

Variatie in brede scholen en hun effecten

Adrie Classen | Coen Knipping | Annette Koopmans | Hermann Vierke



VARIATIE IN BREDE SCHOLEN EN HUN EFFECTEN

Variatie in brede scholen en hun effecten

Adrie Claasen
Coen Knipping
Annette Koopmans
Hermann Vierke

De particuliere prijs van deze uitgave €12.
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Claassen, Adrie.

Variatie in brede scholen en hun effecten. Adrie Claassen, Coen Knipping, Annette
Koopmans & Hermann Vierke - Nijmegen: ITS

ISBN 978-90-5554-339-7

NUR 840

Projectnummer: 2005555

© 2008 ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Voorwoord

Sinds de eerste brede scholen in het laatste decennium van de vorige eeuw van start zijn gegaan, is er sprake van een explosieve groei van deze vorm van samenwerking tussen scholen en instellingen op het terrein van zorg en welzijn. In nagenoeg alle gemeenten worden er momenteel initiatieven ontplooid om deze basisvoorziening voor kinderen en jongeren te realiseren. Deze lokale initiatieven worden door de rijksoverheid ondersteund en gestimuleerd.

Omdat de plaatselijke omstandigheden sterk van elkaar verschillen, is er sprake van een grote variatie binnen de brede scholen die inmiddels tot stand zijn gekomen. Op verzoek van de Commissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) heeft het ITS onderzocht welke varianten er onderscheiden kunnen worden. Daarnaast was de vraag of er bij de leerlingen effecten zijn vast te stellen, zowel in cognitief als in sociaal opzicht. Bij de uitvoering van dit onderzoek heeft het ITS gebruik gemaakt van gegevens die in voorgaande jaren bij de scholen zijn verzameld in het kader van het PRIMA-cohortonderzoek van NWO. Daarnaast zijn op een aantal brede scholen gesprekken gevoerd met zowel vertegenwoordigers van de scholen zelf als met vertegenwoordigers van instellingen waarmee wordt samengewerkt.

Het ITS bedankt iedereen die aan de uitvoering van dit onderzoek een bijdrage heeft geleverd, hetzij door het invullen van een vragenlijst, hetzij door de bereidheid tot een interview. Zonder deze medewerking was dit onderzoek niet van de grond gekomen. Verder zijn we de deelnemers aan het beleidsseminar dat na afloop is gehouden, erkentelijk voor hun reflectie op de uitkomsten van het onderzoek en hun aanbevelingen voor verder beleid. Naar de medewerkers van Oberon gaat onze dank uit voor de samenwerking bij het onderzoek en de gastvrijheid bij de organisatie van het beleidsseminar.

ITS – Radboud Universiteit Nijmegen

Dr. Jeroen Winkels
directeur

Managementsamenvatting

Inleiding

Brede scholen staan sterk in de belangstelling, niet alleen in Nederland, maar ook in andere landen. Op dit moment zijn er in ons land al zeker 1000 brede basisscholen en dat aantal neemt snel toe. Het gemeenschappelijke bij brede scholen is dat er wordt samengewerkt tussen scholen en andere instellingen die betrokken zijn bij de ontwikkeling van kinderen. Die samenwerking kan allerlei vormen aannemen, variërend van een netwerk van instellingen die met de school gemeenschappelijke doelstellingen formuleren tot een multifunctionele ruimte waarin instellingen tezamen met de school zijn ondergebracht.

In dit onderzoek is nagegaan of er binnen deze brede variatie aan brede scholen in Nederland een nadere ordening is aan te brengen en vervolgens of er in cognitief of sociaal opzicht effecten bij de leerlingen zijn vast te stellen. Voor de verantwoording van de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd wordt verwezen naar het rapport zelf. In de volgende paragraaf worden de uitkomsten samengevat. Daarna wordt ingegaan op de uitkomsten van een beleidsseminar dat naar aanleiding van de onderzoeksresultaten is gehouden met enkele vertegenwoordigers uit het veld. Het verslag van dit beleidsseminar is op het eind van dit rapport opgenomen als bijlage.

Samenvatting van de onderzoeksresultaten

Om met de effecten te beginnen: binnen het sociaal-emotionele domein hebben we geen effecten gevonden die aan de brede school kunnen worden toegeschreven. Zulke effecten zouden wel verwacht kunnen worden omdat brede scholen – met name in achterstandsgebieden – juist op dit terrein effecten willen bereiken. Hun veronderstelling is dat leerlingen wanneer zij goed in hun vel zitten, ook beter zullen gaan presteren.

Binnen het cognitieve domein hebben we wel een significante ontwikkeling kunnen vaststellen. De taalscores van de leerlingen in groep 4 bleken bij de stedelijke pioniers – dat zijn brede scholen die reeds voor 2000 zijn gestart – tussen de drie achtereenvolgende metingen significant te zijn gestegen. En tussen groep 4 en groep 8 behalen deze leerlingen op de taalscores een aanzienlijke grotere leerwinst dan in de representatieve steekproef. Toch kunnen deze effecten niet aan de brede school worden toege-

schreven, want zij deden zich in nagenoeg gelijke mate voor bij de controlegroep van stedelijke scholen die zich niet breed noemen. De reden daarvoor is waarschijnlijk dat deze scholen – hoewel zij zichzelf niet breed noemen – wel kenmerken hebben die doorgaans als karakteristiek beschouwd worden voor brede scholen, zoals een VVE-beleid en een goede samenwerking met de peuterspeelzaal. Uit casestudies bleek bovendien dat de directeuren van brede scholen met goede prestaties bij taal en rekenen niet geneigd zijn deze prestaties toe te schrijven aan de activiteiten in het kader van de brede school. Zij vinden de gestructureerde wijze van lesgeven – waarbij veel tijd besteed wordt aan de kernvakken en dan met name taal – van meer invloed op behaalde prestaties dan activiteiten waar lang niet alle leerlingen aan meedoen.

Om meer zicht op de variëteit in brede scholen te krijgen, hebben we deze scholen gevraagd een vijftal profielen te ordenen naarmate het belang voor de eigen school. Het zorgprofiel bleek een aparte dimensie te vormen, maar de overige vier profielen konden op één dimensie geplaatst worden. Die dimensie bestaat aan de ene kant uit het kansen- en verrijkingsprofiel en aan de andere kant uit het wijk- en opvangprofiel. Het eerstgenoemde profiel bleek verreweg het sterkst bij de stedelijke pioniers, maar ook bij de brede scholen in stedelijk gebied die in de eerste jaren van deze eeuw zijn gestart. Daarentegen leeft het wijk- en opvangprofiel het meest op de brede scholen die in deze jaren in niet-stedelijk gebied van start zijn gegaan alsmede bij enkele recent gestarte brede scholen in stedelijk gebied. We kunnen daaruit concluderen dat het wijk- en opvangprofiel in minder stedelijk gebied al in opkomst was toen in de steden het kansen- en verrijkingsprofiel nog dominant was. Vanaf het schooljaar 2003-2004 begint het wijk- en opvangprofiel ook in de steden terrein te winnen.

In de casestudies werd ook duidelijk dat de moeilijkheid om typen brede scholen te onderscheiden, wordt veroorzaakt door de grote onduidelijkheid over de vraag welke activiteiten kenmerkend zijn voor brede scholen. De verschillen tussen scholen die zichzelf breed noemen en de scholen die dat niet doen, zijn eerder relatief dan absoluut. En dezelfde activiteiten worden op sommige brede scholen wel en op andere niet als onderdeel van de brede school gezien. Daarom hebben we voorgesteld brede scholen niet in te delen op basis van hun activiteiten of doelstellingen, maar op basis van twee kenmerken: de samenstelling van de leerlingenpopulatie en de keuze om het accent te leggen op activiteiten dan wel op multifunctionele gebouwen, ofwel de keuze tussen software en hardware.

Bij de leerlingensamenstelling gaat het om de tegenstelling tussen enerzijds brede scholen met nagenoeg alleen achterstandsleerlingen en anderzijds brede scholen met nauwelijks of geen achterstandsleerlingen. In het eerste geval hebben de activiteiten primair de functie van compensatie, in het andere geval vooral van opvang en vrijetijdsbesteding. Dat deze dimensie van belang is blijkt vooral uit de discussies die

gevoerd worden op scholen met een gemengde samenstelling en in gemeenten die al hun scholen breed willen maken. Brede scholen blijken vervolgens ook sterk van elkaar te verschillen naar de mate waarin het accent gelegd wordt op activiteiten dan wel op het gebouw. Duidelijk is dat beide dimensies samenhangen. Bij achterstandsleerlingen gaat het primair om activiteiten die voor deze achterstanden kunnen compenseren. Dan is het minder belangrijk waar de activiteiten plaatsvinden. Wanneer er geen sprake is van achterstanden wordt de motor achter de ontwikkeling van brede scholen vooral gevormd door de behoefte aan kinderopvang. Dan gaat het primair om een gebouw en is de aard van de activiteiten secundair.

Zowel in Nederland als in enkele andere landen die in het kader van dit onderzoek zijn bestudeerd, zien we een trend om beide ontwikkelingen te combineren. In Schotland en Engeland waar de brede school net als bij ons aanvankelijk vooral gericht was op achterstandsbestrijding, heeft de centrale overheid zich als doel gesteld dat alle scholen breed moeten worden en ook zorg moeten gaan dragen voor buitenschoolse opvang. Het omgekeerde zien we in Zweden en Frankrijk waar de buitenschoolse opvang van oudsher sterker ontwikkeld zijn. Door toedoen van de centrale overheid moet daarbij nu een groter accent worden gelegd op een meer educatieve taakstelling en het bestrijden van achterstanden.

In het feit dat we nauwelijks of geen effecten van de brede school op het spoor zijn gekomen, onderscheidt ons land zich vrijwel niet van de andere onderzochte landen. In de landen waar het accent van de brede scholen primair gericht is op achterstandsbestrijding worden soms wel enkele effecten gemeld, maar deze hebben voor een deel betrekking op procesindicatoren: ouders raken sterker betrokken bij de school en krijgen voor hun kinderen gemakkelijker toegang tot voorzieningen. Voor zover er sociaal- emotionele effecten gemeld worden, berusten deze vaak nog op vermoedens of zijn de gegevens niet verzameld door onafhankelijke onderzoekers. Ook de gemelde effecten op de prestaties zijn nauwelijks hard te noemen of ze hebben slechts betrekking op een deel van de leerlingen. In landen waar de brede school vooral een voorziening voor werkende ouders is, zijn effectmetingen niet aan de orde. Daar beperken de evaluaties zich tot het volgen van het proces.

Samenvatting van het beleidsseminar

In het beleidsseminar is zowel gesproken over de wijze waarop brede scholen zouden kunnen worden ingedeeld als over de problemen met effectmetingen. Op basis daarvan zijn enkele beleidsaanbevelingen gedaan. Bij de indeling van brede scholen ging het om de vraag of de twee voorgestelde dimensies – wel of geen achterstandsleerlingen en accent op programma (software) versus accent op gebouw (hardware) – de

belangrijkste criteria zijn. Dat beide dimensies relevant zijn, werd nauwelijks betwist, maar betwijfeld werd of er geen andere criteria nodig zijn om tot een zinvolle indeling te komen. Twee dimensies kwamen daarbij expliciet ter sprake: de kwaliteit van het aanbod en de situering van de regiefunctie. Bij de kwaliteit van het aanbod werd gewezen op experimenten met dagarrangementen. Daarbij wordt een kwaliteitsverhoging nagestreefd door bij de activiteiten met gekwalificeerde vakleerkrachten te werken en de leerlingen verplicht langer op school te houden, waardoor de groepsleerkrachten meer tijd krijgen om aan de kernvakken te besteden. Bij de regiefunctie gaat het om de vraag of de regie en eindverantwoordelijkheid volledig aan de directeur van de school moeten worden toevertrouwd.

Dat er in het onderzoek nauwelijks of geen effecten zijn gevonden die onomstotelijk aan de brede school kunnen worden toegeschreven, betekent volgens de deelnemers niet dat er geen effecten zijn. In de eerste plaats kunnen er andere effecten zijn dan de cognitieve en sociaal-emotionele effecten waartoe het onderzoek zich beperkte. In de tweede plaats is – om effecten bij de leerlingen vast te kunnen stellen – een nauwkeurige registratie van de deelname aan de activiteiten vereist. Omdat op veel brede scholen slechts een deel van de leerlingen aan activiteiten deelneemt, kan niet zomaar verwacht worden dat er op schoolniveau significante effecten kunnen worden vastgesteld.

De ontwikkeling van brede scholen dient daarom volgens de deelnemers te worden voortgezet, ook al omdat verbetering van de samenwerking op zichzelf al een positieve ontwikkeling betekent. Daarbij dient wel speciale aandacht uit te gaan naar de positie van de buitenschoolse opvang binnen de samenwerkingsverbanden. Gesignaleerd wordt dat er op veel plaatsen sprake is van een toenemende concurrentie tussen enerzijds de commercieel georganiseerde buitenschoolse opvang en anderzijds de peuterspeelzalen en de buitenschoolse activiteiten. Voorkomen moet worden dat kinderen hiervan de dupe worden en dat publieke middelen niet optimaal worden besteed.

Om de kans op werkelijke effecten te vergroten zullen de scholen daarnaast vaker activiteiten moeten kiezen, die passen bij de doelstellingen die zij willen bereiken. Met alleen sport kunnen geen Cito-scores worden verbeterd, maar dat zou wel kunnen door sport te combineren met cognitieve activiteiten. Wanneer cognitieve effecten niet voorop staan – bijvoorbeeld omdat de prestaties al goed zijn – kunnen sportactiviteiten wel als louter vrijetijdsbesteding worden gezien.

Besluit

In dit onderzoek zijn we nauwelijks of geen effecten van de brede school op het spoor gekomen. Dat betekent niet dat brede scholen in Nederland niets opleveren. Wel constateren we dat het niet eenvoudig is om de meerwaarde van de brede school eenduidig aan te tonen. Nader onderzoek naar effecten van brede scholen is derhalve gewenst.

De ontwikkeling van de brede school schrijdt in Nederland onmiskenbaar en in hoog tempo voort en gaat gepaard aan forse investeringen in termen van tijd en geld van scholen, instellingen, gemeenten, provincies en rijksoverheid. Het is daarom van groot belang de brede school van een *evidence based* fundament te voorzien. Dat is in onze ogen niet iets waarmee lokale partijen belast kunnen worden. We pleiten daarom voor een landelijk gecoördineerd, meerjarig onderzoeksprogramma.

Startpunt voor een dergelijk programma is de meerwaarde van brede scholen voor kinderen, zoals momenteel door direct betrokken wordt waargenomen¹. Die meerwaarde geldt zowel procesopbrengsten (zoals verbeterde afstemming en samenwerking) als effecten in termen van output (zoals aanbod, deelname en bereik van activiteiten) en outcome (waaronder leerprestaties en sociale cohesie). Voor de opzet van het onderzoeksprogramma is het verder van belang om het definitieprobleem op te lossen. Er is sprake van een grote variëteit aan brede scholen en bijbehorende doelstellingen. Daarnaast vormt de kwaliteit van de registratie een aandachtspunt. Om vast te kunnen stellen of beoogde effecten daadwerkelijk gerealiseerd worden, is een betere registratie van de deelname aan activiteiten noodzakelijk. Dat is echter erg belastend voor scholen. Ook in dit opzicht biedt een landelijk onderzoeksprogramma uitkomst. Daarbij zou gedacht kunnen worden aan onderzoek op een representatieve steekproef van scholen die bereid zijn hun activiteiten te registreren en hun leerlingen mee te laten doen aan voor- en nametingen, uiteraard in relatie tot de doelen die zij zich gesteld hebben.

1 Zie onder meer *Brede scholen in Nederland – Jaarbericht 2007*. Oberon, 2007.

Inhoud

Voorwoord	v
Managementsamenvatting	vii
1 Probleemstelling en onderzoeksopzet	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Uitwerking van de probleemstelling	1
1.3 Betekenissen van verbreding	3
1.3.1 Verbreding om een doorlopende ontwikkeling te realiseren	3
1.3.2 Verbreding van het zorgaanbod	4
1.3.3 Verbreding van de openstelling	5
1.3.4 Verbreding van de lesinhouden	6
1.3.5 Conclusie	6
1.4 Onderzoeksvragen, opzet en verloop van het onderzoek	7
1.5 Opbouw van dit rapport	9
2 Literatuurstudie: brede scholen in het buitenland	11
2.1 Inleiding	11
2.2 De brede school als oplossing voor de problematiek van achterstanden	11
2.2.1 De Verenigde Staten	11
2.2.2 Groot-Brittannië	12
2.2.2.1 Schotland	13
2.2.2.2 Engeland	15
2.3 De brede school als oplossing voor werkende ouders	16
2.3.1 Zweden	16
2.3.2 Frankrijk	18
2.4 De brede school als vorm van onderwijsvernieuwing: Duitsland	19
2.5 Samenvatting en conclusies	21
3 De brede scholen in PRIMA	23
3.1 Inleiding	23
3.2 Opzet en respons	24
3.3 Opzet van de analyse	25
3.4 Initiatiefnemers en aanleiding	27
3.5 Vormen van verbreding en partners	29

3.6 Doelstellingen	32
3.7 Organisatorische zaken	34
3.8 Samenvatting en conclusies	35
4 Ontwikkelingen in de cognitieve prestaties	37
4.1 Inleiding	37
4.2 Verdeling over SES-categorieën	37
4.3 De pioniers in stedelijke gebieden	39
4.3.1 Cross-sectionele analyses	39
4.3.2 Vergelijking met een controlegroep van niet-brede scholen	42
4.3.3 Leerwinsten tussen groep 4 en groep 8	46
4.3.4 Longitudinale analyses van leerwinsten	49
4.4 Cross-sectionele vergelijking van de 5 categorieën brede scholen	52
4.5 Samenvatting en conclusies	56
5 Ontwikkelingen in het sociaal-emotionele domein	59
5.1 Inleiding	59
5.2 De pioniers in stedelijke gebieden	60
5.2.1 Cross-sectionele analyses	60
5.2.2 Longitudinale analyses	63
5.3 Cross-sectionele vergelijking van de vijf categorieën brede scholen	65
5.4 Samenvatting en conclusies	69
6 Variaties in brede en niet-brede scholen	71
6.1 Inleiding	71
6.2 Vergelijking met (nog) niet-brede scholen	71
6.3 Profielen in de huidige brede school	77
6.4 Andere kenmerken van de brede school	82
6.5 Samenvatting en conclusies	84
7 Verslag van de casestudies	87
7.1 Inleiding	87
7.2 Casestudies bij enkele stedelijke pioniers	88
7.2.1 Brede school in stadsdeel De Baarsjes Amsterdam	88
7.2.2 Brede school in stadsdeel Bos en Lommer Amsterdam	90
7.2.3 Brede school in deelgemeente Feyenoord Rotterdam	93
7.2.4 Conclusies ten aanzien van de pioniers	96
7.3 Casestudies bij enkele stedelijke volgers	97
7.3.1 Brede school in Gouda	97
7.3.2 Brede school in Eindhoven	101
7.3.3 Conclusies ten aanzien van de stedelijke volgers	104

7.4 Casestudies bij enkele niet-stedelijke volgers	105
7.4.1 Brede school in verstedelijkte plattelandsgemeente in Zuid-Holland	105
7.4.2 Brede school in kerkdorp in Brabantse plattelandsgemeente	108
7.4.3 Conclusies ten aanzien van de niet-stedelijke volgers	110
8 Conclusies: variaties in brede scholen	111
8.1 Inleiding	111
8.2 Twee belangrijke dimensies	111
8.2.1 De samenstelling van de leerlingenpopulatie	112
8.2.2 Software of hardware?	113
8.3 Voorstel voor een typologie van brede scholen	114
8.4 Besluit	116
9 Conclusies: effecten van de brede school	119
9.1 Inleiding	119
9.2 Effecten van de Nederlandse brede scholen	119
9.3 Effecten van de brede school in het buitenland	121
9.3.1 Landen waar het accent ligt op achterstandsbestrijding	122
9.3.2 Overige landen	124
9.3.3 Samenvatting van effecten in het buitenland	126
9.4 Besluit	126
Literatuur	129
Bijlage Beleidsseminar brede scholen 21 februari 2008	135

1 Probleemstelling en onderzoeksopzet

1.1 Inleiding

Het aantal brede scholen neemt in Nederland snel toe. Wezenlijk voor brede scholen is dat de betrokken school, al dan niet vanuit een gezamenlijke visie en al dan niet vanuit een gemeenschappelijke locatie, samenwerkt met andere instellingen die betrokken zijn bij de ontwikkeling van kinderen. Het begrip brede school lijkt echter een containerbegrip te zijn waaronder uiteenlopende samenwerkingsverbanden worden samen genomen. Eerder onderzoek heeft nog niet geleid tot een werkbare ordening binnen het begrip. Dit onderzoek wil een dergelijke ordening realiseren en vervolgens nagaan of er binnen de onderscheiden typen bij de leerlingen reeds effecten zijn vast te stellen, zowel in cognitief als in sociaal opzicht.

1.2 Uitwerking van de probleemstelling

Er zijn al 1000 brede basisscholen en dat aantal neemt snel toe. De verwachting is dat het er aan het eind van deze kabinetsperiode 1600 zullen zijn (www.BredeSchool.nl). Het concept 'brede school' is een containerbegrip (Emmelot & Van der Veen, 2003). Het gemeenschappelijke is dat verbanden worden gelegd tussen scholen en andere instellingen die betrokken zijn bij de ontwikkeling van kinderen. Die verbanden kunnen allerlei vormen aannemen, variërend van een netwerk van instellingen die met de school gemeenschappelijke doelstellingen formuleren tot een multifunctionele ruimte waarin instellingen met de school zijn ondergebracht. Of al deze variëteiten het etiket 'brede school' verdienen, is een normatieve vraag. Het is echter dringend gewenst de empirische variëteiten in een helder model te ordenen.

Motieven voor brede scholen zijn sterk bepaald door lokale omstandigheden en problemen. Zij zijn aanvankelijk opgezet om onderwijsachterstanden van leerlingen in achterstandswijken van grote steden te verkleinen. Het betrof lokale initiatieven van mensen die inzagen dat de school de problematiek niet alleen kan oplossen en die meer heil verwachtten van een gezamenlijke aanpak. Dat het concept ook in andere gemeenten aansloeg, komt enerzijds omdat in deze gemeenten dezelfde problematiek speelde, maar anderzijds vermoedelijk ook door het toenmalige decentralisatiebeleid. Met de regierol in het jeugdbeleid en het onderwijsachterstandenbeleid kreeg de gemeente een instrument in handen om instellingen bij elkaar te brengen, die voor-

heen amper van elkaars bestaan wisten. Die contacten hebben in een aantal gevallen tot samenwerking en ook tot brede scholen geleid.

Het decentralisatiebeleid en de gemeentelijke regierol vormen vermoedelijk ook de verklaring voor de oprichting van brede scholen in gemeenten zonder omvangrijke problematiek. De veronderstelling daarbij is dat lokale initiatiefnemers het concept hebben overgenomen van hun grootstedelijke collega's maar het – bij afwezigheid van concrete problemen – propageren als een middel om toekomstige problemen te voorkomen, wat past binnen de preventieve taak van gemeentelijk jeugdbeleid. Voor gemeenten zelf komt daar nog bij dat zij sinds 1998 verantwoordelijk zijn voor het huisvestingsbeleid van scholen. Onderzoek van SGBO (Heijkoop e.a., 2005) laat zien dat behoud van voorzieningen door middel van clustering in kleine gemeenten de belangrijkste insteek is om tot een brede school te komen. Vaak is het succes afhankelijk van het enthousiasme van één pionier, maar één gemeenschappelijke visie wordt niet altijd als noodzaak gezien.

Brede scholen kunnen worden geordend door de activiteiten die er plaatsvinden. Kruiter (2002) maakt op basis van literatuuranalyse onderscheid in sociale, op ontwikkeling gerichte activiteiten, activiteiten op het terrein van gezondheid, cognitieve activiteiten en organisatorische activiteiten. Bij haar onderzoek gaat zij uit van de driedeling recreatieve, opvoedings- en ouderactiviteiten.

Behalve door activiteiten kunnen brede scholen ook geordend worden door een onderliggende visie. Volgens Van Oenen en Studulski (2005) is een gemeenschappelijke pedagogische visie inherent aan de brede school. Het gaat daarbij om meer dan alleen de notie dat 'samenwerking tussen voorzieningen in het belang is van ontwikkelingskansen van kinderen', volgens Oberon (2001, 2002, 2003, 2005, 2007) de meest genoemde doelstelling van brede scholen. Het bijzondere van de brede school dient volgens Van Oenen en Studulski tot uiting te komen in de aandacht voor buitenschools leren en de gezamenlijke constructie van leer- en ontwikkelingsarrangementen.

In een eerder BOPO-project (Emmelot & Van der Veen, 2003) is gepoogd in de veelheid van brede scholen een nadere differentiatie aan te brengen. Dat bleek echter niet goed mogelijk. Weliswaar was het mogelijk een onderscheid aan te brengen in soorten doelen, maar omdat de meeste brede scholen niet erg doelgericht bezig waren, leverde dat geen zinvolle indeling op. De doelen hadden vooral betrekking op het pedagogische en sociaal-emotionele domein, nauwelijks op het cognitieve domein. Concepten waarbij sprake is van een verbinding tussen binnenschools en buitenschools leren – in de literatuur soms genoemd als wezenlijk voor het brede schoolconcept – bleken ten tijde van dit onderzoek nog nauwelijks te worden aange troffen.

Er is in Nederland nog vrijwel geen onderzoek gedaan naar effecten van brede scholen. Het bekendste onderzoek is het dissertatieonderzoek van Kruiter (2002) bij de Groningse Vensterscholen. Zij constateerde als een van de knelpunten dat de doel-formulering bij deze scholen veel te breed was en dat de uitgevoerde activiteiten niet specifiek genoeg waren om bij de leerlingen effecten te mogen verwachten. Zij maakte een onderscheid in recreatieve, opvoedings- en ouderactiviteiten. Hoewel zij een significante afname van gedragsproblemen van kinderen vaststelde, kon geen stabiele relatie met deelname aan vensterschoolactiviteiten worden aangetoond.

1.3 Betekenissen van verbreding

Om meer duidelijkheid te verkrijgen over wat de brede school zoal kan inhouden, gaan we in deze paragraaf nader in op enkele betekenissen van de term verbreding in de discussie over brede scholen. De eerste betekenis betreft de samenwerking tussen instellingen die betrokken zijn bij achtereenvolgende levensfasen van kinderen. Het accent ligt dan op het verbeteren van de aansluiting tussen deze instellingen met als doel om een doorlopende ontwikkeling te realiseren. Behalve op achtereenvolgende levensfasen kan de verbreding in de tweede plaats betrekking hebben op een synchrone uitbreiding van het aanbod. Daarvan is bijvoorbeeld sprake wanneer scholen zich niet willen beperken tot de cognitieve ontwikkeling van hun leerlingen, maar zich ook verantwoordelijk voelen voor hun fysieke en psychische gezondheid en – om gesignaleerde problemen aan te pakken – samenwerking zoeken met instellingen die op dit terrein zijn gespecialiseerd. Op hetzelfde vlak ligt de samenwerking met instellingen die een rol kunnen spelen bij de sociale ontwikkeling van kinderen, maar het verschil is dat het dan om activiteiten gaat, die een uitbreiding van de openstelling vergen. De term verbreding duidt dan ook op een verlenging van de schooldag. Hoewel minder specifiek voor brede scholen noemen we hier nog een vierde betekenis van verbreding, namelijk die van de lesinhouden. Bij iedere betekenis van verbreding stellen we direct ook de vraag aan de orde in hoeverre deze betekenis op dit moment nog als typerend voor brede scholen kan worden gezien.

1.3.1 Verbreding om een doorlopende ontwikkeling te realiseren

Op veel brede scholen is een nauwe samenwerking tot stand gebracht met de peuterspeelzaal. Hoewel het belang van de school – verzekerd zijn van nieuwe leerlingen – daarbij een rol kan hebben gespeeld, wordt als motief voor deze verbreding doorgaans gewezen op het belang van de leerling. Leerlingen zouden er profijt van hebben wanneer de werkwijzen van de peuterspeelzaal en de onderbouw van het basisonderwijs beter op elkaar worden afgestemd, luidt de veronderstelling die aan deze verbre-

ding ten grondslag ligt. Daarbij werd in eerste instantie vooral gedacht aan leerlingen in achterstandssituaties die daardoor op jongere leeftijd in aanraking kunnen komen met vormen van leren die aan het begin van de basisschool al verondersteld worden aanwezig te zijn. Het gaat derhalve om het vinden van een oplossing voor de aansluitingsproblematiek.

Om een oplossing te vinden voor de aansluitingsproblematiek met het voortgezet onderwijs hebben basisscholen in achterstandssituaties ook al in een vroeg stadium samenwerking gezocht met de scholen waar hun leerlingen naar toe gaan. Veelal leidde dat tot een vorm van huiswerkbegeleiding buiten schooltijd, die al begint in de laatste klas(sen) van het basisonderwijs en die nog doorloopt in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. Door deze begeleiding en door de contacten tussen de betrokken scholen kunnen de leerlingen beter worden voorbereid op de overgang tussen twee onderwijssectoren die sterk van elkaar verschillen in organisatie en aanpak.

Inmiddels kan men zich afvragen of deze vormen van samenwerking tussen instellingen aan wie de zorg voor de leerlingen in achtereenvolgende levensfasen is toevertrouwd, nog typerend zijn voor brede scholen. Wat de overgang tussen peuterspeelzaal en basisonderwijs betreft, kan men denken aan het VVE-beleid dat onder impuls van de centrale overheid tot stand is gebracht en dat zeker niet alleen wordt gerealiseerd in brede scholen. Daarnaast kan erop worden gewezen dat de aansluitingsproblematiek inmiddels is verbreed tot de problematiek van doorlopende leerlijnen. En daarbij gaat het niet meer alleen om de overgang van het ene naar het andere systeem, maar ook om de overgang van de ene naar de andere klas. Ook daarin onderscheiden brede scholen zich vermoedelijk nauwelijks nog van andere basisscholen.

1.3.2 Verbreding van het zorgaanbod

De eerste brede scholen in Nederland laten zich ook karakteriseren door de grote nadruk die zij legden op de verbreding van het zorgaanbod. Omdat zij vooral te maken hadden met kinderen in achterstandssituaties werden zij geconfronteerd met problemen die zij zelf niet konden oplossen. Het is begrijpelijk dat deze scholen daarom samenwerking probeerden te realiseren met instellingen die hen daarbij konden helpen. Daarbij ging het niet alleen om instellingen die van dienst konden zijn bij het oplossen van problemen die zich op school voordeden, maar ook om instellingen die kennis hadden van de problemen in de thuissituatie. De samenwerking met deze instellingen leidde veelal tot de oprichting van multidisciplinaire teams waarbinnen de problematiek van afzonderlijke leerlingen werd besproken en waarbinnen afspraken werden gemaakt hoe de problemen zouden worden aangepakt.

