

De brede school: kenmerken, verwachtingen en mogelijkheden

Yolande Emmelot, Ineke van der Veen & Guuske Ledoux

Dutch community schools: characteristics, expectations, and opportunities

Community schools are very popular in the Netherlands and expectations are high, especially with regards to the improvement of students' school careers in social-economic disadvantaged areas. It is unclear, however, what exactly a community school really is. The goals and activities of these schools are diverse, and many different parties are involved (i.e. students, parents, teachers, school, neighbourhood). To be able to study the achievements of community schools, more information is needed on the activities and goals of these schools. At the SCO-Kohnstamm Institute of the University of Amsterdam a study was conducted aimed at the construction of a 'typology' of community schools. In this article, the results of this study will be presented and linked to American literature.

Inleiding

De brede school is in Nederland ongekend populair. Vier op de vijf gemeenten is momenteel bezig met het voorbereiden van een brede school binnen de gemeentegrenzen, of met het uitbouwen van het aantal reeds bestaande brede scholen (Kloprogge, 2003). De jongste voornemens van de regering voorzien bovendien in een verdere uitbreiding: de ministers van OCW en VWS willen dat op termijn één op de zeven basisscholen een brede school wordt. Die populariteit is opmerkelijk, omdat het allerminst duidelijk is waar een brede school

Yolande Emmelot, Ineke van der Veen en Guuske Ledoux zijn allen senior onderzoeker aan het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.

Correspondentieadres: Drs. Yolande Emmelot, Universiteit van Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut, Wibautstraat 4, 1091 GM, Amsterdam. Tel.: 020-5251318. E-mail: Y.W.Emmelot@uva.nl.

eigenlijk voor staat. In eerste instantie is het concept in Nederland binnengehaald, in het begin van de jaren negentig uit de vorige eeuw, als een nieuw model voor het bestrijden van onderwijsachterstanden. Geïnspireerd door de *community schools* in de Verenigde Staten werd aanvankelijk vooral de nadruk gelegd op het zoeken naar nieuwe vormen van samenwerking tussen school, buurt en ouders, vanuit de gedachte dat afstemming in de opvoeding en 'samen optrekken' zou bijdragen aan het vergroten van kansen voor kinderen. 'It takes a whole village to raise a child' is een populaire slogan geworden om dit streven mee aan te duiden. De school moest midden in de buurt staan en zowel voor kinderen, ouders als buurtgenoten een centrum voor ontwikkeling zijn. Niet voor niets kregen brede scholen in verschillende gemeenten namen als 'open wijk school', 'vensterschool' of 'brede buurtschool' (Kloprogge, 1998; Van Erp, Veen & Moerkamp, 1997; Oberon, z.j.; www.bredeschool.nl).

In tweede instantie, en aansluitend bij de gedachte van de school als centrum voor ontwikkeling, is het concept van de verlengde schooldag toegevoegd aan de brede school (Van Erp, Koopman & Voncken, 1997; Van Oenen & Valkestijn, 1996; Meijnen, Autar & Hoop, 1996). De verlengde schooldag houdt niet alleen 'langer schoolgaan op een dag' in, zoals het woord aangeeft, maar betekent ook en vooral verbreding van het onderwijsaanbod. Het gaat om een buitenschools aanbod (na schooltijd) van activiteiten die iets toevoegen aan het gewone lesprogramma, zoals kunst en cultuur, sport, informatietechnologie, een of meerdere malen per week, voor leerlingen die daar zelf voor kiezen. Vooral voor leerlingen uit achterstandsgroepen wordt dit van grote waarde geacht, omdat zij minder dan andere kinderen van huis uit de kans krijgen om deel te nemen aan dit soort activiteiten. Die activiteiten via de school aanbieden betekent dat ook kansarme leerlingen met dit type vorming in aanraking komen en daarmee de kans krijgen om zich veelzijdig te ontwikkelen ('al hun talenten te ontplooiën'). Maar het brengt volgens veel scholen die verlengde schooldag activiteiten aanbieden, ook nog iets anders teweeg: leerlingen ontwikkelen zich langs deze weg ook in sociaal opzicht beter. Kinderen die op het cognitieve vlak niet zoveel succeservaringen beleven, kunnen opeens op een ander terrein uitblinken, wat goed is voor hun zelfvertrouwen en motivatie. Verder biedt het buitenschoolse aanbod veel oefenmogelijkheden voor samenwerken, zelf ontdekken, zelf organiseren, spelregels toepassen en teamvorming – belangrijke elementen voor de persoonlijke en sociale ontwikkeling (Valkestijn, 1999). Vandaar dat door sommigen de brede school ook wel wordt getypeerd als een school die haar doelstellingen heeft verbreed (bijvoorbeeld Oberon, 2005).

Vervolgens is het concept van de brede school in brede kring 'ontdekt' als instrument voor integraal jeugdbeleid. De school bleek de ideale vindplek voor iedereen die zich bezighoudt met welzijn, vorming en zorg voor kinderen en jongeren en daarmee tevens de ideale verbinding tussen allerlei voorzieningen en instanties op het gebied van jeugdbeleid. Vooral de samenwerking tussen onderwijs en jeugdzorg staat sindsdien op de agenda van de brede school, in het bijzonder voor wat betreft de zorg voor risicjongeren. Ook de samenwerking

tussen onderwijs en voorschoolse voorzieningen (peuterspeelzalen, en later de voorscholen) is op veel plaatsen onder de noemer van de brede school gebracht. En vanuit de gedachte van 'integraal beleid' zijn er ook verwachtingen geuit over de rol die de brede school zou kunnen spelen in het versterken van de sociale cohesie in buurten en wijken, niet alleen door de school te laten fungeren als ontmoetingscentrum voor ouders/buurtgenoten, maar ook door kinderen via nuttige vrijetijdsbesteding op of via school 'van de straat te houden' (Bronneman-Helmers, 2003; Van der Grinten, Walraven, Studulski & Hoogeveen, 2004; Van Oenen & Valkestijn, 2003).

Door sommigen zijn de mogelijkheden van een verbinding tussen school en omgeving, uitgebouwd tot een conceptueel fundament, namelijk 'levensrecht leren'. De centrale gedachte is dat de school leerlingen moet voorbereiden op een veranderende maatschappij, nieuwe vaardigheden moet aanleren en daarom leersituaties moet creëren die kinderen in staat stellen te leren via participatie in de samenleving, ontmoeting met anderen en maatschappelijk betekenisvolle leerinhouden. Twee zaken staan daarbij voorop: de verbinding tussen eigen ervaringen en het leren op school, en het dragen van eigen verantwoordelijkheid. Vanuit dit perspectief moet de school wel relaties aangaan met de omgeving en worden contacten en samenwerking functioneel en voorwerp van gezamenlijk pedagogisch handelen. De gemeenschappelijke noemer is het zoeken van verbindingen tussen binnen- en buitenschools leren (Van Erp & Volman, 2000; Van Oenen & Hajer, 2001; Van Oenen & Valkestijn, 2003).

