenschap en gemeenten. De preciaire betoelaging leidt tot een hoge turnover onder het personeel, dat zich daarom ook onvoldoende kan professionaliseren en bijgevolg onvoldoende krediet kan opbouwen bij de 'burcht onderwijs'.
- In de *integrale jeugdhulpverlening* lijken de CLB's zich wel te willen inschakelen, voornamelijk op het punt van de leerplichtbewaking. Maar er is klaarblijkelijk veel meer samenwerking mogelijk. Eén van de meest veelbelovende partnerships zou kunnen opgebouwd worden tussen het kleuteronderwijs en Kind en Gezin, op het domein van de vóór- en vroegschoolse educatie. Daarvan is op het terrein alsnog weinig of niets te merken.
- Wat de *buitenschoolse kinderopvang* betreft, zijn de scholen uiteraard vragende partij. Zij zouden baat hebben bij verdergaande samenwerking, maar de verzuiling blijkt hier en daar een obstakel te vormen. Scholen zouden zelfs eigen IBO-projecten kunnen opzetten, vanuit een bredeschoolfilosofie. Er liggen blijkbaar nog heel wat kansen voor het grijpen.

3.3 Vanuit de cultuursector

Op het vlak van de *kunsteducatie* op school zien we in de praktijk twee modellen werken:

- een eerste heeft tot doel om de *schoolgaande jeugd in het algemeen* op een actieve, creatieve manier te laten *kennismaken met kunst(beoefening)*. Bij de Musica-klassen gaat het om actief musiceren in groep, bij de Popdag en 'De muze als motor' staat eerder de kennismaking met hogere kunstvormen centraal, doch met geëigende methodieken voor jongeren. De nadruk op integratie van projecten binnen de schooltijd beantwoordt sterk aan één van de idealen van de brede school, nl. om formeel en informeel leren dooreen te laten vloeien.
- Het tweede model, *Vlaggen en Wimpels*, staat afzonderlijk omdat kunstbeleving hier eerder middel dan doel op zich is. Doorheen een project in een school wordt evenzeer gesleuteld aan de *sociale integratie*, het interculturele klimaat en het imago van de school.

De samenwerking tussen het *jeugdwerk* en het onderwijs verloopt eveneens langs meerdere wegen:

- ze is het duidelijkst in het kader van de *centra voor deeltijdse vorming*, waar sinds de invoering van de deeltijdse leerplicht een alternatief pedagogisch traject aan de meest kansarme jongeren wordt aangeboden. Persoonlijke en sociale vorming gaan er de facto zelfs vóór op cognitieve ontwikkeling. Het aanbod van de centra geldt ook voor groepen buiten het kader van de leerplicht.
- Ook in sommige lokale jeugdwerkingen (zoals KIDS uit Antwerpen) staat de kansbevordering voor achtergestelde groepen centraal. Via een 'doorgaande lijn' tussen schooltijd en vrijetijd,

tussen formeel en informeel leren, wil men de ontwikkelingskansen van deze groepen maximaliseren.

Ook op het vlak van de *sport* is een dubbele beweging merkbaar:

- de *contracten Jeugdsport* vormen eigenlijk een spiegelbeeld van de brede school, omdat deskundigheid van leerkrachten (de zogenaamde FOLLO's) wordt 'uitgehuurd' aan externe organisaties, weliswaar met dezelfde doelstelling: nl. de integrale ontwikkeling van jongeren.
- In de schoolsport daarentegen staat de bevordering van sport in de school zelf centraal – hoewel tegelijk de brug met buitenschoolse sport gelegd wordt. De sociale dimensie is in de schoolsport iets sterker aanwezig: men verleent bv. voorrang aan een 'sportkansarm' publiek.

3.4 Vanuit andere sectoren

Behalve de (projectmatige of structurele) samenwerking tussen onderwijs, welzijn en cultuur zijn er ook interessante samenwerkingsverbanden te vermelden met actoren uit andere beleidsdomeinen.

In de *gezondheidssector* werkt het Vlaams Instituut voor Gezondheidspromotie (VIG) erg actief en concreet samen met scholen: we denken hierbij onder andere aan

- het Gezonde Scholen-netwerk, dat in 36 scholen een educatief pakket implementeert in het kader van de vakoverschrijdende eindtermen;
- de wedstrijd 'Rookvrije Klassen', preventief gericht op leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs;
- de actie rond 'Veilige Speel terreinen' waaraan ook heel wat scholen deelnemen.