Inmiddels hebben alle Nederlandse basisscholen als gevolg van het overheidsbeleid de beschikking over een zorgstructuur die hen in staat moet stellen deze problemen aan te pakken. Er is een intern begeleider die onder mee de taak heeft de leerlingenzorg te coördineren en in contact met de groepsleerkrachten te ontdekken welke leerlingen eventueel in aanmerking komen voor externe zorg of begeleiding. Die externe zorg of begeleiding is dan beschikbaar in de vorm van door de school ingehuurde spreekuren van bijvoorbeeld het schoolmaatschappelijke werk of van multidisciplinaire teams waarin de zorgleerlingen worden besproken. Hoewel de zorgstructuur niet op alle basisscholen even goed uit de verf is gekomen, kan men zich toch afvragen of een verbreding van het zorgaanbod nog steeds beschouwd kan worden als een kenmerk dat specifiek is voor brede scholen. Het zal dan in ieder geval moeten gaan om een zorgaanbod dat breder is dan hetgeen waartoe alle basisscholen al verplicht zijn.

1.3.3 Verbreding van de openstelling

Het meest typerende voor de eerste brede scholen was wellicht dat zij voor hun leerlingen uiteenlopende activiteiten organiseerden buiten schooltijd. Daarvoor werd samenwerking gezocht met instellingen op het terrein van cultuur en sport, die lessen gingen verzorgen voor leerlingen die daarvoor konden kiezen. Het motief hiervoor lag duidelijk in de compenserende sfeer en dat is nog steeds het geval. Het gaat om lessen en activiteiten die leerlingen in achterstandssituaties anders moeten ontberen, terwijl hun leeftijdsgenoten uit meer bevoorrechte gezinnen er via hun ouders al mee in aanraking komen. Ook de eerdergenoemde huiswerkbegeleiding valt hieronder. Deze lessen en activiteiten vinden zoals gezegd grotendeels buiten schooltijd plaats, maar voor een deel wel binnen het eigen schoolgebouw. Hoewel ze door externe partners worden verzorgd, waren ook de groepsleerkrachten regelmatig bij de organisatie ervan betrokken. Op veel brede scholen werd daarom gesproken van een verlengde schooldag.

Ook een verlengde schooldag waarin leerlingen kunnen deelnemen aan allerlei activiteiten, is inmiddels niet specifiek meer voor brede scholen. Sinds de invoering van de motie Van Aartsen/Bos zijn alle basisscholen verplicht om tussen 7.30 en 18.30 uur te zorgen voor voor- en naschoolse opvang. De scholen zijn vrij in de wijze waarop zij deze opvang organiseren. 'Dit kan via een samenwerkingsverband met een kinderopvangorganisatie, via een brede school of door een kinderopvangorganisatie de buitenschoolse opvang binnen schoolverband te laten verzorgen'.² De opvang hoeft overi-

2 Brief van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Tweede Kamer der Staten Generaal d.d 10 oktober 2005, kenmerk PO/ZO/2005/44560.

gens niet binnen het eigen schoolgebouw plaats te vinden, mits het vervoer naar de opvang goed is geregeld. Niet de school, maar de kinderopvang is verantwoordelijk voor de kwaliteit van de opvang. Dat neemt niet weg dat de activiteiten die binnen het kader van de opvang voor de deelnemende kinderen worden georganiseerd, verantwoord dienen te zijn en bovendien moeten aansluiten bij de belangstelling van de kinderen. Hoewel hierbij doorgaans geen educatieve doelstellingen voorop zullen staan en hoewel het motief voor deze opvang gebaseerd is op de behoefte van werkende ouders, gaat het net als bij de eerste brede scholen om activiteiten waaraan kinderen buiten schooltijd kunnen deelnemen. Nu alle basisscholen verplicht zijn ervoor te zorgen dat deze buitenschoolse opvang beschikbaar is, kan men zich afvragen of een verbreding van de openingstijden nog als een specifiek kenmerk van brede scholen beschouwd kan worden. Het specifieke zou dan namelijk alleen nog bestaan in het feit dat de naschoolse activiteiten worden georganiseerd voor kinderen in achterstandsituaties van wie de ouders geen behoefte hebben aan naschoolse opvang. De logische implicatie daarvan zou weer zijn dat alleen scholen in achterstandsgebieden nog brede school genoemd zouden kunnen worden.

1.3.4 Verbreding van de lesinhouden

De laatste vorm van verbreding die hier wordt besproken, heeft betrekking op samenwerking met externe partners bij de verzorging van lessen onder schooltijd. Daarbij kan gedacht worden aan externe partners die op school komen om een of meer lessen te verzorgen over een onderwerp waarin zij gespecialiseerd zijn. Maar deze vorm van verbreding wordt ook gerealiseerd wanneer de leerlingen naar buiten gaan en de lessen op locatie worden gegeven.

Minder nog dan de drie eerder besproken vormen van verbreding kan deze verbreding als typerend voor de brede school worden gezien. Lessen op locatie en het naar binnen halen van externe deskundigen zijn eerder kenmerkend voor vormen van ervaringsgericht onderwijs. Brede scholen kunnen dit concept hanteren, maar als zodanig past het meer bij de scholen die doorgaans worden aangeduid met de term traditionele vernieuwingsscholen (Montessori, Jenaplan, Dalton etc.). Veel van de ideeën van deze scholen hebben inmiddels wel breder ingang gevonden.

1.3.5 Conclusie

Geen van de vormen van verbreding die we hier besproken hebben blijkt exclusief te gelden voor brede scholen. Dat betekent dat we voornamelijk moeten nemen met de vage definitie van waaruit we vertrokken zijn: het gaat om scholen die, al dan

niet van uit een gezamenlijke visie en al dan niet vanuit een gemeenschappelijke locatie, samenwerken met andere instellingen die betrokken zijn bij de ontwikkeling van kinderen.

1.4 Onderzoeksvragen, opzet en verloop van het onderzoek

Zoals in de inleiding op dit hoofdstuk al aangegeven beoogt dit onderzoek enerzijds een nadere ordening aan te brengen binnen het begrip brede school en anderzijds na te gaan of er effecten bij de leerlingen zijn vast te stellen, zowel in cognitief als in sociaal opzicht, op de brede scholen waar zulke effecten denkbaar zouden zijn, rekening houdend met het aanvangstijdstip en de doelstellingen. Deze vragen zijn in de BOPO-aanvraag als volgt geformuleerd:

1. Welke zinvolle differentiatie kan er binnen brede scholen worden aangebracht wanneer wordt uitgegaan van ontstaanscontext, doelstellingen en activiteiten en de aanwezigheid van een gemeenschappelijke onderwijskundige of pedagogische visie?
2. In welke mate is het reëel om van brede scholen nu reeds leerlingeffecten te verwachten, gezien hun aanvangsdatum en doelstellingen, activiteiten of visie?
3. Verschillen de leerlingeffecten op brede scholen waar gezien het voorgaande effecten verwacht zouden kunnen worden, van vergelijkbare scholen die niet breed zijn?
4. Zijn er 'best practices' te identificeren waarvan andere brede scholen iets zouden kunnen leren?
5. In hoeverre biedt internationale kennis verdieping van en verklaringen voor de uitkomsten van dit onderzoek voor de Nederlandse context?

In de eerste fase van het onderzoek is gestart met twee activiteiten die als voorbereidend beschouwd kunnen worden. De eerste activiteit was een literatuurstudie naar de ontwikkelingen van brede scholen in het buitenland. Daarbij is gekozen voor de Verenigde Staten en enkele landen in West-Europa. Dat waren respectievelijk Groot-Brittannië – met afzonderlijke aandacht voor Schotland en Engeland – Zweden, Frankrijk en Duitsland. Er is daarbij zowel gekeken naar de motieven die in het betreffende land aan de realisatie van brede scholen ten grondslag hebben gelegen, naar de feitelijke vormgeving en latere ontwikkelingen als naar de eventueel reeds vastgestelde effecten bij de leerlingen.

De tweede activiteit betrof een vooronderzoek door middel van een vragenlijst die werd gestuurd naar alle scholen uit het PRIMA-cohortonderzoek die bij de laatste meting – in het schooljaar 2004-2005 – hadden ingevuld een brede school te zijn. Met deze vragenlijst zijn gegevens verzameld over de ontstaansgeschiedenis van de brede

school. De bedoeling ervan was om binnen de brede scholen in het PRIMA-cohortonderzoek een nadere differentiatie aan te brengen en vervolgens op basis daarvan een antwoord te vinden op de tweede onderzoeksvraag: in welke mate is het reëel reeds effecten te verwachten. Een zinvolle nadere differentiatie bleek alleen mogelijk op basis van de aanvangsdatum – hoe lang de school al een brede school is – en de mate van stedelijkheid. In andere opzichten bleken de brede scholen in het PRIMA-cohortonderzoek sterk op elkaar te lijken. De grootste kans op effecten was er bij de 17 scholen die we aangeduid hebben als de stedelijke pioniers. Elk van deze scholen had in de vragenlijst een jaartal van voor de eeuwwisseling ingevuld als startdatum van de brede school.

Om de derde onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is er vervolgens een groot aantal cross-sectionele en longitudinale analyses uitgevoerd op gegevens die verzameld zijn bij de vierde, vijfde en zesde meting van het PRIMA-cohortonderzoek, respectievelijk uitgevoerd in het schooljaar 2000-2001, het schooljaar 2002-2003 en het schooljaar 2004-2005. Het gaat daarbij zowel om cognitieve kenmerken van de leerlingen als om gegevens over hun sociaal-emotionele ontwikkeling. De cognitieve kenmerken zijn scores op toetsen voor taal, rekenen en begrijpend lezen. Deze toetsen zijn zo ingericht dat de scores van de drie metingen onderling vergelijkbaar zijn. De sociaal-emotionele ontwikkeling is gemeten op basis van beoordelingen door de groepsleerkracht en door de leerlingen zelf ingevulde vragenlijsten. Hierbij waren de vragen bij elk van de metingen hetzelfde.

Om de eerste onderzoeksvraag – een nadere differentiatie binnen huidige brede scholen – te kunnen beantwoorden zou er volgens het oorspronkelijke plan een vragenlijst gestuurd worden naar alle brede scholen die er op dat moment – 2007 – in Nederland zijn. De uitvoering van dit plan bleek echter om twee redenen problematisch te zijn. In de eerste plaats was er – anders dan verondersteld – geen actuele lijst van brede scholen beschikbaar. En in de tweede plaats zou dit deel van het onderzoek in dezelfde periode vallen als het onderzoek van Oberon naar de ontwikkeling bij de brede scholen in het kader van het Jaarbericht 2007. Om overbelasting bij de scholen te voorkomen, hebben we BOPO gevraagd of het mogelijk was onze dataverzameling op een later tijdstip uit te voeren. Toen dat niet mogelijk bleek en BOPO te kennen gaf minder te hechten aan de uitvoering van dit deel van het onderzoek, hebben we gekozen voor samenwerking met Oberon. Een van de vragen die we in het vooronderzoek onder de brede scholen in PRIMA hadden gesteld, kon daardoor meelopen bij het onderzoek van Oberon.

Voor de beantwoording van de vierde onderzoeksvraag – ‘best practices’ – zijn zeven casestudies uitgevoerd. In de oorspronkelijke opzet zou het daarbij zowel gaan om brede scholen die geïdentificeerd waren op basis van hun prestaties bij het PRIMA-

cohortonderzoek als om brede scholen die kenmerkend waren voor nieuwe ontwikkelingen op basis van het geplande onderzoek in 2007. Toen dit laatste onderzoek niet in de voorgenomen vorm kon worden uitgevoerd, hebben we alle casestudies uit de PRIMA-scholen geselecteerd. Drie scholen uit de categorie ‘stedelijke pioniers’ zijn geselecteerd op basis van de gerealiseerde leerwinsten tussen groep 4 en 8 bij taal en rekenen. De vier andere scholen zijn op een later tijdstip ‘breed’ geworden. Twee ervan bevinden zich in stedelijk en twee in niet-stedelijk gebied. Bovendien zijn deze scholen geselecteerd op basis van hun uiteenlopende antwoorden bij het vooronderzoek.

Naar aanleiding van de uitkomsten van het onderzoek hebben we een beleidsseminar gehouden met enkele vertegenwoordigers uit het veld. Daarin is zowel gesproken over de wijze waarop brede scholen zouden kunnen worden ingedeeld als over de problemen met effectmetingen. Op basis daarvan zijn enkele beleidsaanbevelingen gedaan. Het verslag van dit beleidsseminar is als bijlage opgenomen.

1.5 Opbouw van dit rapport

In hoofdstuk 2 wordt verslag gedaan van de literatuurstudie naar brede scholen in het buitenland. De in deze landen al dan niet vastgestelde effecten komen overigens pas in het slothoofdstuk aan de orde. De reden daarvoor is dat we deze effecten pas kunnen relateren aan die in ons land, nadat deze laatste uitkomsten zijn beschreven. Over het vooronderzoek om de ontstaansgeschiedenis van de brede scholen in het PRIMA-cohort te verhelderen, wordt in hoofdstuk 3 gerapporteerd. De hoofdstukken 4 en 5 geven de resultaten van de cross-sectionele en longitudinale analyses op de PRIMA-data. Hoofdstuk 4 is daarbij gewijd aan de ontwikkelingen in de cognitieve prestaties, hoofdstuk 5 aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. In hoofdstuk 6 wordt vervolgens onderzocht in hoeverre er op basis van de beschikbare data een nadere differentiatie is aan te brengen in de huidige brede scholen in Nederland. Daarbij wordt ook gebruik gemaakt van enkele vragen uit het vooronderzoek onder de PRIMA-scholen voor zover deze op de dat moment (eind 2006) actuele situatie betrekking hebben. Vervolgens wordt in hoofdstuk 7 verslag gedaan van de casestudies. Daarbij gaat het niet alleen om gerealiseerde effecten, maar ook om verschillen die tot een nadere differentiatie van brede scholen zouden kunnen leiden.

In de hoofdstukken 8 en 9 worden er conclusies getrokken, waarin de uitkomsten van het beleidsseminar zijn verwerkt. In hoofdstuk 8 wordt op basis daarvan een voorstel gedaan voor een ideaaltypische indeling van brede scholen. De in de hoofdstukken 4 en 5 vastgestelde effecten worden in hoofdstuk 9 vervolgens samengevat en gerelateerd aan de effecten die in het buitenland zijn vastgesteld.

2 Literatuurstudie: brede scholen in het buitenland

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de literatuurstudie naar brede scholen in het buitenland. Door middel van de invoering van een aantal zoektermen in Picarta is een selectie gemaakt van relevante literatuur. Vervolgens is met behulp van de zogenoemde ‘sneeuwbal-methode’ gekeken naar relevante publicaties in de literatuurlijsten van eerder opgespoorde publicaties.

De indeling van dit hoofdstuk is gebaseerd op het motief dat in de uitgekozen landen aan de oprichting van brede scholen ten grondslag heeft gelegen. In paragraaf 2.2 worden allereerst de ontwikkelingen beschreven in enkele landen waarin de achterstandsproblematiek – net als bij de start van brede scholen in Nederland – de belangrijkste aanleiding vormde. Vervolgens komen in paragraaf 2.3 enkele landen aan de orde, waarin de problematiek van kinderopvang voor werkende ouders centraal staat. Vanzelfsprekend zijn dat landen met een lange traditie van fulltime-werkende vrouwen. Ten slotte wordt in paragraaf 2.4 nog aandacht besteed aan de ontwikkelingen in Duitsland. Daar vormden slechte scores bij internationaal vergelijkend onderzoek de primaire aanleiding om meer brede scholen te gaan oprichten. Zoals in het eerste hoofdstuk al aangegeven, komen de effecten van de brede scholen in het buitenland in het laatste hoofdstuk aan de orde, omdat ze dan direct gerelateerd kunnen worden aan de uitkomsten van dit onderzoek.

2.2 De brede school als oplossing voor de problematiek van achterstanden

2.2.1 De Verenigde Staten

In de Verenigde Staten kennen brede scholen verschillende benamingen, waaronder ‘Community Schools’, ‘Full Service Schools’ of ‘21st Century Learning Centers’. De behoefte aan deze brede scholen wordt in de VS sterk ingegeven door de relatief slechte omstandigheden waarin veel leerlingen en gezinnen verkeren. Het wegwerken van de ontwikkelingsachterstand is het primaire doel (Pirard et al., 2004). Brede scholen richten hun beleid op een integrale aanpak van verschillende problemen (zoals problemen rondom voeding, gezondheid, leefomstandigheden, gebroken gezinnen en alcohol- en drankmisbruik). In het gebouw van een brede school kan vaak een basisvoorziening voor gezondheidszorg worden gevonden (Blank, Melaville & Shah, 2003).

Sinds de jaren zeventig hebben deze centra een hoge vlucht genomen en zijn de brede scholen ontstaan zoals we die nu kennen (Van Veen, 2006). Aangezien onderwijs een taak is voor de afzonderlijke staten, is er een grote variatie in brede scholen. Er bestaan brede scholen in zowel het basis- als in het middelbaar onderwijs, zowel in de steden als op het platteland. De meeste brede scholen staan in achterstandsgebieden. Naast het onderwijs en verlengde schooldagprogramma's zijn er veel activiteiten voor jonge kinderen vanaf 2 jaar. Er is bovendien veel aandacht voor gezondheidszorg en maatschappelijk werk, ouderactivering en buurtbewoners (Struik, 2001).

Een aantal doelen wordt in bijna elke brede school gesteld, namelijk:

- de begeleiding en kansen voor leerlingen verbeteren;
- het versterken van gezinnen;
- het gezonder maken van wijken.

Daarnaast is samenwerking van belang, wat wordt vertaald in het motto 'partnership for excellence', samenwerking voor topkwaliteit. De belangenvereniging voor brede scholen, de 'Coalition for Community Schools' (CCS), heeft een basisvorm vastgesteld en er zijn enkele draaiboeken opgesteld van goede voorbeelden. Hoewel elke gemeente, wijk of samenwerkingsverband op zijn eigen manier te werk gaat, hoeven zij niet opnieuw het wiel uit te vinden; desgewenst kunnen zij voor ondersteuning bij de oprichting van een brede school een beroep doen op de CCS in de vorm van hulp bij de planningsfase, het opstarten, de financiering en de evaluatie (Pirard et al., 2004).

Community schools sluiten bij wijze van spreken nooit hun deuren: voor de kinderen zijn er verlengde schooldagprogramma's (1,5 uur per dag) en worden er elke dag voorzieningen aangeboden na schooltijd, alsook op zaterdag. Ook de volwassenen, ouders en buurtbewoners, kunnen er voor allerlei vormen van dienstverlening terecht. Tegelijkertijd leveren deze volwassenen vaak ook hun bijdrage aan de community school als hulpleerkracht, tijdens de verlengde schooldag of als coördinator van vakantieactiviteiten. De school fungeert als sociaal brandpunt van de wijk, de gemeenschap als bron van kennis (Pirard et al., 2004).

2.2.2 Groot-Brittannië

Het idee van 'community schools' die meer aanbieden dan alleen onderwijs, bestaat in Groot-Brittannië al heel lang. In de jaren twintig van de twintigste eeuw ontwikkelde Cambridgeshire, onder leiding van Henry Morris, enkele zogenaamde 'village colleges'. Deze hadden niet alleen de intentie om onderwijs te verzorgen voor de kinderen op het platteland, maar zij beoogden ook enkele faciliteiten voor de gemeenschap aan te bieden. De school moest een centrale plek van de gemeenschap worden.

Dit idee werd in verschillende benaderingen uitgewerkt door verschillende 'Local Educational Authorities' (LEA's, nu bekend als 'local authorities' (LA's)). In de jaren zeventig hebben veel LEA's geïnvesteerd in een of andere vorm van 'community schooling': dat wil zeggen het geven van onderwijs aan volwassenen, het gebruiken van de school als centrale plaats voor achtergestelde gemeenschappen of het bevorderen van de interactie tussen onderwijs, volwassenen en de gemeenschap (Cummings et al., 2005).

Het onderwijssysteem in Groot-Brittannië verschilt sterk van dat in Nederland. Er is een grote scheiding tussen door de overheid gefinancierde scholen (waar de arme bevolking op is aangewezen) en private scholen met ruime financiële middelen en beleidsvrijheid waar de rijkere hun toevlucht zoeken (Tonkens, 2001). De ontwikkelingen die zich in de jaren zeventig voltrokken hebben, vonden plaats in gebieden met een sociaal-economisch slechte situatie en grote onderwijsachterstanden. Deze initiatieven hebben bijgedragen aan de gedachte dat scholen hun dienstverlening ook moeten aanbieden aan een achterliggende gemeenschap en aan de manier waarop scholen om kunnen gaan met de problemen van de in sociaal-economisch opzicht achtergestelde bevolking.

Tot aan de (her)oprichting van het Schotse parlement was de structuur en het niveau van de jeugdzorg en het onderwijs in Schotland grotendeels hetzelfde als in Engeland (Cohen et al., 2003). Daarna zijn de ontwikkelingen uiteengelopen, waarbij Schotland enigszins voorloopt op de rest van Groot-Brittannië. De Schotse overheid neemt brede scholen zeer serieus: uiteindelijk zal het bredeschoolconcept de norm moeten worden waaraan alle scholen in Schotland gaan voldoen. Deze ambitie is later geformuleerd voor heel Groot-Brittannië (Timmerhuis et al., 2006). Hierna zal in eerste instantie stil worden gestaan bij de ontwikkeling van brede scholen in Schotland.

2.2.2.1 Schotland

Het belangrijkste motief om Schotland in dit rapport te onderscheiden van Engeland betreft het 'New Community Schools Initiative'. Beleidsmakers en onderwijsvernieuwers realiseerden zich dat het probleem van kinderen uit achterstandssituaties moest worden opgelost door een geïntegreerde aanpak. Het doel is dan ook een geïntegreerde benadering te ontwikkelen waarbij het kind centraal staat bij onderwijs, gezondheid en gezinsondersteuning. Het 'New Community Schools'-programma (NCS), later ook wel 'Integrated Community Schools' (ICS) genoemd, is in 1998 van

start gegaan. Het programma past in de algemene ontwikkeling van decentralisatie in het onderwijs en in het sociale beleid van Schotland³.

Om aan de pilot mee te kunnen doen, moesten de scholen aan een aantal minimumeisen voldoen. De eisen waren onder andere een persoonlijk leerplan voor elke leerling (PLP), een stevige ouderbetrokkenheid, een betrokkenheid van de school met de buurt, de integratie tussen binnen- en buitenschoolse activiteiten en een geïntegreerd management. De gedachte was dat op deze manier in Schotland vanzelf meer eenheid in de verschillende brede scholen zou ontstaan.

De brede school dient aldus educatie, gezondheidszorg en sociale diensten te bundelen en men dient nauw samen te werken met de lokale gemeenschap en lokale overheid. Opvallend is dat de brede scholen grotendeels zijn gebaseerd op de 'Full Service Schools' uit de Verenigde Staten. In 'Full Service Schools' wordt 'kwaliteitsonderwijs gecombineerd met een breed aanbod aan zorg en sociale dienstverlening zodat kinderen fysiek, sociaal en emotioneel voorbereid zijn op het leren in een onderwijscontext, die gericht is op sociale, gezins- en zorgbehoeften en op onderwijsbevordering' (Nixon, Walker & Baron, 2002). Brede scholen in Schotland lijken daardoor in menig opzicht op de Amerikaanse brede scholen, hoewel de laatste een sterker accent leggen op het bevorderen van betrokkenheid en inspraak van de leerlingen, ouders en andere burgers (Struik, 2001).

Ondanks de voorwaarden die in Schotland aan de scholen werden gesteld om in het programma te mogen participeren, kan er ook hier geen eenduidige definitie van de brede school worden gegeven. De doelstellingen beschrijven in feite wat een brede school moet zijn. De beoogde uniformiteit in brede scholen is nog niet gerealiseerd. Dit heeft alles te maken met de vrijheid die de regering aan de scholen gunt. De rijksoverheid bemoeit zich niet direct met het onderwijs. Het ministerie van onderwijs heeft de verantwoordelijkheid voor de onderwijsuitgaven gedelegeerd naar de LA's. Daarbij benadrukt het ministerie dat die lokale overheden ervoor moeten zorgen dat de scholen zoveel mogelijk zelf bepalen waaraan zij het geld uitgeven (Nixon, 2001). Ondanks de verschillen zijn er wel enkele zaken te noemen die als algemeen geldend kunnen worden beschouwd. Centraal in het concept van de brede scholen in Schotland staat de samenwerking tussen verschillende instanties, 'inter-agency collaboration' ofwel 'inter-agency partnerships'. Deze samenwerking moet zorg dragen voor

3 In Schotland benadrukt het 'Social Inclusion Strategy' document dat *'the Government is investing heavily in programmes to promote inclusion among school-age children, including New Community Schools, Early Intervention Schemes, Alternatives to Exclusion from School and Family Literacy'*. Er wordt erkend dat scholen niet hun eigen problemen, geassocieerd met sociale uitsluiting, kunnen oplossen. Van scholen wordt daarom nu verwacht dat ze met andere instellingen samenwerken om sociale uitsluiting tegen te gaan en diegene die sociaal uitgesloten zijn, juist helpen te reïntegreren (Tett, 2005).

een sluitende aanpak voor risicoleerlingen. Het idee daarachter is dat geen enkele instantie de verantwoordelijkheid alleen kan dragen. De multidisciplinaire benadering biedt *'joint consideration of individual children's needs and joint action to address these'* (Tett, 2005).

Hoewel brede scholen vooralsnog gevestigd worden in achterstandsgebieden, maken zijzelf geen onderscheid tussen verschillende groepen of categorieën kinderen. Alle leerlingen kunnen daarom profiteren van een vroegtijdige signalering van problemen, waarna er ondersteuning plaatsvindt die is toegesneden op de individuele behoefte (NASENS, 2004). Op termijn is het de bedoeling dat alle basisscholen in Schotland volgens het concept van de brede scholen gaan werken.

2.2.2.2 Engeland

Op het moment dat Schotland het experiment met de 'New Community Schools' startte, publiceerde het toenmalige Engelse 'Department for Education and Employment' het 'Schools Plus'-rapport. Dit rapport benadrukte de sleutelrol van scholen in sociaal-economisch achtergestelde gebieden ten aanzien van het opbouwen van een lerende gemeenschap. Daaropvolgend werd in 'Schools Achieving Success' (2001) een aanbeveling voor de regering gedaan om het via nieuwe wetgeving voor scholen gemakkelijker te maken nieuwe relaties met hun omgeving aan te gaan en pilots te ontwikkelen met betrekking tot brede scholen (Cummings et al., 2005).

In 2001/2002 is het 'Department for Education and Skills' (DfES) begonnen met het financieren van projecten met 'extended schools'. De projecten werden gevolgd door onderzoek, waarbij verschillende benaderingen in brede scholen werden getoetst. In 2005 heeft DfES een prospectus uitgebracht die de visie van de overheid op brede scholen weergeeft. Daarbij wordt geput uit drie belangrijke documenten: 'Every Child Matters' (2003), 'The Five Year Strategy for Children' (2004) en 'The Ten Year Childcare Strategy' (2004). Scholen worden hierin gezien als de belangrijkste plek: kinderen, jongeren en volwassenen kunnen het best geholpen worden op de plek waar ze zich het meest bevinden. Problemen van kinderen strekken zich vaak uit tot buiten de school en ze kunnen beter worden behandeld als onderwijs, medische en sociale voorzieningen geïntegreerd worden aangeboden. Iedere brede school zou volgens de overheid een kernprogramma moeten aanbieden met vijf pijlers: hoogwaardige kinderopvang, een gevarieerd activiteitenprogramma, betrokkenheid van ouders, snelle en gemakkelijke verwijzing naar gespecialiseerde andere diensten en toegang voor de buurt (Timmerhuis et al., 2006). In 2010 zou een dergelijk aanbod voor alle kinderen beschikbaar moeten zijn.

De brede scholen in Engeland leggen veel nadruk op consultatie van en dialoog met de ouders en de bredere gemeenschap. De 'Education Act' van 2002 vereist van scholen dat zij minimaal de ouders van de leerlingen, de leerlingen zelf, het personeel en de lokale autoriteit (voorheen LEA, nu LA) raadplegen, alvorens begonnen wordt met het aanbieden van activiteiten in het kader van de brede school.. Hierachter zit ook de gedachte dat mensen meer betrokken zijn bij activiteiten die zij zelf hebben ontwikkeld. Onderzoek wijst uit dat een goede bijdrage van ouders een belangrijke factor is in de prestaties van kinderen. Scholen die een goede samenwerking hebben met ouders, kunnen dan ook significante duurzame voordelen verwachten (DfES, 2005).

Aangezien elke brede school door deze consultatie weer andere activiteiten aanbiedt, bestaat er in Engeland geen eenduidig concept van de brede school. Het hierboven genoemde basisaanbod moet de verzekering geven dat alle kinderen en ouders toegang hebben tot een minimum aan diensten en activiteiten. In de toekomst zal de nationale inspectie (Ofsted) tijdens inspecties ook gaan onderzoeken of de diensten bijdragen aan de verbetering van het niveau, als ook aan de verbetering van het welzijn (DfES, 2005).

2.3 De brede school als oplossing voor werkende ouders

2.3.1 Zweden

Zweden wordt veelal als voorbeeld gezien voor Nederlandse gemeenten en scholen met belangstelling voor de brede school. In Zweden zijn alle scholen breed te noemen: crèche, peuterspeelzalen, scholen en naschoolse opvang zijn geïntegreerd. Er wordt onderwijs gegeven aan 6 tot 16 jarigen, er is een dagverblijf voor baby's en peuters, er is voor- en naschoolse opvang, er zijn sportvoorzieningen en er is gezondheidszorg. Soms fungeert de school als buurtcentrum waar lokalen en de sporthal 's avonds worden gebruikt (Brede school internationaal - Zweden, 2006).

De eerste Zweedse brede scholen ontstonden uit de samenwerking tussen vrijetijdscentra ('fritidshem') en onderwijs. In het begin van de jaren tachtig werden er enkele samenwerkingsverbanden opgezet tussen school, vrijetijdscentrum en vrijwilligersorganisaties. Uit een evaluatie hiervan bleek evenwel dat de vrijwilligersorganisaties wegens gebrek aan tijd en personeel niet goed functioneerden in het samenwerkingsverband. Daarom werd het vrijetijdscentrum op een professionele leest geschoeid en samen met de school in één gebouw ondergebracht. Hiermee ontstond de brede school in Zweden (Struik, 2001; Tonkens, 2001).

Begin jaren negentig kwamen er taken bij. Tijdens de opvanguren moesten de scholen nu niet meer alleen voor opvang zorgen, maar ook het bevorderen van de cognitieve, lichamelijke, sociale en emotionele ontwikkeling van de kinderen werd aan het taken-

pakket toegevoegd. Dit is ook zo neergelegd in de wet. In de jaren negentig werden ook de eerste lokale experimenten uitgevoerd waarbij docenten de hele dag op school zijn en deelnemen aan de naschoolse activiteiten. Sinds 1998 valt het hele terrein van voor- en naschoolse kinderopvang en vrijetijdsvoorzieningen onder het onderwijsbeleid. De argumentatie is nu gericht op levenslang leren. Kinderen gaan niet meer enkel naar het vrijetijdscentrum om opgevangen te worden, maar omdat het centrum een cruciale bijdrage levert aan hun bredere vorming en hen daarmee voorbereidt op levenslang leren (Tonkens, 2001).