Daarmee is het verhaal nog niet compleet. De laatste jaren wordt de brede school ook gezien als een oplossing voor de problemen die werkende ouders hebben met de opvang van hun kinderen. De 'kantoorurenschool' zou moeten voorzien in een voor-, tussen- en naschools aanbod dat het mogelijk maakt om kinderen gedurende de hele dag op of vanuit één plaats (de school) op te vangen. Kort geleden is deze wens weer uitgebreid in het nieuws geweest, naar aanleiding van voorstellen van politici om scholen te gaan verplichten om deze service aan ouders te leveren. En in de recente voornemens van de ministers van OCW en VWS om voor de brede school meer geld uit te trekken, speelde deze wens ook een rol. Opmerkelijk eraan is vooral dat dit perspectief de brede school uit het kader van de achterstandenbestrijding haalt. De notie van vergroten van ontwikkelingskansen van bepaalde groepen kinderen staat niet langer voorop, de brede school wordt in deze visie vooral een voorziening voor ouders die behoefte hebben aan 'sluitende dagarrangementen' en krijgt er weer een doel bij: bevorderen van de arbeidsparticipatie van vrouwen (zie bijvoorbeeld Sardes, 2005).

Dit overzicht laat zien dat het concept van de brede school met recht *breed* genoemd mag worden. Het concept dient een mix aan belangen en kent inmiddels een veelheid aan doelstellingen, op verschillende niveaus (leerlingen, ouders, leerkrachten, school, instellingen, buurt, beleid). Die breedheid draagt vermoedelijk bij aan de populariteit (iedereen kan er eigen doelstellingen in kwijt), maar maakt het concept natuurlijk niet helderder. Het grote aantal doelen leidt tot evenzoveel verwachtingen over wat er met de brede school allemaal

bereikt kan worden. De vraag of die verwachtingen terecht zijn, kan door de onhelderheid van het concept echter niet goed beantwoord worden.

In een onderzoek van het SCO-Kohnstamm Instituut is geprobeerd enige structuur te krijgen in het concept, door te zoeken naar verschillende verschijningsvormen van de brede school in het basisonderwijs. Het doel van dit onderzoek was de constructie van empirisch gefundeerde *typen* brede scholen, om daarmee meer greep te krijgen op zowel het concept als op de evalueerbaarheid ervan. In dit artikel doen we verslag van dit onderzoek, en gaan we aan de hand van de uitkomsten in op de vraag hoe er meer ordening en focus aangebracht kan worden in de veelheid van verwachtingen. We betrekken daarbij ook onderzoeksliteratuur uit de Verenigde Staten over de *community school*. Die literatuur was niet richtinggevend voor de opzet van het onderzoek, maar biedt wel materiaal voor reflectie op de Nederlandse situatie.

Amerikaanse ontwikkelingen en onderzoek

Brede scholen zijn niet nieuw. Eind 19de eeuw was er in Amerika al een beweging om in arbeiderswijken met veel migranten (bijvoorbeeld in Chicago) verschillende diensten op het gebied van gezondheid, recreatie en onderwijs bij elkaar te brengen. In Amerika begon het equivalent van de brede school – de *community school* – dus in achterstandssituaties, net als in Nederland. In de dertiger jaren was er in Amerika een officiële beweging om *community* onderwijs te bevorderen. Het doel was om van scholen sociale, educatieve en recreatieve ankers in gemeenschappen of wijken te maken en daar zowel volwassenen als jongeren bij te betrekken. In de zeventiger jaren werden twee wetten rond *community schools* ingevoerd, waarmee geld vrijkwam voor de beweging. Sinds de tachtiger jaren hebben verschillende inspanningen geleid tot een ontwikkeling van *community schools*, zowel in model (het verder ontwikkelen van de kenmerken) als in aantal. Naast de meer gevestigde *community schools* ontstonden scholen die zich vooral richtten op het slechten van barrières om te leren. Armoede was één van deze barrières. Er ontstonden centra voor gezinsondersteuning, voorschoolse en buitenschoolse programma's, gezondheidsdiensten die met de school samenwerkten, et cetera.

Door de *community school*-beweging zijn activiteiten ten behoeve van ouderbetrokkenheid, naschoolse programma's, geweldpreventie en coördinatie en integratie van publieke en private diensten tot stand gekomen. Deze activiteiten worden in de V.S. van belang geacht voor het schoolloopbaansucces van kinderen.

In een recent Amerikaans rapport over onderzoek op het gebied van *community schools* (Blank, Melaville & Shah, 2003) worden de resultaten van evaluatieonderzoek van *community schools* samengevat. Aangetoond is volgens de auteurs, dat *community schools* een positief effect hebben op *leerlingen* (prestaties en de niet-cognitieve ontwikkeling), op *gezinnen* (meer stabiliteit, meer betrokkenheid

bij school, een groter verantwoordelijkheidsgevoel voor het schoolsucces), op *scholen* (effectiviteit door toegenomen tevredenheid van de leerkracht, een positievere schoolomgeving, een verbeterd contact tussen ouders en leerkrachten) en op *gemeenschappen* (beter gebruik van schoolgebouwen, meer veiligheid in de omgeving, meer trots in de gemeenschap en een betere verstandhouding tussen inwoners en leerlingen). Het gaat hier over verschillende soorten evaluaties aan de hand van verschillende soorten van gegevensverzameling. Soms werden in die evaluaties de resultaten van *community schools* vergeleken met die van vergelijkbare 'gewone' scholen. Ook werd naar verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de verschillende activiteiten gekeken. Er zijn ook longitudinale studies uitgevoerd waarbij effecten werden aangetoond op het terrein van leesvaardigheden, spijbelen, zelfvertrouwen, et cetera. Toch geven Blank et al. (2003) aan dat meer en verfijnder onderzoek nodig is om uit te zoeken welke factoren er precies toe doen.

Naast positieve bevindingen in directe evaluaties van *community schools* is er ook indirecte ondersteuning te vinden voor de effectiviteit van deze scholen, aldus Blank et al. (2003), namelijk in onderzoek naar effectieve leeromgevingen. Zij destilleren uit dit onderzoek vijf condities voor leren en presenteren aan de hand daarvan argumenten voor de werkzaamheid van *community schools*.

