

De pedagogische dialoog: werken aan een pedagogische visie van de brede school

Conference paper
Saskia van Oenen en Frank Studulski
27 januari 2005

Een gezamenlijk product van NIZW & Sardes



De pedagogische dialoog: werken aan een pedagogische visie van de brede school

Dit artikel gaat over de pedagogische visie van de brede school. Het artikel bestaat uit drie delen. Ieder van die delen behandelt een eigen vraag.

Deel 1 gaat over de vraag waarom de pedagogische visie van de brede school een interessant vraagstuk is.

In deel 2 wordt de vraag gesteld 'Wat zijn de inhoudelijke achtergronden van de pedagogische visie van de brede school?'

In deel 3 staat de vraag centraal: 'Hoe kunnen brede scholen een pedagogische visie ontwikkelen?'

Deel 1: Aanleiding

'Waarom is de pedagogische visie van de brede school een interessant vraagstuk?'

Uit een enquête op www.bredeschool.nl bleek dat de bezoekers van deze site behoefte hadden aan verduidelijking van de pedagogische visie van de brede school.

Om te beginnen is de vraag naar een pedagogische visie inherent aan de brede school. De brede school is namelijk een netwerk of een samenwerkingsverband van instellingen die ieder een eigen visie (vanuit hun traditie en geschiedenis) hebben op de ontwikkeling van en het werken met kinderen (en hun ouders). Zeker in de eerste jaren is de brede school meestal bezig met de vragen: 'wie zijn we, wat willen we en kunnen we het organiseren?' Als er ook nog een nieuw gebouw wordt gebouwd, heeft men relatief minder tijd om na te denken over de inhoudelijke samenwerking en wat dat kan betekenen voor de ideeën over werkwijzen. Als instellingen en visies bij elkaar komen, leidt dat vanzelfsprekend tot uitwisseling van ideeën, verbazing, botsing en reflectie over visies. Niet voor niets is jarenlang gezegd dat de cultuur van werken tussen onderwijs en welzijn zo verschilde. De samenkomst van instellingen en opvattingen roept dus ook de vraag naar verschillen en overeenkomsten in ideeën op. Vandaar allicht de vraag naar een gemeenschappelijke pedagogische visie.

De vraag naar een pedagogische visie kan echter verschillende betekenissen hebben. Misschien heeft men in de eigen locatie geen visie op de brede school, misschien kan men zich er geen goede voorstelling van maken, misschien hebben op een locatie sommige mensen wel een visie en andere niet, of verschillen hun visies.

Wij horen die roep om een samenbindende en verklarende visie ook wel in onze eigen contacten met praktijken, in advies of begeleidingstrajecten.

Het zoeken naar een visie zien we ook bij mensen die door de lokale overheid in een multifunctionele accommodatie zijn gebracht, zonder dat daar een overtuigende inhoudelijke overweging bij zat - of hoogstens de notie dat 'samenwerking tussen voorzieningen in het belang is van de ontwikkelingskansen van kinderen'. Het neerzetten van voorzieningenverzamelgebouwen geeft de lokale infrastructuur wel een kwalitatieve oppepper – en een gevierde wethouder – maar het laat de medewerkers van de bijeengeplaatste instellingen soms met verbazing achter, als de klanken van het openingsfeest zijn verstomd: 'wat hebben wij met elkaar?'

Tegelijkertijd zien we ook mensen die al langer geleden zijn begonnen met een inhoudelijke aanpak, maar daarna werden overvoerd met allerlei organisatorische vraagstukken (geregeld en rimram) die nu eenmaal komt kijken bij een brede school, en die nu uiteindelijk weer toekomen aan inhoudelijke verdieping. Een basisprogramma is nu geregeld en alles loopt, maar dan blijkt bijvoorbeeld dat het allemaal losse activiteiten naast elkaar zijn, die inhoudelijk weinig met elkaar te maken hebben. En de vraag is dan: hoe krijgen we dat dichter bij elkaar?

En dan zijn er nog brede scholen waar de mensen al lang en goed inhoudelijk samenwerken op basis van een persoonlijk gedeelde visie. Een aantal jaren geleden hebben ze al doende met elkaar afspraken gemaakt, en vertrouwend op elkaars professionaliteit en persoonlijke

kwaliteiten is men aan het werk gegaan, en het werkte ook! Maar dat kan verwateren, als na verloop van tijd mensen van baan wisselen of met pensioen gaan. De pioniers hebben daarom behoefte om hun persoonlijke en op eigen ervaringen gebaseerde visie over te dragen aan nieuwkomers in de organisatie. De visie die zij hanteren is immers een soort persoonlijk bepaalde orale geschiedenis, waar niemand zich verder aan gehouden hoeft te voelen. Het gaat hier dan niet om gebrek aan visie zelf, maar om het verwoorden daarvan: om het werk te kunnen continueren en aan anderen over te dragen.

Bliksemafleider

Maar er zijn ook *andere* aanleidingen voor de vraag naar een visie.

Het bijeenbrengen van instellingen voor 'het bevorderen van de ontwikkelingskansen van kinderen' hoeft niet te betekenen dat deze instellingen een-twee-drie enthousiast aan de gang gaan. Vooral in die situaties waar er een extrinsieke motivatie is voor een brede school (een nieuw gebouw, het meelopen met de hype of een al te slagvaardige wethouder) is de meerwaarde voor de betrokkenen niet evident. Zij krijgen andere mensen bij zich over de vloer, of moeten zich behelpen met voor hun werk ontoereikende accommodaties, moeilijk gedoe met roosters, weten niet precies wat er allemaal gaande is maar worden tegelijkertijd geconfronteerd met dingen die hun normale doen verstoren. Ze zien wel dat verschillende begeleiders verschillend omgaan met de kinderen en vinden dat deze begeleiders ze bijvoorbeeld te vrij laten of juist te strak houden. Misschien vinden ze ook dat hun werk in een hoekje wordt gedrukt terwijl het toch van belang is dat het programma wordt afgemaakt: 'zo krijg ik mijn lessen niet af! Zo wordt het een ongeconcentreerd zootje! Wat ik hier probeer op te bouwen, breken ze daar weer af!'

Al zulke ergernissen worden opgekropt, en op een algemene vergadering veranderd in de vraag: '*maar wat is dan eigenlijk onze gezamenlijke pedagogische visie?*' Waarop iedereen achteroverzakt in de vergaderstoelen en vertwijfeld naar het plafond staart, want het bepalen van de pedagogische visie roept bij hen beelden op van eindeloze zware discussies vol spraakverwarring over vage abstracte begrippen. Een uitstekende strategie dus om niet in te gaan op concrete problemen die zich in de praktijk voordoen.

Denken en doen

Uit een landelijk onderzoek naar (ver)brede scholen van Emmelot en Van der Veen (2003)¹ blijkt dat op slechts 43% van de onderzochte (ver)brede scholen een plan met doelstellingen is. Op brede scholen is dat 51%. Ook in het bedrijfsleven is het bekend dat circa 50% van de bedrijven begint zonder helder bedrijfsplan.