In de jaren 2001-2003 hebben enkele veranderingen plaats gevonden in het beleid, gericht op het verbeteren van de toegang voor kinderen die eerder geen gebruik maakten van de faciliteiten. De landelijke overheid verplichtte de lokale overheden om opvangcentra te openen voor kinderen van 1 tot 5 jaar, zelfs als de ouders werkloos waren of thuis een ander kind verzorgden. Kinderen kunnen hier nu minimaal drie uur per dag terecht (Studulski et al., 2005).

De Zweedse brede school van nu kan omschreven worden als een samenwerkingsvorm tussen onderwijs, kinderopvang en sociaal cultureel werk op basis van een gezamenlijk pedagogisch denken en handelen (Verheijke, 2003). Tegenwoordig dient de Zweedse brede school twee doelen:

1. mogelijk maken dat burgers ouderschap combineren met werk of studie;
2. stimuleren van de ontwikkeling en het leren van kinderen en hen laten opgroeien onder condities die gunstig zijn voor hun welbevinden.

Vanwege deze dubbele doelstelling wordt ook wel gesproken van 'Educare'. Kinderopvang wordt gezien als een hoeksteen van het beleid voor het welbevinden van gezinnen. De laatste jaren is daarbij met name de onderwijskundige kant meer op de voorgrond gekomen (Timmerhuis et al., 2006).

Alle basisscholen bieden naschoolse opvang en een geïntegreerd aanbod aan onderwijs voor kinderen van 6 tot en met 9 jaar. Bijna alle kinderen verblijven de hele dag in de brede school. Het dagprogramma bestaat uit een afwisseling tussen cognitieve, sociale en (re)creatieve activiteiten. Het personeel van het vrijetijdscentrum ('fritidspedagoger') staat ook voor de klas en de leraar is actief in het vrijetijdscentrum. Men probeert de scheiding tussen de functies voor een gedeelte ongedaan te maken. In een brede school telt een klas twee of drie begeleiders: de leerkracht en één of twee 'fritidspedagoger'. Zij werken in teamverband en plannen gezamenlijk de schoolweek en dag. Het personeel werkt de hele dag. De 'fritidspedagoger' staan tijdens de schooltijd de leerkracht bij of bereiden hun middagactiviteiten voor. In de namiddag worden de rollen omgedraaid en is de leerkracht ook actief in het vrijetijdscentrum (Pirard et al., 2004).

Ook tieneropvang is vaak gekoppeld aan de brede school. Aangezien de gemeente niet verplicht is kinderopvang aan te bieden aan kinderen boven de 9 jaar, werd er

weinig voor de tieners georganiseerd. In de naschoolse opvang kwam er daarom een aparte groep voor kinderen vanaf 9 jaar. De voorzieningen voor kinderen en tieners werden van elkaar onderscheiden: de groep tieners geniet een grotere vrijheid met betrekking tot de besteding van hun tijd (Pirard et al., 2004).

In Zweden bestaan daarnaast ook zogenaamde 'familiecentrales'. Hoewel zij niet echt deel uit lijken te maken van de brede school, is er wel een zekere vorm van samenwerking. Enerzijds bieden zij zelf diensten en voorzieningen aan op het gebied van de gezondheid, zwangerschapszorg, taalcursussen en psychotherapie. Anderzijds brengen ze hun cliënten in contact met voorzieningen van de brede school, zoals de kinderopvang (Pirard et al., 2004).

2.3.2 Frankrijk

Ook in Frankrijk kwamen de samenwerking en afstemming tussen onderwijs, opvang en vrijetijdsvoorzieningen al in een vroeg stadium tot ontwikkeling. Net als in Zweden is de behoefte hieraan vooral ontstaan door de hoge arbeidsparticipatie van moeders. Omdat deeltijdwerken in Frankrijk niet gangbaar is, bestaan er voor de naschoolse opvang daarom al geruime tijd 'centres des loisirs'. De laatste jaren hebben gemeenten en de centrale overheid echter allerlei experimenten en nieuwe ontwikkelingen in gang gezet, veelal in het kader van 'Les contrats éducatifs locaux' (CEL) en 'les Contrats Aménagement des Rythmes de Vie des Enfants et des Jeunes' (CARVEJ) (Tonkens, 2001). CEL zet eigenlijk het werk voort van vroegere nationale programma's, in de eerste plaats de CARVEJ-contracten, waarmee de nationale overheid lokale experimenten met de organisatie van de schooldag wilde bevorderen. Pilotprojecten in dit kader waren de 'sites pilotes d'aménagement des rythmes scolaires' (ARS).

In 1998 moedigde de centrale overheid alle actoren uit de onderwijswereld en het jeugdwerk aan om op lokaal niveau de schooltijden en de voor-, tussen- en naschoolse activiteiten beter op elkaar af te stemmen en een grotere nadruk op educatieve doelen te leggen. Hiertoe werd een contract afgesloten voor de duur van 3 jaar met mogelijkheid van verlenging, het zogenaamde 'Contrat Educatif Local' (CEL). Ouders, overheid, onderwijzers, lokale besturen en betrokken organisaties streefden zo naar een goede dagindeling zodat de slaagkansen van kinderen op school en in de samenleving via een ononderbroken pedagogische lijn zouden toenemen. Het project wordt gedragen door verschillende ministeries: nationale opvoeding, jeugd en sport, cultuur en communicatie en stedenbeleid (Pirard et al., 2004; Gruijter et al., 2006).

Om een CEL af te sluiten moeten de betrokkenen eerst een diagnose maken van de lokale situatie en de behoeften ten aanzien van de jeugdvoorzieningen. Vervolgens moet er een projectplan worden gemaakt. Behalve een zinvolle vrijetijdsbesteding

gaat het nu ook om bestrijding van achterstanden waar die zich voordoen. De activiteiten in het kader van CEL moeten gericht zijn op het bestrijden van ongelijkheid tussen kinderen. Daarom moeten de projecten aan een hele lijst educatieve doelen bijdragen, zoals bevordering van inventiviteit, wetenschappelijke nieuwsgierigheid, creativiteit, communicatieve vaardigheden (onder meer via ICT) en de verbetering van schoolresultaten (Tonkens, 2001).

Hoewel – afhankelijk van de lokale situatie – het bestrijden van onderwijsachterstanden deel uitmaakt van CEL-projecten, wil men voorkomen dat deze projecten alleen risicogroepen bereiken. Zij richten zich op alle kinderen en streven daarbij naar een goede sociale mix. Nieuw is dat CEL-projecten zich ook kunnen richten op de schoolgaande jeugd van het middelbaar onderwijs ('lycées') en de middenschool ('collèges').

2.4 De brede school als vorm van onderwijsvernieuwing: Duitsland

Duitsland scoorde bij de internationale OESO-studie naar onderwijsprestaties in 2000 en 2003 (het PISA project) niet verder dan de middenmoot. Om de onderwijsprestaties te verbeteren investeert de Duitse overheid fors in de ontwikkeling van brede scholen. De 'Ganztagsschulen' (in contrast met de vroegere 'Halbtagschulen', waar de kinderen op zijn laatst om twee uur uit zijn) bestaan in alle Duitse deelstaten en verzorgen een aanbod van 's ochtends tot aan het einde van de middag. Onderwijs is in Duitsland primair de verantwoordelijkheid voor de 16 federale deelstaten. Daarom verschilt de aanbidding van brede scholen in Duitsland van deelstaat tot deelstaat. De ontwikkeling van brede scholen heeft sinds het OESO-onderzoek een hoge vlucht gekend, desalniettemin bestaan brede scholen al langer. Voordat de OESO-studie naar buiten kwam was er in Duitsland sinds de midden jaren tachtig al een onderwijsvernieuwing op gang gekomen. Voor het eerst doken begrippen op als 'Stadtteilschule', 'Schule und Nachbarschaft', 'Stadtteilöffnung' en 'Nachbarschaftsschule'.

De Duitse bondsregering trok voor het Ganztagsschulprogramma (over de jaren 2003-2007) vier miljard euro uit. In november 2004 maakte het ministerie bekend dat in 2005 het onderwijsbudget met 4 procent zou stijgen (Brede school internationaal - Duitsland, 2006). Dit programma ('Zukunft Bildung und Betreuung') is in 2003 ondertekend door de landelijke en regionale overheden. Centraal in het programma staat de ontwikkeling van 'Ganztagsschulen' die de steun hebben van de Bondsregering, de deelstaten en de Duitse bevolking. Een overgrote meerderheid van de Duitse bevolking (ruim 80 procent) wil dat er meer van deze scholen komen. In juni 2004 opende de duizendste brede school haar deuren (Timmerhuis et al., 2006).

Evenmin als in de andere landen bestaat er in Duitsland een eenduidige definitie van de brede school. Timmerhuis et al. beschrijven de 'Ganztagsschule' als een instelling

die door een surplus aan tijd de centrale problemen in het schoolsysteem moet aanpakken (2006:80). Maar het gaat hierbij om meer dan alleen een uitbreiding van de onderwijstijden. Om zich tot brede school te kunnen ontwikkelen, moeten de scholen hun pedagogische visie voorleggen aan hun deelstaat. Als hulpmiddel geeft de overheid een aantal criteria mee. Die zien er als volgt uit:

- individuele begeleiding en ontwikkelingskansen voor iedereen, door een pedagogiek van verscheidenheid die consequent de leervoorwaarden van de leerling in de gaten houdt, zoals talenten, leerhouding, en leeromgeving thuis;
- een vernieuwde onderwijs- en leercultuur door verweving van onderwijs, buitenschoolse activiteiten en vrije tijd. Bijvoorbeeld door ruimte te maken voor vrij onderwijs en projecten en door het 45-minutenrooster los te laten;
- de school zorgt ook voor het sociale leren, bijvoorbeeld door het leven en leren in een gemeenschap die verschillende leeftijdsgroepen overstijgt en de respectvolle omgang en sociale competentie bevordert;
- de school heeft de participatie van ouders en leerlingen geregeld. Ouders en kinderen zijn medeverantwoordelijk, en bepalen en beslissen mee;
- de school werkt samen met kinder- en jeugdzorg, culturele instellingen en bedrijven uit de buurt;
- de school zorgt voor een creatieve vrijetijdsbesteding door een aanbod van buitenschoolse activiteiten, bijvoorbeeld in samenwerking met welzijn, muziekscholen en sportverenigingen;
- de school zorgt voor gekwalificeerd personeel, door aansprekende bijscholing voor schoolleiding, leerkrachten, pedagogisch personeel en buitenschoolse partners (Brede school internationaal - Duitsland, 2006).

Momenteel kan er een onderscheid worden gemaakt tussen twee typen brede scholen. De 'Öffene Ganztagsbetreuung', oriënteert zich op de onderwijsstructuur van de traditionele 'Halbtagschule' met daaraan toegevoegd een middagmaaltijd en een vrijwillig programma voor de namiddag. De begeleiding komt voor rekening van leraren en pedagogen (lijkend op de Zweedse 'fritidspedagoger'). Vaak zijn daar ook buitenschoolse partners zoals medewerkers van de kinder- en jeugdzorg bij betrokken. Bij de 'Gebundene Ganztagsgrundschule' (de geïntegreerde 'Ganztagschule') gaat men een stap verder. Het onderwijs krijgt verdeeld over de hele dag vorm. De klassieke indeling in lessen van 45 minuten wordt losgelaten. Onderwijs en vrijetijdsactiviteiten, gemeenschappelijk en individueel leren, concentratie en ontspanning wisselen elkaar af. Het gezamenlijke dagprogramma is voor alle leerlingen verplicht. Vakleerkrachten, sociaal pedagogen en buitenschoolse partners van verenigingen, jeugdzorg of vormingswerk werken in de school samen (Timmerhuis et al., 2006).

Het laatste type scholen vindt men veelal in de sociaal economisch 'betere' buurten. Buitenschoolse kinderopvang is dan veelal een bewuste keuze van ouders die beiden werken. In de praktijk komt het erop neer dat kinderen voor en na schooltijd aan allerlei activiteiten kunnen deelnemen. De scholen hebben hiervoor een aparte afde-

ling, of zelfs een apart gebouw. Voor de niet-lesgebonden activiteiten is ook extra personeel aanwezig. Tussen de middag wordt op de bezochte scholen een warme maaltijd verstrekt (Boom, 2006).

2.5 Samenvatting en conclusies

Uit deze literatuurstudie kan worden geconcludeerd dat de motieven om brede scholen te stichten niet overal hetzelfde zijn. Waar zij in sommige landen worden opgericht om onderwijsachterstanden aan te pakken, ligt in andere landen het accent meer op het realiseren van een zinvolle vrijetijdsbesteding voor de kinderen op de tijden dat de ouders werken. En in Duitsland speelt de behoefte aan onderwijsvernieuwing en aan langere schooltijden een belangrijke rol als reactie op tegenvallende schoolprestaties.

Brede scholen worden dus gezien als remedie tegen zeer uiteenlopende problemen, waardoor er aanzienlijke verschillen kunnen bestaan. Ook binnen afzonderlijke landen is er sprake van een grote variatie, omdat de invulling vaak ook weer sterk afhankelijk is van lokale omstandigheden en lokale beleidsmakers. Heldere definities zijn daarom ook in het buitenland nauwelijks te vinden.

Toch zijn er op basis van de literatuurstudie ook ontwikkelingen te melden die in de toekomst zouden kunnen leiden tot het meer naar elkaar toegroeien van de verschillen die er nu tussen de besproken landen bestaan. In Schotland en Engeland waar de brede school vooral gericht was op achterstandsbestrijding heeft de centrale overheid zich als doel gesteld dat alle scholen breed moeten worden en ook zorg moeten gaan dragen voor naschoolse opvang. Het omgekeerde zien we in Zweden en Frankrijk. Daar krijgt de naschoolse opvang door toedoen van de centrale overheid een meer educatieve taakstelling en een groter accent op het bestrijden van onderwijsachterstanden. In Duitsland zijn de ontwikkelingen nog minder uitgekristalliseerd, maar het lijkt erop dat ook hier achterstandsbestrijding en kinderopvang in de brede school worden verenigd.

Deze internationale ontwikkelingen lijken nauw aan te sluiten bij de ontwikkelingen in Nederland. De grootste overeenkomst is er met Schotland en Engeland. Ook bij ons stimuleert de centrale overheid de oprichting van brede scholen voor alle leerlingen, nadat deze scholen eerder voornamelijk voor achterstandsl leerlingen waren bedoeld. Daarnaast verplicht de motie Van Aartsen/Bos alle scholen om naschoolse opvang te organiseren.

3 De brede scholen in PRIMA

3.1 Inleiding

Bij de zesde meting van het PRIMA-cohortonderzoek – die plaatsvond in het schooljaar 2004-2005 – was de vraag opgenomen of de school bezig is met de ontwikkeling tot brede school. Aan de 83 scholen die hierbij hebben aangegeven reeds een brede school te zijn, hebben we in september 2006 een korte vragenlijst gestuurd. In dit hoofdstuk wordt hiervan verslag gedaan. Dit vooronderzoek heeft in de eerste plaats als doel om na te gaan of het reëel is om van deze brede scholen reeds leerling-effecten te verwachten. Het gaat daarbij onder meer om het tijdstip dat zij als brede school zijn gestart. Bij scholen die pas onlangs zijn gestart mogen nog weinig effecten worden verwacht. Aangenomen mag worden dat de kans op effecten groter is naarmate scholen langer met het concept hebben gewerkt. Of het reëel is om effecten te verwachten, zal vervolgens ook samenhangen met de mate waarin het concept succesvol is geïntroduceerd en naar tevredenheid van de betrokken partijen werkt. Het is aannemelijk dat de kans op positieve effecten groter is bij een goede samenwerking tussen en een groot draagvlak onder de deelnemende instellingen. Ten slotte kan worden aangenomen dat de eventueel te verwachten effecten samenhangen met de doelstellingen en ambities van de gezamenlijke partners.

Het tweede oogmerk van dit vooronderzoek heeft betrekking op de opdracht om binnen het containerbegrip ‘brede school’ een nadere differentiatie aan te brengen. Nu kan reeds worden nagegaan of de brede scholen in PRIMA in verschillende categorieën zijn onder te brengen. Zoals in het eerste hoofdstuk beschreven is het brede schoolconcept ontstaan in de achterstandswijken van grote steden met als doel de onderwijsachterstanden van deze leerlingen te verkleinen. Later zijn ook brede scholen opgericht in gebieden waar nauwelijks of geen onderwijsachterstanden zijn. De vraag is dan of er sprake is van zodanige verschillen dat van nieuwe typen brede scholen gesproken kan worden.

Het is duidelijk dat beide doelstellingen van dit vooronderzoek met elkaar samenhangen. Van een eventueel nieuw type ‘brede scholen’ zijn op voorhand minder effecten te verwachten omdat zij later tot stand zijn gekomen en derhalve minder kans hebben gehad zich te ontplooiën. Bovendien kunnen deze brede scholen andere doelstellingen hebben, hetgeen met zich meebrengt dat zij ook andere effecten kunnen nastreven. Samenvattend kan worden gesteld dat met dit vooronderzoek gepoogd wordt een beter zicht te krijgen op de ontstaanscontext van de brede scholen die zich in het PRIMA-cohortonderzoek als zodanig hebben kenbaar gemaakt.

In paragraaf 3.2 worden allereerst de opzet en het verloop van het vooronderzoek beschreven. In paragraaf 3.3 wordt de opzet van de analyse beknopt uiteengezet, waarna in de paragrafen 3.4 tot en met 3.7 verschillende aspecten van de ontstaansgeschiedenis en -context worden behandeld.

3.2 Opzet en respons

Uitgangspunt voor de benadering van scholen in het vooronderzoek was het antwoord dat zij begin 2005 gegeven hebben op de vraag of zij bezig zijn met de ontwikkeling tot brede school. Deze vraag is door 503 van de 600 scholen die aan PRIMA hebben deelgenomen, beantwoord (84 procent).⁴ De antwoorden waren verdeeld zoals weergegeven in tabel 3.1.

Tabel 3.1 – Verdeling van antwoorden bij de vraag of de school bezig is met de ontwikkeling tot brede school (PRIMA, zesde meting vraag 41e directievragenlijst, totale steekproef)

ontwikkeling tot brede school	n	%
nee	271	53,9
nog niet, we zijn ons aan het oriënteren	61	12,1
dit is in voorbereiding	88	17,5
ja, dat is al gerealiseerd	83	16,5
totaal	503	100,0

Eén op de zes PRIMA-scholen heeft begin 2005 te kennen gegeven zich als een brede school te beschouwen. Zoals gezegd is de vragenlijst van het vooronderzoek in september 2006 verstuurd.⁵ Dat was ruim anderhalf jaar na de zesde meting van het PRIMA-cohortonderzoek. Bovendien had het grootste deel van de vragenlijst betrekking op de periode dat de brede school werd opgericht, hetgeen betekent dat van de respondenten gevraagd werd terug te gaan in de tijd. In de begeleidende brief werd daarom aan de aangeschreven directeuren voorgesteld om – wanneer zijzelf deze

4 Het betreft hier de totale steekproef, dat wil zeggen de representatieve steekproef, aangevuld met scholen in achterstandsgebieden.

5 Aanvankelijk was het de bedoeling dit vooronderzoek nog voor de zomervakantie – dus in het schooljaar 2005-2006 – te houden. Omdat we in deze periode de PRIMA-scholen reeds moesten benaderen voor een ander BOPO-onderzoek, is deze dataverzameling in overleg met de opdrachtgever uitgesteld.

periode niet hadden meegemaakt – de vragenlijst in te laten vullen door een collega die wel bij de totstandkoming was betrokken. Dat de meeste vragen betrekking hadden op de beginperiode werd bovendien in de toelichting op de vragenlijst en in de formulering van de betreffende vragen aangegeven.

Omdat de analysemogelijkheden bij de effectmeting sterk bepaald worden door het aantal scholen dat aan het vooronderzoek zou meedoen, hebben we de vragenlijst bewust kort gehouden. Ook het feit dat een retrospectief onderzoek relatief veel van een respondent vraagt, speelde hierbij een rol. Om de respons te verhogen is er een rappel verstuurd en zijn ook de vragenlijsten die na de sluitingsdatum werden ingezonden, nog bij de analyse betrokken. Bij het afsluiten van het veldwerk in december waren 59 van de 83 verstuurd vragenlijsten ingevuld teruggestuurd. Daarnaast hebben zes scholen laten weten dat zij zich in 2005 bij het invullen van de PRIMA-vragenlijst hebben vergist en geen brede school zijn. Uitgaande van 77 scholen die zich in 2005 vermoedelijk wel als brede school beschouwden, bedroeg de respons derhalve bijna 77 procent, hetgeen als bevredigend kan worden gezien.

3.3 Opzet van de analyse

Deze 59 scholen zijn derhalve in principe beschikbaar als experimentele groep voor het vaststellen van effecten van de brede school. Zoals gezegd mogen echter niet van deze 59 scholen in gelijke mate effecten verwacht worden. Met name het tijdstip waarop zij begonnen zijn – en daarmee samenhangend de periode gedurende welke zij als brede school operationeel zijn geweest – moet als relevant worden beschouwd. Daarom zullen we deze variabele als vertrekpunt voor de verdere analyse gebruiken.

Als tweede invalshoek voor de verdere analyse gebruiken we de gegevens over de stedelijkheid van de gemeente waarin de brede school gevestigd is. Deze gegevens zijn afkomstig van het CBS. De vijf categorieën die door het CBS onderscheiden worden, hebben we gereduceerd tot twee: stedelijk (CBS-categorieën 1 en 2)⁶ en minder stedelijk (categorieën 3 en 4)⁷. Het verband tussen beginjaar en mate van stedelijkheid wordt zichtbaar in tabel 3.2

6 Categorie 1 (zeer sterk stedelijk) duidt op een omgevingsadressendichtheid van 2500 adressen of meer per km², categorie 2 (sterk stedelijk) op 1500 tot 2500 adressen per km².

7 In stedelijkheidscategorie 5 (niet stedelijk) hebben we geen brede scholen aangetroffen.

Tabel 3.2 – Samenhang tussen beginjaar als brede school en stedelijkheid

beginjaar als brede school	stedelijk	minder stedelijk	totaal
eerder	3	4	7
schooljaar 1996/1997	2		2
schooljaar 1997/1998	2		2
schooljaar 1998/1999	3		3
schooljaar 1999/2000	7		7
schooljaar 2000/2001	8	4	12
schooljaar 2001/2002	2	7	9
schooljaar 2002/2003	4	2	6
schooljaar 2003/2004	5		5
schooljaar 2004/2005	6		6
totaal	42	17	59

$$X^2 = 23,6 \text{ (df} = 9; \text{sign.} < 0,01)$$

De meeste brede scholen uit het PRIMA-bestand bevinden zich in stedelijk gebied. Zoals te verwachten was, geldt dat zeker voor de oudste brede scholen, wanneer we althans de scholen die in de vorige eeuw ontstaan zijn, samennemen. Heel opmerkelijk is echter dat er bij de allervroegste brede scholen vier zijn in minder stedelijk gebied. Nadere inspectie wijst uit dat het in drie gevallen gaat om stedelijkheidscategorie 3 en in één geval om categorie 4. Pas tussen 2000 en 2002 zien we een duidelijke opkomst van brede scholen in de minder stedelijke gebieden. Opvallend is echter dat de meest recente brede scholen in PRIMA weer allemaal in stedelijk gebied staan.

Uitgaande van deze verdeling hebben we voor de verdere analyse gekozen voor de volgende vijfdeling:

- pioniers in stedelijke gebieden 17 scholen
- pioniers in minder stedelijk gebied 4 scholen
- volgers in stedelijke gebieden 14 scholen
- volgers in minder stedelijk gebied 13 scholen
- recent gestart in stedelijke gebieden 11 scholen

3.4 Initiatiefnemers en aanleiding

Allereerst is gevraagd van wie indertijd het initiatief is uitgegaan om tot de oprichting van een brede school te komen. Er kon daarbij gekozen worden voor meer dan één antwoord. Tevens werd de mogelijkheid geboden om zelf een initiatiefnemer in te vullen. Tabel 3.3 geeft een overzicht van de antwoorden bij de aangeboden antwoordcategorieën.

Tabel 3.3 – Initiatiefnemers bij de oprichting van de brede school, naar een typologie op basis van beginjaar en mate van stedelijkheid (percentages)

	school zelf	schoolbe- stuur	gemeente	partners	ouders	<i>n</i>
<i>categorie</i>						
pionier/stedelijk	63	38	56	31		16
pionier/minder stedelijk	25	25	50	50		4
volger/stedelijk	50	21	71	29	7	14
volger/minder stedelijk	62	15	77	54		13
recent/stedelijk	45	45	64	18		11
totaal	53	29	66	34	2	58

In de onderste regel van de tabel is zichtbaar dat de gemeente het vaakst tot de initiatiefnemers behoort, gevolgd door de school zelf, de samenwerkingspartners en het schoolbestuur. Ouders zijn maar door één respondent genoemd. Van de mogelijkheid om een andere initiatiefnemer te noemen is twee keer gebruik gemaakt. Het betrof hier het onderwijsvoorrangsgebied en een wijkvereniging. Kijken we naar de onderscheiden categorieën dan blijkt dat er wel verschillen zijn, maar dat daar nauwelijks conclusies aan te verbinden zijn. Dat komt mede door de kleine aantallen waarop de percentages berekend moesten worden.

Vervolgens is gevraagd in welke mate een aantal mogelijke motieven indertijd een belangrijke aanleiding waren om tot de ontwikkeling van een brede school over te gaan. Bij de genoemde zaken – weergegeven in tabel 3.4 – kon worden ingevuld of deze daarbij ‘onbelangrijk’, ‘tamelijk belangrijk’ of ‘heel belangrijk’ zijn geweest. In tabel 3.4 worden gemiddelde scores gepresenteerd, waarbij de score hoger is al naargelang het genoemde motief belangrijker is geweest. De motieven worden gepresenteerd op basis van het belang dat de totale responsgroep eraan heeft gegeven.

Tabel 3.4 – Mate waarin een aantal motieven indertijd de aanleiding vormden om een brede school te starten, naar typologie op basis van beginjaar en mate van stedelijkheid (schaal 1-3; 3 = heel belangrijk)

categorie	samenwerking professionals	problematiek zorgleerlingen	problematiek leerachterstanden	politieke keuze	mogelijkheid van nieuwbouw	huisvestingsproblemen	n (gem)
pionier/stedelijk	2,8	2,9	2,7	2,0	1,2	1,2	15
pionier/minder stedelijk	2,3	2,0	2,3	1,8	1,5	1,5	4
volger/stedelijk	2,6	2,7	2,7	2,4	1,3	1,2	13
volger/minder stedelijk	2,8	2,4	2,3	1,7	1,5	1,3	11
recent/stedelijk	2,8	2,2	2,7	1,9	1,9	1,5	10
		**					
totaal	2,7	2,6	2,6	2,0	1,4	1,3	53

** p < 0,01

Het verbeteren van de samenwerking tussen de professionals is in de totale responsgroep het belangrijkste motief, direct gevolgd door de problematiek van zorgleerlingen en die van leerachterstanden. De gemiddelde scores liggen vrij dicht bij 3 hetgeen betekent dat er een grote mate van overeenstemming over deze motieven bestaat. Aan de andere kant zijn huisvestingsproblemen en de mogelijkheid van nieuwbouw weinig genoemde motieven. Zoals te verwachten hangen deze twee motieven wel sterk samen. Politieke keuze als motief bevindt zich in het midden van de schaal.

Kijken we vervolgens naar verschillen tussen de onderscheiden categorieën dan blijkt alleen de problematiek van zorgleerlingen een significant verschil op te leveren. Dat verschil wordt – zo blijkt wanneer de analyse voor het beginjaar en de mate van stedelijkheid afzonderlijk wordt uitgevoerd – samen te hangen met het beginjaar. De problematiek van zorgleerlingen wordt door scholen die later breed zijn geworden, minder vaak als aanleiding voor deze keuze gezien. Een verklaring zou kunnen zijn dat de zorgstructuren in het reguliere basisonderwijs in het afgelopen decennium zodanig zijn verbeterd, dat er minder aanleiding was om voor het oplossen van deze problematiek een brede school te starten. Zoals te verwachten is de problematiek van leerachterstanden in de grotere steden een belangrijker motief dan in de minder stedelijke gebieden, maar het gaat niet om een significant verschil. Hetzelfde geldt voor de politieke keuze. Opvallend is verder dat bij de recent gestarte brede scholen – zoals gezegd allemaal in stedelijk gebied – nieuwbouw een relatief belangrijk motief was. Ten slotte kan nog worden opgemerkt dat de pioniers in minder stedelijk gebied relatief laag scoren op de drie motieven die in de totale responsgroep het belangrijkste zijn. Maar hier moet rekening worden gehouden met het feit dat het om een heel klein aantal gaat.

3.5 Vormen van verbreding en partners

Wezenlijk voor brede scholen is dat de betrokken school, al dan niet vanuit een gezamenlijke visie en al dan niet vanuit een gemeenschappelijke locatie, samenwerkt met andere instellingen die betrokken zijn bij de ontwikkeling van kinderen. Binnen dit algemene concept kan een onderscheid gemaakt worden op basis van de vraag op welke terreinen en met welke partners er door de school wordt samengewerkt. Een mogelijk onderscheid is dat tussen partners die in het voor- of natraject van de basisschool werkzaam zijn en partners in de periode dat leerlingen op de basisschool zitten.

In het eerste geval zou van een verbreding over de tijd gesproken kunnen worden, in het tweede geval van een gelijktijdige of synchrone verbreding. Samenwerking met partners in de voorschoolse periode is een goed voorbeeld van de eerste vorm van verbreding, maar ook samenwerking met het voortgezet onderwijs om de aansluiting te verbeteren kan daaronder gerangschikt worden. Synchrone verbreding kan gerealiseerd worden in een verlenging van de openingstijden (verlengde schooldag), maar ook in de uitbreiding van het zorgaanbod. In het ene geval gaat het vooral om samenwerking met partners op het terrein van sport, cultuur en recreatie, in het andere geval om partners in de zorg en hulpverlening. Ten slotte kan als vorm van synchrone verbreding ook nog gedacht worden aan de onderwijsinhouden en nieuwe leervormen, waarbij de partners ook een rol krijgen in het onderwijsproces zelf. Tabel 3.5 geeft inzicht in de mate waarin de genoemde vormen van verbreding van belang zijn geweest bij de start van de brede school. Het gaat nu om een schaal waarin 4 de hoogste score is.

Tabel 3.5 – Mate waarin een aantal mogelijkheden van verbreding indertijd bij de oprichting van de brede school van belang waren, naar typologie van beginjaar en mate van stedelijkheid (schaal 1-4; 4 = heel belangrijk)

	zorgaanbod	voorschoolse periode	onderwijsinhouden	openingstijden	<i>n</i> (gem)
<i>categorie</i>					
pionier/stedelijk	3,8	3,9	3,1	2,2	17
pionier/minder stedelijk	3,3	2,8	2,0	1,3	4
volger/stedelijk	3,6	3,5	2,9	2,3	14
volger/minder stedelijk	3,4	2,9	2,2	2,7	13
recent stedelijk	3,7	3,9	2,8	2,7	10
		**	*		
totaal	3,6	3,5	2,7	2,4	58

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Verbreiding van het zorgaanbod en verbreding naar de voorschoolse periode werden bij de start van de brede school belangrijker gevonden dan verbreding van de onderwijsinhouden en zeker ook als uitbreiding van de openingstijden. Bij de voorschoolse verbreding en de verbreding van de onderwijsinhouden gaat het om significante verschillen tussen de onderscheiden categorieën. Nu is niet het beginjaar, maar de mate van stedelijkheid doorslaggevend: in de minder stedelijke gebieden speelden deze vormen van verbreding een minder belangrijke rol. Bij de verbreding van de openingstijden lijkt ook het beginjaar weer van groter belang, hoewel dit verband niet significant is.

