

De mythe van het maakbare kind.

Grenzen en mogelijkheden van de brede school

Lezing voor het congres Onderwijsmythen 30 november 2007, Zwolle
Jeannette Doornenbal, lector integraal jeugdbeleid, Hanzehogeschool

Inleiding

Het kind is niet maakbaar. Pedagogen weten dat al heel lang. Het kind is geen tabula rasa, een onbeschreven blad waar opvoeders naar hartelust hun idealen in kunnen schrijven. Maar zonder opvoeding kan het kind evenmin. Kinderen ontwikkelen zich niet vanzelf tot verantwoordelijke, zelfsturende volwassenen. Dat wist Jean Jaques Rousseau al die heel strikt was in wat hij Emile wel en niet toestond. De ontwikkeling van kinderen is dan ook een complex proces waarop een reeks van op elkaar in en tegen werkende factoren van invloed zijn. Factoren die zowel buiten als in het kind zijn gelegen. Het gevolg is dat ontwikkeling niet monocausaal kan worden verklaard en zelden lineair verloopt. Daarom gebruiken sociale wetenschappers vandaag de dag complexe transactionele, ecologische of dynamische systeemmodellen om deze ingewikkelde ontwikkelingsprocessen te verklaren. Toch bestaat er in de politiek een hardnekkig beeld van maakbaarheid. Even leek het erop dat het idee van de maakbare samenleving voorbij was na de kritiek op het falen van het sociaal-democratische beleid van de afgelopen decennia. Uit de huidige kabinetsplannen stijgt echter de rook van maakbaarheid weer op.

Die maakbaarheidsgedachte houdt verband met het schrijnende gevoel van maatschappelijk onbehagen over opvoeding en onderwijs. Sommigen spreken zelfs van een pedagogische crisis. Wat gaat er allemaal mis en wat moet er veranderen? Ik heb er uit een lange rij vijf voor u uitgepikt.

1. Het kennisniveau daalt, of beter: het kennisniveau stijgt niet snel genoeg. Terwijl met het oog op de ontwikkeling van de kennissamenleving, de onderwijsprestaties juist omhoog moeten. Nederland heeft op Europees niveau afgesproken dat het percentage hoogopgeleiden (wo en hbo) de komende vier jaren met 7% moet stijgen van 33% naar 40%. Die stijging kan alleen worden gerealiseerd als zoveel mogelijk kinderen zo hoog mogelijk presteren. Achterstandsbestrijding en talentontwikkeling staan om die reden hoog op de politieke agenda.

2. Door de verkokering in de zorg vallen kwetsbare kinderen tussen wal en schip. De gruwelijke lotgevallen van meisjes als Savanna en het maasmeisje Gessica dat deze week weer in het nieuws was, zijn ongetwijfeld bij u bekend. Betrokken hulpverleners konden hun dood niet voorkomen. Savanna en Gessica staan niet alleen. Dit soort huiveringwekkende anecdotiek leidt tot collectieve afschuw en sociale schaamte: dat dit kan gebeuren in een geciviliseerde samenleving. Daarom staat de zorg voor kwetsbare kinderen hoog op de politieke agenda. Gedacht wordt dat met een zo-zo-zo beleid (zo vroeg, licht en nabij mogelijk) en een keten van zorg: van preventie naar proactief handelen, vervolgens curatie en tot slot een maatregel, een sluitende aanpak tot stand komt die nieuwe Savanna's voorkomt.
3. Hoewel het welvaartsniveau stijgt, neemt de sociale segregatie, de scheiding tussen kansarmen en kansrijken toe. In het kielzog daarvan dalen verdraagzaamheid en tolerantie. De druk op de pedagogische opdracht van het onderwijs wordt hierdoor opgevoerd. Van de school wordt meer en meer verwacht dat zij ook een plaats is voor het sociaal leren van kinderen.
4. De groei van het aantal tweeverdieners met schoolgaande kinderen doet de vraag naar opvang voor, tussen en na schooltijd toenemen. De uitvoering van de motie Aartsen/Bos verplicht schoolbesturen om sinds 1 augustus 2007 te voorzien in sluitend dagarrangement. Dit gaat niet van een leien dakje. Zowel het volume als de kwaliteit van de buitenschoolse opvang staan onder druk. Er zijn wachtlijsten en de opvang voldoet dikwijls niet aan pedagogische kwaliteitsnormen, als die er al zijn.
5. Tot slot noem ik de recente druk op gezondheid. Vastgesteld is dat steeds meer kinderen onvoldoende bewegen en verkeerde eetgewoontes hebben waardoor het aantal te dikke kinderen sterk is toegenomen.