De eerste conditie betreft specifieke kenmerken van scholen (curriculum, organisatie, hoge leerkrachtverwachtingen) die in Nederland bekend staan als kenmerken van 'de effectieve school' (zie Scheerens, 1989). In het rapport van Blank et al. (2003) wordt ook het belang van voorschoolse programma's in dit kader genoemd: *community schools* bieden vaak voorschoolse programma's, omdat leerimpulsen op zeer jonge leeftijd samenhangen met schoolsucces.

De tweede conditie betreft de motivatie van leerlingen en betrokkenheid bij het leren, zowel op school als in de gemeenschap en zowel gedurende als na school. Aangetoond is dat bijvoorbeeld deelname aan naschoolse verrijkingsprogramma's (ook gericht op een veilige omgeving) niet alleen een bijdrage levert aan de prestaties op school, maar ook het spijbelen terugdringt. Van belang hierbij is dat het leren in verschillende sociale contexten plaatsvindt, dus niet alleen op school, maar ook buiten school. Hiertoe is het belangrijk dat ouders en leden uit de gemeenschap ('community') samenwerken met scholen om leerlingen in aanraking te brengen met leren buiten school (Blank et al., 2003, p. 21).

De derde conditie wordt gevormd door randvoorwaardelijke zaken op het gebied van de lichamelijke en geestelijke gezondheid. Interventieprogramma's die zich richten op risicofactoren in verschillende settings, zoals het in Amerika ontwikkelde en ook in Nederland toegepaste programma *Communities that Care*, lijken vruchten af te werpen (Catalano, Loeber & McKinney, 1999). In dit programma wordt het gebrek aan sociale binding als belangrijke risicofactor gezien: er bleek onder meer een samenhang hiervan met geweld, criminaliteit en schooluitval. Eén van de maatregelen in *Communities that Care* – naast school- en gemeenschapsinterventies – betreft het opzetten van naschoolse activiteiten. Ook het bieden van aan de school verbonden (geestelijke) gezond-

heidszorg blijkt bevorderlijk voor de aanwezigheid op school, het gedrag, het schoolklimaat en het presteren op school (Blank et al., 2003).

De vierde conditie gaat over wederzijds respect en effectieve samenwerking tussen ouders, gezinnen en schoolpersoneel. Volgens Blank et al. (2003) is in onderzoek van Henderson & Mapp (2002) aangetoond dat actieve ouder- en gezinsbetrokkenheid het schoolsucces in sterke mate voorspelt. En volgens Bryk & Schneider (2002) staan de kwaliteit van onderlinge relaties binnen scholen en van scholen met hun omgeving centraal in hoe scholen functioneren. Zij gebruiken in dit verband de term 'relational trust' waarbij het onder meer gaat om respect en waardering tussen de partijen.

De vijfde conditie tenslotte gaat over verbondenheid met de gemeenschap en een schoolklimaat dat veilig, ondersteunend en respectvol is en dat leerlingen verbindt met een bredere leergemeenschap. Uit onderzoek op het gebied van 'sociale cohesie' (onder meer Putnam, 2001) en 'relational trust' (zie hierboven) blijkt dat goede relaties een voorwaarde vormen voor een succesvolle onderwijsomgeving. Verbondenheid met de gemeenschap bevordert ook het gevoel van veiligheid. Uit verschillende onderzoeken (Blank et al., 2003) blijkt dat kinderen die zich veilig, geaccepteerd en verbonden met school voelen meer kans hebben hun schoolcarrière voort te zetten, sociale vaardigheden te ontwikkelen en succes op school te hebben. Een buurtgericht aanbod en contacten tussen school en buurt spelen hier eveneens een positieve rol in. In Nederland worden de twee laatstgenoemde condities ('wederzijds respect en effectieve samenwerking tussen ouders, gezinnen en schoolpersoneel' en 'verbondenheid met de gemeenschap en een veilig, ondersteunend en respectvol schoolklimaat') ook typerend geacht voor de 'affectieve school' (Jansen Heijtmajer, 1992).

Vergelijken we de Amerikaanse ontwikkelingen met de Nederlandse, dan vallen in de eerste plaats de overeenkomsten op. Het concept brede school is ontstaan en bedoeld voor het bestrijden van armoede en achterstanden, het heeft doelstellingen op verschillende niveaus, de veronderstelde meerwaarde ligt in de combinatie van al die doelstellingen, en het beoogde eindeffect is niet alleen verbetering van de prestaties van leerlingen op school, maar ook verbetering van sociale vaardigheden en vermindering van schooluitval (afgebroken schoolcarrières). Ook in de instrumenten zien we veel parallellen: voorschoolse programma's, naschoolse activiteiten, verbindingen tussen leren binnen en buiten de school, betrokkenheid van en samenwerking met ouders, en aandacht voor veiligheid en 'binding'. De brede school als middel om werkende ouders te bevrijden van de zorg voor de opvang van hun kinderen lijkt echter typisch Nederlands te zijn.

Een ander verschil is dat in de Nederlandse literatuur over brede scholen de relatie tussen de activiteiten in de brede school en het schoolsucces van leerlingen minder duidelijk wordt gezocht en onderzocht dan in de Verenigde Staten. De explicitering van die relatie via de 'condities voor leren'-benadering vinden we in de Nederlandse situatie niet of alleen veel impliciet terug. Het is natuurlijk mogelijk dat de scholen in Nederland zelf die verbinding wel (sterker) leggen. Of dat zo is, komt aan de orde in de volgende paragrafen.

Onderzoek naar verschijningsvormen brede scholen in Nederland

Doel en vraagstelling

In 2003 is een rapport verschenen over een onderzoek naar brede basisscholen in Nederland (Emmelot & Van der Veen, 2003). Dit onderzoek is uitgevoerd door het SCO-Kohnstamm Instituut. De centrale onderzoeksvraag luidde: In welke verschijningsvormen komt de brede school in het basisonderwijs voor?¹ Zoals vermeld was het doel van het onderzoek de identificatie van mogelijke *typen* brede scholen. Daarvoor is vooraf een indeling gemaakt in dimensies, soorten doelen, soorten aanbod en vormen van leren. De veronderstelling was dat het mogelijk zou zijn om op empirische gronden te komen tot verschillende, bij elkaar horende combinaties van deze vier elementen, die ook inhoudelijk zinvol te typeren zijn.