Moet je wel zo nodig een visie hebben voordat je aan de slag gaat? Ja en nee. Een manier om ertegenaan te kijken:

Er zijn gewoon verschillende soorten mensen: *denkers* en *doeners*. Er zijn mensen die van tevoren duidelijk willen weten waar ze aan werken, welke doelen ze hebben en hoe de taakverdeling is. Ze willen een visie. Als de partners er geen schrijven, kruipen ze waarschijnlijk zelf in de pen. Er zijn echter ook mensen die gewoon aan de slag gaan. Ze handelen op basis van een intuïtief idee over de werkelijkheid en wat ze willen bereiken. Het zijn twee opvattingen die naast elkaar bestaan. Dit wordt ook bevestigd door onderzoek. Beide opvattingen zijn wat ons betreft legitiem, hoewel de doeners in een organisatie met verschillende professionals en disciplines wel meer tijd moeten steken in het delen van hun ideeën en opvattingen.

Maar er zijn ook andere verklaringen.

Een visie bouw je allengs op, in de praktijk van het werk. Je kunt van tevoren algemene uitgangspunten bedenken, maar dat zijn vaak abstracte ideeën, die misschien wel op managementniveau worden bedacht, maar voor de werkvloer anders uitpakken of een andere betekenis hebben. Waar het eigenlijk toch om gaat is visie die geworteld is in het uitvoerend werk, en die groeit al doende. Je verwoordt die ook niet in abstracto, maar juist in de woorden

¹ Emmelot, Y. & Veen, I. van der (2003). *Brede scholen uitgelicht*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, rapport 680

die bij dat concrete werk passen. In brede-schoolverband zit je met mensen uit diverse werksoorten, die hun visie dus per definitie in verschillende bewoordingen uitdrukken. Als je daar in abstracto over gaat praten is de kans op spraakverwarringen inderdaad bijzonder groot. Je kunt dan beter concreet met elkaar aan de slag gaan, en zo elkaars talen leren verstaan in de context van het concrete werk. Daarna kun je gezamenlijke formuleringen zoeken voor uitgangspunten die je blijkt te delen. Een management kan hier ook best op vooruitlopen door voorstellen voor formuleringen te doen. Maar dan is toch de hoofdzaak, of de diverse teamleden de relatie leggen met hun eigen en elkaars werk.

Toch is een pedagogische visie wel van belang voor een brede school. Cees de Wit schreef een goed artikel² over het ontwikkelen van een eigen visie. Ook hij constateert dat de meeste mensen een beetje aanhikken tegen het formuleren van een visie, maar tegelijkertijd draagt iedereen volgens hem een visie met zich mee. Hij omschrijft een visie als: 'een samenhangend geheel van opvattingen omtrent een deel van de werkelijkheid, waaruit richtlijnen voor het eigen handelen en/of dat van anderen afgeleid wordt of kan worden' en verder: 'een visie helpt je de werkelijkheid (of een deel ervan) te structureren. Ze geeft je er een mentaal beeld van en vergemakkelijkt zo je denken en handelen'. Hoe ingewikkelder de omgeving, hoe belangrijker een visie is.

Functie van een pedagogische visie

Een pedagogische visie is iets anders dan een beleidsnota van de gemeente, waarin abstracte beleidsdoelstellingen staan, afgeleid van een andere (beleids-)werkelijkheid en meestal voornamelijk kwantitatief van aard. Bijvoorbeeld '50% van de doelgroep moet deelnemen aan het VVE-programma'. Een pedagogische visie kan meer praktijktheoretische uitgangspunten bevatten: uitgangspunten die professionals zelf belangrijk vinden bij het gezamenlijk werken met kinderen. Die zie je in beleidsnota's meestal niet terug.

Een belangrijke vraag is natuurlijk: welke functie heeft een pedagogische visie eigenlijk?

De pedagogische visie heeft volgens ons minstens vijf functies:

- 1) hij is nodig om elkaar te kunnen 'verstaan'
- 2) hij is nodig voor reflectie op eigen (en elkaars) werk
- 3) hij is nodig voor de legitimering van de handelingen binnen een organisatie
- 4) hij is nodig voor de continuïteit van de organisatie
- 5) hij is nodig voor externe legitimering

Ten eerste bestaat de brede school uit een verzameling professionals uit verschillende instellingen. Daarom zijn afspraken over de gemeenschappelijke taal en het gemeenschappelijk handelingskader van de organisatie van belang.

Ten tweede, een pedagogische visie biedt een kader voor de reflectie op het eigen werk, het werk van de ander en de samenwerking.

Ten derde geeft een pedagogische visie betekenis aan de individuele bijdragen van de professionals. Individuele medewerkers zijn onderdeel van een groter geheel van samenwerkende instellingen – als het goed is kan een pedagogische visie hen enig systeembewustzijn bieden. Alle medewerkers samen bieden een geheel aan contexten waarin kinderen zich ontwikkelen.

Ten vierde, het maakt de kwaliteit in de organisatie beter bestand tegen de discontinuïteit door verloop en wisseling van personeel.

En last but not least, ook naar buiten toe is een pedagogische visie van belang om duidelijk te maken aan ouders, bezoekers en bestuurders dat de brede school meer is dan een verzameling instellingen.

In het volgende deel gaan we hier verder op in. We bespreken daar achtergronden waartegen een pedagogische visie voor brede scholen is te formuleren.

² Wit, C. de, (2003). Ontwikkel een eigen visie op opvoeden, opvoeden doe je samen, in: *De wereld van het jonge kind*, 30^e jrg, nr. 7, p. 209-212

Deel 2: de achtergronden

'Wat zijn de inhoudelijke achtergronden van de pedagogische visie van de brede school?'

Inleiding

In het vorige deel vatten we samen waarom brede scholen naar een pedagogische visie zoeken. Het specifieke van de brede school is dat er gezocht wordt naar een visie die door verschillende organisaties wordt gedeeld. Maar die tegelijk ook de verschillen in karakter waardeert, van wat eenieder heeft in te brengen. Kun je, op zoek naar een gedeelde pedagogische visie, ook het belang van die verschillen tot uitdrukking brengen? Jazeker, en dat is ook juist essentieel.

