

ZO COÖRDINATIE, ZO BREDE SCHOOL?

EEN VERKENNING NAAR DE INBEDDING VAN DE COÖRDINATIEROL

Brede ontwikkeling, brede leer- en leefomgeving, breed netwerk, diversiteit, verbindingen en participatie vormen de bouwstenen voor een Brede School. De coördinator is het cement. Want net zoals een vis niet zonder water kan, kan een Brede School niet zonder coördinator. 'Er is iemand nodig die 'de lijm' kan zijn, de diversiteit bewaakt, verbindingen legt, participatie bevordert, voor een positieve dynamiek zorgt en waar nodig de juiste vragen stelt.' (Joos, Ernalsteen, Engels & Lanssens, 2007: 1). Net zoals Brede Scholen verschillende vormen kunnen aannemen, kan ook de coördinatietaken divers worden ingevuld zowel inhoudelijk als naar vorm. De coördinatie kan bijvoorbeeld worden opgenomen door één persoon of door een vaste kern met gedeeld coördinatorschap, door een schoolse of een buitenschoolse organisatie ... Maar hoe maak je nu als project, beleidsmaker of organiserende instantie een doordachte keuze voor de ene dan wel andere vorm? Welke aandachtspunten worden daarbij best voor ogen gehouden?

In een poging een antwoord te voorzien, werd in het kader van een stageopdracht onder begeleiding van het Steunpunt GelijkeOnderwijsKansen¹ team Brede School het verband onderzocht tussen de inbedding van de coördinatierol en de concrete bredeschoolwerking. Doel was de verschillen en/of gelijkenissen tussen een bredeschoolwerking gestuurd vanuit een school, respectievelijk wijk-/externe partner in kaart te brengen om zo de meerwaarde en/of belemmeringen van beide invalshoeken beter te kunnen duiden. Dit zowel voor de inhoud (visie, doelen) als het functioneren van het samenwerkingsverband (vorm van het netwerk en de invulling van de coördinatierol). Centrale vragen waren: Verschillen beide vormen? En zo ja, ten aanzien van welke aspecten? Wat is de rol van de (inbedding van de) coördinatie daarbij? Is er met andere woorden een verband tussen de keuze voor een schoolinterne dan wel schoolexterne coördinator enerzijds en de inhoud van en vormgeving aan de bredeschoolwerking anderzijds?

Dit rapport is een eerste aanzet tot het beantwoorden van bovenstaande vragen. De bevindingen vloeien voort uit een bevraging van 4 bredeschoolprojecten waarbij per project de coördinator en 2 partners bevestigd werden. We willen dan ook het verkennende karakter van het onderzoek benadrukken. Onderstaande bevindingen dienen eerder als indicaties gelezen te worden. Een te sterke veralgemening zou immers onrecht doen aan de complexiteit van de (bevestigde) proefprojecten.

In een eerste deel schetsen we de gehanteerde aanpak. Hierin worden kort de gekozen onderzoeks-, dataverzamelings- en verwerkingsstrategie belicht. In een tweede deel vatten we de bevindingen samen op vlak van doel, inhoud en concrete organisatievorm. Enkele opvallende lijnen

¹ Steunpunt GOK kreeg de opdracht om de proefprojecten Brede School te onderzoeken en te begeleiden. Binnen deze opdracht werkte ze in opdracht van de Vlaamse GemeenschapsCommissie en de Vlaamse Overheid, beleidsaanbevelingen uit rond de implementatie van Brede School in het beleid. Het onderzoek kadert binnen de voorbereiding van deze aanbevelingen.

hieruit bespreken we in een derde, concluderend deel. We sluiten het geheel af met enkele aanbevelingen.

Om een vlottere leesbaarheid te garanderen, wordt in dit rapport het verschil tussen proefprojecten met een schoolinterne dan wel schoolexterne coördinator geduid aan de hand van de afkortingen BSCS (schoolinterne coördinator-schoolbenadering) en BSCW (schoolexterne coördinator-territoriale of wijkbenadering). Waar nodig en relevant, wordt het verschil tussen de concrete projecten aangegeven (project A versus B versus C versus D, zie bijlage). Dit laat toe de concrete context van het project mee op te nemen, wat een duidelijke en genuanceerde lezing garandeert.

Met dank aan
De bevroagde proefprojecten en Lerende Stad Antwerpen voor hun bereidwillige medewerking, de medewerkers van Steunpunt GOK, in het bijzonder het bredeschoolteam en mijn stagebegeleiders voor hun deskundig advies, nodige sturing en steun en niet in het minst het mogelijk maken van deze leerrijke stage-ervaring én tot slot eenieder die interesse toonde voor dit onderzoek!

Brede School in Vlaanderen en Brussel

ONDERZOEKSOPZET	4
BEVINDINGEN	6
1- DOEL BREDE SCHOOL.....	6
1.1. Waarom een Brede School opstarten?.....	6
1.2. Doelgroep.....	8
2- INHOUD: INVULLING BREDE LEER- EN LEEFOMGEVING	11
2.1. Variatie aan inhoud.....	11
2.2. Participatie aan de brede leer- en leefomgeving.....	15
3- ORGANISATIE & PROCES: WERKEN AAN EEN BREDE SCHOOL.....	16
3.1. Samenwerkingsverband: creëren van een netwerk	16
3.2. Doelgerichtheid	20
3.3. Coördinatie: invulling coördinatierol	22
DISCUSSIE, CONCLUSIES & AANBEVELINGEN	24
BIJLAGE	29
REFERENTIELIJST	29
BESCHRIJVING PROJECTEN	30

ONDERZOEKSOPZET

Met het oog op een vergelijkende beschrijving tussen de verschillende coördinatievormen werden per vorm twee cases onder de loep genomen: projecten A en B als cases voor een schoolinterne coördinatie en projecten C en D als cases voor een schoolexterne coördinatie. Tevens werd aanvullend een derde, gemengde vorm bevestigd waarbij een schoolinterne en een schoolexterne coördinator samenwerken. Deze interviews vormen een toetsing van de bevindingen en zijn aldus niet mee opgenomen in de (basis)analyse.

De cases zijn waar mogelijk -rekening houdend met de beschikbare onderzoeksduur en beschikbaarheid van de projecten/respondenten- geselecteerd op basis van hun wijkgerichte insteek. Dit stond voorop bij de vraagstelling. Doordat buurtgericht werken (nog) geen realiteit vormt binnen Brede Scholen uit het secundair onderwijs, focust het onderzoek zich op het basisonderwijs.

SGOK reikte, vanuit haar ervaringskennis een selectie aan. Voor de vormen met een schoolinterne coördinator werd beroep gedaan op de Lerende Stad, stad Antwerpen. Voor meer informatie over de bevestigde projecten verwijzen we graag naar de bijlage waar we schematisch een aantal achtergrondkenmerken presenteren.

Om per project een genuanceerd en zo correct mogelijk dieptebeeld te bekomen, werden halfstructureerde diepte-interviews gehouden met zowel de coördinator als 2 partners uit het samenwerkingsverband. Aansluitend bij de vraag naar buurtgerichtheid, werd bij vormen met een schoolexterne coördinator gekozen voor een school (directie of brugfiguur) en een wijkpartner. Bij vormen met een schoolinterne coördinator betrof dit een schoolgebonden en een wijkgebonden partner. Mogelijke gesprekspartners werden aangereikt door de coördinator. Bij de keuze is zo veel mogelijk geopteerd voor partners met een duidelijk zicht op het geheel en op de coördinatie rol, i.c. vaak een sterk betrokken partner. Dit kwam over alle cases heen neer op: schoolopbouwwerk en zorgcoördinator van de school als schoolgebonden gesprekspartners, centrum basiseducatie, jeugd welzijnswerk (twee) & BIB als wijkgebonden partners.

De verwerking verliep gefaseerd: eerst per project (A,B,C,D), dan per vorm (schoolintern versus schoolextern) om uiteindelijk een overkoepelende vergelijking mogelijk te maken. In de mate van het mogelijke is een onderscheid gemaakt tussen de verschillende 'soorten' respondenten, coördinator versus wijk- versus schoolpartner, wat de nodige nuances kon bewaren. De interviews zijn (open) gecodeerd op een aantal thema's die grotendeels overeenstemmen met de topics uit de interviewleidraad. Zo verkregen we een totaalbeeld per project én gegevens per thema over alle projecten heen. Dit laatste stond centraal in de verdere verwerking. De projectgegevens dienden voornamelijk om gevoelig te blijven voor de (historische) context van het project als mogelijke verklaring.

De samenvatting van deze resultaten liet ons toe achterliggende patronen en verbanden te ontdekken om zo uiteindelijk de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden of daar een aanzet toe te bieden (cf. Baarda, de Goede & Teunissen, 2001; Schuyten, 2004).

Tot slot willen we nog enkele kritische bedenkingen formuleren.