De *milieusector* heeft zich de scholen evenmin links laten liggen.

- Het *Aardgasnatuurfonds*, beheerd door de Koning Boudewijnstichting, steunt o.a. projecten voor meer natuur op schoolspeelplaatsen in stedelijke gebieden. GOK-scholen en scholen in dicht bevolkte wijken krijgen daarbij voorrang, alsook samenwerkingsverbanden met externe partners (buitenschoolse kinderopvang, jeugdspeelpleinen...). Een voorwaarde is dat de leerlingen participeren in het ontwerp en de aanleg, het beheer en het onderhoud van de groenperken.
- Het project Educatief Natuurbeheer van *vzw Natuurpunt* biedt aan leerlingen van de derde graad lager en het ganse secundair onderwijs ervaringsgericht educatief pakket aan rond natuur en milieubeheer. Informatie, actieve deelname aan milieu- en natuurbeheer op maat van jongeren, en sensibilisering omtrent hun eigen consumptiegedrag staan er centraal.

Dit overzicht blijft waarschijnlijk onvolledig, maar illustreert reeds ten overvloede dat de Vlaamse scholen geen eilanden meer zijn. Tegelijk laat zich echter een nood gevoelen aan een meer structurele en geïntegreerde netwerking. Van een systematisch beleid in de richting van de bredeschoolgedachte is nog geen sprake. De meeste samenwerkingsverbanden verlopen 'bilateraal' tussen scholen en één of twee partners rond een specifiek thema. Heel wat samenwerking verloopt projectmatig en mist daardoor continuïteit en diepgang.

4. De bomen en het bos

In een poging om de diversiteit op het terrein enigszins te stroomlijnen, gaan we in de volgende secties eerst in op de doelstellingen van de onderzochte partnerships; vervolgens, op hun samenstelling; we pogen zicht te krijgen op de geobserveerde of te verwachten effecten; en we eindigen met een aantal aanbevelingen omtrent een mogelijk stimuleringsbeleid in de toekomst.

4.1 Doelstellingen

In tabel 1 worden alle Vlaamse initiatieven, geïnventariseerd in vorige sectie, ingedeeld volgens hun belangrijkste doelstelling. Meteen wordt duidelijk dat kansbevordering voor achtergestelde doelgroepen het vaakst als eerste doelstelling vooropgesteld wordt. Dit belet niet dat de meeste initiatieven minstens impliciet streven naar meer levensbreed leren, maar dan gaat het meer om een middel dan een doel op zich.

Toch waarschuwen insiders om het gedachtengoed van de brede school niet te verengen tot het 'gelijke kansen' model. Enerzijds zou het moeilijk te verantwoorden zijn om 'kansrijke' kinderen de toegang tot bepaalde diensten te ontzeggen; anderzijds zou de gelijkschakeling van de brede school met een concentratieschool stigmatiserend werken en de effectiviteit van de aanpak verminderen.

Tabel 1. Kerndoelstellingen van de bestudeerde initiatieven in Vlaanderen

	Kans- bevordering	Levensbreed leren	Zinvolle vrijetijd
GOK-decreet	X		
CLB	X	X	
Bottom-up initiatieven	X		
Deeltijds onderwijs	X		
Schoolopbouwwerk	X		
Integrale Jeugdhulpverlening	X		
Initiatieven buitenschoolse opvang			X
Gezondheids promotie op school:			
Gezondescholennetwerk		X	
Veilige speelterreinen			X
Protocol samenwerking cultuur - onderwijs (Musica, Popdag...)		X	
Vlaggen en Wimpels	X	X	
Centra Deeltijdse Vorming	X		
KIDS	X		X
Contract Jeugdsport		X	X
Schoolsport Vlaanderen	X	X	
Aardgasnatuurfonds		X	
Educatief Natuurbeheer (Natuurpunt)		X	

4.2 Netwerken

Figuur 1 integreert de partners die voorkomen in onze inventaris, per sector, in één geheel. Daarmee wordt duidelijk dat haast alle beleidsdomeinen die iets met de economische, sociale en culturele

leefomgeving van de jeugd te maken hebben, reeds nu op één of andere manier in partnerships met scholen betrokken zijn. Wat echter ontbreekt is de netwerkstructuur.