Methode

Om de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is een vragenlijst-onderzoek uitgevoerd. Ter aanvulling, en voor de beantwoording van enkele kleinere, specifieke onderzoeksvragen (die we hier niet bespreken), zijn ook 15 casestudies in het onderzoek opgenomen. Het onderzoek richtte zich op alle scholen in Nederland die ofwel zichzelf beschouwen als brede school, ofwel daarvan essentiële kenmerken hebben, maar zichzelf niet zo noemen. Om deze twee groepen scholen te identificeren, zijn de volgende groepen scholen schriftelijk benaderd met een heel kort vragenlijstje: (a) alle basisscholen die leerlingen uit achterstandsgroepen hebben en daar extra formatie voor ontvangen (1154 scholen),² en (b) een steekproef van 1000 'overige' scholen.

Het vragenlijstje bevatte slechts twee vragen: 'Is uw school bezig met een ontwikkeling tot brede school?' en 'Werkt u structureel samen met andere instellingen of voorzieningen in uw omgeving?' Op grond van de antwoorden is vastgesteld welke scholen tot de doelgroep van het onderzoek behoren. Dit leidde tot een groep van 1066 brede scholen, namelijk 271 scholen die zichzelf brede school noemen en 795 scholen die structurele vormen van samenwerking met anderen hebben. Uit deze groep zijn eerst 150 scholen benaderd voor een proefafname (respons 46 scholen). De proefafname is benut voor schaalconstructie en bijstelling van de vragenlijst. Vervolgens zijn de resterende 916 scholen benaderd voor het hoofdonderzoek. Daarvan hebben 248 scholen aan het onderzoek meegewerkt (27%). Uit non-respons vragen bleek dat de redenen voor niet deelnemen vooral waren dat de scholen zich nog in de beginfase van de ontwikkeling tot brede school bevonden of het onderzoek als niet relevant voor de school beschouwden. De respons onder de 'echte' brede scholen (scholen die zichzelf zo noemen) was hoger: 42%.

In de vragenlijst zijn de onderscheiden dimensies, soorten doelen, soorten aanbod en vormen van leren geoperationaliseerd. De indeling is ten dele geba-

seerd op eerder onderzoek van Van Erp et al. (2002). Hieronder bespreken we relevante gevormde schalen. In Tabel 1 staan nadere gegevens over de schalen, waaronder de interne consistentie (Cronbach's alpha).

Integratiedimensie. Dit betreft het type samenwerking tussen de partners in en rond de brede school en de mate waarin daarbij sprake is van gedeelde opvattingen. Er werden 13 uitspraken over vormen van samenwerking voorgelegd aan de directies. De eerste vier items, die een schaal vormen, gaan over een minder diepe vorm van samenwerken: organisatorische samenwerking. De overige items vormen een schaal over een diepere vorm van samenwerking waarbij de inhoud voorop staat: inhoudelijke samenwerking. Aangezien de items van alle subschalen een voldoende hoge lading hadden op één factor, is ook op basis van alle items samen een schaal gevormd.

Doelgerichtheidsdimensie. Dit heeft betrekking op de mate waarin, in samenwerking met partners, doelgericht gewerkt wordt. Met betrekking tot deze dimensie is één schaal gevormd die gaat over de mate van explicitering van doelen, het vastleggen, en het evalueren ervan. Voor het functioneren van de brede school is een voldoende mate van doelgerichtheid een voorwaarde. Het gaat er bij deze dimensie dus om of en hoe doelen worden nagestreefd, niet welke. Dit laatste komt terug bij de schalen over de aard van de doelen.

Aard van de doelen. Er werd een lijst met doelen aan de directies voorgelegd met de vraag om per doel aan te geven in hoeverre dit wordt nagestreefd in het kader van de brede school, op een schaal van 1 ('is geen apart doel van de brede school') tot 4 ('is een hoofddoel'). We hebben daarbij vier soorten doelen onderscheiden. Voorbeelden van doelen die opgenomen zijn in de schaal over *sociaal-emotionele doelen* zijn: het vergroten van plezier in schoolgaan, het vergroten van zelfstandigheid, vergroting motivatie om te leren, vergroten binding met school, versterking zelfbeeld en zelfvertrouwen en vergroting sociale vaardigheden. In de schaal *onderwijskundige doelen* zijn onder meer de volgende doelen opgenomen: vergroting woordenschat, vergroting schriftelijke taalvaardigheid, vergroting rekenvaardigheden, vergroting kennis van de wereld en ontwikkelen cognitieve vaardigheden. De schaal *sociaal-maatschappelijke doelen* bevat onder meer: een ontmoetingsplaats willen zijn, spil in de buurt willen zijn, verbeteren leefbaarheid in de buurt, het bevorderen van een zinvolle invulling van de vrije tijd/van de straat houden, en versterken van de sociale en maatschappelijke binding. De schaal over *doelen gericht op ouders* bevat: betrokkenheid van ouders bij de school vergroten, competenties van ouders vergroten, en service/hulp bieden aan ouders.

Aanbod. Daarnaast werd een lijst met mogelijke activiteiten voorgelegd met de vraag of dit op de school wordt aangeboden in het kader van de brede school. Hier is een onderscheid gemaakt in drie soorten aanbod. In de schaal *aanbod gericht op ouders* gaat het om: opvoedingsondersteuning, ontwikkelingsstimuleringsprogramma's (zoals Opstapje, Ruzzak, et cetera), educatief aanbod voor ouders en activiteiten om ouderparticipatie of -betrokkenheid te vergroten (ouderkamer, brugfunctie OALT-leerkracht). In de schaal *leerlinggericht*

aanbod gaat het om: bieden van een doorgaande ontwikkelingslijn met de voorschool, activiteiten met scholen voor voortgezet onderwijs, school-maatschappelijk werk, en het systeem van probleemsignalering op school. In de schaal *buurtgericht aanbod* werd opgenomen: verlengde schooldag, (openstellen schoolgebouw voor) activiteiten van buurtbewoners, het verbinden van buurtvoorzieningen aan de school, activiteiten voor zinvolle vrijetijdsbesteding van kinderen, en multifunctioneel gebouw.