Een eerste kanttekening betreft de representativiteit van het onderzoek. Bredeschoolprojecten zijn zeer divers. Waar in de ene Brede School vrijetijdspartners of buurtwerk sterk betrokken zijn, spelen ze in andere projecten een kleinere rol. Een criterium gebruiken als 'soort' wijkpartner bleek dan ook niet voor de hand te liggen. Dit bemoeilijkt het opstellen van een steekproef met 'vergelijkbare' respondenten. Een uitgebreidere steekproef met meer cases en partners had hieraan tegemoet kunnen komen. Het spreken van minimum twee 'soorten' partners per project bijvoorbeeld, waarbij een onderscheid wordt gemaakt naar mate van betrokkenheid en/of doelpubliek (partner gericht op kinderen versus volwassenen) zou een correcter en genuanceerder beeld kunnen schetsen. Dit bleek echter niet haalbaar binnen de beperkte onderzoekstijd.

Gezien de beperkte voorkennis en inzicht in processen en dynamiek binnen het netwerk, werden partners aangeduid door de coördinator. Dit kan een tweede vertekening opleveren, namelijk het bereiken van enkel partners met een 'positief' standpunt. Een voldoende kritische blik werd echter gewaarborgd door een anonieme verwerking te garanderen.

Ook de gehanteerde onderzoeksstrategie op zich houdt een beperking in. Via interviews werden namelijk enkel belevingen en opinies gehoord. Het onderzoeken van de praktijk, namelijk wat er nu effectief in een Brede School gebeurt door middel van observatie van de activiteiten of door meer kwantitatief onderzoek kan een verrijking bieden.

Dit onderzoek dient dan ook eerder als indicatie gelezen te worden. Uitgebreider onderzoek en het toetsen van de bevindingen aan de (wetenschappelijke) literatuur zijn aangewezen.

BEVINDINGEN

Uit het referentiekader Brede School (Joos, Eernalsteen, Lanssens & Engels, 2006) onthouden we dat een Brede School gericht is op

- het creëren van maximale ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren
- via het werken aan een brede leer- en leefomgeving
- en dit in een breed samenwerkingsverband tussen diverse sectoren betrokken bij de ontwikkeling van kinderen en jongeren.

De hoofdelementen uit deze omschrijving vormen de rode draad doorheen de tekst. Het laat ons toe om een vergelijkend totaalbeeld te schetsen.

We belichten de voornaamste bevindingen per element. Daarbij grijpen we steeds kort even terug naar het bredeschoolgedachtegoed dat als kapstok dient om de vergelijking op te bouwen. De fiches gepubliceerd door het Steunpunt GOK zijn hiervoor richtinggevend.

Soms wordt aansluitend bij de bevindingen een kritische kanttekening geplaatst (zie het vraagteken-symbool). Het zijn beschouwingen in de marge die een aanzet kunnen geven tot een meer kritische reflectie over Brede School als zodanig.

1- DOEL BREDE SCHOOL

1.1. Waarom een Brede School opstarten?

Een Brede School komt niet zomaar uit het niets opdagen, maar kent een zekere aanleiding, een zekere nood waar men via (een) Brede School wil aan werken.

BREDE
DOELBEPALING

Hoe eng of breed die probleembepaling is, blijkt te verschillen naargelang de coördinatievorm. Projecten BSCW lijken een bredere invulling te hanteren waarbij de probleembepaling breder wordt gedefinieerd.

Projecten BSCW spreken meer in algemene termen op wijkniveau.

Bij BSCS wordt sterker het aanpakken van een concreet probleem belicht en wordt een meer oplossingsgerichte formulering gehanteerd (bijvoorbeeld antwoord op rondhanggedrag, negatief gedrag op de speelplaats,

leerproblemen en leerachterstand).

Mogelijks is er een verband met de achtergrondgeschiedenis van de projecten.

Bij project D is de bredeschooldefinitie organisch gegroeid doorheen de werking. Eerder dan via het werken aan een concreet afgelijnde doelstelling, kreeg het project vorm via het aangrijpen van aanwezige opportuniteiten in de wijk: de kansen die (samenwerking met) organisaties kunnen bieden voor de ontwikkeling van kinderen. Project C is dan weer ontstaan als een wijkproject met als doel het onderwijsaanbod in de buurt bekender te maken ten aanzien van ouders en wijkbewoners. Concrete doelen op kinder- en ouder niveau, de eigenlijke 'bredeschool' doelen, zijn pas later geformuleerd wat een meer algemene in-steek kan verklaren.

Een bredere probleembepaling bij BSCW blijkt niet enkel uit de gestelde doelen, maar ook uit de invulling van breed leren.

Bij alle projecten wordt breed leren en het streven naar een brede ontwikkeling ten aanzien van schools leren benoemd. Zo wordt het belang van breed leren, onderwijs/zorg op maat, contextueel leren ... vooral gezien in functie van het goed verlopen van de schoolloopbaan, het leerproces en de ontwikkeling... Welbevinden speelt daarbij een belangrijke rol.

Dat komt ook naar uw schoolwerking terug... Als kinderen hun welbevinden beter wordt, dan krijg je op school ook gelukkigere, meer ontwikkelde kinderen.

Bij BSCW wordt daarnaast ook een brede(re) invulling vernoemd waar welbevinden en talentontwikkeling ook als doel aan sich voorop staan.

(...) dat kinderen zich beter aanvaard voelen en dat het welbevinden van kinderen daardoor verhoogd wordt.

Kinderen die absoluut niet goed scoren op vlak van taal en rekenen en schrijven, zijn misschien uitmuntende zorgdragers, creatievelingen of sportievelingen. Dan is dat onze taak om die kinderen ook op dat vlak toekomstperspectieven te geven.

Opnieuw kunnen we een link leggen met de achtergrondgeschiedenis van de projecten.

Bij projecten BSCS is Brede School een logische voortzetting van het zoeken naar een bredere werking voorheen en dit vanuit het besef dat *leerproblemen niet alleen te maken hebben met cognitieve vaardigheden, maar je ook breder moet kijken naar de hele situatie*. Deze projecten vertrokken zo van een eerder schoolse invalshoek: in functie van leerachterstand bij project A, vanuit het werken aan negatief gedrag van kinderen op school bij project B.

Projecten BSCW zijn eerder territoriaal opgevat, namelijk als het werken aan een bepaald probleem binnen een bepaalde wijk.

SAMENVATTEND:

- Projecten BSCW lijken een bredere invulling te hanteren waarbij de probleembepaling ruimer is. De aanleiding of het doel van Brede School wordt in meer algemene termen benaderd. Tevens wordt breed leren opengetrokken naar een ruimere ontwikkeling die het schoolse leerproces overstijgt.

1.2. Doelgroep

Brede School impliceert een brede doelgroep. Dat schept immers voor elk kind en elke jongere kansen om de eigen ervaringen en inzichten uit te breiden met die van anderen en om nieuwe uitdagingen aan te gaan.

SCHOOL
EN/OF WIJK

Breed kan slaan op de reikwijdte, namelijk álle kinderen en jongeren.
Projecten BSCW lijken op dit punt iets breder.

Waar bij BSCS de doelgroep voornamelijk overeenkomt met het eigen (kansarme) schoolpubliek², wordt bij BSCW aangegeven dat deze wordt opengetrokken naar (kinderen uit) de hele wijk.

Toch is dit een struikelblok. Vooral het zoeken naar een evenwichtige mix is geen gemakkelijke opgave, ook niet voor BSCW. De focus van de activiteiten,

² Waar bijvoorbeeld ook kinderen uit de buurt die niet in desbetreffende school schoollopen of buurtbewoners worden bereikt, is dit een organisatie-eigen doelstelling van de organisatie in kwestie.

school- of wijkgebonden, bepaalt sterk het bereik.

Door het schoolse karakter van veel bredeschoolinitiatieven (bijvoorbeeld activiteiten vanuit de school georganiseerd die vaak op school doorgaan of vertrekken), wordt bij project C eveneens vooral het schoolpubliek bereikt. Bij project D wordt de opsplitsing zo mogelijk nog duidelijker. Activiteiten die op school doorgaan, bereiken voornamelijk een schoolpubliek. Het aanbod dat in de buurt doorgaat, bereikt dan weer meer 'wijk'kinderen³ en/of een middenklasse publiek. Hier zouden nog kansen liggen om de scholen sterker te betrekken als vindplaatsen.

KIND EN/OF OUDER

Breed kan ook slaan op de strategie, de weg waarlangs men het doel wil bereiken. Ook andere doelgroepen komen dan in het vizier. Het nastreven van maximale ontplooiingskansen voor alle kinderen en jongeren betekent immers niet dat men zich noodzakelijkerwijs tot kinderen en jongeren zelf richt. Een breder leer- en leefklimaat kan bijvoorbeeld ook invulling krijgen via een focus op ouders.

We zouden kunnen stellen dat bij BSCW het kind zelf als focus sterker in de verf wordt gezet.