Een brede invoering van de brede school in Nederland lijkt momenteel de panacee voor dit maatschappelijk onbehagen. De brede school is anno 2007 booming business. De afgelopen 12 jaar zijn er bijna 1000 brede scholen gerealiseerd en het worden er alleen maar meer. De basisschool zoals we die nu kennen, wordt in rap tempo omgevormd tot brede school. Waarom? Waarom maakt men zich zo druk om de brede school? De verwachting is dat zij betere kinderen 'maakt' dan gewone basisscholen. Waar is die verwachting op gebaseerd? Wat heeft de brede school wat een gewone basisschool niet heeft? Hoewel de brede school niet bestaat, er zijn vele definities en even zovele verschijningsvormen in omloop, kenmerkend is dat zij een geschakelde organisatie is van onderwijs, opvoeding, opvang, zorg en welzijn. Wat de brede school heeft zijn: samenwerking in de keten en afstemming tussen

de drie leefmilieus – gezin, school en vrije tijd. Het zijn de toverwoorden die tot doel hebben om ieder kind gezien haar/zijn mogelijkheden en beperkingen alle kansen te geven zich in een doorgaande lijn te ontwikkelen. Herkent u hier het maakbaarheidsbeeld? Ik zei al dat sociale wetenschappers uitgaan van ontwikkeling als een ingewikkeld proces, terwijl op beleidsniveau het beeld van een doorgaande ononderbroken stijgende ontwikkelingslijn uitgangspunt en doel is.

Door deze stapeling van ambities en de torenhoge verwachtingen over de brede school wordt het beeld van het maakbare kind opgeroepen en loopt de druk hoog op. Maar is dit realistisch? Wat zijn de grenzen van de brede school? Die grenzen zoek ik in de eigen aard van opvoeding en onderwijs. Deze bescheiden pedagogische insteek biedt echter wel mogelijkheden om voorwaarden te realiseren waaronder kinderen in de brede school kansen krijgen om vooruit te komen.

Ploegen in bescheidenheid: grenzen aan de brede school

Realistisch is te erkennen dat werken in en aan opvoeding en onderwijs grenzen kent, en de brede school ontkomt daar evenmin aan. Het is en blijft een kwestie van ploegen, in de betekenis van ploeteren. Dat komt omdat onvolmaaktheid eigen is aan opvoeding en onderwijs. Er zijn altijd spanningsvolle verhoudingen in het geding. Deze zijn onontkoombaar. In de pedagogiek heten die spanningsverhoudingen antinomieën; letterlijk tegenwetten. Een *antinomie* is een spanningsverhouding tussen twee polen. Die spanning moet blijven. Als de ene pool opgeofferd wordt aan de andere pool verdwijnt de antinomie en daarmee de opvoeding. Ik geef u een voorbeeld: de spanning tussen ideaal en werkelijkheid. Aan de ene kant is opvoeden per definitie toekomstgericht; sterker, als opvoeders geen doel, geen ideaal, voor ogen hebben is er helemaal geen sprake van opvoeding.

Toekomstgerichtheid is dus noodzakelijk. Tegelijkertijd willen we dat kinderen *hier-en-nu, in de werkelijkheid van alledag* gelukkig zijn. Als opvoeders zich uitsluitend richten op het ideaal, moeten kinderen steeds op zijn tenen lopen. Dat vinden we pedagogisch niet verantwoord. Misschien is het goed voor later om al op de basisschool met huiswerk maken te beginnen; voor nu is het beter dat het kind de tijd heeft om buiten te ravotten met leeftijdgenootjes of met een knuffel op de bank te zitten.