De wortels van de pedagogische visie van de brede school

De brede school is te typeren als: op zoek naar eenheid in verscheidenheid. Dat wijst naar een heel basale pedagogische opdracht, die precies in deze woorden al in 1899 door Jan Ligthart werd geformuleerd in het openingsartikel van zijn blad '*School en leven; weekblad voor onderwijs en opvoeding in school en huisgezin*'. Hij zei daarin: de wereld bestaat uit een eindeloze verscheidenheid van verschijnselen, die de mensen via hun cultuur (vormen van leven, werken, denken) in voor hen samenhangende patronen organiseren. Dat levert echter ook weer allerlei diverse patronen van samenhang op. En er ontstaat een zekere fragmentering van kennis en daarmee van de werkelijkheid: er zijn tal van specialisaties waarbinnen men alleen oog heeft voor de samenhang binnen het eigen onderdeel. Dat kunnen heel belangrijke specialisaties zijn die de kwaliteit van het menselijk leven verbeteren. Maar om iets van de je omringende wereld en je eigen mogelijkheden daarbinnen te leren begrijpen, moeten mensen - kinderen - op zoek naar samenhang in die vele diversiteiten. Daarmee ontwikkel je ook de draad van je eigen leven in de verscheidenheid van 'het volle leven'. Dat doe je niet in de eerste plaats door een heleboel specialistische kennis in schoolvakvorm bewerkt tot je te nemen, maar door in het volle leven zelf op onderzoek te gaan, door zelf doen en exploreren ³.

Met Ligthart, en tal van pedagogen voor en na hem, kan de brede school zijn perspectief heel goed kiezen in het zoeken naar een pedagogische 'eenheid' die tegelijk juist het belang van diversiteit erkent.

Halverwege de jaren negentig, bij de start van de bredeschoolontwikkeling, waren vergelijkbare overwegingen ook aan de orde⁴. We vatten ze globaal samen in deze twee clusters:

- er zijn teveel specialistische instellingen ontstaan die zich los van elkaar met verschillende ontwikkelingsaspecten van kinderen (en hun ouders) bezighouden. Zo verliezen zij het zicht op de integrale eenheid van ontwikkeling die het kind zelf is. Kinderen worden (met hun ouders) van de ene instelling naar de andere organisatie verwezen. Tussen die instellingen wordt moeizaam gecommuniceerd en raken dossiers onderweg zoek. Laat die instellingen dus veel meer gaan samenwerken of zelfs integreren, in bredeschoolverband. We zien het sterk terug in de uitgangspunten als ketenbenadering en doorgaande lijn. Niet voor niets verscheen in 1995 het advies van Schuyt⁵ om de keten tussen instellingen die met jeugd te maken hebben te versterken. In Rotterdam koos men bij de start van het lokale bredeschoolbeleid de leuze: 'It takes a whole village to raise a child', naar een Afrikaans gezegde dat kort daarop wereldwijd bekend werd door een boek van Hillary Clinton ⁶.

³ Oenen, S. van (1990), *Meesterschap en moederschap. Teksten van Jan Ligthart en anderen als onderwerp van vrouwenstudies-pedagogiek*. Amersfoort: Acco

⁴ Zie bijvoorbeeld: Oenen, S. van, J. van der Zwaard en M. Huisman (1999). *Starten met een brede school*. Utrecht: NIZW

⁵ Schuyt, C.A.M. (1995). *Kwetsbare jongeren en hun toekomst*, Amsterdam

⁶ Dienst Stedelijk Onderwijs Rotterdam (1995), *De brede school. It takes a whole village to raise a child.*; Rodham Clinton, H. (1996). *It takes a village to raise a child, and other lessons children teach us*, New York: Simon & Schuster.

- Het tweede cluster betreft de oriëntatie op het kind als eenheid van ontwikkeling, in confrontatie met de maatschappelijke diversiteit en complexiteit waarin het zich moet en kan ontwikkelen. Het kind, bovendien, als degene die zichzelf en de eigen talenten ontwikkelt, gebruik makend van de diversiteit aan alles (leer- en handelingsmogelijkheden, mensen en middelen) wat hem of haar in de omgeving ter beschikking staat. Dit cluster kunnen we samenvatten met de benadering die heet 'whole child approach'. Kern van de 'whole child approach' is dat er aandacht moet zijn voor zowel cognitieve als de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen.

Zorg dus voor een rijke diversiteit aan activiteitenmogelijkheden in die omgeving, maar zorg ook voor mogelijkheden voor kinderen om daar allerlei actieve rollen in te kunnen spelen, keuzes te maken, ervaringen op te doen, verantwoordelijkheden te nemen. Kijk wat er al in de omgeving voorhanden is aan mogelijkheden, wat er ontbreekt en of je dat kunt aanvullen. Hierin kunnen diverse instellingen samenwerken. De brede school is de overkoepelende organisatorische eenheid die in dit geheel continuïteit kan aanbrengen, een doorgaande lijn voor samenhang in ontwikkelingsprocessen van kinderen.

Het tweede cluster is het meest direct gelieerd aan een pedagogisch uitgangspunt. Immers, daar staat de actieve rol van kinderen zelf centraal. Het kind als eenheid, die zich een weg zoekt in de diversiteit van de wereld, wordt daarbij gesteund door de bredeschoolorganisatie. Het eerste cluster is meer op de voorwaardelijke kant gericht. Daar staat centraal wat instellingen of professionals elkaar kunnen doen om hun diverse specialisaties te verenigen, om meer tegemoet te komen aan de eenheid in de kinderlijke ontwikkeling.

Van oude pedagogen naar het nieuwe leren

De bronnen voor de 'pedagogiek van de brede school' kunnen we putten uit gemeenschappelijkheden in zowel onderwijsvernieuwingsconcepten, als pedagogische en sociaal-agogische ontwikkelingsconcepten in heden en verleden. Overeenkomsten zijn de bevordering van zelfstandigheid en sociaal functioneren, het beter aansluiten bij de beleving, ontwikkeling en motivatie van kinderen, vakoverstijgend onderwijs door projectonderwijs en het waarderen van verschillende ontwikkelingsgebieden naast het cognitieve; alles tezamen, opvoeden tot zinvolle en verantwoordelijke participatie in de (democratische) gemeenschap van school en maatschappij.

We kunnen hiervoor terecht bij Nederlandse pedagogen-onderwijsvernieuwers als Ligthart en Boeke, maar ook bij Dewey, Korczak, Montessori, Petersen en andere zogeheten 'traditionele onderwijsvernieuwers'. Leren als een zaak van hoofd, hart en handen: dat is de beroemde leuze waar velen zich op verenigden. Zij ijverden ook in hun tijd al tegen de bestaande vormen van onderwijs, en voor verbinding van binnen- en buitenschools leren. Maar vergelijkbare uitgangspunten vinden we ook in de sociaal-agogische traditie van het ervaringsleren, participierend of sociaal leren; en ook in sectoren als kunsteducatie en sport zijn dit herkenbare vormingsconcepten⁷. Gardners betoog over het gelijke belang van verschillende soorten intelligentie vindt een uiterst intersectorale aanhang - en het is heel goed op te vatten als een verder uitgewerkte vorm van de leuze over hoofd, hart en handen⁸.