Kinderen lijken bij BSCW actiever als doelpubliek bereikt. Bij BSCS worden veelal oudergerichte activiteiten belicht. Zo lijkt bij BSCS sterker ingezoomd te worden op de context van het kind (om zijn/haar leer- en leefklimaat optimaal in te vullen).

De focus op ouders (bij BSCS en ook bij project C) heeft een tweeledig doel: het ondersteunen en stimuleren van het leer- en leefklimaat én het herstellen/versterken van ouders in hun ouderrol. Daarbij wil men via Brede School vaardigheden aanleren of terug aanscherpen. Zowel eigen 'schoolse' vaardigheden, bijvoorbeeld lessen Nederlands of computervaardigheden (vooral bij BSCS) als opvoedingsondersteunende initiatieven, bijvoorbeeld rond straffen en belonen, vormen actiepunten. Bij BSCW wordt het (aan/bij)leren evenwel minder sterk genoemd.

We willen prikkelen, tonen dat het plezant is, maar ook tonen dat ouders het ook kunnen. (...) Dat remediëren, of op gezinsniveau

³ De splitsing wijk- schoolkinderen wordt hier uitvergroot om het verschil BSCS-BSCW duidelijk te stellen. Een kritische blik noopt ons er attent voor te zijn dat het schoolpubliek in principe ook 'de wijk' is.

iets binnenbrengen, is nooit aan bod gekomen. We hebben altijd gezegd dat we ouders sterker moeten maken om een aantal dingen zelf te doen en we gaan ze geen dingen uit de handen nemen.

?

Door de sterke nadruk op vaardigheden krijgen we de indruk dat de focus op ouders (i.c. opvoedingsondersteuning) vooral instrumenteel, in functie van leren, ingevuld wordt. Een brede benadering, waar bijvoorbeeld ook ingezoomd wordt op de of het netwerken van ouders, wordt niet expliciet genoemd –althans niet in deze context of ten aanzien van dit doel. Hierbij kan geduid worden op het gevaar van een enge benadering waarbij Brede School ingekrimpt wordt tot een middel om vat te krijgen op de buitenschoolse context tenminste als de wederzijdse dialoog met ouders over wat opvoeding voor hen betekent, uitblijft. We kunnen de vraag stellen of op deze manier een emancipatorisch doel als het versterken van ouders in hun ouderrol en verantwoordelijkheid niet afgevlakt wordt tot het toeleiden naar de eigen culturele betekenis van een ‘goede’ ouder. We denken bijvoorbeeld aan ouders die betrokken zijn bij de schoolloopbaan of ontwikkeling van hun kinderen via hulp bij het huiswerk of het spelen van rekenspelletjes, ouders die thuis een leescultuur scheppen door voor te lezen, ouders die op de hoogte zijn van de vrijetijdsbesteding van hun kinderen ...

SAMENVATTEND:

- Het nastreven van een brede doelgroep is geen sinecure. Projecten BSCW definiëren de doelgroep ruimer, maar struikelen eveneens over het bereiken van een breder (dan het schoolse) doelpubliek.
- Het nastreven van ruime(re) ontwikkelingskansen voor kinderen houdt niet per se het expliciet werken met deze doelgroep in. Het ondersteunen en stimuleren van het leer- en leefklimaat kan ook een expliciete focus op de context inhouden. Deze invalshoek werd vooral bij BSCS (i.c. de thuiscontext) sterk benadrukt.

2- INHOUD: INVULLING BREDE LEER- EN LEEFOMGEVING

2.1. Variatie aan inhouden

Bij het nastreven van maximale ontplooiingskansen doelt men vanuit het referentiekader Brede School op een holistische benadering waarbij de totale ontwikkeling van het kind voorop staat. De kracht van een Brede School schuilt juist in het verbinden van de verschillende ontwikkelingsfacetten.

(BUITEN)SCHOOL

Brede ontwikkeling betekent in die zin het stimuleren van een brede waaier aan competenties die flexibel inzetbaar zijn in uiteenlopende contexten. Dat houdt in: zich breed ontwikkelen, niet enkel binnen maar ook buiten de school. Zowel bij projecten BSCS als BSCW (slechts bij 1 case) treden schoolse thema's (bijvoorbeeld taal, leren/oefenen, schoolrijpheid) sterk op de voorgrond. We zien daarbij een belangrijke invloed van de scholen zelf.

In alle projecten wordt aangegeven dat betrokkenheid van scholen ten aanzien van buitenschoolse thema's (vaak in termen van vrije tijd) beperkter is dan bijvoorbeeld de betrokkenheid ten aanzien van schooleigen thema's. Het gaat in dat eerste geval meer om een passieve bezorgdheid: openstaan voor of toeleiden naar initiatieven.

Bij BSCS vormen ook expliciet schoolinterne thema's onderwerp van actie. We denken bijvoorbeeld aan het doorbreken van het watervaleffect, doorstroming van lager naar secundair onderwijs, het zoeken naar meer praktijkgerichte vormen van leren. Tevens wordt expliciet de link gelegd met GOK-beleid. Het (ogenschijnlijk) niet aan bod komen van deze thema's bij BSCW wordt in verband gebracht met de specifieke bredeschoolorganisatie: meerdere scholen, meer op buurtniveau.

VERBREDEN
EN/OF
ONDERSTEUNEN

Het werken aan een brede leer- en leefomgeving kan op verschillende manieren vorm krijgen. Zo kunnen brede ontwikkelingskansen vorm krijgen door het aanbieden of creëren van nieuwe contexten, of ook het 'verbreden' en verrijken van de leer- en leefcontexten. Een andere manier is via het versterken of optimaliseren van de context, wat we in bredeschoolterminen het 'ondersteunen' noemen. Kinderen ontwikkelen zich immers steeds binnen een bepaalde context. Het streven naar maximale ontwikkelingskansen houdt zo impliciet ook aandacht voor deze context in zich.

Uit de gegevens kunnen we afleiden dat scholen vooral ondersteunen benadrukken.

Waar verbreden sterker op de voorgrond treedt, bij BSCW, lijkt dit vooral door de inbreng van de coördinator. Verbreden (vooral vrije tijd) komt immers enkel duidelijk naar voor in de case waar Brede School minder gekoppeld is aan scholen.

VERBREDEN

Verbreden staat (vooral bij scholen) in functie van het toeleiden naar een regulier aanbod. De school heeft daarbij een rol als vindplaats (de school als vertrouwensplaats waar een aanbod van buurtorganisaties wel/meer doelpubliek kan bereiken) of als rekruteerder (de school die reclame maakt voor een bepaald aanbod, doelpubliek kan aanduiden, mee de inschrijving begeleidt ...). Het krediet dat een school heeft en krijgt van ouders staat daarbij centraal.

?

Als kritische noot kunnen we bij de enge invulling aan 'verbreden', namelijk als toeleiden, de vraag stellen naar de betekenisverlening aan Brede School. Het gaat om het verschil tussen de vraag 'Doen we de dingen goed?' ten opzichte van de vraag 'Doen we de goede dingen?'. Er wordt een nieuw aanbod georganiseerd. Minder lijkt sprake te zijn van het in vraag stellen van de kwaliteit van het bestaande aanbod en de reden waarom ze haar doel(publiek) bijvoorbeeld niet bereikt. Zo riskeert Brede School een enge, instrumentele betekenis te krijgen van een nieuwe methode, een nieuwe oplossing om (door het reguliere aanbod) niet-bereikte doelgroepen wel te bereiken (naar Coussée, 2006). Brede School sluit dan in zekere zin de ogen voor de maatschappelijke realiteit. Aansluitend hierbij wijst een partner op het gevaar om te 'betuttelen'.

We moeten ons realiseren dat wij soms dingen belangrijk vinden waar mensen niet van wakker liggen ... Welke moeder in een kansarme situatie ligt er wakker van roepeskippen?

Hier kunnen dan ook kansen liggen om als Brede School ook de vraag te stellen naar de maatschappelijke condities waarom sommigen niet deelnemen aan het aanbod en de link met bijvoorbeeld welzijn (sterker) uit te werken. Het gaat niet zozeer om de mate of intensiteit van samenwerking –niet alle niveaus hoeven immers betrokken te zijn,

eerder gaat het om de aandacht voor maatschappelijke processen op een meer structureel niveau (bijvoorbeeld armoede) binnen het werken aan en mogelijk maken van een brede leer-en leefomgeving. Brede School kan in die zin ook een maatschappijkritische functie opnemen.

ONDERSTEUNEN: BUURTWERK?

Ondersteunen krijgt zowel bij BSCS als BSCW vorm in functie van leren, als ondersteunen van ouders of via bijvoorbeeld een focus op leerkrachten (bijvoorbeeld een wijkwandeling).

Aandacht voor de interactie met de omgeving kan echter ook het werken aan de kwaliteit van die omgeving inhouden. Deze (brede(re)) benadering van ondersteunen als het stimuleren van leerkansen van kinderen door het bijdragen tot een leefbare buurt lijkt -althans bij de scholen- minder aanwezig te zijn. BSCW lijken breder te kijken waar het werken aan een kwaliteitsvolle buurt (bijvoorbeeld opkuisacties) expliciet naar voren geschoven wordt. Binnen deze benadering zien we echter een duidelijk onderscheid tussen scholen en Brede School.