Bij het zoeken naar een dynamisch evenwicht maken opvoeders ongetwijfeld fouten; ook in de brede school. Maar impliceert deze constatering dat we bij de pakken neer moeten zitten? Het lijkt mij van niet. Kinderen zijn aangewezen op opvoeding. Dus moeten we ons blijven

inspannen. Blijven bouwen dus aan dit relatief ‘jonge’ brede school concept waarover te hooggespannen verwachtingen zijn, maar dat onontgonnen mogelijkheden biedt. Daarover nu.

Bouwen in bevlogenheid: mogelijkheden van de brede school

Welke zijn die mogelijkheden? Ten eerste is het wenselijk om goed te kijken naar wat zich bewezen heeft als effectief. Naar wat verschil maakt voor kinderen. Helaas weten we daar nog maar weinig van. De black box is lang niet open. Daarom ga ik niet op zoek naar evidence based programma's, al kun je hier momenteel goed mee scoren. Ook dat is booming business; wat De Winter de enigszins cynische term ‘evidence BEEST’ ontlokte. Als 20% - ik doe een grove schatting - van wat professionals de hele dag doen bestaat uit evidence based programma's, dan lijkt me dat al veel. Ik ga liever op zoek naar *algemeen werkzame factoren*. Uit de jeugdzorg weten we dat algemeen werkzame factoren bepalend zijn voor het succes van een interventie. Daarbij moet u denken aan principes als het vinden van een goede aansluiting bij de motivatie van de cliënt, van de interventie bij de hulpvraag, een planmatige uitvoering en voldoende professionaliteit van de hulpverlener. Mijn veronderstelling is dat dit in de brede school niet anders is. Het werken vanuit algemeen werkzame factoren lijkt mij realistischer en sluit beter aan bij de motivatie van een pedagogische professional: kinderen leren wat van waarde is op een waardevolle manier.

Wenselijk voor het bouwen aan de brede school is ten tweede een verbindend *pedagogisch concept*, een wenkend, misschien moet ik zeggen werkend pedagogisch perspectief. Want zonder pedagogisch concept bestaat het risico dat de brede school niet veel meer wordt dan een bedrijfsverzamelgebouw. MFA lijken aantrekkelijk, een fantastisch gebouw met alles erop en eraan, maar ze vormen geen garantie voor samenwerking vanuit een gedeelde visie. Ik meen dat werkend concept gevonden te hebben in, wat ik, de brede school als *open leergemeenschap*, noem. De brede school voor de toekomst bestaat dan uit drie constituerende elementen: Open, Leren en Gemeenschap. Ik ga met u op zoek naar een aantal algemeen werkzame factoren van de brede school als open leergemeenschap. Daarin zoek ik de onontgonnen mogelijkheden.

OPEN leergemeenschap

Van OPEN noem ik twee algemeen werkzame factoren. De eerste is een open relatie van de brede school met haar omgeving; naar de wijk, de kansen en problemen die daar spelen. Hoewel we uit onderzoek (met dank aan Paulle) weten dat gemengde scholen (70% kansrijke en 30% kansarme kinderen) kansarme kinderen de beste leeromgeving bieden – daar