Interessant is, dat we de ideeën van oude pedagogen zien terugkomen in diverse sectoren, en op dit moment al heel duidelijk in huidige onderwijsopvattingen over (vernieuwing van) het reguliere onderwijs. Bijvoorbeeld in de vorm van probleem gestuurd onderwijs, het studiehuis, werkpleksimulatie, coöperatief leren, en de uitgangspunten van de basisvorming: toepassing-vaardigheden- samenhang (TVS). Vraaggericht onderwijs, met activerende didactieken wordt

⁷ Waal, V. de (2004), *Uitdagend leren. Culturele en maatschappelijke activiteiten als leeromgeving*.

Bussum: Coutinho. Jansen, Th. (1999) *Naar een actieve maatschappelijke participatie van deelnemers in het sociaal-cultureel werk*. Utrecht: NIZW. Van Oenen, S. en F. Hajer (red, 2001), *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten school*. Utrecht: NIZW

⁸ Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: the Theory in Practice*. New York: Basic Books

steeds meer van belang geacht⁹. Kenmerken van hetzelfde gedachtengoed vinden we ook terug bij de beschrijving van een didactiek voor sociale competenties¹⁰.

Steeds meer zien we dat onderwijskundige concepten zich beroepen op de sociaal-constructivistische theorie waarvoor de oude meester Vygotsky de grondslag legde. Bijvoorbeeld het concept van ontwikkelingsgericht onderwijs dat 'van onderop' een gestage opmars door het basisonderwijs maakt, maar ook het werk Van Emst die met zijn 'paradigmashift' veel aandacht trekt in het voortgezet onderwijs¹¹. Concepten die ook uitstekend te plaatsen zijn in de traditie van projectonderwijs, waarbij leerlingen en hun begeleiders samenwerken aan levensechte vraagstukken, sterk gelijkend op probleemgestuurd onderwijs. Ook radicale vernieuwingsscholen beroepen zich op sociaal-constructivistische gedachtengoed; zoals de 'Slash/21' (Gankema, 2001)¹². Daar worden ook verschillende leerstijlen naast elkaar gebruikt. Soms moet je gewoon woordjes leren, maar daarnaast kun je samenwerkend leren, ontdekkend leren of zelfstandig leren, al naar gelang het onderwerp en doel van het leervraagstuk. Ook de vakken en onderwerpen zijn op een andere manier ingedeeld, zodat er ook andere leerarrangementen uit kunnen komen.

Al dit soort initiatieven en ideeën worden tegenwoordig nogal eens gegroepeerd onder het label 'het nieuwe leren', hoewel ze allerminst nieuw zijn zoals we hierboven aangaven. Er vigeren ook noemers als 'authentiek', 'duurzaam' of 'natuurlijk leren'.

Welke oude of nieuwe noemers je ook hanteert: hier hebben we hoe dan ook een uitstekend gezamenlijk pedagogisch aanknopingspunt voor bredeschoolsamenwerking. We hebben een visie die op gezamenlijke tradities teruggaat, en die tevens uitwijst naar het belang van verschillende inbreng door iedere partner in de samenwerking. Want ieder van hen kan kinderen of jongeren introduceren in bepaalde samenlevingspraktijken, met daarbij behorende gewoonten en veranderingen. Iedereen heeft een eigen verhaal en kennis van de wereld te bieden, om leerlingen mee te laten experimenteren en oefenen. De brede school is het verbindende kader, omdat daar allerlei verschillende leerarrangementen tezamen georganiseerd kunnen worden op een continue basis, in een doorgaande lijn.

Het verduisterde pedagogisch perspectief

De diverse partners (school, welzijn, kunst, sport, en allerlei mogelijke anderen) investeren nu vaak nog veel tijd in organisatorische en beleidsmatige vraagstukken. Maar als die investering zich zou richten op het gezamenlijk vormgeven van leerarrangementen, opent zich een nieuwe wereld.

Hoe interessant is het niet om gezamenlijk, thematisch, werkvormen en arrangementen te creëren waarin leerlingen, op basis van hun eigen motivatie leren, spelen en zich ontwikkelen? Daar ligt de werkelijke uitdaging van de brede school.

Het pedagogische perspectief komt pas verder tot ontwikkeling als je je gaat afvragen: welk soort activiteitsaanbod is betekenisvol voor bepaalde (groepen) kinderen in bepaalde ontwikkelingsfasen? Het gaat dan om het zoeken van onderwerpen, activiteiten, praktijken in de samenleving die de verschillende disciplines kunnen bieden. Welke leer- en handelingsmogelijkheden (welke rollen kunnen kinderen spelen), welke competenties kunnen daarbij aangesproken of ontwikkeld worden? Welke diverse soorten begeleiding passen hierbij; wat moeten diverse soorten begeleiders daarvoor doen en kunnen? En hoe slaan we een brug tussen dat wat binnen de school gebeurt en dat wat buiten de school plaatsvindt? Hoe kunnen

⁹ Studulski, F. (2003). Pedagogische proeftuinen. Over de rol van de traditionele vernieuwingsscholen. In: *Vernieuwing*, jrg. 62, nr. 5, p. 25-27

¹⁰ Dam, G. ten & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie, een pedagogisch-didactische benadering*. Lisse: Swets & Zeitlinger. Oenen, S. van (2001). *Sociale competentie en de brede school*. Utrecht: NIZW

¹¹ Emst, A.C. van, (2002). *Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs*. APS: Utrecht

¹² Gankema, H. (2001). *Slash/21. Innovatie in de klas door verandering van de school*. In: *Vernieuwing*, jrg. 60, nr. 10, p. 18-20

we in dit alles een interessante samenhangende opbouw aanbrengen - dat wil zeggen, een samenhang die voor de kinderen betekenisvol is? Wat hebben deze kinderen nodig? En wat willen we met deze kinderen bereiken?

Dit zijn vragen die ook elke instelling zich afzonderlijk kan stellen, voor het eigen aanbod: scholen zowel als instellingen voor kunsteducatie, sport, welzijn enzovoort. De meer voortvarende instellingen doen dat ook, elk voor zich. Voor een brede school is het de vraag: hoe kunnen we daar een interessante samenhangende opbouw in aanbrengen, een programmering in bredeschoolverband?¹³ Daar is alle reden voor, en toch gebeurt het opmerkelijk weinig.

Verschillende gemeenten, ondersteuningsinstellingen en individuele professionals werken wel aan een pedagogische visie voor de brede school. Toch blijken de muren tussen de verschillende sectorale hokjes uiterst moeizaam of niet transparant te maken - laat staan te doorbreken. In deel 1 noemden we daar al allerlei redenen voor. Bijvoorbeeld dat men de brede school alleen ziet als een ruimtelijk-fysieke of logistieke bundeling van verschillende voorzieningen die hun bestaande aanbod aanbieden. De brede school fungeert dan vooral als het 'verenigd loket'. Natuurlijk biedt een nieuw gebouw wel geweldige kansen om meer en andere samenwerkingsrelaties aan te gaan. Maar als de brede school voornamelijk als *voorzieningenverzamelgebouw* fungeert, onttaardt de samenwerking nogal eens in onenigheid, niet in de laatste plaats over basale voorzieningen als beheer en kosten. Er is dan geen sprake van een inhoudelijke basis, alleen van organisatorische verwickelingen. Maar aan de andere kant is de brede school ook een organisatorisch fenomeen. Bij het ontwikkelen van een pedagogische visie kun je daar niet omheen. Laten we de blik daar nog eens nader op werpen.