Scholen zullen (op vraag) meewerken aan of betrokken zijn bij dergelijke initiatieven via de banden die Brede School/bredeschoolcoördinator heeft en aangaat met buurtorganisaties. Maar het actief meezoeken naar thema's rond de buurt (bijvoorbeeld rond leefbaarheid van de buurt) en een (inhoudelijke) betrokkenheid ontwikkelen ten aanzien ervan, blijft beperkt. Buurtgericht werken krijgt veelal vorm als de school die zich openstelt voor de buurt (aanbod als populatie). Bij beide vormen BSCS als BSCW (wel niet alle cases) wordt dit gelinkt aan zichtbaarheid in de wijk of ook profilering (bijvoorbeeld het tot stand brengen van een positief imago van de school).

Buurtgericht werken als de buurt binnenhalen in de school of als school iets ten dienste doen van de buurt, komt beperkter aan bod.

In dit licht merken we ook een beschermende reflex van en tegenover scholen op. Een actieve rol ten aanzien van vrije tijd, de buurt ... wordt snel afgezwakt in functie van de eigen opdrachtbepaling (het bieden van onderwijs). We zouden kunnen stellen dat Brede School de school aanvult waar zij geen tijd, draagkracht zou hebben.

Waar de focus op de buurt, samenleven in de wijk wel sterker tot uiting komt

kunnen we aldus veronderstellen dat dit een verdienste is van de bredeschoolcoördinator. De achtergrond van de coördinator kan hierin een rol spelen. Zo vormt de leefbaarheid van en het bevorderen van het samenleven in de wijk een organisatie-eigen doelstelling bij project C.

Maar ook al wordt de buurt in haar sociale karakter sterker belicht, ze vormt niet de hoofddoelstelling. In dit kader wordt uitdrukkelijk gepleit voor een nuchtere kijk.

Je mag het ook niet te ruim nemen. Het kan bepaalde ontwikkelingen in de wijk teweeg brengen, maar je kan dat niet als hét ding zien. (...) Je mag er niet van alles beginnen aanhangen want dan wordt je karretje veel te zwaar. Je bent een puzzelstukje erin, zoals andere (samen)werkingen daar ook zaken rond doen. Er zijn nog niveaus boven en je kan er soms linken mee leggen, maar daarmee besla je niet alles. Die pretentie heeft Brede School niet.

Het werken aan een kwaliteitsvolle buurt en/of het netwerken in de buurt (ouders)⁴ is eerder impliciet en/of gekoppeld aan een andere doelstelling. Door het werken met de bredeschooldoelgroep en door een aanbod te voorzien, treden mensen in contact met elkaar, worden netwerken gestimuleerd en wordt gewerkt aan het samenleven in de wijk. Werken met en voor de buurt gebeurt zodoende in hoofde van het (brede)schoolpubliek en minder op wijkniveau.

Alle activiteiten zijn rond het werken aan kwaliteitsvolle buurt of fysiek aantrekkelijke buurt. Sowieso elke activiteit die je inricht zorgt voor een meerwaarde.

SAMENVATTEND:

- De wijkgerichte blik van BSCW valt te nuanceren.
 - Het werken aan de buurt wordt in BSCW sterker naar voor geschoven, maar van een echt inhoudelijke buurtgerichtheid, althans op wijkniveau, kan niet worden gesproken. Het werken

⁴ Sociale contactvorming wordt wel als expliciete doelstelling (vooral bij BSCW) vooropgesteld bij kinderen, al is een sociale mix tussen kinderen van de school en kinderen van de 'wijk' beperkt (zie eerder).

voor of aan de buurt krijgt vorm als neveneffect van een andere doelstelling of impliciet via het aansluiten bij bestaande initiatieven.

- De inhoudelijke invulling van Brede School wordt sterk beïnvloed door scholen en hun aandeel binnen Brede School.
 - Waar buitenschoolse thema's bij BSCW sterker op de voorgrond treden, komt dit op het conto van de coördinator Een actieve betrokkenheid van de school/scholen naar buitenschoolse thema's blijft eveneens beperkt.
 - Bij BSCS vormen ook schoolinterne thema's (het pedagogisch-didactisch aspect) onderwerp van actie.

2.2. Participatie aan de brede leer- en leefomgeving

Participatie geldt als één van de toetsstenen voor een kwaliteitsvolle brede schoolwerking.

BETROKKENHEID VERSUS INSPRAAK

Participatie kan, naargelang de mate ervan, verschillende vormen aannemen. Zowel bij BSCS als BSCW lijkt het voornamelijk te gaan om betrokkenheid, minder om inspraak. We kunnen dan ook van een eerder indirecte vorm van participatie spreken.

Het aanbod wordt afgestemd op de noden van het doelpubliek via een (zelf) vooraf gemaakte inschatting, vanuit eigen ervaring, door het consulteren van de betrokkenen na activiteiten of via signalen van partners (behoeftegericht). Een echt vraaggestuurde werking waarbij de doelgroep ook actieve inspraak heeft bij de uitwerking en de doelen, is een stap te ver. Project C van BSCW benadrukt directe participatie sterker, al moeten we hier opmerken dat dit sterk wordt bewaakt door de coördinatie die participatie van kansengroepen als organisatie-eigen doelstelling sterk naar voor schuift.

BETROKKENEN

Participatie hoeft zich niet te beperken tot kinderen en jongeren. Naar analogie met het deel 'doelgroep', kan een brede invulling ook slaan op het betrekken van ouders en (nog een stapje verder) de brede buurt. Participatie blijft echter vaak beperkt tot het eigen schoolpubliek en vooral ouders.

Betrokkenheid ten aanzien van de buurt betekent in de realiteit aandacht hebben voor de eigen zichtbaarheid in de wijk en gevoelig blijven voor signalen uit de wijk via de banden met buurtorganisaties. Hoewel laatstgenoemde sterker wordt benadrukt binnen BSCW (vooral bij project C), blijft (actieve) participatie van wijkbewoners eveneens een heikel punt. Een sterke gerichtheid op het onderwijsthema en de scholen speelt hierin een rol.

Bij BSCS⁵ blijkt de stem van kinderen voornamelijk via ouders gehoord te worden. Waar bij bepaalde activiteiten participatie van kinderen sterker op de voorgrond treedt, lijkt dit gebonden te zijn aan de organisatie-eigen doelstelling(en) van de betrokken partner.

SAMENVATTEND:

- Actieve participatie waarbij ook oog is voor kinderen en wijkbewoners vormt een aandachtspunt.
 - Zowel bij BSCS als BSCW kunnen we spreken van een passieve vorm van participatie: geen actieve inspraak, wel betrokkenheid.
 - Betrokkenheid blijft vaak beperkt tot het eigen schoolpubliek en vooral ouders.

3- ORGANISATIE & PROCES: WERKEN AAN EEN BREDE SCHOOL

3.1. Samenwerkingsverband: creëren van een netwerk

Eén sector alleen kan een brede ontwikkeling van kinderen en jongeren niet gerealiseerd krijgen. Brede School impliceert dan ook het creëren van een breed samenwerkingsverband.

STRUCTURELE WERKING?

Projecten BSCW bieden voordelen voor een structurele werking.

Samenwerking lijkt bij BSCS veel voorwaardelijker. Samenwerking is er minder structureel ingebed: vooral informeel, niet gezamenlijk maar eerder ad hoc en afhankelijk per partner.

Projecten BSCW streven daarentegen veel sterker naar een structuur

⁵ Dit thema werd niet behandeld bij de gesprekken met BSCW.

op wijkniveau onder andere via formele, sectoroverstijgende overlegmomenten en een onderverdeling in werkgroepen en adviesorganen.

Een mogelijke verklaring is dat de coördinator een externe persoon is met een eigen mandaat.

Een externe coördinatie heeft meer mogelijkheden en marge, qua tijd, naar het plannen en voorbereiden van overleg, het aansporen van partners, maar ook voor het zoeken naar mogelijkheden om buurtpartners (als gelijkwaardige partner) te betrekken.

We kunnen ook de vraag stellen in welke mate projecten met een schoolexterne coördinator effectief nood hebben aan en baat hebben bij een structureel netwerk.

Brede School is er sterker geconcentreerd op één plek (de school) wat sneller leidt tot informele gesprekken.

Dat is misschien ook schooleigen dat je een bureau kunt binnenlopen of na uw uren naar de directrice nog kunt bellen terwijl de werkingen bij bepaalde organisaties centraler liggen. Ze moeten zelf al een overleg plannen om die mensen die aan de basis werken te zien. Terwijl dat dit hier soms nog informeler verloopt, omdat je in één gebouw (...)