Vervolgens hebben we ook een vraag gesteld over de partners van de brede school. Daarvoor werd de respondenten een lijst met 26 mogelijke partners voorgelegd, onderverdeeld naar sectoren. Bij elke partner kon worden aangegeven of deze partner vanaf het begin bij de brede school was betrokken, of daar later was bijgekomen, waarbij ook nog kon worden aangegeven of dat vóór of vanaf 2005 was gebeurd. Tevens kon bij deze vraag worden aangegeven met welke partners er sprake is van gemeenschappelijke huisvesting. In tabel 3.6 beperken we ons tot de zes belangrijkste partners die vanaf het begin aan het bredeschoolproject hebben deelgenomen.⁸

Tabel 3.6 – Belangrijkste partners vanaf het begin, naar typologie op basis van beginjaar en mate van stedelijkheid (percentages)

	peuter- speelzaal	bibliotheek	club- en buurthuis	GGD	schoolmaat- schapp. werk	dienst sport en recreatie	<i>n</i>
<i>categorie</i>							
pionier/stedelijk	65	53	65	24	12	47	17
pionier/minder stedelijk	50	50	75	50	25	25	4
volger/stedelijk	86	64	43	79	64	79	14
volger/minder stedelijk	92	62	39	39	54	8	13
recent/stedelijk	78	55	18	46	55	27	11
totaal	75	58	49	46	42	39	59

De peuterspeelzaal is bij de start van de brede scholen de meest gevraagde partner geweest, gevolgd door de bibliotheek, het club- en buurthuis, de GGD en het schoolmaatschappelijk werk. Op de zesde plaats in de totale responsgroep komt de Dienst sport en recreatie, zij het met een nipte voorsprong op de tussenschoolse opvang en

⁸ Ook de gemeente werd in de lijst met 26 potentiële partners genoemd. Hoewel deze partner met een betrokkenheid vanaf het begin van 64 procent op de tweede plaats kwam, hebben we de gemeente niet in deze tabel opgenomen.

de politie (ieder 37 procent), het Bureau Jeugdzorg en de Kunsteducatie (ieder 36 procent) en het Jongerenwerk (34 procent).

Bij de in de tabel genoemde werksoorten zien we wel enkele verschuivingen in de tijd. Zo is de populariteit van het club- en buurthuis als partner duidelijk afgenomen, terwijl die van de zorginstellingen is toegenomen, zeker vergeleken met de tijd van de stedelijke pioniers. De bibliotheken lijken een vrij constante factor. Bij de peuterspeelzalen valt op dat de antwoorden niet helemaal parallel lopen met het in tabel 3.5 gemelde belang dat gehecht wordt aan een verbreding naar de voorschoolse periode.

In tabel 3.7 volgt een overzicht van alle partners die in de vragenlijst waren opgenomen. De percentages in de tabel laten zien welke partners de brede scholen in de onderscheiden categorieën en in de totale responsgroep reeds vóór 2005 hadden. Dat zijn dus de partners waarmee ze begonnen zijn én de partners die er in de periode vóór 2005 zijn bijgekomen. Anders dan in de voorgaande tabellen zijn de categorieën nu niet in rijen, maar in kolommen weergegeven.

Wanneer we de percentages in de rechterkolom (totaal) vergelijken met die in de onderste regel van tabel 3.6, wordt duidelijk welke partners er later zijn bijgekomen. Bij de belangrijkste partner – de peuterspeelzalen – is het percentage van 75 bij de oprichting gestegen naar 93. Vergeleken daarmee is de stijging bij het schoolmaatschappelijk werk veel groter geweest: van 42 procent bij de oprichting naar 81 procent, waarmee een sprong is gemaakt van de vijfde naar de tweede plaats. De club- en buurthuizen en de Diensten sport en recreatie zijn daarentegen in deze rangschikking gezakt.

Belangrijker is echter de vraag of er duidelijke verschillen zijn in de partners van de onderscheiden categorieën brede scholen. Die verschillen bestaan wel, maar er zit geen duidelijk patroon in. Opvallend is dat de GGD maar bij de helft van de stedelijke pioniers een partner is. Enkele typen partners komen in de minder stedelijke gebieden wat minder voor dan in de stedelijke gebieden. Dat is bijvoorbeeld het geval bij het schoolmaatschappelijk werk en het Bureau Jeugdzorg. Andere partners – zoals de muziekschool en de musea – zijn bij de recent opgerichte brede scholen nog duidelijk ondervertegenwoordigd, hetgeen misschien een kwestie van tijd is. Maar een verdere differentie binnen de brede scholen, laat zich uit de partners niet distilleren, laat staan een nieuw type brede school.

Tabel 3.7 – Partners vóór 2005, naar typologie op basis van beginjaar en mate van stedelijkheid (percentages)

	pionier stedelijk	pionier minder stedelijk	volger stedelijk	volger minder stedelijk	recent stedelijk	totaal
peuterspeelzaalwerk	100	100	93	92	82	93
schoolmaatsch. werk	82	50	100	69	82	81
bibliotheek	71	100	79	69	55	71
GGD	53	75	93	54	82	69
gemeente	82	50	71	62	73	69
bureau jeugdzorg	71	25	86	31	64	61
club- en buurthuis	82	100	50	38	45	59
politie	82	75	43	31	64	58
jongerenwerk	53	50	79	46	36	54
kunsteducatie	71	50	71	38	27	54
dienst sport en recreatie	82	25	86	8	27	53
buitenschoolse opvang	53	0	64	62	27	49
tussenschoolse opvang	59	25	57	38	36	47
opbouwwerk	53	50	43	38	27	42
muziekschool	53	50	57	31	9	41
sportvereniging(en)	65	50	29	23	18	37
ROC (oudercursussen)	41	0	43	31	45	37
thuiszorg	29	25	43	38	36	36
kinderopvang 0-4 jaar	35	0	43	31	27	32
museum	47	25	21	15	9	24
dans- en theater	29	0	29	8	9	19
professionele sportclub	18	0	14	15	18	15
tieneropvang	18	25	7	15	9	14
speciaal basisonderwijs	12	25	0	15	9	10
speciaal onderwijs	12	0	0	15	9	8
voortgezet onderwijs	12	25	0	0	9	7
<i>n</i>	<i>17</i>	<i>4</i>	<i>14</i>	<i>13</i>	<i>11</i>	<i>59</i>

3.6 Doelstellingen

Brede scholen kunnen verschillende doelen nastreven. In de vragenlijst hebben we vijf doelen genoemd, elk voorzien van een korte omschrijving. In tabel 3.8 zijn deze doelen weer gerangschikt op basis van het belang dat er in de totale responsgroep aan gehecht werd bij de oprichting van de brede school.

Tabel 3.8 – Mate waarin een aantal doelstellingen indertijd bij de oprichting van de brede school van belang waren, naar typologie van beginjaar en mate van stedelijkheid (schaal 1-4; 4 = heel belangrijk)

<i>categorie</i>	sociaal- maatschappe- lijke doelen	doelen m.b.t. ouders	sociaal- emotionele doelen	onderwijs- kundige doelen	organisatori- sche doelen	<i>n</i> (<i>gem</i>)
pionier/stedelijk	3,5	3,7	3,8	3,2	2,4	17
pionier/minder stedelijk	3,7	3,3	3,0	2,0	1,8	3
volger/stedelijk	3,6	3,6	3,6	3,1	1,7	14
volger/minder stedelijk	3,7	3,0	3,2	2,6	2,4	13
recent/stedelijk	3,7	3,6	3,3	2,9	2,3	10
totaal	3,6	3,5	3,5	2,9	2,2	57

Van de vijf genoemde doelen komen de sociaal-maatschappelijke doelen op de eerste plaats. In de toelichting werd gerefereerd aan de veilige school, het ontmoetingsplaats willen zijn en het versterken van sociale bindingen. Deze doelen blijken nagenoeg universeel te zijn voor de brede scholen. Bij de doelen met betrekking tot de ouders en de sociaal-emotionele doelen – die nagenoeg even belangrijk worden gevonden als de sociaal-maatschappelijke doelen – zijn er wel wat verschillen tussen de onderscheiden categorieën, maar deze verschillen zijn niet significant bij de vergelijking die in de tabel gemaakt wordt. Wordt de vergelijking alleen gemaakt op basis van stedelijkheid dan is er wel sprake van significantie, waarbij de scores in de stedelijke gebieden hoger zijn. Bij de doelen met betrekking tot de ouders – competenties van ouders vergroten, hulp bieden aan ouders, school aantrekkelijk maken – is de p-waarde dan lager dan 0.01, bij de sociaal-emotionele doelen lager dan 0.05. Deze sociaal-emotionele doelen – sociale competentie, zelfvertrouwen, plezier in schoolgaan – hadden de meeste aandacht bij de stedelijke pioniers. Ook de onderwijskundige doelen – kennis en vaardigheden vergroten – worden in de stedelijke gebieden significant ($p < 0.05$) vaker naar voren geschoven, maar in elk van de categorieën wordt er minder belang aan gehecht dan aan de sociale doelen. Als het minst belangrijk worden de organisatorische doelen gezien. De toelichting daarbij had betrekking op uiteenlopende zaken als het benutten van een multifunctioneel gebouw, het versterken van de concurrentiepositie en het verkleinen van de taakbelasting voor de leerkrachten.

3.7 Organisatorische zaken

Zoals gezegd was aan de vraag over de partners ook een vraag gekoppeld naar gemeenschappelijke huisvesting. In de antwoordcategorieën kon daarbij weer een onderscheid gemaakt worden tussen gemeenschappelijke huisvesting die reeds vóór 2005 gerealiseerd was en gemeenschappelijke huisvesting van latere datum. Tabel 3.9 heeft betrekking op de vóór 2005 gerealiseerde gemeenschappelijke huisvesting.

Tabel 3.9 – Gemeenschappelijke huisvesting vóór 2005, naar typologie op basis van beginjaar en mate van stedelijkheid (percentages)

	peuter- speelzaal	tussen- schoolse opvang	buiten- schoolse opvang	school- maat- schapp. werk	ROC (ouder- cursussen)	kinderop- vang 0-4 jr	<i>n</i>
<i>categorie</i>							
pionier/stedelijk	65	53	24	41	24	12	17
pionier/minder stedelijk	50	0	0	0	0	0	4
volger/stedelijk	57	29	29	0	14	7	14
volger/minder stedelijk	23	31	31	0	0	0	13
recent/stedelijk	18	36	18	9	9	9	11
totaal	44	36	24	14	12	7	59

Uit de vergelijking van deze tabel met tabel 3.7 kan worden afgeleid dat het partner zijn in een brede school lang niet altijd gepaard gaat met gemeenschappelijke huisvesting. In de onderste regel van tabel 3.9 is te zien dat de peuterspeelzaal vóór 2005 maar in 44 procent van de brede scholen gemeenschappelijk gehuisvest was, terwijl deze voorziening toen bij 93 procent reeds een partner was. Bij het schoolmaatschappelijk werk – 81 procent als partner – is maar in 14 procent van de gevallen sprake van gemeenschappelijke huisvesting, bij de bibliotheek – 71 procent als partner – maar in 3 procent. Daarentegen zijn de tussen- en buitenschoolse opvangvoorzieningen relatief vaak in hetzelfde gebouw ondergebracht als de school. Bij de tussenschoolse opvang is dat 36 procent (vergeleken met 47 procent als partner), bij de buitenschoolse opvang 24 procent (49 procent als partner).

Of men gemeenschappelijk gehuisvest is of niet, er zal met de partners regelmatig overlegd moeten worden om tot afspraken te komen en om zaken de regelen. De vragenlijst bevatte daarom een vraag over de frequentie van dit overleg in het schooljaar 2004-2005. In tabel 3.14 staat de verdeling van de antwoorden.

Tabel 3.10 – Frequentie van overleg met de andere partners in het schooljaar 2004-2005, naar typologie van beginjaar en mate van stedelijkheid (percentages)

	nooit	incidenteel	elke 2 maanden	maandelijks	wekelijks	<i>n</i>
<i>categorie</i>						
pionier/stedelijk	0	44	19	31	6	16
pionier/minder stedelijk	0	25	50	25	0	4
volger/stedelijk	0	7	21	57	14	14
volger/minder stedelijk	8	31	54	0	8	13
recent/stedelijk	0	9	55	36	0	11
totaal	2	24	36	31	7	58

In de meeste brede scholen wordt ongeveer elke twee maanden of zelfs maandelijks met de partners overlegd. Opvallend is dat de overlegfrequentie bij de stedelijke pioniers relatief laag is. Bij de stedelijke volgers en zeker ook bij de recent opgerichte brede scholen treden de partners beduidend vaker met elkaar in overleg. In de minder stedelijke gebieden lijkt de overlegfrequentie wat lager te zijn dan in de stedelijke gebieden.

3.8 Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk is onderzocht of het reëel is om van de brede scholen die participeren in het PRIMA-cohortonderzoek reeds effecten op de leerlingen te verwachten, uitgaande van hun ontstaansgeschiedenis en de betrokken partners. Bij de ontstaansgeschiedenis speelt het beginjaar een belangrijke rol. Op basis van beginjaar en mate van stedelijkheid hebben we de brede scholen ingedeeld in vijf categorieën.

Vervolgens hadden we gehoopt op basis van het vooronderzoek tot een nadere differentiatie van de brede scholen in het PRIMA-cohort te kunnen komen. Dat is echter niet gelukt, omdat de brede scholen in dit cohort sterk op elkaar lijken. Wat aanleiding, doelstellingen en partners betreft zijn er slechts weinig verschillen. De problematiek van zorgleerlingen en achterstandsleerlingen en de verbetering van de samenwerking tussen professionals vormen nagenoeg overal de belangrijkste motieven. Bij de doelstellingen lag er een sterk accent op sociaal-maatschappelijke doelen, ouderparticipatie en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. De peuterspeelzalen en het schoolmaatschappelijk werk werden vrijwel steeds als partner genoemd. Slechts bij enkele scholen zou op basis van de antwoorden gedacht kunnen worden dat het om een nieuw type brede school zou kunnen gaan.

Om die reden zullen we ook bij de analyses in de volgende hoofdstukken gebruik maken van de indeling die we in dit hoofdstuk hebben gebruikt. Die indeling is gebaseerd op het startjaar en de mate van stedelijkheid. De scholen die reeds vóór de eeuwwisseling zijn gestart in de grote steden hebben we aangeduid als de stedelijke pioniers. Omdat de kans op effecten bij de leerlingen op die scholen het grootst is, zullen we ons bij de analyse vooral op hen richten.

4 Ontwikkelingen in de cognitieve prestaties

4.1 Inleiding

In het vooronderzoek zijn de brede scholen uit het PRIMA-bestand op basis van het beginjaar als brede school en de mate van stedelijkheid ingedeeld in vijf categorieën. In dit hoofdstuk wordt onderzocht of we bij de leerlingen van deze scholen cognitieve effecten kunnen vaststellen. Voor de cognitieve doelen wordt gebruik gemaakt van de vaardigheidsscores voor taal, rekenen en begrijpend lezen bij de vierde, vijfde en zesde meting van het PRIMA-cohortonderzoek. Deze metingen zijn respectievelijk uitgevoerd in de schooljaren 2000-2002, 2002-2003 en 2004-2005.

Wanneer we uitgaan van de doelstellingen van de brede scholen, ligt het overigens niet zonder meer voor de hand effecten op de cognitieve prestaties te verwachten. Bij de activiteiten die in het kader van de brede school worden ondernomen, hebben de scholen doorgaans meer de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen op het oog dan de cognitieve ontwikkeling. Maar omdat ze meestal wel verwachten dat de kinderen betere prestaties gaan leveren naarmate zij beter in hun vel zitten, is het toch zinvol om naar de prestaties te kijken.

Omdat de kans dat er effecten worden gevonden het grootst is op de scholen die al langer brede school zijn (de pioniers), concentreren we ons bij de analyse in eerste instantie op deze scholen (paragraaf 4.3). In paragraaf 4.4 worden ook de andere categorieën in de analyse betrokken. Omdat de leerlingen bij alle analyses zullen worden ingedeeld op basis van sociaal-etnische kenmerken van hun ouders, wordt deze indeling eerst in paragraaf 4.2 toegelicht.

4.2 Verdeling over SES-categorieën

Om de prestaties van de leerlingen goed te kunnen interpreteren, moet rekening worden gehouden met de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Twee achtergrondkenmerken blijken in dit opzicht erg belangrijk te zijn: het opleidingsniveau en herkomstland van de ouders. In het PRIMA-cohortonderzoek worden de leerlingen op basis van deze twee kenmerken van hun ouders onderverdeeld in vijf sociaal-etnische

categorieën. De eerste drie categorieën vormen globaal genomen de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid.⁹

A1	Leerlingen van wie de ouders beiden ten hoogste lager beroepsonderwijs hebben gevolgd en die van Turkse of Marokkaanse herkomst zijn;
A2	Leerlingen van wie de ouders beiden ten hoogste lager beroepsonderwijs hebben gevolgd en die allochtoon zijn, maar niet van Turkse of Marokkaanse herkomst;
A3	Leerlingen van wie de ouders beiden ten hoogste lager beroepsonderwijs hebben gevolgd en die autochtoon zijn;
A4	Leerlingen van wie de hoogst opgeleide ouder meer dan lager beroepsonderwijs, maar minder dan hoger beroepsonderwijs of wetenschappelijk onderwijs heeft gevolgd;
A5	Leerlingen van wie de hoogst opgeleide ouder hoger beroepsonderwijs of wetenschappelijk onderwijs heeft gevolgd.

In tabel 4.1 wordt de verdeling over deze vijf categorieën gepresenteerd in de landelijk representatieve steekproef in elk van de drie onderzoeksjaren.

Tabel 4.1 – Verdeling over de sociaal-etnische categorieën in de landelijk representatieve steekproef in de drie onderzoeksjaren

categorie	2000/2001	2002/2003	2004/2005
A1 lbo Turks/Marokk.	5,6	6,3	5,6
A2 lbo overig allocht.	4,3	4,4	3,9
A3 lbo autochtoon	22,0	18,6	15,8
A4 mbo	38,4	41,6	40,9
A5 hbo/wo	29,8	29,0	33,8
<i>n</i>	37.594	37.529	39.290

Er is landelijk gezien sprake van een afnemend aandeel van de autochtone achterstandsleerlingen en een toename van leerlingen met hoger opgeleide ouders. De percentages allochtone ouders variëren weliswaar enigszins maar laten geen trend zien waaraan conclusies te verbinden zijn.

⁹ Kinderen met een hoger opgeleide allochtone ouder en een ouder met maximaal LBO-niveau vallen in de categorie A4 of A5, hoewel zij het leerlinggewicht 1.9 kunnen hebben.

4.3 De pioniers in stedelijke gebieden

Zoals gezegd ligt het accent bij deze analyses op de scholen die we in het vorige hoofdstuk hebben aangeduid als ‘pioniers in stedelijke gebieden’. De vier pioniers in de minder stedelijke gebieden laten we buiten deze analyses omdat zij wat betreft de leerlingensamenstelling sterk van de pioniers in de stedelijke gebieden verschillen en omdat de leerlingenaantallen op deze scholen te klein zijn voor zinvolle vergelijkingen. De stedelijke pioniers zijn allemaal reeds voor het jaar 2000 als brede school gestart, zodat de kans dat we effecten zullen vinden, bij hen groter is dan bij de latere starters. Omdat maar 11 van de 17 scholen in deze groep in elk van de drie jaar aan het PRIMA-cohortonderzoek hebben meegedaan, beperken we de analyse tot de leerlingen van deze 11 scholen.

4.3.1 Cross-sectionele analyses

Allereerst zullen we nagaan of er tussen de drie meetmomenten ontwikkelingen zijn waar te nemen in de toetscores van de verschillende categorieën leerlingen. Daarvoor zijn ANOVA-analyses uitgevoerd waarbij bij de significantietoetsen steeds gecontroleerd is voor het IQ van de leerlingen. Ter vergelijking worden in het onderste deel van de tabellen ook de scores van de referentiesteekproef opgenomen. We beginnen met de leerlingen van groep 4. Omdat in deze groep nog geen toetsen voor begrijpend lezen zijn afgenomen, gaat het in tabel 4.2 alleen nog om de taal- en rekenscores.

De taalscores bij de stedelijke pioniers laten tussen de drie meetmomenten een ook bij constanthouding van IQ significante stijging zien, terwijl de scores in de referentiesteekproef nagenoeg gelijk blijven. Dit geldt voor alle categorieën leerlingen met uitzondering van de categorie ‘lbo overig allochtoon’, waar we ook bij de stedelijke pioniers geen opgaande lijn zien. Opvallend is verder dat bij de stedelijke pioniers de taalscores van de leerlingen met ouders op mbo-niveau beduidend lager zijn dan die van de autochtone achterstandsleerlingen. Bij de rekenscores is er geen sprake van een significante ontwikkeling. Ook hier hebben de autochtone achterstandsleerlingen bij de stedelijke pioniers in 2000 en 2002 opvallend hoge scores.

Tabel 4.2 – ANOVA-analyses op de PRIMA-scores voor taal en rekenen (groep 4) in 2000, 2002 en 2004 bij de stedelijke pioniers brede scholen (boven) en in de referentiesteekproef (onder), naar SES-categorie

SES-categorie	taal			rekenen			<i>n</i> (per meting)			<i>n</i> (gemidd.)
	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004	
<i>stedelijke pioniers</i>										
lbo Turks/Marok	1008	1009	1014	61	61	60	129	109	75	104
lbo overig allocht	1021	1018	1020	60	63	64	52	64	40	52
lbo autochtoon	1032	1044	1048	67	68	64	61	40	26	42
mbo	1022	1040	1043	63	64	64	61	74	64	66
hbo/wo	1033	1042	1044	71	69	66	28	29	33	30
totaal	1019	1025	1031	63	64	63	330	314	239	294
<i>repres.steekproef</i>										
lbo Turks/Marok	1010	1010	1013	60	62	61	518	524	528	523
lbo overig allocht	1023	1025	1025	62	63	61	356	374	324	351
lbo autochtoon	1042	1043	1042	66	67	64	1799	1561	1368	1576
mbo	1049	1050	1049	69	70	67	3472	3922	3866	3753
hbo/wo	1059	1060	1059	72	73	70	2894	2651	3233	2926
totaal	1048	1049	1048	68	69	67	9039	9032	9319	9130

Tezamen wordt bij de taalscores door IQ, SES-categorie en deelnamejaar bijna 25 procent van de variantie verklaard. De unieke bijdrage daarvan voor het deelnamejaar bedraagt 2 procent, hetgeen significant is op 0.01-niveau. Bij de rekenscores is de bijdrage van het deelnamejaar niet significant. Op grond daarvan kunnen we concluderen dat er op de elf brede scholen die we als ‘pioniers in de stedelijke gebieden’ sprake is van een bescheiden maar wel significante vooruitgang in de taalscores van de groep 4-leerlingen, terwijl er bij de rekenscores geen effect te melden valt.

In de cursieve kolommen is verder te zien dat de leerlingensamenstelling van de groepen 4 van deze scholen tussen de drie metingen is veranderd. Er is sprake van een aanzienlijke daling van de aantallen achterstandsleerlingen en een kleine stijging van de aantallen kinderen van ouders met een opleiding op minimaal mbo-niveau. Het totaal aantal leerlingen in de groepen 4 van de elf scholen is daardoor sterk afgenomen. In de referentiesteekproef zien we alleen een achteruitgang bij het aantal autochtone achterstandsleerlingen.

In tabel 4.3 worden de scores vermeld van de leerlingen van groep 6. Zoals gezegd hebben deze leerlingen ook de toetsen voor begrijpend lezen gemaakt. Vanwege de ruimte vermeldt de tabel daardoor alleen nog het gemiddelde aantal leerlingen over de drie meetmomenten en de drie toetsen.

Tabel 4.3 – PRIMA-scores voor taal, rekenen en begrijpend lezen (groep 6) in 2000, 2002 en 2004, bij de stedelijke pioniers brede scholen(boven) en in de referentiesteekproeven (onder), naar SES-categorie

SES-categorie	taal			rekenen			begrijpend lezen			<i>n (gemidd.)</i>
	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004	
<i>stedel. pioniers</i>										
lbo Turks/Marok	1049	1055	1051	92	89	89	25	24	22	106
lbo overig allocht	1059	1059	1058	90	87	87	27	23	25	52
lbo autochtoon	1076	1077	1077	94	91	93	33	32	33	47
mbo	1079	1062	1078	95	91	92	35	29	33	56
hbo/wo	1097	1078	1080	100	96	96	41	39	39	27
totaal	1065	1062	1065	93	90	90	30	27	28	288
<i>repres. steekproef</i>										
lbo Turks/Marok	1050	1054	1050	88	89	88	24	24	23	507
lbo overig allocht	1061	1063	1064	90	91	89	28	29	29	356
lbo autochtoon	1071	1073	1073	92	92	92	30	31	32	1681
mbo	1083	1083	1082	95	96	95	36	37	37	3526
hbo/wo	1094	1095	1095	98	99	98	43	43	43	2722
totaal	1081	1082	1082	95	95	95	36	36	37	8792

Anders dan bij de groep 4-leerlingen zien we bij taalscores van de groep 6-leerlingen onder de stedelijke pioniers geen positieve ontwikkeling. Opvallend is dat hun scores in 2002 lager zijn dan in 2000, waarna zij in 2004 weer ongeveer op het oude niveau komen. De bijdrage van het deelnamejaar in de ANOVA-analyses is overigens niet significant. Kijken we vervolgens naar de afzonderlijke SES-categorieën dan blijkt 2002 voor de Turkse en Marokkaanse achterstandsleerlingen juist het beste jaar geweest te zijn, wat ook in de representatieve steekproef het geval was. De slechte taalscores bij de stedelijke pioniers in 2002 komen op het conto van de leerlingen met hoger opgeleide ouders.

Bij de scores voor rekenen en begrijpend lezen van de groep 6-leerlingen onder de stedelijke pioniers wordt de daling die zich tussen 2000 en 2002 voltrokken heeft in 2004 niet rechtgetrokken, maar de ANOVA-analyses lieten zien dat ook hier het deelnamejaar niet significant bijdraagt aan de verklaring van de verschillen. Zeker is in ieder geval wel dat er bij de groep 6-leerlingen onder de stedelijke pioniers geen positieve ontwikkelingen te melden zijn tussen de drie meetmomenten. In tabel 4.4 staan de scores van de groep 8-leerlingen.

Tabel 4.4 – PRIMA-scores voor taal, rekenen en begrijpend lezen (groep 8) in 2000, 2002 en 2004, bij de stedelijke pioniers brede scholen (boven) en in de referentiesteekproeven (onder), naar SES-categorie

SES-categorie	taal			rekenen			begrijpend lezen			<i>n (gemidd.)</i>
	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004	
<i>stedel. pioniers</i>										
lbo Turks/Marok	1091	1087	1089	114	113	113	45	43	43	105
lbo overig allocht	1095	1101	1095	115	114	110	47	47	47	47
lbo autochtoon	1108	1117	1109	115	113	112	51	51	49	43
mbo	1110	1116	1106	116	118	115	53	54	50	53
hbo/wo	1119	1122	1113	120	119	118	58	62	57	24
totaal	1101	1103	1098	115	114	113	49	49	47	272
<i>repres. steekproef</i>										
lbo Turks/Marok	1086	1088	1086	112	113	112	44	45	44	476
lbo overig allocht	1096	1102	1097	113	114	114	46	49	49	338
lbo autochtoon	1110	1110	1108	114	115	114	50	50	49	1803
mbo	1121	1121	1118	117	118	117	56	56	55	3271
hbo/wo	1136	1134	1132	121	121	120	64	64	63	2533
totaal	1119	1119	1118	117	118	117	56	56	56	8421

De groep 8-leerlingen van de stedelijke pioniers laten tussen 2000 en 2004 evenmin een positieve ontwikkeling zien. Hoewel de bijdrage van het deelnamejaar niet significant is, is het opvallend dat de scores in 2004 bij elk van de toetsen het laagst zijn van de drie meetmomenten. In de referentiesteekproef is die trend niet of in ieder geval minder duidelijk aanwezig.

Samenvattend kunnen we zeggen dat bij de pioniers in de stedelijke gebieden alleen de taalscores in groep 4 tussen 2000 en 2004 significant gestegen zijn. In de volgende subparagraaf worden de scores van de pioniers vergeleken met die van een controlegroep van niet-brede scholen.

4.3.2 Vergelijking met een controlegroep van niet-brede scholen

Het samenstellen van een controlegroep van niet-brede scholen met ongeveer dezelfde mate van stedelijkheid en leerlingensamenstelling als de brede scholen bleek moeilijker dan gedacht. Ook hierbij waren de antwoorden bij vraag 41e uit de directievragenlijst bij de laatste PRIMA-meting het vertrekpunt. De scholen die bij deze vraag hebben ingevuld dat er geen sprake is van een ontwikkeling tot brede school en de scholen die zich ten hoogste nog aan het oriënteren waren (in totaal tweederde van de

responsgroep, tabel 3.1), vormden hierbij het kader. Om te zorgen dat er geen scholen in de controlegroep zitten die aangeven geen brede school te zijn, maar die wel vergelijkbare activiteiten ontplooiën, hebben we daarom gekeken naar de antwoorden bij de andere items van vraag 41 van de directievragenlijst, te weten: deelname aan voor-schools-project, peutergroep binnen de school, verlengde schooldag, samenwerking met zorg- en hulpverleningsinstanties voor ouders van kinderen met problemen, ontwikkeling taallijn VVE. We wilden bij voorkeur scholen selecteren die alle items met “nee” hadden beantwoord, zodat er zo weinig mogelijk overlap zou zijn in aangeboden activiteiten van de brede scholen en de controlegroep. Dit bleek echter niet mogelijk. Geen enkele school had meer dan twee items met “nee” beantwoord. Daarom hebben we toch alleen vraag 41e meegenomen (ontwikkeling tot brede school, antwoordkeuze 1 of 2; “nee”, of “nog niet, we zijn ons aan het oriënteren”). Uit de antwoorden op vraag 41 blijkt eens te meer dat er geen eenduidige definitie is te geven van brede scholen, omdat ook scholen die zichzelf niet “breed” noemen, activiteiten aanbieden die vaak worden genoemd bij de kenmerken van brede scholen.

Er diende zich bij het samenstellen van de controlegroep nog een tweede probleem aan. De opzet was om een controlegroep samen te stellen met dezelfde mate van stedelijkheid en dezelfde leerlingensamenstelling. Die scholen bleken echter niet in voldoende mate in het PRIMA-bestand voorhanden. Scholen met veel achterstandsleerlingen in de stedelijke gebieden zijn vaak al een brede school. Uiteindelijk hebben we een controlegroep kunnen samenstellen met wel dezelfde mate van stedelijkheid maar met een gemiddeld lager percentage achterstandsleerlingen. Als eerste vergelijken we de taalscores in groep 4, omdat daar bij de stedelijke pioniers tussen de deelnamejaren een significante stijging te zien was van de scores.