Het systeemmodel en het politieke model

Wat voor soort organisatie is de brede school? Velen noemen het een netwerk, waarin de verschillende instellingen werken aan gemeenschappelijke, overstijgende doelstellingen. Je zou de brede school ook kunnen zien als een systeem, waarin de inspanningen van de ene instellingen een bijdrage leveren aan de verwerkelijking van de doelstellingen van de ander. Het gebruik van deze modellen kan ons denken over het gebruik van een pedagogische visie in een brede school verhelderen. Lammers geeft aan dat er verschillende manieren zijn om naar organisaties te kijken¹⁴. Er zijn verschillende modellen van organisatiesociologische analyse zagezegd. Twee modellen die in dit kader relevant zijn, zijn het systeemmodel en het partijen model. Het systeemmodel legt de nadruk op 'organisaties als geheel, waarbij het geheel wordt gezien als een sociaal-cultureel systeem. In het andere model wordt de organisatie voorgesteld als een conglomeraat van partijen, die hun eigen doeleinden en belangen najagen.'

Als we uitgaan van de brede school als een systeem gaan we er van uit dat er eenduidige afspraken worden gemaakt, dat er eensluidende waarden zijn en dat er helderheid is over de doelstellingen en bijdragen van alle partijen. Bij een dergelijke systeemopvatting van een brede school past ook een eenduidige pedagogische visie. Een visie die als het ware opgelegd is aan het systeem brede school om de organisatie goed te laten functioneren (doelmatig en effectief). De evaluatie van de Groninger Vensterscholen bijvoorbeeld ging er van uit, dat de doelstellingen waarop de vensterschool rust een bepaald systeem vormen, waarbij de verschillende inspanningen samen een synergetisch effect genereren ($1+1=3$)¹⁵. De vraag is echter of dit een juiste veronderstelling was.

Als we het andere analyse perspectief kiezen, als we de brede school als een partijenmodel zien, dan heeft dat wellicht andere consequenties. In het partijen model wordt de organisatie gezien

¹³ Oenen, S. van en M. Valkestijn (2004, 2e druk). *Welzijn in de brede school. Partners voor levensecht leren*. Amsterdam: SWP

¹⁴ Lammers, C.J. (1991). *Organisaties vergelijkenderwijs. Ontwikkeling en relevantie van het sociologisch denken over organisaties*, Utrecht: Het Spectrum; p. 371.

¹⁵ Vegt, A.L. van der, & Studulski, F. ea. (2004). *Kijken door het venster. Evaluatie van zeven jaar vensterscholen*. Amsterdam: SWP

als een verzameling actoren met eigen belangen en doelstellingen. Over die belangen wordt onderhandeld binnen de organisatie. De organisatie is een *'negotiated order'*. De werkelijkheid van een organisatie is daarmee steeds een product van constante dialoog (strijd) over belangen en doelstellingen van de individuele deelnemers. Wellicht past het partijenmodel veel beter bij de realiteit van de brede school.

Dat betekent dat we misschien niet op zoek moeten gaan naar een uniforme pedagogische visie die alle instellingen hebben ondertekend, maar dat we veel meer op zoek moeten naar een manier waarop we een pedagogische visie ter sprake kunnen brengen, daarover in gesprek kunnen blijven en een aanpak waarbij de pedagogische visie een voortdurend onderwerp van discussie is. Misschien moeten we daarom niet spreken van een pedagogische visie, maar van een pedagogische *dialog*.

Deel 3: de pedagogische dialoog

'Hoe kunnen brede scholen een pedagogische visie (dialoog) ontwikkelen?'

In het eerste deel hebben we geconstateerd dat de pedagogische verschillen van visie binnen een brede school inherent zijn aan een brede school, maar dat het soms ook een verhullend symptoom kan zijn van weerstand.

In deel twee hebben we aangegeven dat er een (intersectorale) brug kan worden geslagen tussen de 'oude pedagogen' en 'het nieuwe leren'. We hebben aangegeven dat het formuleren van een visie wellicht beter kan worden vormgegeven door een dialoog dan door het opstellen van een traktaat.

In dit deel gaat het over de vraag hoe we die dialoog kunnen vormgeven.

Want de grote vraag is natuurlijk: hoe kunnen we de uitgangspunten als *'It takes a village to raise a child'*, *the whole child approach* en de uitgangspunten van het nieuwe leren (zeg maar activerende didactiek en levensecht leren) vertalen in een aansprekende brede school aanpak, die mensen zullen herkennen als een brede school pedagogiek?

Pedagogische visie ≠ uniforme gedragsregels

Voordat we ingaan op de uitwerking van de pedagogische dialoog, geven we kort aan wat we *niet* met 'pedagogische visie' bedoelen.

Instellingen die in een gebouw samenkomen, worden vaak het eerste geconfronteerd met de vraag: hoe gaan we op een beetje eensluidende manier om met de kinderen. Dan gaat het met name over het stellen van grenzen aan rennen op de gang, vechten op het schoolplein, schreeuwen of het laten slingeren van afval. Het is goed om daar afspraken over te maken, maar dan heb je het alleen over gedragsregels. Op die manier wordt de 'pedagogische visie' erg beperkt ingevuld. Dat bedoelen we niet. Wellicht kunnen we deze afspraken en de naleving daarvan beter typeren als pedagogisch klimaat.

Het ontwikkelen van een pedagogische visie betekent volgens ons ook niet, dat iedereen hetzelfde moet doen, met andere woorden dat er een uniforme pedagogiek wordt gehanteerd. Ten eerste lijkt ons dat ondoenlijk, want het zou een behoorlijke training en bijscholing vragen van alle medewerkers in die betreffende brede school – mochten ze het al willen. De verschillende betrokkenen hechten meestal wel aan hun eigen identiteit.

Ten tweede worden kinderen in de werkelijkheid ook met verschillende opvoedingskaders en pedagogische uitgangspunten geconfronteerd, en handelen daar zeer flexibel in.

Bovendien stelden we in het vorige deel vast, dat we uitgaan van eenheid in verscheidenheid bij de brede school. Het gaat er dus niet om dat we allemaal hetzelfde doen. Natuurlijk moeten verschillende pedagogische regimes elkaar niet actief tegenwerken. Dat kan kinderen in verwarring brengen, en het levert waarschijnlijk weinig op. Maar het is belangrijk om te zien dat bij verschillende activiteiten ook verschillende manieren van doen horen.

De kunst, voor kinderen en volwassenen, is nu net om in te zien dat verschillende concrete activiteiten (situaties, omstandigheden) kunnen vragen om verschillende vormen van omgang (gedrag). En daarnaar te leren handelen.