Tevens kunnen we opmerken dat de keuze voor een bepaalde samenwerkingsvorm bepaald wordt door de doelen die men nastreeft en de mate van complexiteit ervan (SGOK-Brede School, 2008). We kunnen een verband zien met de eigen schoolsgerichte focus en de afwezigheid van een gezamenlijk gedragen doelstelling door meerdere partners.

Toch wordt, vooral door partners, aangegeven dat een meer structurele werking (meer formeel en/of met verschillende partners samen) wenselijk zou zijn.

Ik denk dat door meer structureel overleg te hebben, dat je meer diepgang kunt creëren. Nu moet je soms een overleg vragen of telefonisch contact opnemen voor een bepaalde vraag die je hebt, maar dat doe je ook maar voor een bepaald stuk. Als je

vaste momenten hebt voor overleg, dan ga je automatisch die diepgang creëren, ga je een agenda opmaken, ga je dieper ingaan op punten, ga je die terug opnieuw evalueren en krijg je dat gezamenlijker gebeuren en niet een partner die apart met de school voor bepaalde onderdelen om overleg vraagt.

Maar ook al komt een structurele werking ten gunste van inhoudelijke diepgang en een doelgerichte werking, er zijn ook valkuilen verbonden aan een overleg op metaniveau. Zo schuilt het gevaar op vervreemding van de partners. Blijvend voeling houden met de wijk en de partners -en zo het scheppen van vertrouwen- blijft een aandachtspunt.

(...)als die zich te veel als coach gaat opstellen, op metaniveau, zou je de reactie kunnen krijgen van ja dat is wel goed, maar eigenlijk is het jouw project, wij moeten dit niet doen (...)

INTERACTIE SCHOOL-BUURT?

Een structurele werking kan het creëren van een netwerk bevorderen, maar garandeert ze niet. Ook bij BSCW blijkt het creëren van een netwerk geen evidentie. Vooral een dynamische samenwerking tussen school en buurtpartners blijkt overheen alle projecten een heikel punt.

Bij BSCS staat de samenwerking met de school sterk op de voorgrond: de school gaat partners rond zich aan- of betrekken. Betrokkenheid van buurtpartners situeert zich hoofdzakelijk ten aanzien van de eigen activiteiten met als gevolg dat het bredeschoolgeheel weinig gekend is. Van gedragenheid binnen een gezamenlijk netwerk lijkt zo weinig sprake.

Bij BSCW staat de samenwerking (een breed netwerk) meer als doel op zich. Maar opvallend wordt daar door de (school)partners sterker de nadruk gelegd op de samenwerking tussen de scholen onderling. Daarbij wordt het belang van een externe, neutrale (lees: netonafhankelijke) coördinator benadrukt.

Tevens zijn er indicaties dat de (inhoudelijke) betrokkenheid van (de meeste) (buurt)partners eerder beperkt is (vooral input, ondersteuning bij activiteiten, beperkter naar concrete vormgeving). Bij één case, project D, komen buurtorganisaties en -netwerken centraler te staan, maar

het is niet duidelijk hoe ver hun betrokkenheid reikt. Deze onduidelijkheid wordt ook aangegeven wanneer men stelt dat verantwoordelijkheden van buurtpartners en die van Brede School beter moeten en zullen worden afgestemd naar de toekomst toe.

Hierbij aansluitend verwijzen we naar de instrumentele relatie tussen school en buurt die eerder (zie 2.1: buurt-werk?) in deze bijdrage aan bod kwam. Het samen werken aan of samen denken (althans voor niet-schoolse initiatieven) blijft beperkt: vaak gaat het vooral om kennis van bijvoorbeeld de buurtorganisaties, het buurtaanbod.

De beperkte interactie school-wijkpartners kan deels gelinkt worden aan de achtergrond van deze projecten, meer specifiek de positie van scholen in het samenwerkingsverband.

Bij BSCS zijn scholen aanstuurder. Dit kan mogelijks verklaren waarom de autoriteit van scholen er zo sterk is.

Bij BSCW zijn scholen een partner onder de partners. Qua betrokkenheid zien we onderling een verschil. Het lijkt daarbij om een groeiproces te gaan: van kennis en meedenken (signaleren van noden van kinderen, advies en suggesties doen) tot uitvoeren ((logistieke) verantwoordelijkheid voor een bepaalde activiteit) en meebeslissen. Hier zouden we opnieuw een verband kunnen zien met de ontstaansgeschiedenis. Waar de betrokkenheid (nog) beperkter is (project D) blijkt het initiatief eerder top down en 'losser' van de school vorm gegeven. Brede School krijgt er vorm als filter tussen onderwijs en wijk(aanbod) (zie ook 3.3: functies).

SCHOOL-BREDE SCHOOL?

Een pluspunt van BSCS is een sterke(re) gedragenheid binnen de school/het schoolteam.

Verantwoordelijkheid voor de Brede School ligt niet enkel bij de coördinator, maar is verdeeld over de hele school. Tevens wordt overwegend een grotere betrokkenheid van leerkrachten (en het schoolteam) aangegeven. Het is echter niet duidelijk tot waar de betrokkenheid juist reikt en in welke mate er sprake is van een dynamische interactie. Zo verloopt de link tussen leerkrachten en organisaties voornamelijk via de bredeschoolcoördinator en de (inhoudelijke) betrokkenheid uit zich sterker ten aanzien van schoolthema's.

Bij BSCW werd in dit licht ook gewezen op de draagkracht en de taak-afbakening, namelijk de onderwijsopdracht, van leerkrachten. Bij BSCW is er ook duidelijk een groeiproces. Van weten wat er in een Brede School gebeurt (nog bij project D) tot inhoudelijk meedenken (bij project C). In welke mate leerkrachten ook een uitvoerende taak op zich nemen, kan niet duidelijk uit de gesprekken worden afgeleid. Betrokkenheid verschilt ook van school tot school.

SAMENVATTEND:

- Waar samenwerking bij BSCS veel voordeliger lijkt, hebben projecten BSCW voordelen naar het tot stand brengen van een structurele werking. Doch blijft het creëren van een netwerk met dynamische samenwerking tussen school en buurtpartners ook bij BSCW een moeilijke opgave.
- Projecten BSCS bieden dan weer voordelen naar (een sterkere) gedragenheid binnen de school/het schoolteam.

3.2. Doelgerichtheid

Het creëren van maximale ontwikkelingskansen via een brede leer- en leefomgeving gaat niet vanzelf. Het vraagt oog voor beleidsvoerend vermogen waaronder bijvoorbeeld het planmatig te werk gaan.

CONCRETISERING DOELEN

Zowel bij BSCS als bij BSCW vormt expliciete doelgerichtheid een aandachtspunt.

Zowel BSCS als BSCW kennen eerder (een) algemene, operationele doelstelling(en). De vertaling naar concrete uitwerking voor activiteiten, zoals criteria waaraan een activiteit moet voldoen om een bepaald doel te bereiken, blijft achterwege.

Dit kan zowel gedragenheid en gemeenschappelijkheid, als het efficiënt en transparant werken aan een gemeenschappelijk en complex onderwerp bemoeilijken. Concretisering van doelen maakt gerichte evaluatie mogelijk wat op zich weer ten goede komt aan een kwaliteitsvolle en gemeenschappelijk gedragen werking.

Doordat doelstellingen niet expliciet worden gesteld, zijn ze moeilijk vertaalbaar naar concrete opbrengst wat het inzien van de (eigen) meerwaarde ervan in de weg kan staan.

Het is de bedoeling dat partners (die activiteiten overgenomen hebben) weten met welke doelen ze dat doen (...) of je daarmee doelstellingen op kind- en ouder niveau gehaald had. Wij wisten dat wel, maar we moesten dat dan altijd gaan uitleggen naar mensen, waarom we dat deden

Je moet altijd een zekere doelgerichtheid hebben van 'kijk als we dit gaan doen zullen we dat bereiken en dat is niet enkel voor mij goed maar ook voor jullie want ook jullie doelstellingen nemen we mee in het verhaal en daarom werk je ook samen'

Een weinig afgelijnde definitie houdt ook het gevaar in om te breed te schieten. Hierdoor dreigen soms overlappende functies, waarbij eerder dan een gezamenlijk doel na te streven, de doelstellingen van een van de meewerkende partners worden verwezenlijkt.

Je begint projecten te ontwikkelen maar eigenlijk weet je nog niet goed waar je naartoe gaat met projecten want je hebt geen vaste doelstellingen. Er geraken op de duur zo dingen door elkaar.

DYNAMISCH WERKEN?

Een externe coördinator, zoals bij BSCW, biedt voordelen voor dynamisch, vernieuwend werken en het inspelen op noden van de wijk. Daar waar BSCS sterker vasthouden aan hun oorspronkelijk opgestelde doelen en plan. Concretisering van doelen behelst er veeleer een verbreding en verfijning van de operationele doelen, er worden geen nieuwe thema's gekozen.