Zowel enkele case studies als een reflectie in focusgroepen over dit thema, tonen aan dat het niet wenselijk is een standaard *netwerkstructuur* voor te schrijven. De brede school moet *vraaggestuurd* ontwikkeld worden, d.i. op basis van de gereveleerde behoeften van leerlingen, hun ouders en de plaatselijke omgeving.



Figuur 1 Overzicht van belovende sectoren waaruit partners voor de brede school kunnen gekozen worden

De samenstelling van het bredeschoolnetwerk zal bijgevolg vaak verschillen van school tot school. Wel kunnen enkele criteria naar voren geschoven worden om een voldoende kwaliteit van de netwerken te helpen verzekeren:

- een vaste kern van een beperkt aantal essentiële stakeholders dient de continuïteit van de doelstellingen te waarborgen;
- er moeten voldoende 'binnenschoolse' partners in het netwerk betrokken worden, om de link tussen formeel en informeel leren, tussen cognitief en sociaal leren, tussen leren en leven te bewaken;
- rond de vaste kern kan een flexibel netwerk ontstaan met zowel vaste als tijdelijke partners, i.f.v. evoluerende behoeften;
- een samenwerkingsprotocol legt de doelstellingen vast, de taakverdeling en de engagementen van elke partner, op basis van een duidelijke onderlinge profilering en complementariteit. Voorts worden evaluatie- en bijsturingsmomenten voorzien.

4.3 Regie

Voor de regie van het project wordt evenmin één optie naar voren geschoven: naargelang de plaatselijke mogelijkheden kan men haar toevertrouwen aan de school zelf, de gemeente, een ondersteuningscentrum, het RISO, of het Lokaal OverlegPlatform van het GOK-beleid. Belangrijk is vooral dat de regisseur het gemeenschappelijk project inhoudelijk mee schraagt, de éénheid van visie kan

bewaren, de nodige middelen kan mobiliseren en de taken goed kan verdelen. Hij moet voldoende onpartijdig zijn in geval van conflicten, een ruim netwerk van contacten hebben, voldoende continuïteit kunnen verzekeren en liefst ook vlotte toegang hebben tot de nodige middelen.

Het Nederlandse model, waarbij de gemeente meestal als regisseur van het bredeschoolnetwerk optreedt, lijkt ons niet vanzelfsprekend in de Vlaamse context: gemeenten beschikken in Vlaanderen over minder ruime bevoegdheden en middelen; en hun deskundigheid in onderwijszaken is niet altijd even groot.

5. De meerwaarde van de brede school

De meerwaarde van de brede school hangt uiteraard af van de gekozen (mix van) doelstellingen. Op basis van het beschikbare evaluatiemateriaal in het buitenland, en de eerste bevindingen in Vlaanderen, zouden we een onderscheid maken tussen meerdere niveaus.

5.1 Leerlingen

Om te beginnen zijn er de *leerlingen*, om wie het allemaal draait. De verleiding is groot om cognitieve effecten als de ultieme maatstaf van het succes van de brede school te beschouwen. Op dat vlak lijkt er echter nog niets 'bewezen' te zijn. Maar het is vooral de vraag of dit wel het geschikte evaluatiecriterium is. In het 'kansbevorderingsmodel' lijkt het ons legitiem te verwachten dat de kloof in leerprestaties tussen leerlingen uit kansengroepen en de brede middenmoot afneemt. In zo'n model zal men immers veel nadruk leggen op verrijgingsprogramma's om het 'informele leren' buiten de schooluren te stimuleren. Ook zal men investeren in de socio-emotionele ontwikkeling (zelfbeeld, doorzettingsvermogen, academische aspiraties enz.) van leerlingen uit kansengroepen, waardoor op termijn de leerprestaties zouden moeten verbeteren.

Noteer dat de controverse hierover nog volop aan de gang is: volgens auteurs als Ten Dam en Nelissen slaagt de brede school er onvoldoende in om de link tussen formeel en informeel leren te leggen, zodat ze elkaar niet versterken. Pas, Van Oenen en Hajer blijven echter stellen - vooral op theoretische gronden - dat dit precies de kracht van de brede school uitmaakt.