presteren zij het beste -, moeten we de werkelijkheid onder ogen zien. Veel wijken zijn niet gemengd samengesteld en brede scholen ook niet. In de planvorming zouden brede scholen daar rekening mee moeten houden. Het kan niet anders dan dat de plannen voor brede scholen in kanszones, achterstandswijken zeiden we eerst, met veel kansarme kinderen andere prioriteiten hebben, misschien ook wel een andere aanpak vragen dan in middenklasse wijken met kansrijke kinderen. Helaas is er een groot gebrek aan richtinggevende plannen; meestal is men op uitvoeringsniveau al begonnen. Populair gezegd: men werkt zich drieslag in de rondte, maar weinig gericht en in samenhang. Daardoor gaat er veel energie verloren met als gevolg dat er bij werkers na een aantal jaren brede school ervaring ‘metaalmoeheid’ ontstaat. In de tweede plaats staat de brede school open voor alle kinderen in de buurt, ook voor kinderen met beperkingen. Op dit gebied is veel mogelijk. Dat blijkt uit pilots met inclusief onderwijs zoals Drempels weg in de Gemeente Groningen. Als een team bewust kiest voor inclusief werken, blijken kinderen niet zozeer beperkingen te hebben als wel vragen op te roepen waar praktische oplossingen voor gevonden moeten worden. Inclusieve educatie moeten we overigens niet onderschatten. Kinderen met gedragsproblemen vormen de grootste uitdaging (zie ook onderzoek van Meijer 2001 in 15 Europese landen). Het vraagt heel veel; soms te veel. Daarom heeft inclusieve educatie paradoxaal gesproken ook grenzen. Als kinderen niet meer vooruit komen, niet ten opzichte van de groep en niet ten opzichte van zichzelf, als ze geen binding meer aan kunnen gaan en professionals niet meer weten hoe ze verder moeten, lijkt doorverwijzing naar een speciale school noodzakelijk.

Open LEERgemeenschap

Wat moeten kinderen *leren* in de brede school? Naar mijn stellige overtuiging moet in de brede school alle aanwezige expertise worden ingezet om de onderwijskansen van kinderen te vergroten. Onderwijsresultaten zijn in onze meritocratische samenleving de belangrijkste toegangspoort tot maatschappelijk succes. Dus kinderen moeten de kansen hierop optimaal krijgen en daarom moet het onderwijs in de brede school mijns inziens de belangrijkste plaats innemen. Dat is nu niet altijd het geval. Ten eerste is de brede school overwegend een samenwerkingsverband van gelijkwaardige partijen, waardoor de school niet de regie krijgt en neemt die ze mijns inziens zou moeten hebben. In de tweede plaats zijn op de werkvloer leerkrachten niet gewend om andere professionals te vragen om vanuit hun deskundigheid bij te dragen aan goed onderwijs voor alle kinderen. We hebben allemaal aan den lijve ondervonden dat het ene kind makkelijker leert dan de ander. Daarom is een verdiepings- en verrijkingsaanbod noodzakelijk. Hoe komt het toch dat de aanwezige multidisciplinaire

expertise in de brede school niet vaker en beter wordt aangewend om die verdiepende en verrijkende differentiatie te realiseren? Daar ligt een kans.

Maar leren is meer dan cognitief leren. De brede school is ook een plaats om andere talenten te ontdekken en te ontwikkelen: muziek, sport, kunst en cultuur. Een samenhangend binnen- en buitenschoolsaanbod kan daarin voorzien. Op dit moment staat het buitenschoolse aanbod dikwijls los van de onderwijsdoelen van de school.

En om de druk zelf op te voeren: er moet aandacht zijn voor moreel en sociaal leren. Kinderen willen dat graag leren. Ze hechten er veel belang aan erbij te horen en ontwikkelen al snel morele oordelen over zichzelf, elkaar en volwassenen. Er zijn momenteel diverse sociale vaardigheidsprogramma's in omloop die tot doel hebben de sociale ontwikkeling van kinderen te bevorderen. Deze programma's worden dikwijls als vak aangeboden. Belangrijker dan *kennis* van emoties en sociaal wenselijk gedrag, is het zichtbare gedrag, het moreel en sociaal *handelen* zelf. Mijn ervaring met de sociale vaardigheidstrainingen voor leerlingen met gedragsstoornissen is dat kinderen dit soort programma's weinig betekenisvol vinden. Het is het zoveelste vak. Bovendien zijn de effecten ervan gering. Het is effectiever en leuker om gebruik te maken van de ervaringen die kinderen gedurende de dag opdoen. Die levende ervaringen vormen het materiaal om samen te praten en te denken over wat goed en kwaad is, hoe het weer goed te maken na een ruzie, je te verplaatsen in de gevoelens en overtuigingen van de ander of deze bij jezelf te onderzoeken.