SAMENVATTEND:

- De vooropgestelde doelen hebben een algemeen karakter. De vertaling naar welke voorwaarden moeten ingebouwd worden bij de activiteiten om de doelen te halen, wordt (nog) niet gemaakt. Dit kan een efficiënte, transparante en/of gezamenlijk gedragen werking bemoeilijken.
- BSCW lijken meer aandacht te (kunnen) schenken aan een dynamische, zich steeds vernieuwende bredeschoolwerking inspeland op de noden van de wijk.

3.3. Coördinatie: invulling coördinatierol

De coördinatietaak kan verscheidene invullingen krijgen: relationeel en/of taakgericht, basis en/of metaniveau, organisatorisch en/of inhoudelijk, proces en/of product ... Uit de vorige delen kunnen de rol en het takenpakket (impliciet) afgeleid worden. We zetten ze hier nog even op een rijtje.

FUNCTIES

Overheen alle projecten/types zien we volgende functies naar voor treden:

- De coördinator als **spreekbuis of intermediair**. Deze functie zien we zowel bij BSCS als BSCW naar voor komen zij het met een andere status
 - Bij projecten BSCS houdt deze functie het doorgeven van signalen tussen partners in (bijvoorbeeld tussen buurtorganisaties en leerkrachten) en het linken van de verschillende samenwerkingsverbanden aan de school. De coördinator treedt op als initiator van verschillende samenwerkingsverbanden rondom zich, hij/zij is een verzamelaar van initiatieven (zie 3.1 interactie school-buurt?) met beperkte inhoudelijke sturing (wanneer het niet-schoolse thema's betreft).
 - Bij projecten BSCW staat de samenwerking eerder als doel op zich. De coördinatie opereert als draaischijf of *linkenorganisatie* maar met een nog sterke (inhoudelijke en logistieke) autoriteit. De coördinator brengt de onderlinge samenwerking op gang. Vaak tussen school en buurtorganisaties met het oog op een eventuele verzelfstandiging na verloop van tijd.
- De coördinator als **ondersteuner** van een 'gedragen' brede-schoolwerking op wijkniveau: voorzitten en modereren vergaderingen, taken netwerk bewaken ...

Deze functies zijn geen of-of verhaal, maar kunnen we lezen als een groeipad waarbinnen de verschillende projecten zich situeren.

Bij alle projecten krijgt de coördinatie vorm als de eerste functie.

In één project van BSCW (project C) is de coördinatiefunctie door de jaren heen ook naar de tweede functie geëvolueerd. Binnen BSCW zien we dus een evolutie van een Brede School als concept waarbij een co-

ordinator Brede School ingang wil doen vinden naar Brede School als wij-gevoel waarbij activiteiten verzelfstandigd worden in de organisaties en men de weg naar elkaar zelfstandig vindt.

Het proces verloopt niet eenduidig lineair, maar kent een cyclisch karakter. Dit is juist wezenlijk onderdeel van een dynamische bredeschoolwerking en de vernieuwende opdracht van de coördinator daarin.

Brede School is niet verder blijven ondersteunen en de kous is af, nee we willen ons blijven vernieuwen. Dat je andere zaken bekijkt die je wilt opnemen, dat je op een bepaald moment zegt dat gaan we doen want dat is blijven liggen. De coördinator heeft dan een functie om op weg te gaan met een aantal partners en daar een aantal logistieke dingen in op te nemen. (...) Waarom hebben mensen er nog zin in, omdat ze gezien hebben dat er een aantal zaken verwezenlijkt zijn, dat er een aantal dingen goed gelopen zijn, dat ze vertrouwen gekregen hebben, dat ze zo'n groot vertrouwen hebben dat ze het zelf willen opnemen

STATUS

Aansluitend zien we ook een verschillende status weggelegd voor beide coördinatievormen.

Waar de coördinatiefunctie bij BSCW duidelijk afgebakend is -namelijk als een functie met een mandaat om het geheel te sturen, is deze rol heel wat minder duidelijk bij BSCS, zowel voor buitenstaanders als voor de partners.

SAMENVATTEND:

- Over de projecten heen zien we een tweetal functies: als intermediair of ondersteuner. De coördinator krijgt daarbij in beide vormen een ander profiel: van een gangmaker bij BSCW -aanzwengelen van de samenwerking, het inhoudelijk terrein effenen- tot initiator en 'verzamelaar' bij BSCS.
- De coördinatierol is geen statisch gegeven, maar kent een groeiprocess. Vertrouwen creëren om partners mee te krijgen in het bredeschoolverhaal speelt hierin een belangrijke rol.

DISCUSSIE, CONCLUSIES & AANBEVELINGEN

Verschilt een Brede School geïnitieerd vanuit een wijk- of externe organisatie van een brede-schoolwerking geïnitieerd vanuit de school? En zoja, waarin?

We onderkennen twee verschillende modellen met elk voor- en nadelen. Om het kort door de bocht te formuleren ... een brede school als een bredere schoolwerking ten opzichte van een Brede School als concept.

Projecten met een schoolinterne coördinator vormen als het ware een verbreding van de eigen schoolwerking in die zin dat de school het vertrekpunt vormt voor de Brede School (zie onder). Projecten met een schoolexterne coördinator zijn eerder territoriaal vorm gegeven. Vanuit een inspelen op de behoeften van een bepaalde wijk, werkt men *in een bepaald gebied rond een bepaald thema* (i.c. link onderwijs-wijk, vrije tijd-opvang).

Scholen nemen in beide profielen een andere positie in: als aanstuurder bij eerstgenoemde ten opzichte van partner onder de partners bij het laatste.

Een coördinerende rol voor scholen biedt voordelen voor de verbinding school-Brede School: Brede School is sterk ingebed in de schoolwerking (grote betrokkenheid van leerkrachten, schoolinterne thema's rond bijvoorbeeld kwaliteit van onderwijs). Maar ze kan beperkingen inhouden ten aanzien van een (gelijkwaardige en inhoudelijke) samenwerking met buitenschoolse actoren en een brede inhoudelijke invulling die het schoolse doelpubliek en de schooleigen doelen overstijgt.

Van Brede Scholen gestuurd vanuit de 'wijk', verwachten we een bredere invalshoek, namelijk een ruimere invulling aan wijkgericht werken waarbij de buurt op zich sterker op de voorgrond treedt.

Deze assumptie blijkt slechts gedeeltelijk op te gaan. Projecten met een schoolexterne coördinator hanteren een meer algemene insteek en vullen breed leren (iets) ruimer in. Maar een ruime insteek met een brede betekenis aan de buurt (als leer- en leefomgeving) is nergens een evidentie. Enkele voorbeelden:

- **Brede focus?** De buurt wordt als leefomgeving minder opgenomen: de betrokkenheid van de school/ scholen staat minder of haast niet in het teken van de sociale dimensie van de buurt.
- **Brede doelgroep?** Projecten BSCW definiëren de doelgroep ruimer, maar struikelen eveneens over het bereiken van een breder (dan het schoolse) doelpubliek.
- **Breed netwerk?** De inhoudelijke betrokkenheid van (en naar) buurtpartners is minder groot. Scholen benadrukken vooral het onderlinge netoverstijgend samenwerkingsverband.

Meer bepaald treedt hier de moeilijke verhouding en beperkte interactie tussen school en buurt op de voorgrond. Scholen en de buurt blijven koele minnaars, de schotten blijven ten dele overeind.

De relatie school-buurt is eerder instrumenteel van aard in de zin van de school die zichzelf opentstelt als locatie, toeleidt naar de buurt alsook in de zin van de school die zichzelf zichtbaar maakt naar de wijk toe (van school naar buurt).

Er is in veel mindere mate sprake van een dynamische samenwerking met buurtorganisaties of een actieve inhoudelijke betrokkenheid ten aanzien van 'buurt'thema's. In dit licht wordt vaak gerefereerd aan de eigen opdrachtbepaling van de school, namelijk onderwijs (zie link school-vrije tijd bij 2.1: buurt-werk?, beperkte betrokkenheid van leerkrachten bij 3.1: school-Brede School?).

Waar de blik opengetrokken wordt, lijkt dit een verdienste van een externe bredeschoolcoördinator. Deze bevinding gaat evenwel niet eenduidig op. Zo wordt aangegeven dat een externe coördinator omwille van een niet-schoolse achtergrond soms moeilijk de blik van scholen kan opentrekken (naar niet-schoolse en schoolinterne thema's). Waar de wijk of het buitenschoolse sterker op de voorgrond treedt, staat de Brede School ook opvallend 'losser' van de school/scholen. Brede School positioneert er zich tussen school en wijk in.

Hoe breed Brede School wordt ingevuld, lijkt zo sterk verbonden met de positie die scholen innemen in het samenwerkingsverband. Een sterke positie van scholen kan verengend werken.