Tabel 4.5 – PRIMA-scores voor taal (groep 4) in 2000, 2002 en 2004, bij de stedelijke pioniers brede scholen en een controlegroep van niet-brede scholen, naar SES-categorie.

SES-categorie	stedelijke pioniers			<i>n (gem)</i>	controlegroep			
	2000	2002	2004		2000	2002	2004	<i>n (gemidd.)</i>
lbo Turks/Marok	1008	1009	1014	104	1013	1015	1020	186
lbo overig allocht	1021	1018	1020	52	1023	1030	1031	81
lbo autochtoon	1032	1044	1048	42	1040	1045	1040	80
mbo	1022	1040	1043	66	1032	1035	1038	168
hbo/wo	1033	1042	1044	30	1047	1058	1053	133
totaal	1019	1025	1031	294	1029	1035	1036	650

Dat de controlegroep daardoor qua leerlingensamenstelling niet helemaal vergelijkbaar is met de stedelijke pioniers, is zichtbaar in de aantallen leerlingen per SES-categorie. In de controlegroep zitten naar verhouding meer kinderen van ouders met minimaal een mbo-opleiding en derhalve minder achterstandsleerlingen. Vervolgens zijn de taalscores in de controlegroep over het algemeen 5 á 10 punten hoger dan bij de stedelijke pioniers zelf, maar ze zijn wel duidelijk lager dan in de referentiesteekproeven (tabel 4.2). Maar ook in de controlegroep zien we een stijging van de scores tussen 2000 en 2004. De verschillen in de scores per deelnamejaar binnen de controlegroep zijn ook niet significant, maar er is geen eenduidig patroon te zien. Er is wel een stijging te zien in de scores van de groepen LBO-Turks-Marokkaans, LBO-overige allochtonen en MBO, maar in de groep LBO-autochtonen en HBO/WO schommelen de scores.

In de ANOVA-analyses wordt 25 procent van de variantie verklaard door IQ, SES-categorie, deelnamejaar en de vergelijking tussen beide groepen (contrastgroep). IQ en SES-score nemen evenwel het leeuwendeel voor hun rekening. Zowel de bijdrage van deelnamejaar als contrastgroep zijn significant, maar gezien de lage verklaarde variantie (respectievelijk 0,6 en 0,3 procent) nauwelijks relevant.

In tabel 4.6 staan de rekenscores van de groep 4-leerlingen. Zoals gezegd lieten de stedelijke pioniers daarin over de drie meetmomenten heen geen vooruitgang zien.

Tabel 4.6 – PRIMA-scores voor rekenen (groep 4) in 2000, 2002 en 2004, bij de stedelijke pioniers brede scholen en een controlegroep van niet-brede scholen, naar SES-categorie

SES-categorie	stedelijke pioniers			n (gem.)	controlegroep			
	2000	2002	2004		2000	2002	2004	n (gemidd.)
lbo Turks/Marok	61	61	60	98	60	63	61	184
lbo overig allocht	61	63	64	49	63	61	63	81
lbo autochtoon	67	68	64	39	63	67	64	78
mbo	64	64	64	60	63	66	65	163
hbo/wo	71	69	66	26	66	70	69	128
totaal	63	64	63	273	63	65	64	633

Dat geldt ook voor de controlegroep. In de ANOVA-analyses is de unieke bijdrage van deelnamejaar weliswaar significant op 0.01-niveau, maar de verklaarde variantie (0,5 procent) is niet als relevant te beschouwen. Bovendien is er geen sprake van oplopende scores. De verschillen tussen de stedelijke pioniers en de controlegroep zijn niet significant. Voor groep 8 hebben we analyses uitgevoerd voor taal, rekenen en begrijpend lezen. De uitkomsten voor de taalscores staan in tabel 4.7.

Tabel 4.7 – PRIMA-scores voor taal (groep 8) in 2000, 2002 en 2004, bij de stedelijke pioniers brede scholen en een controlegroep van niet-brede scholen, naar SES-categorie

SES-categorie	stedelijke pioniers			<i>n (gem.)</i>	controlegroep			
	2000	2002	2004		2000	2002	2004	<i>n (gemidd.)</i>
lbo Turks/Marok	1091	1087	1089	111	1092	1092	1096	182
lbo overig allocht	1095	1101	1095	51	1101	1096	1106	77
lbo autochtoon	1108	1117	1109	48	1113	1113	1111	88
mbo	1110	1116	1106	54	1118	1116	1113	128
hbo/wo	1119	1122	1113	24	1133	1127	1132	115
totaal	1101	1103	1098	287	1109	1107	1112	590

Ook in groep 8 liggen de taalscores van de controlegroep gemiddeld ongeveer 10 punten hoger dan bij de stedelijke pioniers. Maar de bijdrage aan de verklaarde variantie in de ANOVA-analyse is ook hier niet groter dan 0,5 procent. De bijdrage van het deelnamejaar is niet significant, die van de interactie tussen deelnamejaar en contrastgroep is net niet significant op 0.05-niveau. Binnen de controlegroep zijn de scores niet significant voor deelnamejaar, maar door de schommelingen is er geen sprake van een duidelijk patroon. De rekenscores staan in tabel 4.8

Tabel 4.8 – PRIMA-scores voor rekenen (groep 8) in 2000, 2002 en 2004, bij de stedelijke pioniers brede scholen en een controlegroep van niet-brede scholen, naar SES-categorie.

SES-categorie	stedelijke pioniers			<i>n (gem.)</i>	controlegroep			
	2000	2002	2004		2000	2002	2004	<i>n (gemidd.)</i>
lbo Turks/Marok	114	113	113	103	114	113	115	173
lbo overig allocht	115	114	110	48	114	112	114	73
lbo autochtoon	115	113	112	42	113	112	112	84
mbo	116	118	115	49	116	116	115	122
hbo/wo	120	119	118	23	120	118	120	110
totaal	115	114	113	264	115	114	116	562

Net als in groep 4 zijn er bij de rekenscores van groep 8 geen verschillen tussen de stedelijke pioniers en de controlegroep. De verschillen naar deelnamejaar zijn ook nu significant maar te verwaarlozen (verklaarde variantie 0,2 procent). Bovendien is er

ook hier geen sprake van een duidelijk patroon. Tabel 4.9 geeft de scores voor begrijpend lezen.

Tabel 4.9 – PRIMA-scores voor begrijpend lezen (groep 8) in 2000, 2002 en 2004, bij de stedelijke pioniers brede scholen en een controlegroep van niet-brede scholen, naar SES-categorie

SES-categorie	stedelijke pioniers			<i>n (gem.)</i>	controlegroep			
	2000	2002	2004		2000	2002	2004	<i>n (gemidd.)</i>
lbo Turks/Marok	45	43	43	108	47	46	49	173
lbo overig allocht	47	47	47	47	51	47	50	74
lbo autochtoon	51	51	49	43	51	49	49	87
mbo	53	54	50	51	57	54	52	123
hbo/wo	58	62	57	22	65	62	62	109
totaal	49	49	47	271	53	52	53	566

Ook bij begrijpend lezen zijn de scores – behalve bij de autochtone achterstandsleerlingen – in de controlegroep iets hoger. Het verschil is significant, maar verklaart slechts 0,36 procent van de variantie. Noch bij de stedelijke pioniers, noch bij de controlegroep zijn er overigens over de jaren heen positieve effecten te melden .

Van een significante vooruitgang is derhalve alleen sprake bij de taalscores van de groep 4-leerlingen. Omdat de controlegroep in dezelfde periode ook vooruit is gegaan, is er vooralsnog geen reden om de vooruitgang op het conto van de brede school te zetten. Daarvoor zou het nodig zijn om dezelfde leerlingen ook in de hogere groepen van de basisschool te blijven volgen. Dat zal echter niet mogelijk zijn: door de nieuwe opzet van het PRIMA-cohortonderzoek – voortaan onder de naam van COOL – worden deze leerlingen niet meer getoetst, ook al blijft hun school aan het onderzoek deelnemen. De eerste meting in het kader van COOL vindt immers dit schooljaar plaats. De groep 4-leerlingen van toen zitten nu in groep 7.

4.3.3 Leerwinsten tussen groep 4 en groep 8

Scholen kunnen verschillen al naargelang de leerwinst die zij bij hun leerlingen realiseren tussen groep 4 en groep 8. Leerwinsten worden uitgedrukt in maanden achterstand of voorsprong ten opzichte van de referentiesteekproef. Om de leerwinsten te berekenen gebruiken we de PRIMA-scores van groep 4 in 2000 en die van groep 8 in 2004. Het gaat bij de vergelijking steeds om dezelfde scholen, maar niet per se om

dezelfde leerlingen. Leerlingen kunnen tussen de PRIMA-metingen immers blijven zitten of naar een andere school verhuizen.

In 2000 hadden de leerlingen van groep 4 op de scholen in de landelijke referentiesteekproef op de taaltoets een gemiddelde score van 1048. In 2004 bedroeg de score van de leerlingen van groep 8 in de referentiesteekproef 1118. Dat betekent een leerwinst van 70 punten, ofwel – ervan uitgaande dat er tussen beide metingen een periode van 48 maanden lag – van ongeveer 1,5 punt per maand. Door het verschil in taalscores per categorie met de gemiddelde score in de referentiesteekproef door 1,5 te delen worden de leerachterstanden in maanden verkregen. In tabel 4.10 worden deze per SES-categorie weergegeven voor zowel de landelijke referentiesteekproef, de stedelijke pioniers als de controlegroep. Om de leerwinst in maanden te berekenen worden de leerachterstanden van groep 8 in 2004 afgetrokken van die in groep 4 in 2000. De uitkomsten staan in de laatste kolom.

Tabel 4.10 – Leerwinsten tussen groep 4 (2000) en groep 8 (2004) op de PRIMA-taalscores bij landelijke referentiesteekproef (boven), de stedelijke pioniers brede scholen (midden) en een controlegroep van niet-brede scholen (onder), naar SES

	groep 4 in 2000		groep 8 in 2004		leerwinst in mnd. groep 4/ groep 8
	score	achterst. in maanden	score	achterst. in maanden	
landelijke steekproef	1048		1118		0,0
lbo Turks/Marok	1010	- 25,3	1086	- 21,3	+ 4,0
lbo overig allocht	1023	- 16,7	1097	- 14,0	+ 2,7
lbo autochtoon	1042	- 4,0	1108	- 6,7	- 2,7
mbo	1049	+ 0,7	1118	0	- 0,7
hbo/wo	1059	+ 7,3	1132	+ 9,3	+ 2,0
totaal sted. pioniers	1019	- 19,3	1099	- 12,7	+ 6,6
lbo Turks/Marok	1008	- 26,7	1089	- 19,3	+ 7,4
lbo overig allocht	1021	- 18,0	1098	- 13,3	+ 4,7
lbo autochtoon	1032	- 10,7	1110	- 5,3	+ 5,4
mbo	1021	- 18,0	1105	- 8,7	+ 9,3
hbo/wo	1033	- 10,0	1114	- 2,7	+ 7,3
totaal controlegroep	1029	- 12,7	1109	- 6,0	+ 6,7
lbo Turks/Marok	1013	- 23,3	1092	- 17,3	+ 6,0
lbo overig allocht	1023	- 16,7	1101	- 11,3	+ 5,4
lbo autochtoon	1040	- 5,3	1113	- 3,3	+ 2,0
mbo	1032	- 10,7	1118	0	+ 10,7
hbo/wo	1047	- 0,7	1133	+ 10,0	+ 10,7

Omdat de landelijke referentiesteekproef de vergelijkingsbasis is, is de leerwinst daar per definitie 0. In vergelijking daarmee hebben zowel de leerlingen van de stedelijke pioniers als de leerlingen van de controlegroep wat taal betreft tussen groep 4 en groep 8 ruim een half jaar winst geboekt. Desondanks bedraagt de achterstand in groep 8 bij de stedelijke pioniers nog ruim een jaar en bij de controlegroep een half jaar. Wat SES-categorie betreft hebben de autochtone achterstandsleerlingen het er in de referentiesteekproef – de grootste achteruitgang – en in de controlegroep – de kleinste vooruitgang – het slechtste afgebracht. Bij de stedelijke pioniers hebben deze leerlingen net iets meer vooruitgang geboekt dan de allochtone leerlingen uit de overige herkomstlanden.

In tabel 4.11 staan de uitkomsten van dezelfde analyses op de rekentoetsen. De leerwinsten bij rekenen zijn met dezelfde procedure berekend als bij taal. Het verschil tussen de score van groep 4 in 2000 en groep 8 in 2004 in de representatieve steekproef bedroeg nu 49 punten, hetgeen nagenoeg overeenkomt met 1 punt per maand.

Tabel 4.11 – Leerwinsten tussen groep 4 (2000) en groep 8 (2004) op de PRIMA-rekenscores bij landelijke referentiesteekproef (boven), de stedelijke pioniers brede scholen (midden) en een controlegroep van niet-brede scholen (onder), naar SES

	groep 4 in 2000		groep 8 in 2004		leerwinst in mnd. groep 4/ groep 8
	score	achterst. in maanden	score	achterst. in maanden	
landelijke steekproef	68		117		0
lbo Turks/Marok	60	- 8	112	- 5	+ 3
lbo overig allocht	62	- 6	114	- 3	+ 3
lbo autochtoon	66	- 2	114	- 3	- 1
mbo	69	+ 1	117	0	- 1
hbo/wo	72	+ 4	120	+ 3	- 1
totaal sted. pioniers	63	- 5	113	- 4	+ 1
lbo Turks/Marok	61	- 7	113	- 4	+ 3
lbo overig allocht	61	- 7	110	- 7	0
lbo autochtoon	67	- 1	112	- 5	- 4
mbo	64	- 4	115	- 3	+ 1
hbo/wo	71	+ 3	118	+ 1	- 2
totaal controlegroep	63	- 5	116	- 1	+ 4
lbo Turks/Marok	60	- 8	115	- 2	+ 6
lbo overig allocht	63	- 5	114	- 3	+ 2
lbo autochtoon	63	- 5	112	- 5	0
mbo	63	- 5	115	- 2	+ 3
hbo/wo	66	- 2	120	+ 3	+ 5

Zowel de achterstanden als de daarvan afgeleide leerwinsten zijn aanzienlijk kleiner dan bij de taaltoetsen. In de controlegroep is drie maanden meer winst geboekt dan bij de stedelijke pioniers. Bij deze pioniers zijn zowel de autochtone achterstandsleerlingen als de kinderen van de hoger opgeleide ouders relatief achteruitgegaan. In groep 4 hadden deze leerlingen een opvallend goede uitkomst op de rekentoets.

4.3.4 Longitudinale analyses van leerwinsten

Ten slotte hebben we nog longitudinale analyses uitgevoerd op de leerwinsten bij taal, rekenen en begrijpend lezen. Het verschil is dat nu alleen die leerlingen in de analyses worden betrokken die zowel in groep 4 als in groep 6 en groep 8 de toetsen hebben gemaakt. Er kan daardoor op individueel niveau worden nagegaan hoeveel leerwinst die leerlingen in twee of vier jaar hebben geboekt. Hierdoor wordt gecontroleerd voor de tussentijdse instroom en uitstroom van leerlingen. Op de prestaties van die leerlingen kunnen de scholen immers relatief weinig invloed uitoefenen.

In tabel 4.12 worden de leerwinsten van deze leerlingen bij de taalscores op dezelfde wijze gepresenteerd als we in tabel 4.10 hebben gedaan voor alle leerwinsten. In de landelijke steekproef zijn de taalscores van de leerlingen die steeds bij het PRIMA-cohortonderzoek waren betrokken tussen groep 4 en groep 8 eveneens met 70 punten gestegen. Wel zijn de scores bij de eerste en bij de laatste meting drie punten hoger. Zoals eerder aangegeven hebben de scholen in de controlegroep een gelijke mate van stedelijkheid als de stedelijke pioniers, maar niet dezelfde leerlingensamenstelling.

Tabel 4.12 – Longitudinale leerwinsten tussen groep 4 (2000) en groep 8 (2004) op de PRIMA-taalscores bij dezelfde leerlingen in de landelijke referentiesteekproef (boven), de stedelijke pioniers brede scholen (midden) en een controlegroep van niet-brede scholen (onder), naar SES-categorie

	groep 4 in 2000		groep 8 in 2004		leerwinst groep 4/ groep 8	n
	score	achterst. in maanden	score	achterst. in maanden		
landelijke steekproef	1051		1121		0,0	3900
lbo Turks/Marok	1015	- 24,0	1092	- 19,3	+ 4,7	243
lbo overig allocht	1029	- 14,7	1099	- 14,7	0,0	118
lbo autochtoon	1046	- 3,3	1110	- 7,3	- 4,0	726
mbo	1053	+ 1,3	1122	+ 0,7	- 0,6	1680
hbo/wo	1062	+ 7,3	1135	+ 9,3	+ 2,0	1133
totaal sted. pioniers	1022	- 19,3	1099	- 14,7	+ 4,6	196
lbo Turks/Marok	1005	- 30,7	1087	- 22,6	+ 8,1	80
lbo overig allocht	1028	- 15,3	1097	- 16,0	- 0,7	30
lbo autochtoon	1041	- 6,7	1112	- 6,0	+ 0,7	34
mbo	1030	- 14,0	1105	- 10,7	+ 3,3	36
hbo/wo	1035	- 10,7	1123	+ 1,3	+12,0	16
totaal controlegroep	1036	- 10,0	1113	- 5,3	+ 4,7	450
lbo Turks/Marok	1017	- 22,7	1099	- 14,7	+ 8,0	138
lbo overig allocht	1027	- 16,0	1109	- 8,0	+ 8,0	50
lbo autochtoon	1051	0,0	1111	- 6,7	- 6,7	50
mbo	1039	- 8,0	1115	- 4,0	+ 4,0	112
hbo/wo	1054	+ 2,0	1133	+ 8,0	+ 6,0	100

Net als in tabel 4.10 verschilt de ontwikkeling in de taalscores bij de stedelijke pioniers niet van die in de controlegroep. Op beide categorieën scholen wordt een leerwinst geboekt van ruim 4,5 maand, bij de Turkse en Marokkaanse leerlingen zelfs van 8 maanden. Bij de andere SES-categorieën zijn er wel wat verschillen, waarbij vooral de leerwinst van de leerlingen met hoger opgeleide ouders bij de stedelijke pioniers opvalt. Maar het gaat hier slechts om 16 leerlingen.

In tabel 4.13 staan de verschillen weergegeven. De verschillen tussen 2000 en 2004 wordt daarbij opgesplitst in die tussen 2000 en 2002 (groep 4 en 6) en die tussen 2002 en 2004 (groep 6 en 8). Daarbij hebben we steeds alle leerlingen meegerekend die bij deze twee achtereenvolgende metingen hebben meegedaan, ook al hebben zij bij de derde, respectievelijk eerste meting niet meegedaan. Daardoor hoeft de som van de leerwinsten tussen 2000/2002 en 2002/2004 niet gelijk te zijn aan die in de gehele periode.

Tabel 4.13 – Longitudinale verschillcores bij taal tussen groep 4 (2000), groep 6 (2002) en groep 8 (2004) in de landelijke steekproef, bij de stedelijke pioniers en een controlegroep van niet-brede scholen, naar SES-categorie

SES-categorie	landelijke steekproef			stedelijke pioniers			controlegroep		
	gr. 4/8	gr. 4/6	gr. 6/8	gr 4/8	gr. 4/6	gr 6/8	gr 4/8	gr 4/6	gr 6/8
lbo Turks/Marok	75,7	39,8	35,9	81,8	47,7	33,4	82,0	49,0	35,3
lbo overig allocht	69,3	36,4	32,9	69,6	40,6	32,6	81,3	42,1	39,6
lbo autochtoon	63,1	29,4	33,7	71,0	38,8	33,5	60,0	22,5	40,0
mbo	68,7	30,4	38,3	75,2	33,9	43,8	75,5	34,0	44,2
hbo/wo	72,8	34,1	38,7	88,8	54,8	30,7	78,3	35,6	41,7
totaal	69,2	32,1	37,1	77,4	43,2	34,8	77,1	38,5	39,7

Tussen groep 4 en groep 6 boeken de leerlingen van de stedelijke pioniers meer leerwinst dan de leerlingen in de controlegroep, maar tussen groep 6 en groep 8 is dat omgekeerd, zodat er over vier jaar gerekend geen verschil is. Om vast te stellen of de verschillen tussen de experimentele en de controlegroep in de afzonderlijke periodes significant zijn, hebben we ANOVA-analyses uitgevoerd, waarbij gecontroleerd is voor het IQ uit het eerste meetjaar. Voor SES zijn de gegevens van het middelste jaar (2002) gebruikt. In beide periodes blijkt het verschil tussen de pioniers en de controlegroep niet significant te zijn.

Voor de ontwikkelingen bij de rekenscores presenteren we alleen de verschillcores. (tabel 4.14). De berekening van de leerwinsten blijft derhalve achterwege.

Tabel 4.14 – Longitudinale verschillcores bij rekenen tussen groep 4 (2000), groep 6 (2002) en groep 8 (2004) in de landelijke steekproef, bij de stedelijke pioniers en een controlegroep van niet-brede scholen, naar SES-categorie

SES-categorie	landelijke steekproef			stedelijke pioniers			controlegroep		
	gr. 4/8	gr. 4/6	gr. 6/8	gr 4/8	gr. 4/6	gr 6/8	gr 4/8	gr 4/6	gr 6/8
lbo Turks/Marok	50,3	25,7	24,4	51,0	27,3	24,0	52,8	29,0	23,5
lbo overig allocht	50,2	26,6	23,6	48,0	24,4	23,9	50,2	28,7	21,6
lbo autochtoon	45,4	24,7	20,7	40,3	21,0	18,7	47,1	26,3	21,2
mbo	46,6	25,4	21,2	50,6	28,1	23,4	50,7	28,0	23,2
hbo/wo	47,0	25,4	21,6	49,4	27,4	21,9	50,3	26,1	23,8
totaal	46,8	25,3	21,5	48,4	25,9	22,8	50,8	27,7	23,0

In de controlegroep blijkt de leerwinst tussen groep 4 en groep 8 groter te zijn dan bij de stedelijke pioniers en in de landelijke representatieve steekproef. Het verschil tussen de controlegroep en de pioniers is ontstaan tussen groep 4 en groep 6 en is daar ook significant, zo blijkt uit de ANOVA-analyses. Over de hele periode is het verschil echter niet meer significant. Opvallend is wel nog dat een relatief hoge beginscore van de autochtone achterstandsleerlingen bij de stedelijke pioniers door lage leerwinsten in de volgende jaren helemaal teniet is gedaan.

In tabel 4.15 staan de ontwikkelingen bij begrijpend lezen. Hierbij gaat het alleen om een vergelijking tussen groep 6 en groep 8. We beperken ons tot de scores van de pioniers en de controlegroep, maar vermelden wel de beginscores in groep 6.

Tabel 4.15 – Score in groep 6 en verschilcores bij begrijpend lezen tussen groep 6 (2002) en groep 8 (2004), bij de stedelijke pioniers brede scholen en een controlegroep van niet-brede scholen, naar SES-categorie

SES-categorie	stedelijke pioniers			controlegroep		
	score 2002	groep 6/8	<i>n</i>	score 2002	groep 6/8	<i>n</i>
lbo Turks/Marok	23,6	19,7	77	29,2	19,8	124
lbo overig allocht	24,6	24,0	29	33,2	16,6	46
lbo autochtoon	34,7	15,3	31	31,9	18,6	44
mbo	30,0	21,3	31	34,5	19,1	100
hbo/wo	41,3	15,6	16	43,5	19,1	85
totaal	28,3	19,6	184	34,1	19,0	399

De leerwinst tussen 2002 en 2004 bij de stedelijke pioniers verschilt niet significant van die in de controlegroep, maar omdat de beginscores van de pioniers en de controlegroep wel significant verschillen, is dat twee jaar later ook nog het geval. Het meest opvallende is dat de leerwinst in de controlegroep bij elk van de SES-categorieën nagenoeg gelijk is. Bij de stedelijke pioniers is er wel een grote variatie in de leerwinsten. Ook hier blijken de autochtone achterstandsleerlingen hun hoge beginscore niet vast te kunnen houden.

4.4 Cross-sectionele vergelijking van de 5 categorieën brede scholen

Nu hebben moeten vaststellen dat er op de brede scholen waarvan op voorhand de grootste effecten verwacht konden worden hadden, nauwelijks of geen significante effecten op de cognitieve ontwikkeling te melden zijn, is het niet erg waarschijnlijk dat we die wel vinden bij de andere categorieën die we in hoofdstuk 3 hebben onder-

scheiden. Het gaat dan met name om brede scholen die later zijn begonnen en om brede scholen in minder stedelijke gebieden. In tabel 4.16 staan de uitkomsten van de betreffende cross-sectionele analyses. Daarbij moet worden vermeld dat de aantal bij enkele SES-categorieën binnen de niet-stedelijke pioniers heel klein zijn.

Tabel 4.16 – Cross-sectionele-analyses PRIMA-scores voor taal en rekenen (groep 4) in 2000, 2002 en 2004 bij de verschillende categorieën brede scholen, naar SES

categorie brede school SES-categorie	taal			rekenen			n		
	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004
totaal pioniers/ stedelijk	1019	1025	1031	63	64	63	330	314	239
lbo Turks/Marokkaans	1008	1009	1014	61	61	60	129	109	75
lbo overig allochtoon	1021	1018	1020	61	63	64	52	64	40
lbo autochtoon	1032	1044	1048	67	68	64	61	40	26
mbo	1022	1040	1043	64	64	64	61	74	64
hbo/wo	1033	1042	1044	71	69	66	28	29	33
totaal pioniers/ niet-stedelijk	1027	1022	1032	57	61	63	43	51	60
lbo Turks/Marokkaans	1002	1005	1010	51	58	60	15	16	13
lbo overig allochtoon	1024	1002	1046	57	57	59	2	3	4
lbo autochtoon	1048	1028	1043	62	58	67	14	11	21
mbo	1034	1033	1037	59	67	61	12	17	16
hbo/wo	-	1042	1015	-	60	59	-	4	6
totaal volgers/ stedelijk	1022	1033	1029	61	65	62	244	227	185
lbo Turks/Marokkaans	1002	1012	1016	58	59	61	68	62	60
lbo overig allochtoon	1015	1021	1016	57	65	58	30	34	31
lbo autochtoon	1030	1037	1042	62	65	62	63	45	27
mbo	1039	1048	1034	64	67	62	54	58	44
hbo/wo	1032	1055	1954	66	70	72	29	28	23
totaal volgers/ niet-stedelijk	1039	1044	1044	67	67	66	193	235	230
lbo Turks/Marokkaans	1012	1014	1020	61	65	59	16	20	18
lbo overig allochtoon	1016	1030	1027	62	63	61	8	11	13
lbo autochtoon	1037	1041	1033	63	65	64	62	63	60
mbo	1043	1043	1047	69	67	67	64	101	88
hbo/wo	1053	1072	1064	71	75	70	43	40	51
totaal recent gestart/ stedelijk	1018	1019	1019	62	63	61	181	162	145
lbo Turks/Marokkaans	1010	1010	1008	59	62	59	79	59	60
lbo overig allochtoon	1009	1021	1014	60	62	59	24	23	21
lbo autochtoon	1030	1040	1042	63	65	64	32	31	24
mbo	1021	1008	1023	63	62	61	33	36	27
hbo/wo	1036	1032	1029	70	64	65	13	13	13

De vooruitgang die we eerder hebben vastgesteld bij de taalscores van de stedelijke pioniers in groep 4, heeft zich niet voorgedaan bij de recent gestarte brede scholen in stedelijke gebieden. Daar liggen de scores van de drie metingen voor de totale groep leerlingen op hetzelfde niveau, wat niet wegneemt dat er binnen de afzonderlijke SES-categorieën soms sprake is van aanzienlijke schommelingen. Een schommeling heeft zich ook voorgedaan met bij de volgers in stedelijk gebied. Daar zien we in de totale groep tussen 2000 en 2002 een vooruitgang van 11 punten, maar tussen 2002 en 2004 weer een achteruitgang van 4 punten. De periode tussen 2002 en 2004 is evenwel de periode waarop de brede school bij deze categorie scholen invloed uitgeoefend zou kunnen hebben. In de periode 2000-2002 waar de vooruitgang werd gemeten, ligt dat minder voor de hand. Bij de volgers in de niet-stedelijke gebieden zien we overigens ongeveer hetzelfde patroon optreden: een vooruitgang van 5 punten toen de brede school ten hoogste nog in de steigers stond, en een gelijkblijvende score in de periode dat de eerste effecten zichtbaar zouden kunnen worden. Bij de rekenscores zien we geen ontwikkelingen die een bespreking zouden verdienen.

Op de vaardigheidsscores van taal en rekenen in groep 4 is ook een ANOVA-analyse uitgevoerd, met controle voor IQ. Voor beide vakken is er een significant effect voor deelnamejaar, dat echter minder dan 1% van de variantie verklaart. Ook tussen de onderscheiden categorieën brede scholen zijn er voor beide vakken significante effecten te zien, maar ook deze verklaren minder dan 1% van de totale variantie. Hierbij gaat het vooral om de verschillen in scores tussen de scholen in stedelijke en niet-stedelijke gebieden. In tabel 4.17 staan de scores van groep 8.

Tabel 4.17 – Cross-sectionele-analyses PRIMA-scores voor taal en rekenen (groep 8) in 2000, 2002 en 2004 bij de verschillende categorieën brede scholen, naar SES

categorie brede school SES-categorie	taal			rekenen			n		
	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004
totaal pioniers/ stedelijk	1101	1103	1098	115	114	113	249	282	249
lbo Turks/Marokkaans	1091	1087	1089	114	113	113	90	112	102
lbo overig allochtoon	1095	1101	1095	115	114	110	50	51	38
lbo autochtoon	1108	1117	1109	115	113	112	38	52	34
mbo	1110	1116	1106	116	118	115	51	45	50
hbo/wo	1119	1122	1113	120	119	118	20	22	25
totaal pioniers/ niet-stedelijk	1101	1104	1088	111	111	110	43	43	49
lbo Turks/Marokkaans	1075	1092	1074	104	109	108	12	14	15
lbo overig allochtoon	1069	1121	1043	95	106	115	1	1	2
lbo autochtoon	1111	1112	1099	114	111	112	13	11	13
mbo	1107	1107	1093	116	114	110	15	16	18
hbo/wo	1151	1115	1143	115	116	119	2	1	1
totaal volgers/ stedelijk	1107	1100	1099	115	113	114	221	236	193
lbo Turks/Marokkaans	1090	1088	1081	113	112	113	63	56	46
lbo overig allochtoon	1110	1094	1088	116	114	114	21	26	30
lbo autochtoon	1106	1099	1104	114	112	112	72	51	37
mbo	1126	1103	1104	118	112	115	38	64	42
hbo/wo	1120	1120	1122	118	117	118	27	39	38
totaal volgers/ niet-stedelijk	1112	1116	1112	116	115	116	171	211	207
lbo Turks/Marokkaans	1093	1095	1076	118	113	113	19	20	12
lbo overig allochtoon	1100	1097	1087	115	112	108	14	15	11
lbo autochtoon	1110	1113	1103	115	113	112	74	75	63
mbo	1119	1122	1114	117	116	117	39	66	71
hbo/wo	1130	1128	1134	121	120	121	25	35	50
totaal recent gestart/ stedelijk	1097	1095	1095	114	115	115	147	166	151
lbo Turks/Marokkaans	1087	1087	1089	113	115	113	68	74	70
lbo overig allochtoon	1110	1098	1103	113	113	112	19	22	13
lbo autochtoon	1106	1102	1104	114	112	117	35	39	20
mbo	1096	1102	1098	112	119	115	16	20	33
hbo/wo	1113	1102	1098	119	118	117	9	11	15

Zoals eerder aangegeven was er in groep 8 ook bij de stedelijke pioniers al geen sprake van significante ontwikkelingen. Het ligt derhalve voor de hand dat dit bij de later gestarte brede scholen niet anders is. Bij de meeste categorieën zien we bij de meting in 2004 bovendien de laagste taalscore. Zo er al sprake zou zijn van een ontwikkeling, dan zou die ontwikkeling als een ontwikkeling in negatieve richting bestempeld moeten worden.