We moeten wellicht de brede school de tijd gunnen om haar ambities op dit vlak waar te maken. Tegelijk willen we echter benadrukken dat cognitieve effecten in veel gevallen niet eens nagestreefd worden. Waar het de brede school vooral om te doen is, is de brede ontwikkeling van leerlingen (creatief, muzisch, fysisch, emotioneel, sociaal, sportief enz.). Het lijkt ons wél legitiem om geval per geval (naargelang de doelstellingen en ingezette instrumenten) die dimensies van het ontwikkelingsproces te gaan meten (cf. Vlaggen en Wimpels, of de campagne 'rookvrije klas').

En tenslotte belandt men bij het welbevinden en de betrokkenheid van leerlingen. Zelfs zonder leerwinst is het uiterst waardevol als leerlingen graag naar school blijven gaan, en daardoor misschien minder risico's lopen op voortijdig schoolverlaten. Er is dan géén leerwinst, maar wel kwalificatie-winst en een verhoogd onderwijsrendement.

5.2 Leerkrachten en directie

Bij velen leeft a priori de vrees, dat de brede school een zoveelste extra-last gaat veroorzaken voor het *schoolteam*. Niets is minder waar, zo blijkt. Men mag niet vergeten dat de bijkomende activiteiten

in het kader van de brede school verzorgd worden door het ganse netwerk, niet (alleen) door het schoolteam. Onderzoek bij leerkrachten en directies in Nederland (Groeneveld e.a., 2002) heeft uitgewezen dat leerkrachten in brede scholen niet méér tijd aan hun taak besteden, vergeleken met gewone scholen. Door de grotere diversiteit van taken en het verbeterde schoolklimaat voelen leerkrachten zich integendeel beter in hun job en zijn ze minder vatbaar voor burn-out. Directies gewaagen wel van een extra-tijdsbesteding, die vooral met de coördinatietaken te maken heeft. Daartegenover staat dat ze zich niet extra 'belast' voelen. Niettemin verdient het aanbeveling om dit aspect te bewaken, zeker in de Vlaamse context waar, vooral in het basisonderwijs, directies eerder nood hebben aan taakverlichting.

5.3 Ouders en omgeving

Voor de *ouders* betekent de brede school in eerste instantie een groter comfort. De brede school neemt een aantal taken op die ouders niet (voldoende) kunnen vervullen. Daarvan getuigt het feit dat sommige brede scholen ook 'magneetscholen' genoemd worden: ze trekken gezinnen aan die anders niet zouden bereikt worden.

Het gevaar is echter niet denkbeeldig dat vooral tweeverdieners met drukke beroepsbezigheden zich als veeleisende klanten van de brede school gaan opstellen. Een bijkomend gevaar bestaat erin, dat sommige ouders het extra dienstenaanbod met plezier zullen betalen, maar tegelijk de drempel verhogen voor leerlingen uit lagere sociale milieus. Voor de school zal het erop aan komen, de initiële doelstellingen van het project goed voor ogen te blijven houden en het evenwicht te bewaren tussen de aspiraties van verschillende groepen ouders.

De echte kunst zal erin bestaan, ouders niet te laten evolueren tot consumenten, maar hen integendeel *actief te betrekken* bij de uitbouw van de brede school. Er is immers veel menskracht nodig, ook van vrijwilligers, om het project te realiseren en op dreef te houden. De betrokkenheid van ouders is bovendien noodzakelijk in het kansenbevorderingsmodel, om de 'doorgaande lijn' tussen het verrijkte educatieve aanbod op school en het thuismilieu te verzekeren. Dit vergt wellicht in de beginfase een zware investering vanwege de school, maar men moet dit beschouwen als een rendabele investering op termijn. Het schoolopbouwwerk kan in dit proces een kostbare bijdrage leveren.