De positie van scholen is op haar beurt gelinkt aan de ontstaansgeschiedenis van het project. Bij BSCW zijn beide projecten vanuit een heel andere invalshoek vorm gegeven. Met name bottom-up met een sterke schoolsgelateerde invalshoek versus top-down waar Brede School 'losser' van de scholen lijkt te staan. Ook bij projecten met een schoolinterne coördinator speelt de voorgeschiedenis of de start van brede scholen een rol. We gaven al aan dat beide projecten een product zijn van een uitbreiding van een schoolinterne werking naar buiten. Dit kan mogelijks de sterk schoolse/educatieve focus en een minder sterke betrokkenheid van de buurt/buurtpartners verklaren. Tevens benadrukt de subsidiërende instantie bij deze beide projecten de link onderwijs-Brede School wat de beperkte(re) link met de buurt mee kan verklaren.

We kunnen aldus stellen dat de achtergrond van het project (namelijk de inbedding van waaruit ze ontstaan is), een meer significante rol speelt dan louter het feit of de coördinatie schoolintern of -extern is. In ieder geval wat de inhoudelijke uitwerking (buurtgerichte insteek) aangaat. Een school-externe coördinator blijkt wel meer marge (in tijd bijvoorbeeld) te hebben om een dynamische, structurele werking uit te bouwen: plannen en voorbereiden overleg, aansporen partners, zoeken naar mogelijkheden om buurtpartners (als gelijkwaardige partner) te betrekken ...

Bovenstaande bevindingen dienen dan ook als indicaties gelezen te worden binnen hun context. Toch menen we een bruikbaar beeld te hebben geschetst. Uit informele gesprekken met diverse bredeschoolactoren of -experten (waaronder een project met een gemengde coördinatievorm), blijken de bevindingen -mits het in rekening brengen van de specifieke context van een project- herkenbaar.

We kunnen dan ook tot slot enkele aandachtspunten formuleren bij de keuze voor een schoolinterne, dan wel schoolexterne coördinator.

- Projecten met een schoolexterne coördinator blijken doorgaans beter in staat een net- en sectoroverstijgend samenwerkingsverband te bewerkstelligen. Bij een schoolinterne coördinator blijft de autoriteit sterk bij de school liggen. Hierdoor wordt het moeilijker om een gelijkwaardige relatie met (buurt)partners tot stand te brengen.

Maar ook in het geval van een schoolexterne coördinator blijft een dynamische interactie tussen school en buurt een aandachtspunt. Blijven werken aan **buurtpartners in het verhaal** krijgen of houden, blijkt geen sinecure maar is wel onmisbaar voor een brede werking. In dit kader zal het dan ook belangrijk zijn om de **inhoudelijke blik breed** te houden naar thema's die ook buurtpartners aanspreken of waar buurtpartners een bijdrage aan kunnen leveren.

Hierbij aansluitend vormt de dynamische zoektocht naar de brede betekenis van de (buurt als brede) leer- en leefomgeving een aandachtspunt in alle projecten. Kansen binnen een brede invulling waarbij ook oog is voor maatschappelijke processen en het (sociale) karakter van de buurt, worden nog te weinig aangegrepen. Ook de focus op de buurt an sich als leeromgeving waarbij een ruime doelgroep (kinderen en de buurt) wordt vooropgesteld, vormt met het oog op een brede invulling aan Brede School een aandachtspunt.

We schuiven daarom niet de ontwikkeling van de wijk en haar sociale functie op zich als doel van (elke) Brede School naar voren. In het kader van een Brede School staat deze keuze steeds in functie van het verhogen van de ontwikkelingskansen van jongeren.

- Daarbij benadrukken we het belang van (het zoeken naar) **verbinding**. Ze vormt immers een toetssteen voor een kwaliteitsvolle bredeschoolwerking. Uit bovenstaand verhaal blijken school en buurt vooral naast elkaar te staan (zie onder andere 1.2 doelgroep (wijk- of schoolpubliek), 2.1 doelen (afbakening door scholen)). Het streven naar een én-énverhaal zoals het linken van educatieve processen aan onderwijsleerprocessen en de buurt, is geen makkelijke doch een zinvolle evenwichtsoefening.
- **Visieontwikkeling** is belangrijk, namelijk over wat een brede invulling van Brede School kan betekenen in functie van brede ontwikkeling en brede leer- en leefomgeving. De impact van scholen is namelijk vrij groot. Wanneer scholen een te prominente rol innemen, schuilt er gevaar voor verenging. Een schoolexterne coördinator kan deze blik verruimen en een nieuwe input en dynamiek inbrengen. Een zekere **affiniteit** van de coördinator **met de onderwijssector** (bijvoorbeeld kennis decreten en/of wat de onderwijsopdracht inhoudt) zou hierbij een meerwaarde kunnen bieden. Anders dreigt het gevaar dat de coördinatie snel in het onderwijsverhaal wordt meegenomen. Deze denkoefening kan natuurlijk evengoed in omgekeerde richting gelden (affiniteit met buurtorganisaties bij-

voorbeeld). Zo kan geopteerd worden voor een inleidende vorming op de verschillende sectoren (en bijhorende structuur).

- Inspelend op visieontwikkeling kan **inhoudelijke vorming en ondersteuning** voor zowel coördinatoren als eventueel het samenwerkingsverband, kansen bieden. Mogelijkheden zijn bijvoorbeeld een reflectieoefening of vormingsdag rond wat de buurt als brede leer- en leefomgeving kan betekenen. Een expertisepunt kan deze taak op zich nemen.
- Onder andere in het licht van vorige opmerking, is het bij projecten vanuit de school gestuurd belangrijk **logistieke mogelijkheden** in te bouwen. We denken onder andere aan een coördinatiefunctie die daar ruimte (tijd en uren) voor heeft, het klasvrij maken van bepaalde personen ... Zo wordt ook een antwoord geboden op de willekeur die kan ontstaan wanneer men Brede School overlaat aan het initiatief van scholen: scholen zouden bij gebrek aan draagkracht kunnen afzien van een engagement, wat een gemiste kans zou zijn in een wijk met veel opportuniteiten.
- Het voorzien in een mandaat en logistiek biedt meer marge aan een schoolinterne coördinator en kan zo mede een meer **structurele werking** mogelijk maken. Deze structurele werking blijkt cruciaal voor **gedragenheid** (binnen een netwerk) en **inhoudelijke doelgerichtheid**. Het verhindert dat de autoriteit te sterk bij één persoon of één organisatie komt (of blijft) te liggen en bevordert een duidelijke taakafbakening. Voorwaarden kunnen ingebouwd worden via het voorleggen van een plan. Hier moet gewaakt worden dat niet te rigide wordt omgegaan met dit plan en dat dit in samenspraak tot stand komt. Hier sluiten we aan bij het belang van een **gemeenschappelijke doelbepaling**.
- We stellen vast dat Brede School vooral een **groeiproces** is (zie betrokkenheid leerkrachten & scholen bij 3.1: school-Brede School?, coördinatierol bij 3.3: functies). Hier tijd en ruimte voor voorzien, is dan ook belangrijk. Hier kan gedacht worden aan een meerjarenplanning mits voldoende garanties op een dynamische werking (bijsturing) om blijvend in te spelen op de noden.

?

Vanuit deze denkoefening, zou geopteerd kunnen worden voor een combinatie van een schoolexterne en –interne coördinatie. Een eerste verkenning van deze mogelijkheid leerde ons:

- Een externe vult de blik van de school aan en zwakt de schotten tussen buurt en school af: er wordt vertrouwen gecreëerd ten aanzien van buurtpartners waar de balans anders snel zou overhellen naar de meerwaarde voor de school.

- Een externe biedt logistieke voordelen ten aanzien van het creëren van een dynamisch samenwerkingsverband.
- Echter levert een co-coördinatorschap niet meteen (duidelijke) voordelen naar een grotere betrokkenheid van leerkrachten. Dit blijft een heikel punt.

We kunnen dus niet eenduidig stellen dat BSCS-BSCW hun synthese kennen in deze derde. Tevens speelt opnieuw de achtergrond van het bredeschoolproject een belangrijke rol. Bij het bevroegde project gaat het om één school. Hierdoor krijg je sowieso al een samenwerking op buurtniveau met een grotere kans op evenredigheid tussen de sectoren.

- Tot slot nog een algemene bedenking. We merken een beduidende invloed van de subsidiërende en begeleidende instantie van waaruit het bredeschoolproject vorm krijgt. Dit kan, bij verschillende invullingen, echter leiden tot een verkokerd landschap en een onduidelijke begripsbepaling van wat Brede School nu juist inhoudt. Hier liggen voor het beleid kansen om het debat aan te gaan over de inhoud, status en positionering van (een) Brede School. Is de Brede School een project (naast andere projecten bijvoorbeeld)? Is het een bredere manier van werken voor scholen? Is het een wijkforum met als doel de verschillende samenwerkingsverbanden of werkingen op elkaar af te stemmen? Wat is de plaats van de school en wat die van de 'buurt'?...

De kritische noten geformuleerd in dit document kunnen hierin eveneens een plaats krijgen.