Hoewel het op voorhand al niet aannemelijk zou zijn dat eventuele leerwinsten tussen groep 4 en groep 8 bij de volgers en de recent gestarte brede scholen op het conto van de brede school geschreven zouden kunnen worden, hebben we ook hier nog longitudinale analyses uitgevoerd. Omdat er geen significante effecten werden vastgesteld, zullen we de uitkomsten van deze analyses laten voor wat ze zijn.

4.5 Samenvatting en conclusies

Omdat de kans op effecten van de brede school groter mag worden geacht naarmate scholen langer als brede school hebben geopereerd, hebben we de analyses in dit hoofdstuk in eerste instantie geconcentreerd op de stedelijke pioniers. Dat zijn scholen die allemaal reeds voor de eeuwwisseling als brede school zijn gestart. Bovendien zijn het scholen met veel – met name allochtone – achterstandsleerlingen.

Op de elf scholen uit deze categorie die in elk van de meetjaren aan het PRIMA-cohortonderzoek hebben meegedaan vonden bij de cross-sectionele analyses op de taalscores in groep 4 een significante ontwikkeling in positieve richting. Bij de reken-scores in groep 4 en bij alle scores in de groepen 6 en 8 was daarvan geen sprake. Hoewel niet significant, ging de tendens daar eerder in negatieve dan in positieve richting.

In dezelfde periode bleven de vergelijkbare scores in de landelijke representatieve steekproef gelijk. Bij een controlegroep van stedelijke scholen die zichzelf niet breed noemen, zagen we bij de taalscores van de groep 4-leerlingen echter ook een significante ontwikkeling in positieve richting. Daarbij moet echter worden aangetekend dat de controlegroep niet helemaal dezelfde leerlingensamenstelling had als de experimentele groep van stedelijke pioniers, omdat een controlegroep met dezelfde samenstelling in het PRIMA-cohort niet aanwezig was. De gemiddelde taalscores in de controlegroep lagen over het algemeen 5 á 10 punten hoger dan bij de stedelijke pioniers, maar zoals gezegd vertoonden zij over de drie onderzoeksjaren dezelfde positieve ontwikkeling.

Eenzelfde positieve ontwikkeling bij de stedelijke pioniers en de controlegroep vonden we ook bij leerwinsten op de taalscores tussen de groep 4-leerlingen in 2000 en de groep 8-leerlingen in 2004. In vergelijking met de landelijke representatieve steekproef – waar de leerwinst per definitie nul is omdat zij hierop gebaseerd is – hebben de scholen in beide categorieën een leerwinst van een half jaar geboekt. Desondanks bedraagt de achterstand van de stedelijke pioniers in vergelijking met de representatieve steekproef nog ruim een jaar en van de controlegroep een half jaar. Bij de reken-

scores was de leerwinst van de stedelijke pioniers te verwaarlozen en bovendien ook nog kleiner dan in de controlegroep.

Vervolgens hebben we longitudinale analyses uitgevoerd op de leerlingen die bij elk van de drie metingen betrokken waren. Bij de vergelijking van de taalscores van deze leerlingen bleken de stedelijke pioniers tussen groep 4 en groep 8 weer dezelfde leerwinst te hebben geboekt als de controlegroep, zij het dat het nu bij beide categorieën om 4,5 maand gaat. Bij rekenen heeft de controlegroep tussen groep 4 en groep 6 significant meer leerwinst gehaald dan de leerlingen van de pionierscholen, maar tussen groep 6 en groep 8 is er geen verschil. Dat geldt ook voor begrijpend lezen.

Tenslotte hebben we nog cross-sectionele analyses uitgevoerd op de taal- en reken-scores in groep 4 en groep 8 waarbij behalve de stedelijke pioniers ook de later gestarte brede scholen waren betrokken. De ANOVA-analyses lieten in groep 4 een significant verschil zien voor zowel deelnamejaar als categorie brede school, maar de verklaarde variantie was zeer gering en door de schommelingen in de scores ook moeilijk te interpreteren. In groep 8 werden er geen significante verschillen vastgesteld. Bovendien waren de taalscores hier bij de laatste meting in doorsnee lager dan daarvoor, zodat er geen aanwijzingen zijn om een positief effect van de brede school te veronderstellen.

5 Ontwikkelingen in het sociaal-emotionele domein

5.1 Inleiding

Wanneer brede scholen hun doelstellingen op papier zetten, treden cognitieve doelstellingen zelden op de voorgrond. De scholen willen zich met de activiteiten die zij in het kader van de brede school gaan uitvoeren, primair richten op de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen en het aanleren van sociale vaardigheden die deze kinderen van huis uit niet altijd meekrijgen. De veronderstelling die dan vaak wordt geuit luidt: als het sociaal-emotioneel goed zit, komt het leren vanzelf wel. Dat we nog slechts in beperkte mate cognitieve effecten van de brede school hebben kunnen vaststellen, betekent daardoor nog niet dat er geen effecten zijn. Ze moeten op grond van de doelstellingen eerder in het sociaal-emotionele domein gezocht worden. In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de analyses die we hiervoor hebben uitgevoerd.

Ook de gegevens binnen het sociaal-emotionele domein zijn afkomstig uit het PRIMA-cohortonderzoek. Bij iedere meting hebben de leerkrachten over alle leerlingen die aan het onderzoek meedoen een groot aantal vragen beantwoord, de zogenoemde leerlingprofielen. Met behulp van factoranalyses zijn hieruit schalen ontwikkeld, die bij iedere meting in grote lijnen dezelfde inhoud bleken te hebben. Daarnaast hebben de leerlingen van groep 6 en groep 8 zelf vragen beantwoord over hun eigen welbevinden, die eveneens zijn omgevormd tot schalen.

Hoewel alle schalen die op basis van het PRIMA-cohortonderzoek zijn ontwikkeld, in de analyses zijn betrokken, richten we ons bij deze verslaglegging op vier schalen uit het leerlingenprofiel en op alle drie de schalen die zijn samengesteld op basis van de antwoorden van de leerlingen. De vier schalen uit het leerlingprofiel hebben betrekking op: zelfvertrouwen, werkhouding, gedrag en relatie met de leerkracht. Dat zijn zonder uitzondering kenmerken waarvan verwacht mag worden dat zij ook effect kunnen teweegbrengen op de cognitieve prestaties. De schalen die geconstrueerd zijn op basis van de leerlingvragenlijsten hebben betrekking op sociale integratie, zelfvertrouwen en schoolwelbevinden. De schaal sociale integratie betreft de wijze waarop de kinderen in de klas met elkaar omgaan, de mate waarin ze binnen de klas vrienden of vriendinnen hebben en door hun klasgenoten niet gepest worden. Bij schoolwelbevinden gaat het om zaken als zich thuis voelen en zich niet vervelen in de klas en het goed op kunnen schieten met de leerkracht. Zelfvertrouwen tenslotte gaat over de

opvatting dat kinderen van zichzelf vinden dat ze goed kunnen leren en weinig hulp nodig hebben (Driessen e.a., 2002). Ook van deze kenmerken mag op voorhand worden verwacht dat zij invloed kunnen hebben op de prestaties.

Het analyseplan voor dit hoofdstuk is hetzelfde als bij de cognitieve ontwikkelingen. Dat betekent dat we eerst kijken naar effecten bij de stedelijke pioniers en ons pas in een later stadium gaan richten op de later gestarte brede scholen.

5.2 De pioniers in stedelijke gebieden

5.2.1 Cross-sectionele analyses

In tabel 5.1 staan de gemiddelde scores bij de vier genoemde leerlingprofielen. In het bovenste deel van de tabel staan de scores van de stedelijke pioniers. Ter vergelijking staan de scores van de landelijke referentiesteekproef in het onderste deel van de tabel weergegeven.

Tabel 5.1 – Cross-sectionele-analyses op de leerlingprofielen voor zelfvertrouwen, werkhouding, gedrag en relatie met de leerkracht (groep 4) in 2000, 2002 en 2004 bij de stedelijke pioniers brede scholen (boven) en in de referentiesteekproef (onder), naar SES-categorie. (schaal 1-5; 5 = goed)

SES-categorie	zelfvertrouwen			werkhouding			gedrag			relatie met leerkracht		
	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004
tot. sted. pion.	3,7	3,7	3,7	3,4	3,4	3,3	3,5	3,5	3,5	4,0	4,0	4,0
lbo Turks/Marok	3,6	3,3	3,8	3,4	3,1	3,2	3,6	3,3	3,3	4,0	3,8	3,9
lbo ov. allocht.	3,5	3,7	3,7	3,4	3,6	3,2	3,4	3,6	3,6	3,9	3,9	4,0
lbo autochtoon	3,8	4,0	3,6	3,4	3,5	3,2	3,6	3,6	3,6	4,1	4,1	4,0
mbo	3,8	3,8	3,7	3,3	3,3	3,4	3,4	3,5	3,6	3,9	4,0	4,1
hbo/wo	3,8	3,8	3,9	3,6	3,9	3,4	4,0	4,1	3,8	4,0	4,2	4,1
totaal referentie	3,7	3,7	3,7	3,4	3,4	3,4	3,6	3,7	3,7	4,1	4,1	4,1
lbo Turks/Marok	3,8	3,7	3,8	3,3	3,2	3,3	3,5	3,4	3,5	4,0	3,9	4,0
lbo ov. allocht.	3,7	3,9	3,8	3,4	3,4	3,2	3,5	3,6	3,6	4,0	4,1	4,1
lbo autochtoon	3,7	3,7	3,6	3,3	3,3	3,3	3,6	3,6	3,6	4,1	4,1	4,1
mbo	3,7	3,7	3,7	3,4	3,5	3,4	3,6	3,7	3,7	4,1	4,1	4,1
hbo/wo	3,7	3,8	3,8	3,6	3,5	3,5	3,7	3,8	3,8	4,1	4,1	4,2

In de landelijke referentiesteekproef blijken de scores over de drie meetmomenten nauwelijks constant te zijn. Gemiddeld worden de leerlingen voor zelfvertrouwen en ge-

drag beoordeeld met een score van 3,7. Voor hun werkhouding hebben zij met 3,4 een lagere beoordeling gekregen, maar de relatie die de leerlingen hebben met hun leerkracht wordt door die leerkrachten met een score van 4,1 aanmerkelijk beter beoordeeld. Wat de afzonderlijke SES-categorieën in de landelijke steekproef betreft zijn er over de drie meetmomenten heen evenmin duidelijke ontwikkelingen te bespeuren. Bij twee van de vier variabelen – werkhouding en gedrag – zien we wel een enigszins oplopende score. Leerlingen van ouders met een hogere opleiding worden op deze kenmerken doorgaans het meest positief ingeschat, kinderen van laagopgeleide Turkse en Marokkaanse ouders krijgen doorgaans de laagste score.

Ook bij de stedelijke pioniers zien we geen verschuivingen tussen de drie meetmomenten. De ANOVA-analyses – met controle voor IQ en SES-categorie – lieten derhalve ook geen significant effect van het meetmoment zien. Binnen de afzonderlijke SES-categorieën verloopt het patroon onregelmatiger als gevolg van de kleinere aantallen. Maar duidelijk is dat er bij de leerlingen van groep 4 geen aanwijzingen zijn voor een positieve ontwikkeling van de in de tabel opgenomen kenmerken. In tabel 5.2 staan de scores voor de leerlingen van groep 8.

Tabel 5.2 – Cross-sectionele analyses op de leerlingprofielen voor zelfvertrouwen, werkhouding, gedrag en relatie met de leerkracht (groep 8) in 2000, 2002 en 2004 bij de stedelijke pioniers brede scholen (boven) en in de referentiesteekproef (onder), naar SES-categorie. (schaal 1-5; 5 = goed)

SES-categorie	zelfvertrouwen			werkhouding			gedrag			relatie met leerkracht		
	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004
tot. sted. pion.	3,8	3,9	3,7	3,2	3,3	3,3	3,5	3,6	3,5	4,0	4,1	3,9
lbo Turks/Marok	3,9	4,1	3,7	3,3	3,3	3,2	3,3	3,5	3,5	3,8	4,1	3,9
lbo ov. allocht	4,0	3,8	3,7	3,3	3,0	3,3	3,6	3,5	3,5	4,1	4,1	3,8
lbo autochtoon	3,5	3,8	3,3	2,9	3,3	3,3	3,4	3,8	3,5	3,9	4,3	4,0
mbo	3,6	4,0	3,9	3,1	3,4	3,3	3,5	3,7	3,5	4,1	4,0	3,9
hbo/wo	3,8	3,8	3,8	3,4	3,8	3,5	3,9	4,0	3,7	4,1	4,3	3,9
totaal referentie	3,8	3,8	3,8	3,4	3,4	3,4	3,6	3,7	3,7	4,0	4,0	4,0
lbo Turks/Marok	3,8	3,9	3,8	3,2	3,3	3,2	3,3	3,4	3,4	3,8	3,8	3,9
lbo ov. allocht.	3,8	3,8	3,8	3,3	3,3	3,3	3,5	3,5	3,5	3,9	3,9	3,9
lbo autochtoon	3,7	3,7	3,7	3,2	3,2	3,2	3,5	3,6	3,5	4,0	4,0	4,0
mbo	3,8	3,8	3,8	3,4	3,4	3,4	3,6	3,7	3,6	4,0	4,0	4,0
hbo/wo	3,8	3,8	3,9	3,6	3,6	3,6	3,7	3,7	3,8	4,0	4,0	4,1

Bij de groep 8-leerlingen in de referentiesteekproef verschillen de scores opnieuw niet tussen de meetmomenten. In vergelijking met groep 4 lijkt het zelfvertrouwen een fractie te zijn toegenomen en de relatie met de leerkracht een fractie te zijn ver-

slechterd. Bij de stedelijke pioniers in hun geheel zien we – anders dan in groep 4 – in groep 8 wel schommelingen, waarbij het opvallend is dat de hoogste score zich voordeed in 2002. De ANOVA-analyses – met constanthouding van IQ en SES-categorie – lieten alleen bij de relatie met de leerkracht een significant effect van het meetmoment zien, maar omdat de score in 2004 slechter was dan bij de twee voorgaande metingen, kan niet van een positieve ontwikkeling gesproken worden. Binnen de afzonderlijke SES-categorieën is evenmin van een duidelijk patroon sprake.

Zoals gezegd vullen de leerlingen vanaf groep 6 ook zelf een vragenlijst in. Omdat er geen opvallende verschillen zijn tussen de antwoorden van de leerlingen in groep 6 en die in groep 8 beperken we ons tot deze laatste. Tabel 5.3 geeft de scores van de drie meetmomenten weer.

Tabel 5.3 – Cross-sectionele analyses van sociale integratie, zelfvertrouwen en schoolwelbevinden (groep 8 leerlingenvragenlijst) in 2000, 2002 en 2004, bij de stedelijke pioniers brede scholen (boven) en in de referentiesteekproeven (onder), naar SES-categorie. (schaal 1-5; 5 = goed)

SES-categorie	sociale integratie			zelfvertrouwen			schoolwelbevinden		
	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004
tot. sted. pioniers	4,2	4,2	4,0	3,2	3,2	3,1	3,8	3,8	3,7
lbo Turks/Marok	4,3	4,2	4,1	3,3	3,3	3,1	3,9	3,8	3,9
lbo overig allochtoon	4,0	4,1	4,1	3,1	3,1	3,1	3,8	3,6	3,8
lbo autochtoon	4,0	4,2	4,0	3,1	3,1	3,1	3,6	3,7	3,4
mbo	4,1	4,2	4,0	3,1	3,2	3,0	3,7	3,8	3,7
hbo/wo	4,2	4,1	3,9	3,2	3,6	3,4	4,0	3,9	3,8
totaal referentie	4,1	4,2	4,2	3,2	3,2	3,2	3,7	3,8	3,8
lbo Turks/Marok	4,1	4,1	4,1	3,1	3,2	3,2	3,7	3,8	3,9
lbo overig allochtoon	4,1	4,1	4,1	3,0	3,1	3,1	3,7	3,8	3,8
lbo autochtoon	4,1	4,1	4,1	3,0	2,9	2,9	3,6	3,7	3,7
mbo	4,1	4,2	4,1	3,1	3,1	3,1	3,7	3,8	3,8
hbo/wo	4,2	4,2	4,2	3,4	3,4	3,4	3,8	3,8	3,8

Evenmin als de door de docenten ingevulde leerlingprofielen geven de antwoorden van de leerlingen aanwijzingen voor positieve effecten van de brede school. Bij de stedelijke pioniers zijn de scores – anders dan in de referentiesteekproeven – in het laatste meetjaar zelfs iets lager dan daarvoor, maar de verschillen zijn niet significant.

Vervolgens hebben we de leerlingprofielen en de antwoorden van de leerlingen van de stedelijke pioniers nog vergeleken met de controlegroep van niet-brede stedelijke

scholen die qua leerlingensamenstelling zoveel mogelijk lijkt op de stedelijke pioniers. Zoals op basis van voorgaande analyses al te verwachten was, leiden ook deze ANOVA-analyses – na controle voor IQ en SES-categorie – nauwelijks tot significante effecten van het deelnamejaar en de controlegroep. En voor zover deze effecten wel significant zijn, is de verklaarde variantie steeds lager dan 1 procent. Bovendien zijn er geen duidelijke patronen in te herkennen. Dat betekent dat deze effecten als niet relevant beschouwd moeten worden. Om die reden hebben we deze tabellen niet in het rapport opgenomen.

5.2.2 Longitudinale analyses

Vervolgens hebben we nog enkele longitudinale analyses uitgevoerd. Het gaat dan alleen nog om de leerlingen waarvoor in elk van de drie onderzoeksjaren een profiel is ingevuld.¹⁰ Dat het daardoor om dezelfde leerlingen gaat, betekent uiteraard niet dat het profiel steeds door dezelfde leerkracht is ingevuld. Voor de meeste leerlingen zal dat ook niet het geval zijn, omdat het in de achtereenvolgende jaren immers de groepen 4, 6 en 8 betreft. We hebben de profielen van deze leerlingen bij de stedelijke pioniers vergeleken met een controlegroep van leerlingen op niet-brede stedelijke scholen. De uitkomsten staan in tabel 5.4. Hierbij moet wel worden bedacht dat het bij de stedelijke pioniers om kleine aantallen gaat, mede als gevolg van wat in de voetnoot onderaan de pagina staat vermeld.

10 Om de overlast voor de leerkrachten te beperken hoefden de leerlingprofielen bij de laatste meting nog slechts voor de helft van de leerlingen te worden ingevuld. Helaas is het gevolg hiervan, dat wanneer de leerlingprofielen van de laatste meting niet zijn ingevuld, ook de leerlingprofielen van de voorgaande metingen niet meer bruikbaar zijn voor longitudinale analyses.

Tabel 5.4 – Longitudinale analyses op de leerlingprofielen voor zelfvertrouwen, werkhouding, gedrag en relatie met de leerkracht (groep 4 in 2000, groep 6 in 2002 en groep 8 in 2004 bij de stedelijke pioniers brede scholen (boven) en in controle-groep (onder), naar SES-categorie. (schaal 1-5; 5 = goed)

SES-categorie	zelfvertrouwen			werkhouding			gedrag			relatie met leerkracht		
	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004
tot. sted. pion.	3,8	3,7	3,9	3,4	3,1	3,4	3,5	3,3	3,5	4,0	3,8	3,8
lbo Turks/Marok	3,7	3,5	4,0	3,3	3,2	3,7	3,6	3,5	3,7	3,9	3,7	3,8
lbo ov. allocht	3,5	4,0	3,6	3,5	3,1	3,1	3,6	3,4	3,5	3,9	3,9	3,7
lbo autochtoon	4,4	3,9	3,8	3,8	3,1	3,4	3,7	3,1	3,3	4,5	3,9	3,8
mbo	4,0	3,8	3,8	3,3	3,0	3,2	3,0	3,1	3,4	3,7	3,7	3,8
hbo/wo*	2,5	3,7	4,0	3,2	3,5	3,7	4,1	3,6	4,0	4,0	3,8	3,5
controlegroep	3,6	3,7	3,8	3,5	3,4	3,5	3,7	3,7	3,7	4,1	4,1	4,0
lbo Turks/Marok	3,5	3,7	3,7	3,3	3,3	3,3	3,7	3,6	3,6	4,1	4,1	4,0
lbo ov. allocht	3,8	4,0	3,6	3,7	3,6	3,7	3,5	3,6	3,7	3,9	4,0	3,9
lbo autochtoon	3,6	3,6	3,6	3,5	3,0	3,3	3,7	3,6	3,6	4,1	4,0	3,9
mbo	3,6	3,8	3,8	3,4	3,7	3,5	3,6	3,7	3,6	4,1	4,4	3,9
hbo/wo	3,7	3,8	4,2	3,6	3,6	3,8	3,9	3,9	4,0	4,2	4,2	4,2

* betreft slechts vijf leerlingen

Door de kleine aantallen zien we bij de stedelijke pioniers meer schommelingen dan in de controlegroep, maar ook daar hebben sommige scores een grillig verloop. Wat in ieder wel uit de tabel kan worden opgemaakt, is dat er geen duidelijke patronen in de tabel zichtbaar zijn waaruit een positieve bijdrage van de brede scholen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen zou zijn af te leiden.

Ten slotte hebben we ook nog longitudinale analyses uitgevoerd op de drie variabelen die op de leerlingenvragenlijst zijn gebaseerd. Hier zijn de aantallen weer wat groter en de respondenten zijn nu – anders dan bij de door de leerkrachten ingevulde leerlingprofielen – wel dezelfde gebleven. Zij zijn tussen de twee meetmomenten echter wel twee jaar ouder geworden, wat uiteraard ook gevolgen heeft voor hun sociaal-emotionele ontwikkeling.

Tabel 5.5 – Longitudinale analyses van sociale integratie, zelfvertrouwen en schoolwelbevinden (groep 6 in 2002 en groep 8 in 2004), bij de stedelijke pioniers brede scholen(boven) en een controlegroep (onder), naar SES-categorie. (schaal 1-5; 5 = goed)

SES-categorie	sociale integratie		zelfvertrouwen		schoolwelbevinden	
	2002	2004	2002	2004	2002	2004
tot. sted. pionier	3,9	4,1	3,4	3,2	3,8	3,7
lbo Turks/Marok	3,9	4,1	3,4	3,2	3,9	3,8
lbo overig allocht	3,9	4,1	3,0	3,2	3,7	3,7
lbo autochtoon	3,8	4,0	3,5	3,2	3,8	3,3
mbo	4,0	4,0	3,4	3,0	3,5	3,6
hbo/wo	4,2	4,3	3,8	3,4	4,0	3,7
controlegroep	4,0	4,2	3,3	3,3	3,9	3,9
lbo Turks/Marok	3,9	4,2	3,3	3,2	3,9	4,0
lbo overig allocht	4,0	4,1	3,2	3,3	4,0	3,8
lbo autochtoon	4,1	4,1	3,0	3,0	3,9	3,8
mbo	4,0	4,2	3,2	3,3	3,8	3,9
hbo/wo	4,2	4,4	3,5	3,5	3,8	3,8

Bij de cross-sectionele analyses bleek de sociale integratie van de leerlingen van groep 8 op de pioniersscholen tussen 2002 en 2004 enigszins te zijn afgenomen (tabel 5.3). Daarom is het opvallend dat de longitudinale analyses hier een positieve ontwikkeling laten zien, zij het dat deze positieve ontwikkeling zich ook voordoet op de controlegroep van niet-brede scholen. Het zelfvertrouwen van de leerlingen is bij de stedelijke pioniers daarentegen wat minder geworden, terwijl dat op de controlescholen niet het geval is. Op de schaal schoolwelbevinden zijn er tussen de beide meetmomenten geen ontwikkelingen te melden.

5.3 Cross-sectionele vergelijking van de vijf categorieën brede scholen

Hoewel de analyses ten aanzien van de stedelijke pioniers op het sociaal-emotionele domein nauwelijks of geen ontwikkelingen lieten zien die met enige waarschijnlijkheid op het conto van de brede school geschreven kunnen worden, hebben we ook nog analyses uitgevoerd over de vijf categorieën brede scholen die we eerder hebben onderscheiden. In tabel 5.6 beginnen we scores op de scores op de leerlingprofielen in de groepen 4 van de achtereenvolgende metingen.

Tabel 5.6 – Cross-sectionele-analyses op de leerlingprofielen voor zelfvertrouwen, werkhouding, gedrag en relatie met de leerkracht (groep 4) in 2000, 2002 en 2004 bij de vijf categorieën brede scholen, naar SES-categorie (schaal 1-5; 5 = goed)

SES-categorie	zelfvertrouwen			werkhouding			gedrag			relatie met leerkracht		
	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004
tot. pion. sted.	3,7	3,7	3,7	3,4	3,4	3,3	3,5	3,5	3,5	4,0	4,0	4,0
lbo Turks/Marok	3,6	3,3	3,8	3,4	3,1	3,2	3,6	3,3	3,3	4,0	3,8	3,9
lbo ov. allocht.	3,5	3,7	3,7	3,4	3,6	3,4	3,4	3,6	3,6	3,9	3,9	4,0
lbo autochtoon	3,8	4,0	3,6	3,4	3,5	3,2	3,6	3,6	3,6	4,1	4,1	4,0
mbo	3,8	3,8	3,7	3,3	3,3	3,4	3,4	3,5	3,6	3,9	4,0	4,1
hbo/wo	3,8	3,8	3,9	3,6	3,9	3,4	4,0	4,1	3,8	4,0	4,2	4,1
tot. pion. niet-s	3,9	3,6	3,7	3,3	3,6	3,3	3,6	3,7	3,5	3,8	3,9	4,0
lbo Turks/Marok	4,0	3,4	3,6	3,0	3,3	3,1	3,5	3,7	3,2	3,7	3,8	4,0
lbo ov. allocht.	4,0	4,0	3,6	4,0	4,0	3,7	3,8	4,0	3,8	4,0	4,0	4,2
lbo autochtoon	3,6	3,6	3,9	3,3	3,5	3,3	3,6	3,6	3,7	3,9	3,9	3,8
mbo	4,0	3,8	3,6	3,7	3,8	3,0	4,1	3,7	3,3	4,1	4,0	4,0
hbo/wo	-	2,8	4,0	-	4,3	2,9	-	4,1	3,5	-	4,2	3,9
tot. volger sted.	3,6	3,6	3,6	3,3	3,2	3,4	3,5	3,5	3,6	3,9	3,9	4,0
lbo Turks/Marok	3,7	3,7	3,5	3,5	2,9	3,3	3,5	3,3	3,6	3,9	3,8	3,8
lbo ov. allocht.	3,6	3,5	3,3	3,2	3,5	3,2	3,6	3,8	3,5	3,8	3,9	3,9
lbo autochtoon	3,4	3,6	3,4	3,1	3,0	3,1	3,3	3,4	3,6	3,9	3,8	3,8
mbo	3,6	3,7	3,8	3,5	3,2	3,5	3,7	3,3	3,6	4,0	3,9	3,9
hbo/wo	3,4	3,5	3,8	3,4	3,5	3,4	3,6	3,9	3,8	4,0	4,0	4,1
tot. volg. niet-s	3,5	3,7	3,6	3,4	3,3	3,5	3,7	3,6	3,6	4,2	4,0	4,2
lbo Turks/Marok	3,8	3,7	3,9	3,0	3,6	3,4	2,9	3,7	3,6	4,1	3,9	3,9
lbo ov. allocht.	4,3	3,6	3,8	3,2	3,5	3,3	3,2	3,8	3,1	4,1	4,3	4,2
lbo autochtoon	3,6	3,8	3,6	3,4	3,1	3,3	3,7	3,4	3,4	4,1	4,0	4,3
mbo	3,5	3,7	3,5	3,2	3,3	3,5	3,7	3,6	3,6	4,1	4,0	4,2
hbo/wo	3,3	3,7	3,7	3,8	3,7	3,5	3,9	4,0	3,6	4,4	4,3	4,1
tot. recent sted	3,6	3,7	3,5	3,2	3,3	3,2	3,4	3,6	3,5	4,1	4,0	4,0
lbo Turks/Marok	3,5	3,9	3,5	3,3	3,2	3,2	3,4	3,5	3,7	4,1	4,0	4,0
lbo ov. allocht.	3,2	4,0	3,6	3,0	3,4	3,2	3,3	3,6	3,3	4,0	4,1	4,0
lbo autochtoon	3,6	3,2	3,5	3,0	3,1	2,8	3,5	3,5	3,2	4,2	3,9	3,8
mbo	3,6	3,8	3,9	3,3	3,3	3,6	3,5	3,6	3,6	4,2	4,1	4,3
hbo/wo	3,9	3,6	3,8	3,4	3,3	3,4	2,9	3,6	3,6	4,3	4,0	4,3

Een vluchtige inspectie van de tabel maakt al duidelijk dat er weliswaar sprake is van schommelingen in de scores, maar dat hieruit geen eenduidig patroon is af te leiden. De scores hangen niet samen met de startdatum van de brede school, noch met de mate van stedelijkheid en evenmin met het jaar van de meting. ANOVA-analyses hebben deze conclusie bevestigd. Voor zover er al sprake is van significantie (relatie

met leerkracht en categorie brede school), wordt er door die verschillen nauwelijks variantie verklaard. In tabel 5.7 staan de scores voor de leerlingen van groep 8.