De brede school kan voor de *lokale gemeenschap* (die naast ouders ook omwonenden, winkeliers, lokale verenigingen, bedrijven enz. omvat) fungeren als een spil van het sociale leven. Sommige Nederlandse brede scholen zitten onder één dak met een buurthuis, een winkel, een kinderdagverblijf enz. De lokalen (inclusief sporthal, ICT-lokaal) worden buiten de schooluren gebruikt door allerlei verenigingen. Ook het voorbeeld van De Populieren (een 'Vlaggen en Wimpels'-school in Antwerpen-Zuid) spreekt voor zich: winkeliers uit de omgeving waren erg opgetogen over het decor dat hen door het kunstproject bezorgd werd. Minstens kan van de brede school verwacht worden, dat het schoolklimaat er verbetert, wat afstraalt op de sociale vaardigheden van de leerlingen, en dus op de goede relaties met de buurt (minder vandalisme, beter imago).

6. Verwachtingen t.a.v. de overheid

De brede school is typisch een bottom-up initiatief. Het concept wordt gedreven door de overtuiging dat extra investeringen leiden tot een méér dan proportioneel rendement. Die overtuiging kan men

wel propageren door middel van 'voorbeelden van goede praktijk', publicaties of sensibiliseringscampagnes, maar men kan ze niet opleggen door regelgeving.

Uit de discussies in de focusgroepen kwam dan ook naar voren dat men de overheid ziet als een facilitator, niet als initiatiefnemer of regisseur. De rol van facilitator wordt op drie manieren ingevuld:

- *subsidies* zijn natuurlijk altijd welkom, maar realistisch gesproken verwacht men in de eerste plaats dat *bestaande kanalen* in elk van de belendende sectoren soepel aangewend en *gecoördineerd* worden. Extra middelen zouden prioritair moeten gaan naar pilootprojecten in achtergestelde buurten, waar de nood het hoogst is, en de toegang tot andere kanalen minder evident is. Andere mogelijke prioriteiten zijn selectieve investeringen in infrastructuur en/of in de coördinatietaken van netwerken.
- De bestaande samenwerking tussen cultuur en onderwijs zou kunnen verruimd worden tot een *'interdepartementaal steunpunt brede school'*, naar het voorbeeld van het NIZW¹ in Nederland. Dit steunpunt zou als kenniscentrum fungeren, informatie verspreiden, een materialen(data)bank aanleggen, en een netwerk coördineren met diverse thematische ondersteuningscentra zoals De Veerman, het VIG, Natuurpunt Vlaanderen, enz.
- Ten derde verwacht men van de overheid vooral dat juridische hinderpalen voor de intersectorale samenwerking worden opgeruimd. Op korte termijn zou dit kunnen d.m.v. *'regelvrije eilanden'*: pilootprojecten die om verantwoorde redenen ontheven worden van bepaalde voorschriften, vnl. in functie van innovatie en vlottere samenwerking (bv. inschakeling van personeel uit sector A in sector B; ruimtelijke voorschriften; lessentabellen enz.). Voorbeelden zijn de FOLLO's op het vlak van sportpromotie, of Accent op Talent op het vlak van de herwaardering van het technisch en beroepsonderwijs. Op basis van de evaluatie van dergelijke pilootprojecten kan nadien de regelgeving op een meer duurzame wijze bijgesteld worden.

7. Besluit

Men zegt soms dat de Vlaamse scholen 'vernieuwingsmoe' zijn. Aan de overheid worden zelfs rustperiodes gevraagd. Men klaagt over de vloed van alsmear nieuwe taken die naar scholen worden toegeschoven: opvang van socio-emotionele problemen, intercultureel onderwijs, bestrijding van kansarmoede, seksuele en gezondheidsopvoeding, preventie van verslaving en geweld, buitenschoolse kinderopvang, waardenopvoeding, ... Leerkrachten achten zich niet bevoegd, en bezwijken onder de verwachtingen van ouders en de omzendbrieven van de overheid.

Intussen zien we dat een aantal scholen onverdroten blijven innoveren. Het is een positieve tegenstroom van onderuit, niet zelden gedreven door scholen met een 'moeilijk' doelpubliek. Maar deze scholen hebben vanuit een duidelijke visie op kind en samenleving hun pedagogisch project herschreven. En ze hebben partners gevonden om dit te realiseren. Met wat bijkomende middelen, deskundige ondersteuning en vooral 'speelruimte' kunnen deze creatieve scholen zorgen voor een frisse wind in het Vlaamse onderwijslandschap.