Vormen van leren. Op grond van de literatuur (onder meer Van Oenen & Hajer, 2001) hebben we verondersteld dat brede scholen zich ook nadrukkelijk kunnen richten op nieuwe vormen van leren, zoals werkvormen gericht op leerlingenparticipatie, en op het verbinden van binnen- en buitenschools leren. In de schaal *nieuwe manieren van leren* werd opgenomen: werkvormen om leerlingen te laten samenwerken, werkvormen om leerlingen te leren onderzoeken, werkvormen die zich richten op verantwoordelijkheidsbesef en werkvormen gericht op zeggenschap van/meebeslissen door leerlingen. In de schaal *verbinding binnen-buitenschools leren* werd opgenomen: buitenschoolse ervaringen gebruiken voor het leren op school, leerprocessen thuis, op school en in de omgeving op elkaar afstemmen, maatschappelijk relevante leerinhouden gebruiken, gebruik maken van leermogelijkheden buiten de school (excursies, buurtprojecten), en het buitenschoolse aanbod afstemmen op binnenschoolse problemen van leerlingen (bijvoorbeeld in de verlengde schooldag: activiteiten gericht op kinderen met motorische problemen, et cetera).

Tot slot is een schaal opgenomen over de *attitude* van de directie ten aanzien van de brede school. Voorbeelden van uitspraken die op een schaal van 1 ('dat is niet het geval') tot 4 ('dat is zeer zeker het geval') werden gescoord zijn: 'Ik vind het op onze school een uitdaging om van de brede school een succes te maken' en 'Ik vind de inspanning die nodig is om een brede school te zijn beslist de moeite waard'.

Resultaten

Met behulp van clusteranalyse is nagegaan of het mogelijk was om verschillende typen brede scholen te onderscheiden. Het bleek niet goed mogelijk de scholen te clusteren op basis van de besproken schalen in Tabel 1. Daarom hebben we gezocht naar een andere indeling. Met behulp van factoranalyse is in de eerste plaats gezocht naar patronen in de onderlinge relaties tussen de schalen die gaan over de doelen. Factoranalyse met geforceerde reductie tot twee factoren met de items van de schalen over doelen laat (na rotatie) een onderscheid zien tussen aan de ene kant onderwijskundige en sociaal-emotionele doelen (leerlingdoelen) en aan de andere kant sociaal-maatschappelijke doelen en doelen voor ouders (intermediaire doelen: doelen die niet direct op leerlingen gericht zijn). Op basis van beide factoren zijn schalen gevormd. De interne consistentie van de eerste factor is .94 en van de tweede .87 (bereik 1-4).

Op basis van de scores op beide schalen hebben we de scholen ingedeeld in vier groepen:

- 1 scholen met zowel leerling- als intermediaire doelen (scores 3 en hoger): 64 scholen
- 2 scholen met alleen intermediaire doelen (score 3 en hoger): 29 scholen
- 3 scholen met alleen leerlingdoelen (score 3 en hoger): 46 scholen
- 4 scholen zonder uitgesproken doelen (geen scores vanaf 3): 108 scholen

Het blijkt dus dat veel scholen geen uitgesproken doelen hebben. Dat valt ook al te zien aan de score op de schaal 'doelgerichtheid' (zie tabel 1): die lag gemiddeld op 2,2 (bereik 1-4, van laag naar hoog doelgericht).

Schaal	n items	α	M	SD	Bereik	N
<i>Integratiedimensie</i>						
organisatorische samenwerking	4	.81	2.8	0.7	1-4	243
inhoudelijke samenwerking	9	.93	2.9	0.8	1-4	243
mate van samenwerking (totaal)	13	.93	2.8	0.7	1-4	243
<i>Doelgerichtheidsdimensie</i>						
mate van doelgerichtheid	8	.92	2.2	0.8	1-4	238
<i>Aard van de doelen</i>						
sociaal-emotionele doelen	8	.91	2.8	0.8	1-4	246
onderwijskundige doelen	6	.89	2.3	0.8	1-4	245
sociaal-maatschappelijke. doelen	6	.85	2.8	0.8	1-4	244
doelen voor ouders	3	.97	2.9	0.8	1-4	244
<i>Aanbod</i>						
aanbod gericht op ouders	4	.73	1.6	0.4	1-2	245
leerlinggericht aanbod	4	.64	1.6	0.3	1-2	243
aanbod gericht op buurt	5	.64	1.5	0.3	1-2	243
<i>Vormen van leren</i>						
nieuwe manieren van leren	4	.80	2.0	0.8	1-4	155
verbinding binnen-/buitenschools leren	5	.78	2.8	2.3	1-4	220
<i>Tevredenheid</i>						
attitude t.a.v. de brede school	5	.83	3.2	0.6	1-4	246

Tabel 1. De in het onderzoek opgenomen schalen: alpha's, gemiddelden, standaarddeviaties, (theoretisch) bereik, aantallen

Vervolgens hebben we de scholen ook ingedeeld op grond van hun aanbod. Daarvoor laten we eerst zien hoeveel scholen een hoog aanbod hebben op vier verschillende terreinen (bereik 1-2):

- 1 hoog aanbod voor ouders (scores 1.75 en hoger): 133 scholen
- 2 hoog leerlinggericht aanbod (score 1.75 en hoger): 131 scholen
- 3 hoog buurtgericht aanbod (scores 1.75 en hoger): 86 scholen
- 4 verlengde schooldag (ja): 121 scholen.

Deze categorieën overlappen: er zijn veel scholen met een hoog aanbod op meerdere terreinen. We hebben bij deze indeling niet de schalen over vormen van leren betrokken, hoewel betoogd kan worden dat dit ook elementen van aanbod zijn. We beschouwen dit echter als een ander type aanbod (namelijk explicieter verbonden met een visie op leren), dat een andere plaats inneemt binnen het concept brede school.

	organisa- torische samen- werking	inhou- delijke samen- werking	doel- gericht- heid	nieuw leren	binnen-/ buitensch. leren	tevren- denh. met b.s.
leerling- en interme- diaire doelen	3.0	3.2	2.7	2.5	2.5	3.5
alleen intermediaire doelen	3.0	3.1	2.3	2.3	2.1	3.4
alleen leerlingdoelen	2.8	3.0	2.1	1.9	2.1	3.4
geen uitgesproken doelen	2.7	2.6	1.8	1.7	1.7	2.8
Totaal	2.8	2.9	2.2	2.0	2.0	3.2
alleen hoog aanbod gericht op ouders	2.9	2.9	2.1	2.0	2.0	3.0
alleen hoog aanbod gericht op leerlingen	2.7	2.9	2.2	1.9	1.9	3.1
alleen hoog aanbod gericht op buurt	2.7	2.7	1.8	1.9	1.9	3.2
breed aanbod A, B en C	3.1	3.3	2.6	2.4	2.6	3.6
geen hoog aanbod A, B en C	2.8	2.7	2.1	2.0	1.9	3.1
Totaal	2.8	2.9	2.2	2.0	2.0	3.2

Tabel 2 Samenwerking, doelgerichtheid, nieuw leren, de verbinding tussen binnen- en buitenschools leren en de tevredenheid met de brede school naar doelen en aanbod

In Tabel 2 staan de scores voor samenwerking, doelgerichtheid, de twee variabelen over nieuw leren, de verbinding tussen binnen- en buitenschools leren en de tevredenheid met de brede school van de onderscheiden groepen scholen, naar doelen en aanbod.