De brede school brengt verschillende soorten leer- en handelingsituaties samen, en helpt kinderen hun weg daarin te vinden. Om de waarde van die verschillen te typeren, moet je op zoek naar interdisciplinaire 'noemers': om het werk in de brede school bespreekbaar te maken en erop te kunnen reflecteren. Zoek naar de overeenkomsten en verschillen en werk van daaruit verder.

Gemeenschappelijke pedagogische doelen van de brede school?

Met dit alles in het achterhoofd zijn er wel degelijk gemeenschappelijke pedagogische doelen voor de brede school aan te geven. We baseren ons daarvoor op de eerder genoemde uitgangspunten zoals *'It takes a village...'*, *the whole child approach*, en vatten die samen in een 'streven naar meer levensecht leren'. Let wel: niet alleen maar levensecht leren, maar wel

méer daarvan dan je gewoonlijk in scholen tegenkomt. Hier zijn drie pedagogische doelstellingen die typisch bij de brede school passen, van meer naar minder levensecht gerangschikt ¹⁶:

a. bevorderen van maatschappelijke participatie:

Kinderen / jongeren doen iets of produceren iets, waar ook anderen iets aan hebben. Ze voeren een echte, verantwoordelijke taak uit in de samenleving. Iets waar ze zelf ook iets van leren en waar ze de zin van inzien: wederkerigheid is een belangrijk kenmerk.

b. bevorderen van levensechte oriëntatie en ontmoeting

Kinderen / jongeren maken in levende lijve en op locatie kennis met mensen, activiteiten, beroepen, leef-, werk-, woonsituaties. Het doel is hier primair, dat kinderen / jongeren zelf hier wat van leren.

c. het oefenen van specifieke competenties met enige levensechte elementen.

Kinderen / jongeren oefenen met bepaalde competenties, niet in een levensechte maar in een gewone leersituatie (in school of ander apart lokaal). Maar om die competenties beter onder de knie te krijgen, komt er een levensechte (ervarings)deskundige bij, of levensechte materialen om mee te werken, of er wordt naar een echt eindproduct toegewerkt.

Waarom deze drie doelen?

Iedere instelling die is betrokken bij een brede school kan zelf ook doelstellingen hebben die we allemaal kennen, zoals bevorderen van zelfstandigheid, discipline, stimuleren van creativiteit of ontdekkend gedrag, of het bieden van een veilige leeromgeving. Dat zijn op zichzelf goede doelen.

Maar het bijzondere van een brede school is juist de aandacht voor het buitenschoolse leren, en de gezamenlijke constructie van leer- en ontwikkelingsarrangementen *door scholen en andere instellingen samen*. De extra mate van levensechtheid is nu juist, waar de 'buitenschoolse' partners in het bredeschoolverband voor kunnen zorgen.

Het zijn met opzet heel globale doelen. Enerzijds omdat de noemers interdisciplinair moeten zijn. Maar anderzijds: zulke globale doelen kan elke brede school, en kunnen alle betrokkenen daarin, op eigen concrete wijze uitwerken in eigen specifieke (en lokale) doelstellingen en activiteiten.

Het is heel goed mogelijk dat daar allerlei verschillende interpretaties uitkomen, van verschillende mensen of instellingen binnen dezelfde brede school. Dat is juist goed: zo ontstaat een pedagogische dialoog over het werk, waarbij de globale doelen intussen wel als gemeenschappelijk referentiekader dienen.

De partners van iedere brede school moeten samen een leerproces doormaken en met dialoog samen vorm geven aan eigen pedagogische doelstellingen. Daarvoor hebben we een pedagogische dialoog nodig; geen standaardlijst met al te vastomlijnde doelen.

De dialoog: leren elkaar te verstaan

De drie globale doelen kunnen dus een dialoog op gang brengen tussen brede-schoolpartners. Een dialoog is een gesprek. Er vindt uitwisseling van ideeën plaats, er komt reflectie tot stand. Zo'n dialoog komt idealiter tot stand komen in een veilige omgeving, waar je open staat voor elkaars opvattingen, waar je je eigen opvattingen zonder angst naar voren kunt brengen, bijvoorbeeld in een brainstorm. Waar je je, soms kwetsbare, denkprocessen op een constructief-kritische manier kunt bespreken. Waar mensen elkaar vanuit een positieve grondhouding aanspreken en feedback geven op de kwaliteit van zijn of haar aanpak. Echter, in de praktijk is een dialoog zelden vrij van belangen en 'macht'. Dat dat in brede scholen ook niet het geval is, is niet verbazend (we gaven dit al aan in het vorige deel).

¹⁶ Oenen, S. van en M. Valkestijn (2004, 2e druk). *Welzijn in de brede school. Partners voor levensecht leren*. Amsterdam: SWP

Een dialoog is er ook niet zomaar, die ontstaat stukje bij beetje: aftastend aan elkaar wennen, elkaar leren vertrouwen, elkaars taal leren spreken.

Bij aanvang van een brede school zijn er vaak – ook binnen een brede school, en zelfs binnen de verschillende instellingen – heel verschillende beelden van een brede school. Dat kan een probleem worden omdat de betrokkenen verwachtingen baseren op die eigen beelden. Er moet dus worden gepraat met elkaar.

Want het moet, stukje bij beetje, wel duidelijker worden wat de brede school betekent voor eenieder. Want hoe je het ook went of keert, je werkt eigenlijk in een nieuwe organisatie, die *gezamenlijk*, impliciet of expliciet andere mensbeelden heeft dan de individuele instellingen. Als de instellingen die opvattingen niet zelf hebben, dan wordt die verwachting soms ook van buiten aangedragen, door de politiek, de ouders of de burgers.

Het is belangrijk dat mensen uiting geven aan de betekenis van de brede school voor henzelf en voor de brede school als organisatie. Denk je bijvoorbeeld dat kinderen door de brede school zich beter of anders kunnen ontwikkelen, en wat betekent het voor jou zelf en jouw ontwikkeling? Waarom zijn de samenwerkingspartners eigenlijk nodig, waarom heb je ze nodig?

Een dialoog starten is één ding, maar de dialoog gaande houden is nog een ander aandachtspunt.

Werkvormen voor een pedagogische dialoog

Laten we het praktisch maken. Hoe kun je werken aan een pedagogische dialoog? We onderscheiden hier een aantal werkvormen, die we hebben ingedeeld in verkennende en verdiepende methoden.

Verkennende werkwijzen

Het voorbeeld van de 'toekomstwerkplaats' als methodiek om visie te ontwikkelen is beschreven door Verhees e.a.¹⁷. Deze methode werkt met een groep. Er zijn drie fases:

1. In een soort brainstorm worden eerst bezwaren en kritiek verzameld.
2. Dan volgt de fantasie- of utopiefase, waarin utopistische oplossingen worden bedacht voor de problemen die in de eerste fase zijn benoemd.
3. In de praktijkfase wordt de afstand tussen probleem en fantasie(oplossing) overbrugd. Dan wordt ook duidelijk hoe realistisch de utopische ideeën zijn. Vanuit deze fase kunnen prioriteiten worden gesteld.