Tabel 5.7 – Cross-sectionele-analyses op de leerlingprofielen voor zelfvertrouwen, werkhouding, gedrag en relatie met de leerkracht (groep 8) in 2000, 2002 en 2004 bij de vijf categorieën brede scholen, naar SES-categorie (schaal 1-5; 5 = goed)

SES-categorie	zelfvertrouwen			werkhouding			gedrag			relatie met leerkracht		
	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004
tot. pion. sted.	3,8	3,9	3,7	3,2	3,3	3,3	3,5	3,6	3,5	4,0	4,1	3,9
lbo Turks/Marok	3,9	4,1	3,8	3,3	3,3	3,2	3,3	3,5	3,5	3,8	4,1	3,8
lbo ov. allocht	4,0	3,8	3,5	3,3	3,0	3,3	3,6	3,5	3,5	4,1	4,1	3,7
lbo autochtoon	3,5	3,8	3,4	2,9	3,3	3,4	3,4	3,9	3,4	3,9	4,3	4,0
mbo	3,6	3,8	3,9	3,1	3,3	3,2	3,5	3,7	3,5	4,1	4,0	4,0
hbo/wo	3,8	3,8	4,0	3,4	3,8	3,5	3,9	4,1	3,7	4,1	4,4	4,0
tot. pion. niet-s	3,8	3,8	3,7	3,3	3,2	3,1	3,5	3,4	3,5	3,8	3,9	3,9
lbo Turks/Marok	3,9	3,8	4,0	3,5	3,5	3,0	3,5	4,0	3,5	3,8	4,0	4,0
lbo ov. allocht.	4,0	-	4,5	3,3	-	3,7	2,3	-	3,8	3,7	-	4,7
lbo autochtoon	3,9	4,0	3,4	3,3	3,4	3,1	3,6	3,5	3,5	3,8	4,0	4,0
mbo	3,8	3,7	3,8	3,4	3,0	3,0	3,7	3,3	3,8	3,8	3,7	3,9
hbo/wo	4,0	4,3	-	2,3	3,7	-	2,0	2,8	-	3,0	4,0	-
tot. volger sted.	3,9	3,7	3,8	3,6	3,3	3,5	3,6	3,5	3,8	3,9	3,8	4,1
lbo Turks/Marok	4,2	3,7	4,0	3,7	3,2	3,7	3,6	3,2	3,8	4,0	3,8	4,0
lbo ov. allocht.	3,9	3,8	3,9	3,7	3,3	3,6	3,5	3,3	3,8	3,8	3,8	4,2
lbo autochtoon	3,7	4,0	3,7	3,3	3,4	3,5	3,5	3,8	3,6	3,7	3,9	4,3
mbo	3,9	3,7	3,6	3,6	3,3	3,6	3,7	3,5	3,7	3,9	3,9	3,9
hbo/wo	3,9	3,7	3,9	3,7	3,4	3,6	3,8	3,8	4,0	3,9	3,9	4,2
tot. volg. niet-s	3,8	3,8	3,8	3,3	3,4	3,4	3,5	3,6	3,6	3,8	3,8	4,0
lbo Turks/Marok	3,8	4,0	3,7	3,2	3,5	3,6	3,3	3,5	3,3	3,6	3,9	4,1
lbo ov. allocht.	3,6	3,8	4,0	4,0	3,3	3,6	3,7	3,7	3,8	4,1	3,7	4,0
lbo autochtoon	3,7	3,7	3,7	2,9	3,3	3,2	3,4	3,4	3,4	3,8	3,9	3,9
mbo	3,9	3,7	3,7	3,5	3,6	3,4	3,5	3,8	3,6	3,9	3,7	3,9
hbo/wo	3,9	3,8	4,0	3,5	3,5	3,6	3,6	3,8	3,7	3,7	3,8	4,1
tot. recent sted	3,8	3,8	3,8	3,1	3,4	3,3	3,3	3,5	3,4	3,7	3,9	3,9
lbo Turks/Marok	3,6	3,8	4,0	2,9	3,4	3,5	3,0	3,4	3,6	3,8	3,7	4,0
lbo ov. allocht.	3,8	3,8	3,4	3,5	2,8	2,8	3,7	3,2	2,8	3,8	4,1	3,9
lbo autochtoon	3,7	3,7	3,8	3,2	3,2	3,1	3,3	3,3	3,2	3,6	4,0	3,8
mbo	4,0	4,0	4,0	3,1	3,3	3,2	3,5	3,4	3,4	3,9	4,0	3,9
hbo/wo	3,9	3,9	4,0	3,3	3,9	3,7	3,3	3,6	3,9	3,4	3,9	4,0

Ook in deze tabel laat zich geen eenduidig patroon ontdekken en al helemaal niet een patroon dat als een effect van de brede school gezien zou kunnen worden. Weliswaar

laten de ANOVA-analyses tussen de categorieën brede scholen significante verschillen zien op het gebied van werkhouding, gedrag van de leerling en de relatie leerling-leerkracht, maar steeds wordt er vrijwel geen variantie verklaard. Hetzelfde is ook het geval bij de verschillen tussen de drie metingen. In tabel 5.8 staan tenslotte de scores van de leerlingen zelf op de eerder genoemde schalen.

Tabel 5.8 – Cross-sectionele-analyses van sociale integratie, zelfvertrouwen en schoolwelbevinden (groep 8 leerlingenvragenlijst) in 2000, 2002 en 2004 bij de vijf categorieën brede scholen, naar SES-categorie (schaal 1-5; 5 = goed)

SES-categorie	sociale integratie			zelfvertrouwen			schoolwelbevinden		
	2000	2002	2004	2000	2002	2004	2000	2002	2004
tot. pioniers stedelijk	4,2	4,2	4,0	3,2	3,2	3,1	3,8	3,8	3,7
lbo Turks/Marok	4,3	4,2	4,1	3,3	3,3	3,1	3,9	3,8	3,8
lbo ov. allocht	4,0	4,1	4,2	3,1	3,1	3,1	3,8	3,6	3,7
lbo autochtoon	4,0	4,2	4,0	3,1	3,1	3,1	3,6	3,8	3,4
mbo	4,1	4,2	4,0	3,1	3,2	3,0	3,7	3,7	3,7
hbo/wo	4,2	4,1	4,1	3,2	3,6	3,4	4,0	3,9	3,9
tot. pioniers niet-stedelijk	3,9	4,1	4,1	3,3	3,0	3,1	3,6	3,6	3,8
lbo Turks/Marok	3,9	4,5	4,3	3,2	3,1	3,0	4,1	3,6	4,1
lbo ov. allocht.	5,0	4,6	4,2	3,2	3,1	3,3	4,2	4,2	4,2
lbo autochtoon	3,5	3,7	4,0	3,3	2,9	3,0	3,3	3,1	3,8
mbo	4,2	4,1	4,2	3,5	2,9	3,2	3,4	3,7	3,8
hbo/wo	4,7	4,5	4,0	4,0	3,4	4,0	3,2	4,6	4,2
tot. volgers stedelijk	4,1	4,2	4,1	3,2	3,2	3,2	3,8	3,9	3,9
lbo Turks/Marok	4,4	4,2	4,2	3,3	3,4	3,2	4,0	4,0	3,9
lbo ov. allocht.	3,8	4,2	4,2	3,0	2,9	3,1	3,8	3,7	4,0
lbo autochtoon	3,9	4,2	3,9	3,1	3,0	3,1	3,5	3,8	4,0
mbo	4,0	4,2	4,1	3,3	3,2	3,2	3,9	3,8	3,8
hbo/wo	4,1	4,1	4,2	3,5	3,5	3,4	4,0	3,9	4,0
tot. volgers niet-stedelijk	4,3	4,1	4,1	3,2	3,1	3,1	3,7	3,7	3,8
lbo Turks/Marok	4,2	4,2	4,2	3,3	3,0	3,0	3,7	3,8	3,8
lbo ov. allocht.	4,2	3,9	4,0	3,1	2,9	3,1	4,1	3,5	3,5
lbo autochtoon	4,3	3,9	4,0	3,0	2,9	2,9	3,6	3,5	3,6
mbo	4,2	4,2	4,1	3,3	3,2	3,1	3,8	3,7	3,9
hbo/wo	4,3	4,1	4,3	3,5	3,4	3,5	3,8	3,8	4,0
tot. recent stedelijk	4,2	4,1	4,2	3,2	3,2	3,1	3,8	3,8	3,9
lbo Turks/Marok	4,3	4,1	4,2	3,3	3,2	3,1	3,9	3,9	3,9
lbo ov. allocht.	4,2	4,0	3,9	3,1	3,0	3,3	3,6	3,6	4,0
lbo autochtoon	4,0	4,0	4,1	3,2	2,7	3,2	3,5	3,4	3,7
mbo	4,0	4,1	4,2	3,3	3,6	3,4	3,8	3,8	3,9
hbo/wo	4,2	3,8	4,2	3,4	3,3	3,2	3,7	3,9	3,9

Ook deze tabel laat geen andere conclusie toe dan er geen duidelijke effecten zijn gevonden die toegeschreven zouden kunnen worden aan de brede school. Noch tussen de onderscheiden categorieën, noch tussen de drie metingen we hebben bij de antwoorden van de leerlingen significante verschillen kunnen vaststellen, laat staan dat het daarbij om een positieve bijdrage van de brede school op het sociaal-emotionele terrein zou gaan.

5.4 Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk is nagegaan of er op het sociaal-emotionele domein effecten van de brede school te vinden zijn. Zulke effecten zouden verwacht kunnen worden omdat brede scholen juist op dit domein effecten willen bewerkstelligen. Dat geldt met name voor brede scholen in achterstandsgebieden. Hun veronderstelling is dat de leerprestaties vanzelf zullen verbeteren wanneer de leerlingen goed in hun vel zitten. Het bescheiden effect op de taalscores in groep 4 van de stedelijke pioniers – dat we overigens ook bij de controlegroep van scholen vonden – zou op basis van deze veronderstelling met meer recht aan de brede school kunnen worden toegeschreven wanneer er in het sociaal-emotionele domein vergelijkbare tendensen gevonden zouden worden.

Noch de leerlingprofielen die door de groepsleerkrachten zijn ingevuld, noch de antwoorden van de leerlingen zelf geven aanleiding om te veronderstellen dat er van de brede school een positief effect op het sociaal welbevinden van de leerlingen uitgaat. Die conclusie moet zowel op basis van de cross-sectionele analyses als op basis van de longitudinale analyses worden getrokken.

Daarbij moet wel worden bedacht dat eerdere analyses van de sociaal-emotionele data uit het PRIMA-cohort ook meestal niet hebben bijgedragen aan verklaringen van verschillen. De reden daarvoor zou kunnen zijn dat het hierbij om subjectieve gegevens gaat binnen een vaste schaalbreedte. Een leerkracht die de leerlingen op sociaal-emotionele aspecten beoordeelt gebruikt daarbij mogelijk meer de groep van dat moment als referentiekader dan groepen van voorgaande jaren. Daar komt bij dat de leerlingen bij de volgende meting vrijwel altijd weer een andere leerkracht hebben die nauwelijks of geen vergelijking kan maken met dezelfde leerling twee of vier jaar eerder.

6 Variaties in brede en niet-brede scholen

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we op zoek naar mogelijkheden om binnen de brede scholen een nadere differentiatie aan te brengen. Omdat zoals in hoofdstuk 1 beschreven is, het uiteindelijk niet mogelijk was een vragenlijst voor te leggen aan een representatieve steekproef van brede scholen, hebben we voor andere oplossingen gekozen. We gebruiken daarbij meerdere bronnen. Allereerst hebben we bij het vooronderzoek dat bedoeld was om informatie te verzamelen over de ontstaansgeschiedenis van de brede school, ook enkele vragen gesteld over de huidige situatie, dat wil zeggen in het najaar van 2006. Een van die vragen hebben we ook laten meelopen bij het onderzoek dat Oberon in 2007 heeft uitgevoerd om de ontwikkelingen op dit terrein in kaart te brengen.

Vervolgens maken we gebruik van de directievragenlijst van het laatste PRIMA-cohortonderzoek. Het gaat daarbij om een uitgebreide vragenlijst die begin 2005 is ingevuld door de directeuren van de PRIMA-scholen en die betrekking heeft op een uiteenlopende reeks van kenmerken van de school. Het voordeel van deze werkwijze is dat er ook een vergelijking kan worden gemaakt met de scholen die zichzelf niet of nog niet als breed beschouwen. Zoals in hoofdstuk 3 beschreven heeft het merendeel van de PRIMA-scholen bij vraag 41e uit de directievragenlijst aangegeven dat van een ontwikkeling in de richting van een brede school geen sprake is of dat de school zich nog aan het oriënteren is. In paragraaf 6.2 gaan we na of er binnen deze grote groep scholen ontwikkelingen gaande zijn die als kenmerken van de brede school kunnen worden gezien zonder dat de school zich daarop beroept. Vervolgens wordt in paragraaf 6.3 de vraag geanalyseerd die we in het vooronderzoek hebben gesteld om inzicht te verwerven in het profiel van de brede school in het najaar van 2006. Daarbij betrekken we de antwoorden op dezelfde vraag die in het Oberon-onderzoek heeft meegelopen. In paragraaf 6.4 komen ten slotte nog enkele andere kenmerken van de brede school in de huidige situatie ter sprake.

6.2 Vergelijking met (nog) niet-brede scholen

Bij de analyses in deze paragraaf zijn de scholen in de oriëntatiefase en de scholen die zich aan het voorbereiden zijn om brede school te worden (vergelijk tabel 3.1) samengevoegd. Binnen de scholen die in de directievragenlijst hebben aangegeven al

breed te zijn hebben we dezelfde opsplitsing aangebracht als in de drie voorgaande hoofdstukken, met dien verstande dat het onderscheid naar de mate van stedelijkheid hier verlaten is. De scholen die de vragenlijst van het vooronderzoek niet hebben ingevuld en waarvan we het startjaar als brede school derhalve niet kennen, zijn in de tabellen opgenomen onder de noemer ‘start onduidelijk’.

In tabel 6.1 geven we allereerst de scores die betrekking hebben op enkele kenmerken die doorgaans als karakteristiek voor brede scholen gelden. Het gaat daarbij om drie kenmerken die betrekking hebben op de verbreding naar de voorschoolse periode (deelname aan voorschoolse projecten, deelname aan de taallijn VVE en de aanwezigheid peutergroep in de school). Eén kenmerk heeft betrekking op de samenwerking met zorginstellingen en het laatste op het aanbieden van een verlengde schooldag. De antwoordcategorieën waren dezelfde als bij de vraag naar de brede school (zie tabel 3.1). Om alle gegevens in één tabel te kunnen opnemen, maken we – ondanks het ordinale karakter van de antwoordcategorieën – gebruik van gemiddelden. De significantietoetsen hebben alleen betrekking op de vergelijking van de scores tussen de totalen van niet brede en wel brede scholen.

Tabel 6.1 – Mate waarin enkele karakteristieke kenmerken van de brede school gerealiseerd zijn, naar het eigen oordeel over het brede-school-zijn (schaal 1-4; 4 = reeds gerealiseerd)

categorie	voorschool project	taallijn VVE	peutergroep in school	samenwerking zorg	verlengde schooldag	<i>n</i>
niet breed	1,8	1,9	1,3	2,1	1,1	271
oriëntatiefase	2,4	2,4	1,8	2,9	1,7	149
totaal niet breed	2,0	2,1	1,5	2,4	1,4	420
recent breed	3,7	3,8	2,6	3,8	3,1	11
volger	3,2	3,3	2,3	3,7	2,7	27
pionier	3,7	3,5	2,6	3,7	3,0	20
start onduidelijk	3,1	3,3	2,4	3,8	2,8	25
totaal wel breed	3,2	3,4	2,4	3,7	2,8	83
toets wel-niet breed	**	**	**	**	**	
totaal	2,2	2,3	1,7	2,6	1,6	503

** $p < 0.01$

Bij elk van de kenmerken zijn deze verschillen uitermate significant ($p < 0.01$). De groep scholen die heeft aangegeven (nog) geen brede school te zijn – en dat is het

geval bij meer dan 80 procent van de scholen in het cohortonderzoek – scoort bij elk van de kenmerken duidelijk lager dan de scholen die zichzelf wel als brede school zien. Dat neemt niet weg dat de verschillen verre van absoluut zijn. Op een deel van de niet-brede scholen zijn de karakteristieke kenmerken van de brede school wel aanwezig, op een deel van de brede scholen daarentegen niet. Daarom is het ook relevant naar de onderdeling binnen de twee categorieën te kijken.

Binnen het totaal van de niet-brede scholen zijn de scores van de scholen die zich wel aan het oriënteren zijn, steeds hoger dan de scores van de scholen die aangegeven hebben geen brede school te zijn en zich daarop ook niet te oriënteren ('niet breed'). Maar zelfs bij deze laatste categorie zien we alleen bij de verlengde schooldag en de peutergroep in de school scores die erop wijzen dat deze ontwikkelingen bij hen nog helemaal niet gaande zijn. De drie andere kenmerken zijn ook in deze categorie scholen tot ontwikkeling gekomen en voor een deel reeds gerealiseerd (20 procent voorschools project, 22,5 procent taallijn VVE en 30 procent samenwerking met zorginstelling, percentages niet in de tabel zichtbaar).

De vier categorieën scholen die zichzelf wel breed noemen, maken nagenoeg allemaal melding van samenwerking met zorginstellingen (score 3,7 of 3,8). Ook bij de deelname aan voorschoolse projecten en de taallijn VVE zijn de scores steeds hoger dan 3. Bij de verlengde schooldag en de aanwezigheid van een peutergroep binnen de school is dat niet het geval. Opvallend is dat over de hele linie de hoogste score zich voordoet bij de – overigens kleine groep – scholen die recent breed zijn geworden. Zoals eerder aangegeven heeft 'recent' in dit verband betrekking op de schooljaren 2003/2004 en 2004/2005.

Over de relatie van de basisschool met de voorschoolse voorzieningen zijn in de directievragenlijst nog andere vragen gesteld. In tabel 6.2 worden de uitkomsten daarvan weergegeven. Het gaat daarbij over de mate van contact, de onderwerpen die bij dit contact aan de orde komen¹¹ en de motieven voor het contact met de voorschoolse voorzieningen.¹²

11 Zowel de vraag over het contact met peuterspeelzalen en kinderdagverblijven (vraag 37 in de directievragenlijst) als de vragen over de onderwerpen bij het contact (vraag 38), waren 'ja-nee-vragen'. Twee van de vijf onderwerpen bij het contact zijn niet in de tabel opgenomen, omdat zij niet differentieerden tussen de onderscheiden categorieën.

12 Het gaat hierbij om een variabele die is samengesteld uit de zes items van vraag 39. De homogeniteit van de samengestelde variabele is .79.

Tabel 6.2 – Mate van contact met voorschoolse voorzieningen (kolom 1-2, percentages), onderwerpen van deze contacten (kolom 3-4-5, percentages) en motieven voor de contacten (kolom 6, schaal 1-3; 3 = belangrijk)

categorie	contact met peuter- speelzalen	contact met kinderdag- verblijven	contact over thuis- situatie	contact over ontwikke- lingsachter- standen	contact over ped. aanpak	motieven voorschool- se voorzie- ning	n (kolom 1 en 2)
niet breed	75	18	42	39	52	2,2	266
oriëntatiefase	90	36	69	50	57	2,3	145
totaal niet breed	80	25	53	44	54	2,2	411
recent breed	100	50	80	90	90	2,7	10
volger	100	33	81	70	89	2,5	27
pionier	100	25	84	89	89	2,5	20
start onduidelijk	92	40	74	57	74	2,4	25
totaal wel breed	98	35	80	73	85	2,5	82
wel-niet breed	**	*	**	**	**	**	
totaal	83	26	58	49	60	2,3	493

* p < 0.05 ** p < 0.01

Ook nu gaat het om verschillen die in alle gevallen significant zijn, maar die desondanks geen scherpe scheidslijn tussen brede en niet-brede scholen laten zien. Brede scholen hebben (nagenoeg) zonder uitzondering contact met een of meer peuterspeelzalen, maar de meeste niet-brede scholen hebben dat ook. Het contact met kinderdagverblijven vertoont een ietwat grilliger verloop. Niet-brede scholen hebben dat contact nauwelijks, maar dat geldt ook voor de pioniers, terwijl de recent gestarte brede scholen ook hier weer het hoogste percentage laten zien. Het lijkt er derhalve op dat een latere start de kans vergroot dat ook kinderdagverblijven in de brede school worden opgenomen.

Wat de onderwerpen van het contact betreft scoren de brede scholen in elk van de drie gevallen – thuisituatie, aanpak van ontwikkelingsachterstanden en afstemming van de pedagogische aanpak – duidelijk hoger dan de niet-brede scholen. Over de twee onderwerpen die niet in de tabel zijn opgenomen (zie noot 10) – de ontwikkeling van en de problematiek van kinderen die wij binnenkrijgen – onderhouden ook meer dan 80 procent van de niet-brede scholen contact met de voorschoolse voorzieningen. Bij de motieven voor het contact met de voorschoolse voorzieningen scoren de recent gestarte brede scholen weer duidelijk het hoogst. Het lijkt erop dat zij de hoogste verwachtingen jegens dat contact koesteren.

In tabel 6.3 worden de antwoorden bij de belangrijkste vragen op het terrein van de zorgverbreiding weergegeven. Het gaat daarbij om de aanwezigheid van twee voorzieningen¹³ en de ontvangen steun van enkele andere voorzieningen.¹⁴

Tabel 6.3 – Mate van beschikbaarheid van jeugdadviessteam en permanente commissie leerlingenzorg (kolom 1-2, percentages) en ontvangen steun van enkele zorgvoorzieningen (kolom 3-6, schaal 1-5; 5 = zeer sterk)

categorie	jeugd-adviessteam (JAT)	Perm. Comm. Leerlz.	schoolmaatschapp. werk	Bureau Jeugdzorg	jeugdgezondheidszorg	samenwvb. WSNS	n (gemidd.)
niet breed	25	71	2,6	2,5	3,1	3,6	270
oriëntatiefase	40	73	3,1	2,8	3,4	3,5	146
totaal niet breed	31	72	2,8	2,6	3,2	3,5	416
recent breed	36	82	3,9	3,0	3,2	3,8	11
volger	41	70	3,7	3,2	3,6	3,4	27
pionier	35	55	4,0	2,8	3,8	3,6	20
start onduidelijk	32	64	3,4	3,1	3,3	3,1	25
totaal wel breed	36	66	3,7	3,0	3,5	3,4	83
wel-niet breed			**	**	**		
totaal	31	71	2,9	2,7	3,2	3,5	499

* p < 0.05 ** p < 0.01

Ongeveer 30 procent van de scholen in het PRIMA-cohortonderzoek kan beschikken over een jeugdadviessteam (JAT), maar er bestaat geen duidelijke relatie met het brede-school zijn. Dit laatste geldt ook voor de aanwezigheid van een Permanente Commissie leerlingenzorg (PCL), die door ongeveer 70 procent van de PRIMA-scholen gemeld werd. Daarentegen zien we wel een duidelijk verband met de ervaren steun van het schoolmaatschappelijk werk, het Bureau Jeugdzorg en de jeugdgezondheidszorg. Die is op de niet-brede scholen in doorsnee kleiner dan op de brede scholen. De steun van het samenwerkingsverband WSNS – dat weliswaar zorgleerlingen betreft, maar niet specifiek verbonden is met de brede school – is daarentegen op niet-brede scholen van hetzelfde niveau. Ook hier zien we weer de hoogste score bij de recent gestarte brede scholen.

13 Vraag 56 in de directievragenlijst. Het gaat hierbij weer om ‘ja-nee-vragen’

14 Vraag 55. Deze vraag betreft zeven voorzieningen waarbij de ervaren steun kan variëren van helemaal niet (score 1) tot zeer sterk (score 5). Vier van deze voorzieningen zijn in de tabel opgenomen.

Over de verbreding van de openingstijden, c.q. de verlengde schooldag waren er in de directievragenlijst verder geen specifieke vragen opgenomen. Wel bood de directievragenlijst nog enkele andere vergelijkingsmogelijkheden van brede met niet-brede scholen. Met name bij de samengestelde variabelen vonden we daarbij enkele significante verschillen. In de eerste plaats de mate waarin er sprake is van een grondige evaluatie van het onderwijsaanbod op school- en op groepsniveau.¹⁵ Vervolgens de inzet van middelen voor specifiek beleid.¹⁶ In de derde plaats de mate waarin er in teamvergaderingen inhoudelijk wordt gesproken over de relatie tussen school en omgeving (waaronder de ouders).¹⁷ Ten slotte nog drie variabelen die de zorgleerlingen betreffen: de mate van contact met hun ouders, het oordeel van de school over de kwaliteit van dit contact en het oordeel van de school over de wenselijkheid om de omgang met zorgleerlingen te verbeteren.¹⁸

Tabel 6.4 – Scores op enkele samengestelde variabelen (kolom 1: schaal 0-3; 3 = grondige evaluatie; kolom 2: schaal 1-3; 3 = in aanzienlijke mate; kolom 3-6: schaal 1-5; 5 = zeer frequent, zeer goed, zeer wenselijk)

categorie	grondige evaluatie onderwijs	inzet mid- delen voor spec.beleid	vergadering over school- omgeving	mate con- tact ouders zorg- leerlingen	kwaliteit van dit contact met ouders	verbetering nodig zorg- leerlingen	n (max.)
niet breed	0,3	1,4	3,0	3,5	3,8	3,1	271
oriëntatiefase	0,7	1,6	3,1	3,4	3,6	3,3	149
totaal niet breed	0,5	1,5	3,0	3,5	3,7	3,2	420
recent breed	1,6	2,2	3,8	3,3	3,5	3,4	11
volger	0,9	1,7	3,4	3,1	3,4	3,3	27
pionier	1,1	1,9	3,1	3,2	3,4	3,1	20
start onduidelijk	1,0	1,8	3,1	3,4	3,6	3,3	25
totaal wel breed	1,1	1,8	3,3	3,2	3,5	3,3	83
wel-niet breed	**	**	**	**	**		
totaal	0,6	1,5	3,1	3,4	3,7	3,2	503

* p < 0.05 ** p < 0.01

15 Deze variabele is samengesteld op basis van een combinatie van de vragen 29 en 30 in de directievragenlijst. De scores kunnen uiteenlopen tussen 0 (geen evaluatie) en 3 (grondige evaluatie).

16 Deze variabele is samengesteld uit alle items van vraag 22. De alpha van deze schaal is .87. De scores kunnen hier uiteenlopen tussen 1 (geen inzet van middelen) tot 3 (in aanzienlijke mate).

17 Hierbij gaat het om een variabele die is samengesteld uit de items d en e uit vraag 14.

18 Respectievelijk vraag 50 (alpha .76), vraag 51 (alpha .75) en vraag 53 (alpha = .70)

Bij de drie eerstgenoemde kenmerken is de score van de brede scholen significant hoger dan die van de niet-brede scholen. Opnieuw springt de kleine groep recent gestarte brede scholen er sterk uit. Door een grote inzet van middelen voor specifiek beleid, door tijdens vergaderingen frequent over de relatie met de omgeving te spreken en vooral door een hoge score bij de grondigheid van de evaluatie van het onderwijsbeleid lijken deze scholen ook te verschillen van de brede scholen die al eerder zijn gestart. Dat zou er op kunnen wijzen dat de aanvangsfase van het brede-schoolconcept gepaard kan gaan met vele nieuwe initiatieven. Of dat kenmerkend is voor recent gestarte brede scholen in het algemeen, is daarmee nog niet gezegd. Bij dit betrekkelijk kleine aantal kan het toeval nog een relatief grote rol hebben gespeeld.

De laatste drie kenmerken laten een heel ander beeld zien. Bij de zorgleerlingen zijn het juist de niet-brede scholen die het meeste contact hebben met de ouders en het meest tevreden zijn over de kwaliteit van dit contact. Overigens zijn de verschillen bij deze kenmerken – ondanks de significantie – niet van dien omvang dat er veel aandacht aan besteed hoeft te worden. Bij de vraag of de omgang met zorgleerlingen verbeterd moet worden, is er geen verschil. Helaas kan wat dit laatste betreft niet worden achterhaald of dit oordeel voortkomt uit lage ambities of een reeds gerealiseerde hoge kwaliteit van de omgang.

6.3 Profielen in de huidige brede school

Zoals in de inleiding reeds aangegeven zijn in de vragenlijst aan de brede scholen in PRIMA aan het eind ook nog enkele vragen gesteld over de huidige situatie. Allereerst is de respondenten een vijftal profielen voorgelegd, voorzien van een toelichting. De opdracht was hierbij deze vijf profielen te ordenen in de volgorde waarin zij op dit moment (najaar 2006) van toepassing waren. In tabel 6.5 worden deze profielen gerelateerd aan de vijf categorieën die in de eerdere hoofdstukken zijn gebruikt. Hoewel cijfer 1 door de respondenten gegeven moest worden aan het profiel dat het meest van toepassing was, wordt hier – ter wille van de overeenkomst met de eerdere tabellen – de omgekeerde codering gebruikt. Dat betekent dat een hoge score staat voor een hoge prioriteit.

Tabel 6.5 – Mate waarin een aantal profielen nu van belang zijn, naar typologie van beginjaar en mate van stedelijkheid (schaal 1-5; 5 = het meest van belang)

categorie	kansen- profiel	zorgprofiel	verrijkings- profiel	wijkprofiel	opvangpro- fiel	n (gem)
pionier/stedelijk	4,1	4,2	3,6	2,5	1,1	17
pionier/minder stedelijk	3,3	4,0	3,5	3,0	1,3	4
volger/stedelijk	3,9	3,9	3,9	2,3	1,1	14
volger/minder stedelijk	3,0	3,3	3,6	3,5	1,8	11
recent/stedelijk	3,9	3,5	2,5	3,1	2,2	11
			*		*	
totaal	3,7	3,8	3,5	2,8	1,5	57

* $p < 0.05$

Uitgaande van alle brede scholen die de vraag hebben beantwoord scoort het zorgprofiel net iets hoger dan het kansenprofiel. Hoewel het verschil niet significant is, lijkt het zorgprofiel iets belangrijker bij de pioniers dan bij de later gestarte brede scholen. Het kansenprofiel is zoals te verwachten vooral aanwezig in de stedelijke gebieden. Het opvangprofiel is het minst belangrijk, maar het belang lijkt afgaande op de hogere score bij de recent gestarte brede scholen, wel in opmars. Opmerkelijk is dat het verrijkingsprofiel bij deze stedelijke scholen laag scoort, terwijl het bij oudere brede scholen, met name ook in de steden, goed scoort. Bij beide profielen is er wanneer de vergelijking wordt gemaakt zoals in bovenstaande tabel, sprake van een significant verschil op 0.05-niveau.

Maken we de vergelijking alleen naar beginjaar, dan blijkt dat het belang het opvangprofiel significant ($p < 0.01$) te zijn toegenomen, en dat van het verrijkingsprofiel significant te zijn afgenomen ($p < 0.01$). Ook het belang van het zorgprofiel is minder geworden, hoewel net niet significant op 0.05-niveau. Bij de twee andere profielen leidt juist de mate van stedelijkheid¹⁹ tot verschillen: het kansenprofiel is significant ($p < 0.05$) belangrijker in de stedelijke gebieden, het wijkprofiel – net niet significant – in de minder stedelijke gebieden.

De vraag om de profielen te ordenen naar de mate waarin zij belangrijk worden geacht, hebben we ook mee laten lopen in het tweejaarlijkse onderzoek van Oberon naar de ontwikkelingen bij de brede scholen. Een verschil is wel dat de vragenlijst bij dit onderzoek niet wordt voorgelegd aan de basisschool, maar aan de coördinator van de brede school. Vaak is dat een functionaris in dienst van de gemeente. In tabel 6.6

19 Hierbij is uitgegaan van twee categorieën: (zeer) sterk stedelijk versus matig en weinig stedelijk.

wordt de gemiddelde rangorde in beide onderzoeken met elkaar vergeleken. Omdat in het Oberon-onderzoek ook brede scholen in niet-stedelijk gebied zijn vertegenwoordigd, hanteren we hier – ondanks de kleine aantallen – de uitgebreide indeling van stedelijkheid.