U begrijpt dit pakket van eisen vraagt nogal wat van de houding, de kennis en de vaardigheden van alle professionals in de brede school: leerkrachten, pedagogisch medewerkers, leidsters, verpleegkundigen et cetera.

*Open leer*GEMEENSCHAP

We zijn bij de algemeen werkzame factoren van het laatste element: de gemeenschap. De gemeenschap bestaat uit verschillende voorzieningen en professionals in soorten en maten. Dat maakt de brede school uniek en biedt de kans om gezamenlijk doelstellingen te bereiken. Leiderschap is daarin een belangrijke algemene werkzame factor. Morele visionaire leiders, weten we, kunnen het verschil maken voor personeel, ouders en kinderen. Dat zijn leiders die hoge doelen stellen waar professionals de waarde van inzien en die dit combineren met het bieden van maximale steun. Conflicten zullen niet uitblijven; die horen bij vitale gemeenschappen. Binding weten we, met dank aan Schuyt, is niet voldoende. Dat kan zelfs doorslaan in extreem wij-gevoel. Het gaat ook om het realiseren van tegenbinding, het zoeken van verbinding met een tegenstander. Dat betekent dat leiders belangentegenstellingen en

hiërarchieën moeten herkennen en gebruiken: bijvoorbeeld die tussen opvang en educatie; onderwijs en zorg; spelen en leren.

Hoewel goede professionals beseffen dat zij het alleen niet kunnen en daarom op zoek zijn naar samenwerking met elkaar, met ouders, met kinderen en hun omgeving, is samenwerking geen adagium dat altijd moet worden toegepast. Samenwerking is namelijk geen doel op zich. Neen - en ik zeg dit met nadruk, want het wordt nogal eens vergeten - het is een *middel* om kinderen vooruit te helpen. Ondoelmatige samenwerking ervaren professionals niet als steun, maar eerder als een verhoging van de werkdruk. Dan ervaren professionals de brede school niet langer als meerwaarde, maar als een last. Doelmatige samenwerking daarentegen draagt bij aan binding in de gemeenschap.

Samenwerking met ouders is een algemeen werkzame factor in de gemeenschap. Bekend is dat onderwijsondersteunend gedrag van ouders (het kind een handje helpen bij huiswerk, toezien op wat er op school gebeurt en daar aandacht voor hebben) de ontwikkeling van kinderen stimuleert. Daarom is ouderbetrokkenheid, de afstemming tussen de twee leefmilieus, een belangrijke peiler in veel brede scholen. Uit een aantal evaluatiestudies weten we dat dit een lastig punt is. Ondanks alle programma's en interventies, worden ouders om wier kinderen grote zorg bestaat moeilijk bereikt (vaak multiproblemegezinnen). Het andere uiterste bestaat uit hoogopgeleide ouders die zelf 'professional' zijn geworden. Een verklaring voor de soms moeizame relatie tussen ouders en school is dat leraren het moeilijk vinden om ouders als partners te benaderen. Meestal werken leraren nog vanuit het deskundigheidsmodel waarin ze zijn opgeleid. Een samenwerkingsmodel waarin een communicatieve houding de basiskwaliteit van professionals is, lijkt mij werkzamer. In een samenwerkingsmodel ga je ervan uit dat alle ouders het beste voor hebben met hun kind, hoe groot het verschil in opvatting en attitude tussen ouders en professionals ook is. Respect, zo laat Sennett zien, impliceert dat je autonomie aan de ander toekent en ervan uitgaat dat je op voorhand niet alles begrijpt. Luisteren, vragen stellen en doorvragen, zijn kenmerken van professionele communicatie. Dat is niet soft maar werkzaam en buitengewoon moeilijk. Daarin kunnen leraren nog heel wat leren van andere professionals in de brede school, zoals sociaal verpleegkundigen en school maatschappelijk werkers.