Scholen met een breed aanbod en scholen die duidelijk gericht zijn op zowel leerling- als intermediaire doelen hebben relatief hoge scores op de inhoudelijke samenwerking met partners, de doelgerichtheid, het aanbod van 'nieuw leren' en het verbinden van binnen- en buitenschools leren. De directies op deze groepen scholen zijn ook het meest tevreden met de brede school.

Dit betekent dat scholen die breder en/of verder ontwikkeld zijn doelgerichter en tevredener zijn en bovendien meer inhoudelijk samenwerken met hun partners. Dit blijkt ook na factoranalyse: alle subschalen, zowel die over aanbod en doelen, als ook bijvoorbeeld tevredenheid, blijken samen een voldoende hoge lading te hebben op één factor. Deze zou eenvoudigweg *brede school* kunnen worden genoemd, een schaal die staat voor de mate waarin, over het geheel genomen, een school meer of minder kenmerken heeft van de brede school, uitgaande van de door ons onderscheiden aspecten. De schaal kan waarschijnlijk het best geïnterpreteerd worden als indicator voor de mate waarin een school op weg is om een brede school te worden. Een hogere score op deze schaal betekent dan 'verder op weg'.

Het feit dat deze ene schaal uit de analyses kwam, betekent dat over het algemeen hogere scores op een subschaal voor het ene aspect samengaan met hogere scores op de subschalen voor andere aspecten. Dat betekent dus tevens dat scholen op basis van die afzonderlijke aspecten niet echt duidelijk van elkaar te onderscheiden zijn: duidelijke *typen* brede school komen uit het onderzoek niet naar voren.

Tot slot vermelden we in tabel 3 wat brede basisscholen nu concreet aan programma's, activiteiten en dergelijke bieden. We hebben de activiteiten geclusterd naar 'thema': ouders, zorg en hulpverlening, verlenging educatieve leertijd, buurt en overige. We bespreken hier de thema's 'ouders', 'zorg en hulpverlening', 'buurt' en 'verlenging van de educatieve leertijd' (bestaande uit de verlengde schooldag en/of de voorschool). We kijken ook in hoeverre het thema verbonden is met gerichtheid van de school op onderwijsachterstanden. Onze aanname was dat veel brede scholen zich expliciet richten op het bestrijden van onderwijsachterstanden. Veel brede scholen zijn volgens Groeneveld, Frielink & Van Rooijen (2002) ook inderdaad achterstandsscholen. Toch vulde in ons onderzoek ruim een derde (35,2%) van de schooldirecteuren in dat het bestrijden van onderwijsachterstanden niet het cruciale motief was. We kijken hieronder ook bij welke thema's dit meer of minder het geval is.

Aanbod en activiteiten (n=243-245)	Alle scholen %
<i>Ouders</i>	
opvoedingsondersteuning	69.8*
ontwikkelingsstimuleringsprogramma's	65.3*
activiteiten om de ouderparticipatie of -betrokkenheid te vergroten	59.2*
educatief aanbod voor ouders	51.8*
<i>Zorg en hulpverlening</i>	
systeem van probleemsignalering op school	70.4*
schoolmaatschappelijk werk	65.0*
<i>Buurt</i>	
activiteiten voor zinvolle vrijetijdsbesteding voor kinderen	71.2
verbinden van buurtvoorzieningen aan de school	46.1
(openstellen schoolgebouw voor) activiteiten van buurtbewoners	41.2
multifunctioneel gebouw	39.5
<i>Verlenging educatieve leertijd</i>	
bieden doorgaande ontwikkelingslijn met voorschool	63.4*
verlengde schooldag	49.8*
<i>Overige</i>	
buitenschoolse opvang voor schoolgaande kinderen	51.4*
aanpak van criminaliteit/geweld	51.4*
opvang van kinderen jonger dan vier jaar	41.6
activiteiten met scholen voor voortgezet onderwijs	35.0

Tabel 3. Aanbod en activiteiten per thema op brede scholen (percentages; * = sign. samenhang $p < .05$ met gerichtheid op onderwijsachterstanden)

De tabel laat zien wat de meest voorkomende activiteiten zijn. De hoogste percentages zien we bij activiteiten gericht op ouders, op zorg en hulpverlening, op zinvolle vrijetijdsbesteding en op doorgaande lijn met de voorschool. Op de tweede plaats komen activiteiten gericht op verlengde schooldag en buurt. Verder laat de tabel per activiteit de samenhang zien tussen de aandacht voor die activiteit en de gerichtheid van de school op het bestrijden van onderwijsachterstanden. Scholen die sterker gericht zijn op het bestrijden van onder-

wijsachterstanden scoren significant hoger wat betreft activiteiten voor ouders, zorg en hulpverlening, doorgaande lijn met de voorschool, verlengde schooldag, buitenschoolse opvang³ en aanpak van criminaliteit. Enigszins opmerkelijk is het ontbreken van significante samenhangen in de rubriek 'buurt'.

Case studies

Na het vragenlijstonderzoek hebben er ook nog casestudies plaatsgevonden. De resultaten daarvan worden hier niet besproken, maar het vermelden waard is wel dat daaruit bleek dat de scholen met veel achterstandsleerlingen hun brede school inspanningen niet zozeer koppelen aan het verminderen van leerachterstanden, maar meer aan verbeteren van de ontwikkelingskansen in bredere zin. In algemene termen komt dat neer op werken aan voorwaarden voor leren (veiligheid, zorg, gedrag), aan bredere leerdoelen (zinvolle vrijetijdsbesteding) en aan de relatie met en betrokkenheid van ouders. Deze scholen willen vooral hun leerlingen meer bieden dan ze op grond van hun thuissituatie zouden krijgen.