Het belangrijkste is dat er een aantal mensen uit de gemeenschap bij elkaar komen, die het goed met elkaar kunnen vinden en een geïnspireerd idee kunnen formuleren. Meestal is die visie tamelijk globaal. Door overleg met anderen, door het in kaart brengen van de startsituatie en door de financiële en personele mogelijkheden, krijgt de visie een meer operationele vorm.

De visie en het overkoepelende doel dat je hebt blijft altijd belangrijk, ook als je na een projectperiode terugkijkt om te zien wat er is gebeurd in de tussentijd.

Andere verkennende manieren zijn natuurlijk kennismakingsactiviteiten.

Heel simpel kun je je als instellingen aan elkaar presenteren om kennis te maken. Vaak neemt men aan dat dit niet meer nodig is, omdat men al een paar jaar samenwerkt, maar is dat werkelijk zo? Iedere sector maakt eigen ontwikkelingen door en misschien zijn de beelden over en weer wel achterhaald.

Een goede aanpak is bijvoorbeeld om ervoor te kiezen om elkaars activiteiten mee te maken. Let er op dat het niet vanuit een beoordelende houding gebeurt, maar een positieve grondhouding. Je kunt:

- observeren bij elkaar
- elkaar interviewen over die activiteit

¹⁷ Verhees, F., Fransen, B., Giebels, E. & Vereijken, P. (2003). *Brede School, Brede Aanpak*, Maarssen: Elsevier. p.58 e.v.

- de activiteiten van elkaar opnemen op video en dit gezamenlijk bespreken

De bespreking van een observatie of video kan zinnige gesprekspunten opleveren en aangrijpingspunten voor een visie. Als je met elkaar in gesprek bent over de video of de observaties, ben je bezig met een pedagogische dialoog.

Een inmiddels veelbeproefde werkwijze is ook het bezoeken van andere brede scholen. Juist door het zien van andere brede scholen worden de eigen (wellicht impliciete) keuzes duidelijker en kun je met elkaar afwegingen maken over de eigen voorkeuren.

Denk er bij een werkbezoek wel aan dat je dit goed voorbereid: laat ieder zo precies mogelijk aangeven wat hij of zij wil weten van de andere brede school. Ook de ontvangende brede school zal merken dat het beantwoorden van vragen dwingt tot reflectie. Het is een krachtig instrument.

Verdiepende werkwijzen

Echt iets samen doen is de meest directe manier om in dialoog te raken. Bijvoorbeeld door samen een project uit te voeren. Bij voorkeur zijn dat natuurlijk projecten die instellingsoverstijgend zijn en die ook betrekking hebben op kinderen, ouders en begeleiders. Een voorbeeld zijn projecten als de Vreedzame school of het C&SCO-project (conflicthantering en sociale competentie).¹⁸ Dergelijke projecten spreken de begeleiders aan op hun eigen opvattingen over het omgaan met kinderen en ouders, maar werken dat ook uit voor de kinderen. Via dat concrete werk komt de pedagogische dialoog tot stand. Het lijkt een beetje vreemd om juist een project met een ander onderwerp te kiezen. Soms is het direct benoemen van het onderwerp pedagogische visie echter te confronterend en zwaar.

Projectonderwijs geeft de mogelijkheid om allerlei projecten te maken met verschillende partners (en met de leerlingen uiteraard). Dat biedt al helemaal een goed uitgangspunt om de dialoog aan te gaan over verschillende manieren om in gesprek te raken over de mogelijkheden van maatschappelijke participatie, oriëntatie en ontmoeting.

Intensieve dialoog ontstaat vaak door het gezamenlijk doen van een training, bijvoorbeeld met alle begeleiders in de brede school. Dit zie je bijvoorbeeld gebeuren bij de gezamenlijke training voor een doorgaande lijn in voorschoolse educatie en onderwijs; of bij de trainingen voor het bovengenoemde project Vreedzame school.

Allerlei teambuilding-activiteiten kunnen hetzelfde losmaken. Overigens kan bij trainingen en teambuilding-activiteiten wel het gevaar zijn, dat het gezamenlijke leren enigszins los komt te staan van de verdere praktijk op de werkvloer.

Verdieping ontstaat niet in de laatste plaats door het structureel en geregeld beleggen van bijeenkomsten over onderwerpen die betrekking hebben op de pedagogiek van de instellingen (bijvoorbeeld twee of drie keer per jaar).

Denk bijvoorbeeld aan onderwerpen als levensecht leren, sociale competentie, veiligheid, burgerschap, relatie school - buurt.

Voor een dialoog is het belangrijk dat iedereen eerst steeds de gelegenheid heeft om zijn of haar eigen betekenis te geven aan het onderwerp; waarna men op zoek kan gaan naar de gemeenschappelijke elementen hierin. Een schriftelijk verslag hiervan is van belang, maar de hoofdzaak is dat mensen de discussie meemaken, als stap in de versterking van de brede school als gemeenschap.

¹⁸ Kooiman, P. & Pauw, L. (2003). Conflictoplossing in scholen. De vreedzame school en C&SCO, in: *JSW*, nr. 9, p. 12-15

Ten slotte: gespreksbijeenkomsten over bijvoorbeeld drie kerndoelen van je eigen brede school - vergeleken bij de pedagogische kernbegrippen in ieders werk.

We gaven hierboven een suggestie voor drie globale kerndoelen van brede scholen, waarop iedere brede school uiteraard eigen variaties maakt. Drie kernbegrippen blijkt altijd weer een mooi overzichtelijk aantal. Een oude bekende uit de onderwijsvernieuwing is de drieslag: ontwikkeling van hoofd, hart en handen. Een nieuwere bekende is de ontwikkelings-drieslag van Stevens: relatie, competentie en autonomie. Misschien bieden gemeentelijke nota's of het werkplan van uw eigen brede school ook zulke kernbegrippen.

De drie globale doelen die wij hier gaven vanuit het streven naar meer levensecht leren (maatschappelijke participatie, levensechte oriëntatie en ontmoeting, specifieke competenties ontwikkelen met levensechte elementen) zijn op te vatten als mogelijk referentiekader: om je op te verenigen, maar ook om je eigen begrippen ertegen af te zetten.

Neem dus drie globale begrippen als referentiekader om je pedagogische visie te scherpen.

Vraag vervolgens aan iedere betrokken instelling of ze die begrippen kunnen uitwerken voor de eigen instelling. Dus wat betekenen de drie begrippen voor de bibliotheek, voor de peuterspeelzaal, voor de kinderopvang, voor de school en voor de sportvereniging? Lukt dat, hoe verhouden die zich tot de kernbegrippen uit hun eigen werk? Levert dat boeiende verschillende, of overeenkomstige uitwerkingen op?