¹ Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn

Referenties

- De Veerman vzw, *'Vlaggen & Wimpels, Algemene evaluatie over totaliteit van het project 2002-2003'*.
- Departement Onderwijs (2002), *Project Onderwijs-Welzijn, De rol en de positie van de sector onderwijs in de integrale jeugdhulp*.
- Groeneveld M. et al. (2002), *Taakbesteding en taakbelasting op brede scholen*, onderzoek in opdracht van het Ministerie van OcnW.
- Lardeur C. (2002a), 'Schoolopbouwwerk als cruciale partner in het lokaal onderwijskansenbeleid', *Ter-zake Cahier Kansarmoede en interculturaliteit in het onderwijs*, Achtergronden en creatieve voorbeelden uit de lokale praktijk, p. 14-15.
- Lardeur C. (2002b), 'Het land van het schoolopbouwwerk grondig in kaart gebracht', *Ter-zake Cahier Kansarmoede en interculturaliteit in het onderwijs*, Achtergronden en creatieve voorbeelden uit de lokale praktijk, p. 16-18.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2000), *Integrale jeugdhulpverlening. Strategisch Plan*, september 2000.
- Nelissen J. (2002), 'Breed doen, smal denken. Leren in de brede school', *Vernieuwing*, jrg. 61, nr. 1, p. 10-12.
- Nicaise I. (2000, ed.), *The right to learn. Educational strategies for socially excluded youth in Europe*, Bristol: The Policy Press
- Oberon (2002), *Brede scholen in Nederland. Jaarbericht 2002*, Oberon, Utrecht.
- OECD (1996), *Integrating Services for Children at Risk*. Denmark, France, Netherlands, Sweden, United Kingdom (England and Wales), OECD Publication Services, France.
- Pas T. (2002), 'Waarom die scheiding? Leren binnen en buiten de school', *Vernieuwing*, jrg. 61, nr. 1, p. 13-14.
- Pirard F., Ruelens L., Nicaise I. (2004), *Naar een brede school in Vlaanderen*, Leuven : HIVA
- Ten Dam G. (2002), *Opvoeden tot burgerschap; de mogelijkheden van de Brede School*, op www.brede.school.nl .
- Van Oenen S. et al. (1999), *Starten met de brede school*, NIZW, Utrecht.
- Van Oenen S. et al. (2002), *Welzijn, onderwijs en de brede school: activiteiten met kinderen. Een landelijke rapportage*.
- Van Oenen S. & Hajer F. (2001), *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten school*, NIZW, Utrecht.
- Vandenbroeck M., Heiden S. & Arents S. (2003), *Buitenschoolse opvang in een (Brusselse) grootstedelijke context. Praktijk, pedagogiek en beleid van een meersporenbeleid. Eindrapport*, VBJK/VGC, Gent/Brussel.
- Verbeek J. (1995), 'Lenteleven. Centra voor levensvorming', *Caleidoscoop*, jrg.7, nr. 5, p. 26-28.
- Verbist D. (2002), *Kids en Onderwijs. Sporen voor de komende jaren* (onuitgegeven document).
- VIBOSO, VMC et al. (2003), *Concepttekst onderwijsopbouwwerk. Het onderwijsopbouwwerk: een partner in het lokaal onderwijskansenbeleid*.
- Visietekst 'De Pijl', 12 maart 2003.
- Vlaams Instituut voor Gezondheidspromotie (2003), *Jaarverslag 2002*, Brussel.
- Walraven G. (2001), *Trends in the research on community schools in Europe and the United States of America*, paper voorgesteld ter gelegenheid van de European Conference New Opportunities for children and youth, april 2001, te Ede, Nederland.

Meer informatie

Naar aanleiding van dit onderzoek verscheen volgende publicatie:

Frank Pirard, Lieve Ruelens & Ides Nicaise (2004), *Naar een brede school in Vlaanderen*, Leuven: HIVA, 236 p., ISBN 90-5550-368-1.

De publicatie kan besteld worden bij:

Liesbeth Villa, HIVA - K.U.Leuven, E. Van Evenstraat 2e, 3000 Leuven

fax 016 32 33 44

e-mail liesbeth.villa@hiva.kuleuven.ac.be

internet www.hiva.be

Uiteraard staan wij ook ter beschikking om u meer informatie en commentaar te bezorgen. Hiervoor kan u contact opnemen met:

Prof. dr. Ides Nicaise, e-mail ides.nicaise@hiva.kuleuven.ac.be