Conclusie en discussie

Dit artikel begon met de constatering dat de brede school in Nederland bijzonder populair is en dat dit opmerkelijk is, omdat het allerm minst duidelijk is waar een brede school eigenlijk voor staat. In het hier gerapporteerde onderzoek is geprobeerd meer greep te krijgen op het concept, vanuit de veronderstelling dat het mogelijk zou zijn om op empirische gronden te komen tot verschillende typen brede scholen die ook inhoudelijk zinvol te typeren zijn. Die veronderstelling is niet uitgekomen. De brede school is niet alleen in de literatuur een containerbegrip, maar ook in de praktijk. Het is vooral een veelheid aan activiteiten onder één paraplu, niet zelden zonder expliciete doelen. Er is geen sprake van verschillende typen, er is hooguit sprake van 'meer of minder brede school', wanneer alle kenmerken bij elkaar genomen worden. Wel blijkt de brede school vooral in uitvoering en in ontwikkeling te zijn op scholen met veel achterstandsleerlingen. Dit is op zich niet verwonderlijk, omdat het ook sterk gestimuleerd is door gemeenten in het kader van verbindingen tussen jeugdbeleid en lokaal onderwijsachterstandenbeleid. Verwacht mag dan worden dat scholen hun brede school activiteiten zien in het perspectief van het bestrijden van onderwijs(leer)achterstanden. Dat blijkt echter bij een belangrijk deel van de scholen niet het cruciale motief. Het gaat vooral om 'het verbeteren van ontwikkelingskansen van leerlingen' en 'het werken aan de voorwaarden voor leren zodat leerlingen meer van het onderwijs kunnen profiteren' en 'de kinderen de weg wijzen naar zinvolle vrijetijdsbesteding', 'ouders meer bij de ontwikkeling van het kind te betrekken', 'versterken van de sociale binding', et cetera. De scholen zijn bij de invulling van hun brede school concept vooral gericht op opvoedkundige en randvoorwaardelijke zaken. In het perspectief van

de Amerikaanse literatuur zou gesteld kunnen worden dat men wel bezig is met werken aan (een aantal van) de daar genoemde condities voor leren, bijvoorbeeld door het bieden van voorschoolse programma's, het bieden van activiteiten voor ouders, zoals opvoedingsondersteuning, het bieden van een verlengde schooldag of activiteiten na de schooldag, en schoolmaatschappelijk werk, maar dat de verbinding van specifieke activiteiten met specifieke *doelen* (leerprestaties en schoolloopbaansucces) niet wordt gelegd. Brede scholen lijken er zich niet erg van bewust te zijn dat bijvoorbeeld 'sociale cohesie' van belang is voor het zich verbonden voelen met de school en dat daarom aandacht besteed zou moeten worden aan buurt- en ouderactiviteiten, met name in probleemwijken. Het is vooral *meer bieden dan alleen onderwijs en daar anderen bij betrekken*.

Het meest gemeenschappelijk aan de brede school in Nederland is de – vooral organisatorische – samenwerking tussen de school en externe instellingen of actoren. Enerzijds gebeurt dit vanuit de gedachte 'de school kan het niet alleen' (de school heeft anderen nodig), anderzijds vanuit de gedachte 'de school als vindplaats' (anderen hebben de school nodig). Dit samenwerkingsaspect leidt er toe dat de brede school wel gedefinieerd wordt als een *netwerk* (Bronneman-Helmers, 2003). Met het begrip netwerk wordt alles verbonden: de diversiteit aan doelen en functies (verminderen van onderwijsachterstanden, vergroten van ontwikkelingskansen, vergroten van de sociale competentie, verbeteren van contacten tussen ouders en school, bijdragen aan gezinsopvoeding/oplossing voor gezinsproblemen, verbeteren van de sociale cohesie of samenhang in de buurt, verbeteren van leefbaarheid/veiligheid in de buurt) en de diversiteit aan belanghebbenden (scholen, besturen, gemeenten, ouders, jeugdinstanties, buurtinstanties). De brede school lijkt daarmee gebukt te gaan onder een opeenstapeling van maatschappelijke wensen. Onlangs is dit verschijnsel kritisch tegen het licht gehouden in een rapport van het Sociaal Cultureel Planbureau, getiteld *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht aan de school* (Turkenburg, 2005). Een aantal deskundigen wijst in dit rapport op het gevaar van taakverzwaring van de school en onheldere afbakening van taken. Er worden vrij cynische opmerkingen gemaakt over de brede school, zoals 'een plek waar wethouders hun problemen kunnen neerleggen', 'projectie van het maatschappelijk tekort' en 'de school kun je sturen, allerlei andere maatschappelijke verbanden niet'. Tegelijkertijd wordt gesignaleerd dat scholen ook moeilijk weerstand kunnen bieden aan het appèl dat op hen wordt gedaan. Maatschappelijke veranderingen komen nu eenmaal met leerlingen en ouders vanzelf de school binnen, leerkrachten en directies vinden zelf de opvoedkundige kant van hun taak heel belangrijk, en de school bereikt iedereen. Vooral voor kinderen uit heel problematische gezinnen is de school soms, zoals één van de geïnterviewden in het SCP-rapport opmerkt, 'de enige link met de burgerlijke samenleving'.

Het is dus aan de ene kant logisch dat de brede school vooral breed is: breed aanbod, brede doelen, brede samenwerking met anderen. Maar aan de andere kant is dat ook een valkuil. Doelen worden zeer algemeen gesteld zodat iedereen zich er in kan vinden, maar daardoor worden ze zo vaag dat ze voor niemand

richtinggevend zijn. En gezamenlijke verantwoordelijkheid in een 'netwerk' is een mooie slogan, maar zorgt er in de praktijk voor dat niemand verantwoordelijk is (Bronneman-Helmers, 2003). Kijken we nogmaals naar de vergelijking met de Verenigde Staten, dan lijkt in de V.S. meer dan in Nederland de *school* het vertrekpunt te zijn en te blijven. De vraag hoe de school als geheel effectief kan zijn voor haar leerlingen staat daarbij voorop, inclusief alle brede school activiteiten, maar ook inclusief de keuzes die men maakt in het reguliere curriculum. Volgens Blank et al. (2003) is in een effectieve brede school elke activiteit geselecteerd om een specifieke reden en is het de school die beslist hoe al deze zaken worden ingezet. De brede school in Nederland zou aan helderheid kunnen winnen als dit (weer) meer als uitgangspunt wordt genomen. In plaats van een definitie van de brede school als 'netwerk van voorzieningen' zouden wij willen pleiten voor de definitie: *een brede school is een school die alle bronnen benut om de ontwikkelingskansen van kinderen te vergroten*. Deze omschrijving stelt de school centraal en plaatst alle activiteiten in het licht van vergroten van kansen. Het sluit daarmee aan bij de oorspronkelijke achtergrond van de brede school (instrument voor de bestrijding van achterstanden) en het biedt houvast voor evaluatie, doordat alle activiteiten kunnen worden beoordeeld op hun bijdrage (theoretisch en feitelijk) aan dit centrale doel.