BIJLAGE

REFERENTIELIJST

Baarda, D.B., de Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (2001). Hoofdstuk 9. Hoe registreer en analyseer ik mijn gegevens? In D.B. Baarda, M.P.M. de Goede & J. Teunissen, *Kwalitatief onderzoek* (pp 167-198). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Coussée, F. (2006). *De pedagogiek van het jeugdwerk*. Gent: Academia Press.

Engels, M., Ernalsteen, V., Joos, A. & Lanssens, A. (2007). *De coördinatie van een Brede School ... zoals een vis niet zonder water kan*. SGOK – Brede School.

Joos, A., Ernalsteen, V., Lanssens, A. & Engels, M. (2006). *Brede School in Vlaanderen en Brussel. Visietekst*. SGOK – Brede School.

Onderwijsraad Antwerpen (s.d.). *Lokale visietekst BREDE SCHOOL*.

Schuyten, G. (2004). Kwalitatief interview. Hoorcollege Methoden en Technieken van Onderzoek. UGent, pedagogische wetenschappen.

SGOK-Brede School (2008). *Samenwerking en netwerkvorming in praktijk*.

Brede School in Vlaanderen en Brussel

BESCHRIJVING PROJECTEN

	Schoolinterne coördinator		Schoolexterne coördinator	
	Project A	Project B	Project C	Project D
Context				
Wijkgegevens	<p>Kansarme buurt met sociaal-economische en cultureel kansarme gezinnen</p> <p>Meer dan 17 000 inwoners in stijgende lijn</p> <p>Jonge bevolking met veel kinderen</p> <p>Kleine helft van de inwoners van allochtone herkomst, met zowel zeer hoog aandeel Nieuwe Belgen (circa 25 %) als inwoners met vreemde nationaliteit (circa 19 %)</p> <p>7676 huishoudens</p> <p>21.7 % kinderen worden geboren in kansarm gezin</p>	<p>Kansarme wijk, diverse socio-culturele achtergrond</p> <p>27 638 inwoners in stijgende lijn</p> <p>Vrij jonge bevolking</p> <p>Meer dan de helft van de bevolking van allochtone herkomst: 23 % van de inwoners heeft een vreemde nationaliteit waarvan het aandeel Nieuwe Belgen bijna 30 % bedraagt</p> <p>11 287 huishoudens</p> <p>bijna 18 % kinderen worden geboren in kansarme gezinnen (gegevens dateren van 2007)</p>	<p>Sterk diverse, multiculturele wijk</p> <p>11 125 inwoners waarvan circa 25 % jonger dan 19 jaar, circa 59 % tussen 20 en 64 jaar en circa 17 % 65+</p> <p>circa 18 % niet-Belgen</p> <p>1500 gezinnen</p> <p>Circa 20 % van de geboortes in kansarme gezinnen (gegevens van presentatie 2008 en bron 2003)</p>	<p>Sociaal-cultureel gemengde wijk</p> <p>15 288 inwoners waarvan 23 % jonger dan 19 jaar, 60 % tussen 20 en 64 en 17 % 65+</p> <p>circa 12 % niet-Belgen</p> <p>31,4 % van de geboortes in kansarme gezinnen (gegevens dateren van 2003)</p>

Brede School in Vlaanderen en Brussel

	(gegevens dateren van 2007)			
Aanleiding initiatief?	Initiatief voorgesteld vanuit stadsdienst (onderwijsgebonden) waarop ingetekend werd.	Initiatief voorgesteld vanuit stadsdienst (onderwijsgebonden) waarop ingetekend werd.	Bottom-up ontstaan als wijkproject vanuit een bevraging in de wijk rond onderwijs. Later erkend als proefproject Brede School vanuit Onderwijs	Top-down vorm gegeven in de wijk vanuit stadsdienst (onderwijsgebonden) met doel te werken rond een aantal actiepunten, hiaten.
Hoe lang bestaat samenwerking al?	Met sommige partners al samenwerking voorheen, andere partners nieuw Sinds 2006 Brede School	Sinds 2006. Sommige partners eveneens samenwerking voorheen.	Project sinds 1999, Brede School sinds 2006.	Sinds 2005
Functie coö?	Aanspreekpersoon is de zorgcoördinator-GOKleerkracht. De functie is sterk ingebed in GOK- en/of kernteam en wordt verdeeld. De financiële kant wordt apart opgevolgd.	De directie neemt de coördinatie op, maar is geen solo-speler. De verantwoordelijkheid is verdeeld over het hele team. Ook sommige taken worden verdeeld binnen het kernteam. Financiële en inhoudelijke opvolging worden gescheiden.	(op moment van bevraging) Externe coördinator vanuit organisatie met wijkwerking met een aparte functie, mandaat. Organisatie was tevens initiatiefnemer van het project.	Functie met een eigen mandaat. De coördinatie vormt de lokale vertegenwoordiger voor een dienst die Brede School initieert. Deze dienst nam het initiatief, de coördinator werd later, na het formuleren van de doelen, aangesteld.
Partners				
Overleg	Geen gezamenlijk overleg,	Geen gezamenlijk overleg.	Onderverdeling in advies-	(Nog) geen gezamenlijk

Brede School in Vlaanderen en Brussel

	<p>tenzij jaarlijkse plannings- en evaluatievergadering waar aantal partners samen zitten.</p> <p>Afhankelijk per partner: vaak op vraag van of bij nood aan, met sommige partners meer formeel overleg. Brede School is ingebed in het wekelijks zorgteam (zorgcoördinator, directie en GOK-leerkrachten), van hieruit worden zaken meegenomen naar hele schoolteam.</p>	<p>Afhankelijk per partner: vaak op vraag van of bij nood aan, met sommige partners formeel (bijvoorbeeld maandelijks) overleg. Brede School is ingebed in de gadering, van hieruit worden zaken meegenomen naar overleg met partners en omgekeerd.</p>	<p>orgaan (input en feedback, krijtlijnen) en maandelijks stuurgroep (dagelijkse werking). Per thema nog aparte werkgroepen (meer sectorgebonden).</p>	<p>maandelijks overleg, wel sectoroverstijgende stuurgroep. Verschillende fora naast elkaar waar brede-schoolcoördinator op aanwezig is. Zie ook deel sectoren.</p>
Uit wijk?	Uit wijk of met werking in de wijk	Partners allen op de wijk betrokken	Uit wijk of met werking in de wijk	Uit wijk of met werking in de wijk
sectoren?	<p>Onderwijs: één school van het stedelijk net met hoofdzakelijk allochtoon en/of kansarm publiek die in aanmerking komen voor extra GOKles-tijden.</p>	<p>Onderwijs: één school van het stedelijk net: willen openstaan voor alle kinderen uit de buurt, graadsklassen, kansarm publiek</p>	<p>Onderwijs: vier scholen van vrij (twee) als stedelijk net (één), één methodeschool. De vier scholen profileren zich sterk als wijkscholen. Ze bereiken eveneens een</p>	<p>Afhankelijk van opportuniteiten die zich aandoen worden verschillende samenwerkingsverbanden opgezet.</p> <p>Vaste samenwerking met:</p>

Brede School in Vlaanderen en Brussel

	<p>Partners: schoolopbouwwerk –</p>	<p>Partners: schoolopbouwwerk-jeugdwe-</p>	<p>groot aantal kansengroepen.</p> <p>Andere partners: jeugdwezijnswerk-</p>	<p>Onderwijs: uit het stedelijk net vier scholen: jenaplan, buitengewoon onderwijs, één kleuterschool. Twee scholen uit het vrij net (vrij gesubsidieerd en katholiek). De scholen zijn zeer divers: van een school met een specifieke doelgroep (romakinderen, niet allemaal kinderen uit de wijk) over een school met een mix van de wijk, een school met veel allochtone kinderen tot een school uit het buitengewoon onderwijs met weinig kinderen uit de buurt.</p> <p>Andere (vaste) partners: jeugdwezijnswerk, cultuur</p>
--	---	--	--	--

Brede School in Vlaanderen en Brussel

	<p>basiseducatie (ouders) – buurt- en opbouwwerk– tuur (boekenvoorleesproject, BIB)- jeugdwelzijnswerk –vereniging waar armen het woord nemen- sport (werking naar kansarme doelgroep).</p> <p>Vooral de samenwerking met educatie, school- opbouwwerk en sport worden als belangrijke samenwerkingsverbanden genoemd.</p>	<p>zijnswerk-sport (werking naar kansarme doelgroep)- basiseducatie (ouders)</p> <p>In de marge worden ook Buurtontwikkeling en CLB genoemd, al zijn dit geen vaste partners.</p>	<p>biedsgerichte werking- buurt- en opbouwwerk- welzijn-basiseducatie- kinderopvang, initiatief tenschoolse opvang-sport</p> <p>In de marge ook Lokaal Overleg Platform en CLB</p>	<p>(BIB), kinderopvang (kinderdagverblijf)</p> <p>Daarnaast ook samenwerking met sociaal artistiek werk, welzijnsorganisaties, buurtorganisaties.</p>
--	--	---	--	---