Over die uitwerking van die begrippen blijf je, als het goed is, in discussie. Misschien veranderen de begrippen in de loop der tijd. Hou dat bijvoorbeeld om de twee jaar in de peiling.

Structurele verankering van dialogische werkvormen

Het is van belang dat het werken aan een pedagogische dialoog verankerd wordt in de organisatie, net zoals werken aan kwaliteitszorg (kwaliteitszorg kan eigenlijk niet zonder zo'n dialoog). Belangrijke stappen hiervoor zijn:

1. de leiding vindt het belangrijk dat er gewerkt wordt aan pedagogische dialoog
2. er wordt een werkgroep samengesteld met mensen uit verschillende instellingen
3. de werkgroep bedenkt een werkvorm voor de pedagogische dialoog; of beter nog een traject van diverse werkvormen
4. werkvorm of traject worden voorgelegd aan de verschillende instellingen, met de vraag om committent
5. men gaat aan de slag met de werkvorm, of het traject
6. na een redelijke termijn wordt bezien of dit voldoet, of dat andere vormen of trajecten wellicht beter zijn

We benadrukken dat een dialoog geen eenmalige gebeurtenis is. Hij moet dus structureel op de agenda geplaatst worden en regelmatig onderdeel van het werk zijn. Dwing jezelf niet om alles in één keer te bespreken (laat staan vast te stellen): maar zie de dialoog als een leer- en ontwikkelingsproject.

We hebben het hier dus niet over het gebruikelijke 'dagje op de hei' waar met een eenmalige procesbegeleider wat gemeenschappelijkheden op flaps worden geschreven en die daarna vastgesteld worden als pedagogische visie. Het gaat om het vormgeven van pedagogische dialoog op de werkvloer. Ook al door de vele wisselingen van het personeel in brede scholen is het veel belangrijker dat de dialoog (op een gestructureerde wijze) gaande blijft.

'Niet meer, maar beter': inhoudelijke innovatie

Brede scholen die aan het starten zijn, hebben hun handen vol aan de organisatie van de activiteiten. Als er ervaringen en routine is opgedaan, kan ook een inhoudelijke verdieping plaatsvinden. Dan wordt het minder belangrijk om in de programmering zo veel mogelijk aan te bieden. Het gaat er om een helder verband te leggen tussen de behoeften en doelstellingen enerzijds en de activiteiten en werkvormen anderzijds.

Wat leren de kinderen er van, welke betekenis heeft het voor hun ontwikkeling, kun je een relatie leggen tussen de verschillende activiteiten? Daarom is het belangrijk om de activiteiten in

en rond de brede school niet zomaar uit te breiden, maar activiteiten en doelen eerst eens goed door te lichten. Een soort kwaliteitsslag voor de brede school. Een evaluatie kan opleveren, dat bepaalde activiteiten afgestoten worden en er andere voor de in plaats komen.

Zo'n heroriëntatie en reorganisatie kan alleen verstandig gebeuren vanuit een pedagogische dialoog: oftewel gebaseerd op een uitwisseling van reflecties over doel en inhoud van het brede schoolwerk. Reflecties van professionals, ouders, als het even kan ook de kinderen zelf, en andere betrokkenen uit de buurt bijvoorbeeld.

In het bedrijfsleven spreken ze van 'business process redesign'. In het geval van de brede school zou je kunnen spreken van kunnen '*learning process redesign*'. Dat wil zeggen: opnieuw bewust kiezen van leerplaatsen en arrangementen die kinderen stimuleren en waardoor ze zich kunnen ontwikkelen.

Dit zien we in brede scholen nog maar weinig gebeuren.

Er zijn natuurlijk wel degelijk bredeschoolverbanden waar wel een visie is geformuleerd. Maar we hebben al aangegeven, dat die vaak wat blijft hangen in louter 'een diversiteit van activiteiten bieden'; als tussendoortjes of naschools, ter afwisseling of compensatie van het gewone schoolprogramma. Worden hier doelen aan gekoppeld, dan is dat meestal verbetering van sociale competentie, participatie, of sociale cohesie. Dat zijn algemene begrippen die nog van alles openlaten. Dat is goed voor het begin, voor het vinden van draagvlak, maar je wilt ook een stapje verder. Je wilt aanknopingspunten vinden om de diversiteit van de inbreng van diverse partners verder uit te werken als pedagogisch goed. Daar willen we met dit verhaal een bijdrage aan leveren.

Slot

We hebben er voor gekozen om niet te spreken van een pedagogische visie maar van een pedagogische dialoog. Enerzijds is visie voor veel mensen een te zwaar begrip. Het is beter met elkaar in gesprek te gaan over de pedagogische aanpak. Anderzijds kunnen pedagogische doelstellingen van de brede school alleen maar tot stand komen op basis van dialoog, omdat samenwerking de kern is van de brede school. Samenvattend kan iedereen die werkt in een brede school een dialoog over de pedagogiek van die brede school aangaan. Het is niet iets dat zich beperkt tot het management. Maar als je die dialoog aangaat, wees er dan van bewust dat het niet slechts incidenteel is, maar dat de dialoogmomenten periodiek moeten terugkeren, anders is het een eenmalig gesprek. Dat betekent dus ook dat de pedagogische dialoog gepland en geregisseerd moet worden; dat is wel een taak van het management.

De zorg voor continuïteit, innovatie en verandering is in het algemeen een opgave voor het management. De brede school onderscheidt zich daarin niet van andere organisaties en innovaties. Bij elke organisatie en innovatie heeft het management de taak om de bijdragen van de diverse betrokkenen in een gemeenschappelijk kader in onderling verband te plaatsen en plannen. Inderdaad worden de voetangels en klemmen in dit proces wel extra heftig bij een innovatie door organisaties heen, zoals bij de brede school. Maar laten we dan minstens lering trekken uit de ervaringen met innovatie en verandering in het algemeen.

Het is niet nodig om altijd met het volledige team te werken aan de pedagogische visie. Er kan ook in deelteams gewerkt worden aan raakvlakken en gemeenschappelijkheden in door middel van een pedagogische dialoog. Het is een taak voor alle professionals om op eigen en elkaars werk te reflecteren. En: om hierover ook te kunnen confereren met anderen, met ouders, bestuur en beleid. De dialoog levend houden temidden van de hectiek en zorgen van alledag: dat is ook een kwestie van professionaliteit. Zowel management als professionals moeten daar tijd en energie in (kunnen en willen) steken - en anders, niet klagen over 'het' gebrek aan pedagogische visie.

We bevelen iedereen aan om die tijd en energie er wel in te steken. Een brede school, waar mensen levendig in gesprek zijn over de pedagogische kwaliteiten en mogelijkheden van hun werk, heeft zoveel te bieden. Niet alleen voor de kinderen, maar ook voor de leerkrachten en andere begeleiders wordt het een zoveel interessantere plek om te werken en te leren.