Onze verwachting dat door het onderscheiden van verschillende typen brede scholen ook meer duidelijkheid zou kunnen ontstaan over mogelijkheden tot evaluatie is niet uitgekomen: we hebben immers geen duidelijke typen gevonden. Toch blijft voor evaluatie het maken van onderscheidingen nodig. De brede school is in zijn geheel te divers en te algemeen om zinvol te kunnen evalueren. Opsplitsing in onderdelen en explicitering van de bijdrage van elk onderdeel aan het centrale doel is daarvoor noodzakelijk. Daarbij hoort een verdere ordening in soorten doelen, om recht te doen aan de meervoudige doelstellingen van de brede school. Op leerlingniveau kan het gaan om doelen die gaan over voorwaarden voor leren (zoals veiligheid en goed schoolklimaat), om doelen op het sociale domein, en om doelen op het cognitieve domein. Maar doelen kunnen ook op andere niveaus liggen: ouders, buurt, leerkrachten. In het algemeen zal het meer moeten gaan om de effecten van afzonderlijke maatregelen dan om 'de brede school' als totaalconcept. Gezien de aandachtsgebieden of thema's binnen de brede school in Nederland – de voor- en vroegschoolse educatie, de verlengde schooldag, zorg en hulpverlening en activiteiten voor ouders – mogen bijvoorbeeld effecten verwacht worden op het terrein van de taalvaardigheid, van kennis van de wereld, van welbevinden, van sociale competentie, van ouderbetrokkenheid en van tegengaan van voortijdig schoolverlaten. Verdere exploratie van deze relaties is niet alleen voor onderzoekers interessant, maar kan ook de beleidsmakers, de scholen en hun samenwerkingspartners verder brengen bij het formuleren en expliciteren van hun verwachtingen over de brede school.

Noten

- 1 Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van het onderzoeksprogramma van de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO). De Programmacommissie BOPO is ondergebracht bij NWO en zet in opdracht van het Ministerie van OCW onderzoek uit dat moet bijdragen aan beleidsontwikkeling en evaluatie van de grotere beleidsprogramma's in het primair onderwijs. Het onderhavige onderzoek maakt deel uit van het BOPO-deelprogramma onderwijsachterstandenbeleid.
- 2 Met uitzondering van de scholen waarvan dat al bekend was (PRIMA-scholen en Rotterdamse scholen).
- 3 De correlatie tussen de twee genoemde variabelen bedraagt .054.

Literatuur

- Blank, M.J., Melaville, A. & Shah, B.P. (2003). *Making the difference. Research and practice in community schools*. Washington: Coalition for community schools.
- Bronneman-Helmers, H.M. (2003). *De brede school en de wijk*. Inleiding, gehouden op het Congres Innovaties in en rond de brede school. Amsterdam, 30 oktober 2003.
- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools. A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Catalano, R.F., Loeber, R. & McKinney, K.C. (1999). School and community interventions to prevent serious and violent offending. *Juvenile Justice Bulletin, october*. Washington: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Emmelot, Y. & Veen, I. van der (2003). *Brede scholen uitgelicht*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Erp, M. van, Veen, A. & Moerkamp, T. (1997). *School en omgeving. Een notitie over de theorie in projecten en hun relatie met de interculturele kwaliteit van het onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Erp, M. van, Koopman, P. & Voncken, E. (1997). *Het Experiment Verlengde Schooldag in het basis-onderwijs. Eindverslag van het evaluatieonderzoek in Rotterdam, Den Haag en Utrecht*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Erp, M. van, Ledoux, G. & Veen, I. van der (2002). *Samenwerken, streven en vernieuwen. De Brede Scholen in Rotterdam*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Grinten, M. van der, Walraven, M., Studulski, F. & Hoogeveen, K. (2004). *Handboek Brede School*. Utrecht: Sardes/Oberon.
- Groeneveld, M., Frielink, S. & Rooijen, E. van (2002). *Taakbesteding en taakbelasting op brede scholen*. Den Haag: B&A Groep; Hoofddorp: TNO Arbeid.
- Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Jansen Heijtmajer, W. (1992). De affectieve school. De voordelen van eigen basisscholen voor allochtonen. *Samenwijs, 6*, 272-286.
- Klopprogge, J. (1998). De brede school; het nieuwe onderwijsdool? *Didactief & School, 4*, 20-22.
- Klopprogge, J. (2003). *De brede school en de resultaat- en afrekencultuur*. Inleiding, gehouden op het Congres Innovaties in en rond de brede school. Amsterdam, 30 oktober 2003.
- Meijnen, G.W., Autar, K. & Hoop, P. (1996). *Verlengde Schooldag. Theorie en praktijk*. Alphen aan den Rijn: SAMSOM/H.D. Tjeenk Willink.
- Oberon (z.j.). *Beginnen & Bezinnen. De ontwikkeling van brede scholen in 7 Nederlandse gemeenten*. Utrecht: Oberon.

- Oberon (2005). *Brede scholen in Nederland. De stand van zaken in het voortgezet onderwijs. Schooljaar 2004-2005*. Utrecht: Oberon.
- Oenen, S. van & Valkestijn, M. (1996). *Verlengde schooldag. Brug tussen lokaal onderwijs- en jeugd-beleid*. Utrecht: NIZW.
- Oenen, S. van & Hajer, F. (red.) (2001). *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten de school*. Utrecht: NIZW.
- Oenen, S. van & Valkestijn, M. (2003). *Welzijn in de brede school. Partners voor levensecht leren*. Utrecht: NIZW.
- Putnam, R.D. (2001). Community-Based Social Capital and Educational Performance. In D. Ravitch & J. P. Viteritti (Eds.), *Making Good Citizens, Education and Civil Society* (pp. 58-95). New Haven & London: Yale University Press.
- Sardes (2005). *Quick-scan dagarrangementen in zeven landen*. Utrecht: Sardes.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief? Samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten*. Den Haag: SVO, Het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Turkenburg, M. (2005). *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school. Een verkenning*. Den Haag: SCP.
- Valkestijn, M., Oenen, S. van & Bakker, P.P. (1999). *Actief na school. Sociale doelen in de Verlengde Schooldag voortgezet onderwijs, een tussenstand*. Utrecht: NIZW.
- www.bredeschool.nl.