Samenwerking met kinderen is van belang voor de identiteitsvorming van kinderen en hun ontwikkeling tot democratische burgers. De Winter heeft er met nadruk op gewezen dat het van belang is kinderen uit te nodigen tot participatie. Zo leren ze al doende democratische principes en vaardigheden. Maar volwassenen zijn meer gewend om *over en voor* kinderen te

denken en te praten dan *met* kinderen. Ik geef een voorbeeld. Kinderen waar zorg om bestaat worden meestal besproken in een leerlingbespreking. Bij grote zorgen kan er een rondetafelconferentie plaatsvinden met alle betrokkenen. Het gebeurt niet zelden dat een ieder haar of zijn zegje doet over wat er aan de hand is met het kind. Opmerkelijk is dat in situaties met grote handelingsverlegenheid vaak niet *met* het kind is gesproken en zeker niet in eerste instantie. Het is een uitdaging om te onderzoeken hoe we echt met kinderen kunnen praten om uit te vinden wat zij belangrijk vinden, wat zij willen leren en wat hen daarbij kan helpen. Want uit effectstudies naar psychotherapeutische interventies weten we dat behandelingen waar cliënten niet voor gemotiveerd zijn, niet succesvol zijn. Bij kinderen is dat niet anders.

De laatste algemeen werkzame factor die ik wil noemen, is de balans tussen planmatig handelen en improviseren. Juist in een geschakelde en complexe organisatie als de brede school is het van groot belang dat er plannen zijn waar systematisch aan wordt gewerkt, zowel op strategisch, tactisch als operationeel niveau. Dat geeft richting en houvast. Als dit soort plannen ontbreekt, wat nogal eens het geval is, ontstaat er zeker in stressvolle situaties paniekvoetbal. Maar reken u niet rijk. Dankzij de pedagogische antinomieën weten we dat planmatig werken niet het improvisatietalent vervangt dat nodig is en blijft. Ploegen is immers eigen aan de aard van opvoeding en onderwijs.

Planmatig handelen kan niet zonder kennis over de resultaten: leveren de investeringen op wat we ervan hadden verwacht? Of om in de termen van dit congres te blijven: maken brede scholen 'betere' kinderen? Op dit moment weten we niet precies welke resultaten er de afgelopen 12 jaren zijn geboekt. Uit kleinschalige onderzoeken naar de leerprestaties van kinderen op Groningse vensterscholen blijken zij het in geval niet beter of slechter doen dan kinderen op basisscholen. De Jeugdmonitor 2006 van de gemeente Groningen liet zien dat kinderen op vensterscholen ondanks een slechtere uitgangssituatie, even hoge vervolopleidingen kiezen en minder worden gepest. Deze resultaten lijken veelbelovend, maar ze zijn niet consistent noch 'hard'. Longitudinaal en breedschalig onderzoek naar de vraag of kinderen op brede scholen zich voorspoediger ontwikkelen dan kinderen op gewone basisscholen, ontbreekt. Kennelijk hebben de wetenschap en de praktijk van de brede schoolinnovatie elkaar op dit punt (nog) niet gevonden.

Tot slot

Ik heb de grenzen van de brede school gezocht in de onontkooptbaarheid van pedagogische antinomieën en de mogelijkheden in de algemeen werkzame factoren van de brede school als

open leergemeenschap. Ik ben me ervan bewust dat ik hiermee het risico loop een nieuwe mythe te introduceren. Ik heb die gok gewaagd omdat ik als pedagoog wil blijven geloven in, laten we zeggen, realistische idealen. De spanning tussen werkelijkheid en ideaal zal blijven bestaan. Daarom moeten we bescheiden zijn over de mogelijkheden van de brede school. We moeten ons geen illusies maken over wat ze vermag. Het blijft ploegen. Elke dag opnieuw. De grond bewerken, dichtgooien en weer opnieuw beginnen. Kinderen noch professionals zijn maakbaar; niet met het beste onderwijs, de beste opvoeding, de beste zorg of opleiding. Maar laten we ons tegelijkertijd *wel* illusies maken en bouwen aan de brede school als open leergemeenschap. Want wie niet hoog durft te springen komt niet ver. Het maakbare kind mag dan een mythe zijn, hoop en idealen zijn onontbeerlijk voor een ieder die opvoedt en onderwijst.