Tabel 6.6 – Gemiddelde rangorde van vijf profielen bij brede PRIMA-scholen (2006) en brede scholen in het Jaarbericht 2007 van Oberon, naar mate van stedelijkheid (schaal 1-5; 5 = het meest van belang)

categorie	PRIMA-scholen 2006						Oberon jaarbericht 2007					
	kans	zorg	verrijking	wijk	opvang	<i>n</i>	kans	zorg	verrijking	wijk	opvang	<i>n</i>
zeer sterk stedelijk	3,9	3,9	3,4	2,2	1,6	17	3,9	2,9	3,8	2,7	1,8	17
sterk stedelijk	4,0	3,9	3,4	2,8	1,3	24	3,5	3,2	3,4	3,0	1,9	41
matig stedelijk	3,2	3,6	3,3	3,3	1,6	9	3,0	2,9	3,8	3,1	2,2	26
weinig stedelijk	2,8	3,4	3,9	3,3	1,8	6	2,6	3,4	3,0	3,5	2,4	22
niet stedelijk	-	-	-	-	-	-	3,6	3,4	2,7	2,6	2,8	16
							*		*			
totaal	3,7	3,8	3,5	2,8	1,5	56	3,3	3,2	3,4	3,0	2,2	122

* $p < 0,05$

Er zijn enkele opmerkelijke verschillen in de uitkomsten. Allereerst blijken de hoogste en laagste scores – in de onderste regel – bij het Oberon-onderzoek veel dichter bij elkaar te liggen dan bij de PRIMA-scholen (3,3 - 2,2 versus 3,8 – 1,5). Dat zou erop kunnen duiden dat er sprake is van een toegenomen heterogeniteit onder de brede scholen. Niet uitgesloten is echter dat de verschillen in de wijze waarop beide responsgroepen geselecteerd zijn en in de positie van de respondenten hier ook een rol spelen. Een duidelijk verschil zien we bij het zorgprofiel, dat bij het Oberon-onderzoek in de meer stedelijke gebieden van minder belang wordt geacht dan bij het onderzoek onder de PRIMA-scholen. Het opvangprofiel scoort bij het Oberon-onderzoek hoger. Dat komt enerzijds door de niet-stedelijke gebieden – die bij de PRIMA-steekproef niet voorkwamen – maar ook door de iets hogere scores in de andere gebieden. In tabel 6.7 worden de uitkomsten van beide onderzoeken vergeleken aan de hand van de eerste keuzes – het meest belangrijke geachte profiel – van de respondenten.

Tabel 6.7 – Eerste keuzes uit vijf profielen bij brede PRIMA-scholen (2006) en brede scholen in het Jaarbericht 2007 van Oberon, naar mate van stedelijkheid (percentages)

categorie	PRIMA-scholen 2006						Oberon jaarbericht 2007					
	kans	zorg	verrijking	wijk	opvang	<i>n</i>	kans	zorg	verrijking	wijk	opvang	<i>n</i>
zeer sterk stedelijk	41	29	18	6	6	17	41	6	29	12	12	17
sterk stedelijk	58	17	13	13	0	24	32	12	22	24	10	41
matig stedelijk	11	44	11	33	0	9	35	4	39	12	12	26
weinig stedelijk	0	17	50	33	0	6	14	14	18	32	23	22
niet stedelijk	-	-	-	-	-	-	31	25	31	13	0	16
totaal	39	25	18	16	2	56	30	12	27	20	12	122

Deze tabel laat veel pregnanter zien dat het zorgprofiel door de respondenten van Oberon minder belangrijk wordt gevonden. Werd dit profiel door een kwart van de brede scholen in PRIMA op de eerste plaats gezet, bij het Oberon-onderzoek was dat minder dan het achtste deel. Het verrijkingprofiel en het opvangprofiel zijn daarentegen bij het Oberon-onderzoek van groter belang.

De samenhang met de mate van stedelijkheid laat zich in beide onderzoeken door de schommelingen in de percentages niet eenduidig interpreteren. Opvallend is dat bij het Oberon-onderzoek bijna het derde deel van de brede scholen in de niet-stedelijke gebieden het kansprofiel op de eerste plaats zet. Het opvangprofiel – dat in deze gebieden sterk uit de bus kwam bij de gemiddelde scores – viel deze eer hier nergens te beurt, maar scoort juist weer goed in de weinig stedelijke gebieden.

Om te achterhalen welke dimensies door de respondenten in de profielen worden onderscheiden hebben we enkele factoranalyses uitgevoerd op de data uit het vooronderzoek onder de PRIMA-scholen. Daarbij bleek het zorgprofiel alleen op een eigen (derde) factor te laden. Zonder het zorgprofiel leidde de analyse tot twee factoren, die elk uit twee profielen bestonden met een tegengestelde lading. Op de ene factor was dat de tegenstelling tussen het verrijking- en het opvangprofiel, op de tweede factor de tegenstelling tussen het kans- en het wijkprofiel. Wanneer gekozen wordt voor de één-factoroplossing – waarmee nagenoeg de helft van de variantie wordt verklaard – komen beide tegenstellingen samen. De ene kant van de dimensie duidt op een ster-

ke voorkeur voor het kansen- en het verrijgingsprofiel, de andere kant op een voorkeur voor het opvang- en wijkprofiel.²⁰

Op deze dimensie hebben we vervolgens factorscores berekend op basis van de regressiemethode. Dat houdt in dat de gemiddelde score 0 is en de standaardafwijking 1. In tabel 6.8 worden deze scores en hun standaardafwijkingen gerelateerd aan de indeling van brede scholen naar beginjaar en mate van stedelijkheid.

Tabel 6.8 – Factorscores, naar typologie van beginjaar en mate van stedelijkheid (positief = kansen/verrijking, negatief is opvang/wijk)

	score	standaarddeviatie	<i>n</i>
categorie			
pionier/stedelijk	0,40	0,47	16
pionier/minder stedelijk	- 0,05	1,05	4
volger/stedelijk	0,44	0,54	14
volger/minder stedelijk	- 0,48	1,02	11
recent/stedelijk	- 0,64	1,47	11
	**		
totaal	0,00	1,00	56

** p = 0.01

De uitkomst is heel duidelijk. Bij de pioniers en de volgers in stedelijk gebied staat het kansen- en verrijgingsprofiel op de voorgrond. Op basis van de lage standaarddeviatie bij deze categorieën kan ook worden geconcludeerd dat de scholen wat de invulling van hun bredeschoolconcept relatief sterk op elkaar lijken. Het opvang- en wijkprofiel is het sterkst bij de volgers in minder stedelijk gebied en de recent gestarte brede scholen in stedelijk gebied. Vooral bij de laatste categorie duidt de hoge standaarddeviatie erop dat het hier om een heterogene groep van scholen gaat. We kunnen hieruit concluderen dat het opvang- en wijkprofiel in minder stedelijk gebied al ahang heeft gekregen in de periode dat in het stedelijk gebied het kansen- en verrijgingsprofiel nog dominant was. Vanaf het schooljaar 2003-2004 wint het opvang- en wijkprofiel ook terrein in de grotere steden, hetgeen daar tot een grote variëteit aan brede scholen leidt.

Om na te gaan hoe groot de variëteit ten tijde van het vooronderzoek onder de brede scholen in het PRIMA-cohort was, hebben we de factorscores in tabel 6.9 ook afgezet

20 Bij dezelfde factoranalyse op de data uit het jaarbericht van Oberon bleek het verrijgingsprofiel helemaal niet op deze factor te laden. Daar was de tegenstelling tussen enerzijds het kansenprofiel en anderzijds het opvang- en het wijkprofiel.

tegen de mate van stedelijkheid zonder met het beginjaar rekening te houden. In het rechterdeel van de tabel staan de scores op basis van alleen de indeling naar beginjaar.

Tabel 6.9 – Factorscores, naar mate van stedelijkheid en beginjaar afzonderlijk (positief = kansen/verrijking, negatief is opvang/wijk)

stedelijkheid				beginjaar			
	score	st. deviatie	<i>n</i>		score	st.deviatie	<i>n</i>
zeer sterk stedelijk	0,14	1,01	17	pioniers	0,31	0,62	20
sterk stedelijk	0,13	0,97	24	volgers	0,04	0,90	25
matig stedelijk	- 0,32	1,02	9	recent gestart	- 0,64	1,47	11
weinig stedelijk	- 0,44	1,09	6				
					*		
totaal	0,00	1,00	56	totaal	0,00	1,00	56

* $p < 0.05$

Bij de indeling naar de mate van stedelijkheid is er sprake van een lineair patroon. Zoals verwacht overheerst in de stedelijke gebieden het kansen- en verrijgingsprofiel en in de minder stedelijke gebieden het opvang- en wijkprofiel, maar de verschillen zijn niet significant. Opvallend is ook dat de standaarddeviatie in elk type gebied nagenoeg gelijk is.

Bij de indeling op basis van het beginjaar in het rechterdeel van de tabel zien we eveneens een lineair patroon, niet alleen in de scores zelf, maar ook in de oplopende standaarddeviatie. Hier zijn de verschillen significant op 0.05-niveau. Dat het beginjaar meer invloed heeft op de score kan ook worden afgeleid uit een stepwise uitgevoerde regressieanalyse. Alleen de bijdrage van het beginjaar is daarbij significant en leidt tot 9 procent verklaarde variantie.

6.4 Andere kenmerken van de brede school

Ten slotte bespreken we hier nog de antwoorden op een reeks van elf uitspraken over de huidige brede school die we de respondenten in het vooronderzoek onder de brede scholen in PRIMA ook hebben voorgelegd. Een factoranalyse (PAF met varimaxrotatie) leidde in eerste instantie tot vijf factoren met een Eigenwaarde hoger dan 1 en een totaal verklaarde variantie van 56 procent. Drie items (gemeenschappelijke pedagogische visie, uitgewerkt beleidsplan en gemeenschappelijke huisvesting) vormden ieder een eigen factor en een vierde item (betrokkenheid ouders) laadde op geen enkele

factor. Een nieuwe factoranalyse met de resterende zeven items leidde zoals verwacht tot twee factoren, die evenwel nog een grote overlap vertoonden, zowel in de ladingen als inhoudelijk. Daarom is bij deze items uiteindelijk gekozen voor de een-factoroplossing, waarop alle items ook goed laadden. Het gemeenschappelijke in deze factor heeft betrekking op het draagvlak onder en de samenwerking tussen de instellingen, uiteraard zoals beoordeeld door de school. De uit deze items gevormde schaal heeft een goede betrouwbaarheid ($\alpha = .789$). In tabel 6.10 worden de scores op de vier afzonderlijke items en de schaal van zeven items gepresenteerd. De volgorde is de mate waarin het genoemde kenmerk in de totale responsgroep onderschreven wordt.

Tabel 6.10 – Enkele kenmerken, naar typologie van beginjaar en mate van stedelijkheid (schaal 1-5; 5 = zeer eens)

categorie	gemeensch. pedagogische visie	uitgewerkt beleidsplan	schaal draag- vlak instel- lingen	belang gemeensch. huisvesting	grote betrok- kenheid ouders	<i>n</i> (gem)
pionier/stedelijk	4,1	4,1	3,5	2,5	3,1	17
pionier/minder stedelijk	4,2	3,0	3,6	3,8	2,5	4
volger/stedelijk	4,1	4,1	3,7	3,6	2,8	14
volger/minder stedelijk	3,7	3,2	3,5	2,7	2,9	12
recent/stedelijk	4,2	4,4	3,5	3,6	3,0	11
		*		*		
totaal	4,0	3,9	3,6	3,1	2,9	58

* $p < 0.05$

Dat bij hun brede school een duidelijke gemeenschappelijke pedagogische visie centraal staat, wordt door verreweg de meeste respondenten bevestigd. Tussen de onderscheiden categorieën bestaan er in dit opzicht ook geen significante verschillen. Dat is wel het geval bij de vraag of de visie en doelstellingen uitgewerkt zijn in een beleidsplan. In de minder stedelijke gebieden is daarvan minder sprake dan in de stedelijke gebieden, zelfs bij de pioniers. Opvallend is weer dat er het vaakst melding wordt gemaakt van een uitgewerkt beleidsplan op de scholen die het laatst gestart zijn.

De onderscheiden categorieën verschillen nauwelijks of niet wat het draagvlak betreft. Zoals gezegd gaat het hierbij om een kenmerk dat uit zeven items is samengesteld, waarbij we er van enkele hier ook het gemiddelde in de totale responsgroep in de tekst zullen vermelden. Men vindt dat het draagvlak in de loop der jaren is toegenomen (3,8) en dat alle instellingen zich ervan bewust zijn dat samenwerking de kern

van de brede school is (3,8). Beduidend meer respondenten zijn tevreden dan ontevreden over de samenwerking (3,5)²¹ en de onderlinge communicatie (3,6). Men is het over het algemeen dan ook niet eens met de stelling dat de brede school niet meer is dan een verzameling van instellingen (3,8). Dat neemt niet weg dat relatief veel respondenten vinden dat er nog te weinig gewerkt wordt vanuit een geïntegreerd aanbod (3,0). Dat geldt met name voor de recent gestarte brede scholen, maar ook voor de pioniers in de minder stedelijke gebieden. Het verschil bij dit item is wel nagenoeg significant op 0.05-niveau.

De respondenten zijn vrij verdeeld over de mate van betrokkenheid van de ouders en duidelijk ook over het belang van een gemeenschappelijke huisvesting. In dit laatste geval gaat het weer om een significant verschil waarbij het opvallend is dat er aan gemeenschappelijke huisvesting het minst wordt gehecht door de stedelijke pioniers en het meest door de kleine groep pioniers in de minder stedelijke gebieden. Bij de volgers is de tendens echter precies andersom, zodat er weinig conclusies aan verbonden kunnen worden. Duidelijk is in ieder geval dat er in elke categorie een groep respondenten is die van mening zijn dat een brede school niet goed kan functioneren zonder gemeenschappelijke huisvesting en een andere groep die vindt dat dat heel goed mogelijk is. Het oordeel hierover hangt nagenoeg niet samen met het antwoord bij de andere items en ook niet met het feitelijk hebben van gemeenschappelijke huisvesting.

Ten slotte hebben we de kenmerken die in deze paragraaf beschreven worden ook gerelateerd aan de factorscores over het profiel van de brede school. Die factorscores hebben we daarbij in drie categorieën ingedeeld: een categorie waarin het accent ligt op kansen/verrijking, een categorie met het accent op opvang en wijk en een tussen-categorie. Deze indeling bleek evenwel niet tot significante verschillen te leiden, laat staan tot een duidelijk patroon. De scores in de drie categorieën ontlopen elkaar nauwelijks. Om die reden hebben we ervan afgezien ze hier nog te presenteren.

6.5 Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk hebben we in de eerste plaats kunnen vaststellen dat de verschillen tussen scholen die zichzelf breed noemen en scholen die dat niet doen, eerder relatief dan absoluut zijn. Ook bij een deel van de niet-brede scholen wordt melding gemaakt van een voorschools project, een taallijn VVE of samenwerking met zorginstellingen. En omgekeerd hebben brede scholen deze kenmerken niet allemaal gerealiseerd, en dat geldt evenzeer voor een verlengde schooldag. Dat neemt niet weg dat er bij alle

21 In de vragenlijst was dit item negatief gesteld.

kenmerken die doorgaans als kenmerkend voor de brede school worden beschouwd, wel sprake is van een zeer significant verband: op de brede scholen zijn deze voorzieningen gemiddeld genomen significant vaker gerealiseerd dan op de scholen die (nog) niet breed zijn. Opvallend is dat over de hele linie de hoogste score te zien is bij de – overigens kleine groep – scholen die recent breed zijn geworden.

De kleine groep recent gestarte brede scholen springt er ook sterk uit bij enkele kenmerken die op zich geen verband hebben met de brede school. Door een grote inzet van middelen voor specifiek beleid, door tijdens vergaderingen frequent over de relatie met de omgeving te spreken en vooral door een hoge score bij de grondigheid van de evaluatie van het onderwijsbeleid lijken deze scholen ook te verschillen van de brede scholen die al eerder zijn gestart. Dat zou erop kunnen wijzen dat de aanvangsfase van het bredeschoolconcept gepaard kan gaan met vele nieuwe initiatieven. Dat geldt overigens niet voor het beleid rond de zorgleerlingen, want daar zijn juist de niet-brede scholen het meest actief, al gaat het hierbij om kleine verschillen. Daarmee wordt wel bevestigd dat zorgbeleid op de Nederlandse basisscholen inmiddels zozeer van de grond is gekomen dat dit kenmerk niet onderscheidend meer is voor brede scholen.

Dat zou ook afgeleid kunnen worden uit analyse van het huidige profiel van de brede school. Hoewel het zorgprofiel door de PRIMA-scholen gemiddeld genomen op de eerste plaats wordt gezet, bleek het bij de factoranalyse op de profielen geen samenhang te vertonen met de andere profielen en een factor op zich te vormen. Door de respondenten van het Oberon-onderzoek wordt het zorgprofiel minder belangrijk gevonden dan in het PRIMA-onderzoek. De verklaring hiervoor is waarschijnlijk dat de respondenten in het Oberon-onderzoek vaak coördinatoren van de brede school zijn die in dienst zijn van de gemeente of een welzijnsstichting. Voor hen is de zorg dan meer iets van de school dan van de brede school. Het betekent wel dat de uitkomsten van beide onderzoeken niet zonder meer te vergelijken zijn.

De factoranalyse op de profielen van de brede scholen in PRIMA leverde echter wel een goed interpreteerbare dimensie op. Die dimensie bestaat aan de ene kant uit het kansen- en verrijgingsprofiel en aan de andere kant het opvang- en wijkprofiel. De scores op de dimensie blijken niet significant samen te hangen met de stedelijkheid, maar wel met het beginjaar. Het meest significant zijn de verschillen echter wanneer beide kenmerken worden gecombineerd in de typologie die we ook bij de effectanalyses hebben gebruikt. Bij de pioniers en de volgers in het stedelijk gebied staat het kansen- en verrijgingsprofiel voorop. Het opvang- en wijkprofiel is het sterkst bij de volgers in minder stedelijk gebied en de recent gestarte brede scholen in stedelijk gebied. We kunnen daaruit concluderen dat het opvang- en wijkprofiel in minder stedelijk gebied al in opkomst was toen in de grotere steden het kansen- en verrijgingspro-

fiel nog dominant was. Vanaf het schooljaar 2003-2004 wint het opvang- en wijkprofiel ook terrein in de steden, maar dat betekent niet dat alle recent gestarte brede scholen hier dit profiel aanhangen. De grote standaarddeviatie in deze categorie wijst op een grote variëteit, terwijl die variëteit bij de stedelijke pioniers en eerste volgers juist betrekkelijk klein was.

De recent gestarte brede scholen blijken zich ten slotte ook te onderscheiden in het hebben van een uitgewerkt beleidsplan, hoewel deze scholen relatief vaak vinden dat er nog te weinig wordt gewerkt vanuit een geïntegreerd aanbod. Meer dan gemiddeld hechten zij belang aan een gemeenschappelijke huisvesting. Deze combinatie van verschillen duidt er – tezamen met de hiervoor reeds genoemde kenmerken van de recente starters – op dat hier om een voor Nederland betrekkelijk nieuw type brede school zou kunnen gaan.

7 Verslag van de casestudies

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de casestudies. De casestudies zijn zowel bedoeld om meer zicht te krijgen op de effecten van de brede school als om nog meer inzicht te verwerven in de verschillende varianten. Bij iedere case zijn enkele face to face-interviews gehouden, waarbij behalve met de directeur van de basisschool ook is gesproken met een of meer partners. De inhoud van deze gesprekken wordt hier aan de hand van een aantal thema's beschreven. Deze gesprekken worden vervolgens ook gebruikt in hoofdstuk 8 waarin nader wordt ingegaan op de mogelijkheid om brede scholen in te delen in categorieën.

In paragraaf 7.2 worden allereerst drie cases beschreven uit de categorie 'stedelijke pioniers'. Om 'best practices' op te kunnen sporen is gekozen voor scholen die wat de leerwinst tussen groep 4 en groep 8 betreft goed tot zeer goed uit de bus komen. Scholen waarvan slechts enkele leerlingen aan elk van de drie toetsen hebben meegedaan, hebben we niet geselecteerd.

Daarna komt in paragraaf 7.3 een tweetal stedelijke scholen aan de orde, één uit de categorie volgers en één uit de recent gestarte brede scholen. Het betreft hier scholen met een vergelijkbare leerwinst als de drie pioniers en scholen waarvan de populatie eveneens overwegend uit achterstandsleerlingen bestaat. Dat betekent dat een vergelijking van de effecten op basis van de start van de brede school tot de mogelijkheden behoort. Maar omdat het hier latere starters betreft kan ook worden bekeken in welk opzicht deze brede scholen verschillen van de pioniers.

In paragraaf 7.4 komen vervolgens twee brede scholen in niet-stedelijke gebieden aan de orde. Omdat zij een andere leerlingenpopulatie hebben is vergelijking op effecten niet zo zinvol. Deze scholen zijn vooral geselecteerd om de vraag naar de verschillende varianten beter te kunnen beantwoorden. Bij de selectie van de volgers en de recent gestart brede scholen is daarom ook rekening gehouden met de dimensie die in het vorige hoofdstuk aan de orde was. Twee van de geselecteerde cases hebben een profiel met een sterk accent op opvang- en wijkvoorzieningen.

7.2 Casestudies bij enkele stedelijke pioniers

7.2.1 Brede school in stadsdeel De Baarsjes Amsterdam²²

Van de tien basisscholen in het stadsdeel De Baarsjes profileren zich er acht als brede school: vier openbare en vier bijzondere. Op grond van de prestaties van de leerlingen bij het PRIMA-cohortonderzoek is een van deze scholen geselecteerd voor de case-studies. Het merendeel van de leerlingen van deze openbare school behoort tot de allochtone achterstandsleerlingen. Een minderheid van de kinderen heeft ouders met een middelbare of hogere opleiding.

Geschiedenis

De school is als brede school gestart in het schooljaar 1998-1999. Toen kwam de samenwerking met de peuterspeelzaal van de grond en werd er begonnen met buitenschoolse activiteiten. Al eerder werden er verschillende activiteiten en taallessen voor de ouders georganiseerd. Ook de contacten met de bibliotheek en verschillende zorgactiviteiten bestaan al langer. Reeds in de jaren '80 was er een multidisciplinair team om de leerlingen te bespreken. Wat betreft de aanstelling van een intern begeleider 15 jaar geleden behoorde school tot de voorlopers. Geleidelijk aan hebben deze activiteiten meer structuur gekregen en zijn ze verder uitgebouwd.

Korte beschrijving van de activiteiten

De peuterspeelzaal is vijf jaar geleden voorschool geworden hetgeen betekent dat er meer programmatisch wordt gewerkt en dat de kinderen minimaal vier dagdelen aanwezig zijn. Daardoor kunnen er nu doorlopende leerlijnen worden gerealiseerd vanaf de leeftijd van 2,5 jaar. Om de ouders meer bij de voorschool te betrekken, kan de school gebruik maken van een contactouder op mbo-niveau die in dienst is van de welzijnsstichting. Overigens heeft de school zelf ook altijd veel aandacht besteed aan ouderparticipatie. Voor de ouders zelf worden er reeds lang taalcursussen verzorgd met de mogelijkheid van vervolgcursussen op het ROC. Als gevolg van landelijke voorwaarden en de eigen bijdrage hebben deze cursussen tijdelijk onder druk gestaan, maar dat is inmiddels achter de rug.

Nadat de leerlingen de basisschool hebben verlaten kunnen ze nog een jaar lang wettelijk huiswerkbegeleiding krijgen op hun oude school. Om budgettaire redenen moet die groep beperkt blijven tot ongeveer 10 leerlingen. De kinderen voor wie

²² De gesprekken zijn gevoerd met de huidige en de vroegere directeur en met een medewerker van de welzijnsstichting van het stadsdeel.

begeleiding het meest nodig wordt gevonden, worden daarom geselecteerd. Anders dan voorheen worden de ouders van deze kinderen benaderd om hen voor deelname te motiveren. De bedoeling is dat de begeleiding wordt uitgebouwd naar het tweede jaar voortgezet onderwijs.

Ook de naschoolse activiteiten zijn sterk in aantal gegroeid. Er is inmiddels een zeer gevarieerd aanbod van sport, goochelen, dansen, tekenen en vele andere activiteiten. Ze worden aangeboden in drie blokken van zes á zeven weken. De belangstelling is zo groot dat kinderen die zich aanmelden, nog vaak op de wachtlijst geplaatst moeten worden.

De naschoolse opvang wordt gerealiseerd door een inmiddels verzelfstandigd onderdeel van de welzijnsstichting van het stadsdeel. Deze stichting is ook via de voorschool en de ouderactiviteiten bij de brede school betrokken. De verzelfstandiging heeft wel tot gevolg dat zij voor sommige niet-gesubsidieerde activiteiten – zoals de bijscholing van leerkrachten in de voorschool – geld moet vragen. Dat kan soms een druk op de samenwerking leggen die er eerder niet was.

De zorgcomponent wordt door de school inmiddels tot de kerntaken van het onderwijs gerekend en niet als onderdeel van de brede school gezien. Dat geldt ook voor de bibliotheek, waarmee de contacten overigens minder frequent zijn geworden omdat deze activiteiten niet langer gesubsidieerd worden. De kinderen gaan nog een keer per jaar in schoolverband naar de bibliotheek.

Huisvesting

De school beschikt over een relatief nieuw gebouw met veel mogelijkheden. Bij de nieuwbouw – 14 jaar geleden – waren er overigens nog geen plannen voor een brede school. De peuterspeelzaal – inmiddels voorschool – zit nu in het gebouw. De naschoolse activiteiten vinden plaats in het eigen schoolgebouw. Voor de naschoolse opvang gaan de kinderen naar een gebouw van de welzijnsstichting dat tegenover de school staat.

Organisatie

Het stadsdeel wordt gezien als coördinator van de activiteiten in het kader van de brede school, maar de school kan zelf uitmaken van welk deel van het aanbod zij gebruik maakt en welke partners zij hiervoor inhuurt. Omdat de school de partners voor de niet-gesubsidieerde activiteiten moet betalen, zijn deze contacten wel zakelijker geworden. Zo kan de school kiezen voor een andere partner wanneer die de activiteiten voor een lager bedrag aanbiedt. De contacten van de school met het stadsdeel

hebben onder deze verzakelijking overigens niet te lijden gehad. Ook met het inmiddels op afstand geplaatste schoolbestuur zijn de contacten altijd uitstekend geweest.

Effecten van de brede school

De 20 leerlingen die zowel in groep 4 als in groep 8 aan het PRIMA-cohortonderzoek hebben meegedaan lieten bij taal een leerwinst zien van 80 punten (van 1018 naar 1098) en bij rekenen van 57 punten (van 57 naar 114). Landelijk waren deze leerwinsten bij beide vakken beduidend lager. De leerwinst bij taal deed zich op deze school vooral voor tussen groep 6 en groep 8, die bij rekenen vooral tussen groep 4 en groep 6.

Hoewel de school niet uitsluit dat aspecten van de brede school aan de goede prestaties hebben bijgedragen, ziet men zelf de goede structuur van het onderwijs als een nog belangrijkere verklaring. ‘We hebben een duidelijke structuur voor de leerlingen, gaan met het hele team dezelfde richting uit. Daarbij leggen we een sterk accent op de kerntaak van het onderwijs: lezen, schrijven en rekenen. Onze leerkrachten weten heel goed wat kinderen in de loop van het jaar moeten kennen en kunnen en zijn daar heel sterk op gericht.’

Hoewel de onderwijsinspectie een positief oordeel uitte over de prestaties van de leerlingen, kreeg de school wel regelmatig aanmerkingen over de kwaliteit van het onderwijs. Volgens de inspectie besteedde de school te weinig aandacht aan verschillen tussen de leerlingen en aan doorlopende leerlijnen voor alle leerlingen. De laatste jaren wordt daar echter wel aan gewerkt. Maar ook bij een groter aandeel van het zelfstandig werken wordt het belang van een goede structuur en van duidelijkheid voor de kinderen niet veronachtzaamd. ‘Dat is immers de basis van onze goede prestaties.’

7.2.2 Brede school in stadsdeel Bos en Lommer Amsterdam²³

Het grootste deel van de leerlingen op deze katholieke basisschool behoort tot de allochtone achterstandsleerlingen. Sinds kort profileert de school zich vooral als sportieve school met een groot aanbod aan sportieve activiteiten. Door dit nieuwe profiel komen er geleidelijk aan meer kinderen van hoger opgeleide ouders.

23 Dit verslag is tot stand gekomen op basis van een gesprek met de directeur, de coördinator van de brede school en de coördinator van de ouderactiviteiten

Geschiedenis

De school beschouwt zich al ruim 10 jaar als een brede school. Er werden al activiteiten voor de leerlingen en ouders georganiseerd voordat het begrip zijn intrede had gedaan. Zo was er al een oudercoördinator die zich met opvoedingsondersteuning bezighield en werden er voor de leerlingen diverse buitenschoolse activiteiten georganiseerd (muziek, dans, sport). Er was toen al sprake van een verlengde schooldag zonder dat die naam naar buiten toe werd uitgedragen. Van begin af aan is ook de zorgcomponent een belangrijk onderdeel geweest van de brede school. Zo is er al heel lang logopedie beschikbaar. Ook zorgoverleg met de belangrijkste partners was er al voordat de brede school van start ging. Sinds 10 jaar is er een aparte intern begeleider voor de onderbouw.

De school heeft geparticipeerd in het project Capabel dat door het stadsdeel is opgezet. Het was een project dat samen werd uitgevoerd met welzijnsinstellingen en dat onder meer ten doel had de ouders meer bij de school te betrekken. De intern begeleider heeft een bijdrage geleverd aan het maken van een draaiboek dat nu nog steeds wordt gebruikt, ook door andere scholen in het stadsdeel. Ondanks de jarenlange pogingen blijft het moeilijk de ouders bij de school te betrekken, met name in de bovenbouw.

Korte beschrijving van de activiteiten

De activiteiten die in het kader van de brede school plaatsvinden, zijn sindsdien steeds verder uitgebreid. De voorschool om de aansluiting tussen peuterspeelzaal en de onderbouw te verbeteren is vijf jaar geleden van start gegaan zodat er vanaf de leeftijd van 2,5 jaar sprake is van een doorlopende leerlijn. Tot aan de basisschoolleeftijd moeten de kinderen minimaal 4 dagdelen naar school komen. Met de ouders worden zo mogelijk dwingende afspraken gemaakt voor huisbezoek.

Voor de aansluiting tussen groep 8 en het voortgezet onderwijs is er huiswerkbegeleiding als onderdeel van de naschoolse activiteiten (het zogenoemde mentorenproject). Deze begeleiding vindt niet in de school zelf plaats, maar op een andere locatie. Ook in groep 8 krijgen de leerlingen al huiswerkbegeleiding en worden zij voorbereid op het voortgezet onderwijs..

Zoals gezegd heeft de school voor het sportieve profiel gekozen waardoor het Sportbuurtwerk als de belangrijkste partner wordt gezien. Het gaat daarbij om verschillende sporten waaronder bijvoorbeeld ook schaken, maar daarnaast staan ook yoga, dans en muziek op het programma. Door het wegvallen van de GOA-gelden zijn de projecten met de bibliotheek sterk afgenomen.

Huisvesting

Hoewel zij al weer geruime tijd valt onder de stedelijke welzijnsstichting, heeft de peuterspeelzaal van oudsher in hetzelfde gebouw als de school gezeten. Het schoolmaatschappelijk werk en de logopediste houden op een dag per week spreekuur op de school. Het kantoor van het sportbuurtwerk is naast de school gevestigd, maar de activiteiten vinden allemaal plaats in de eigen school. De voor- en buitenschoolse opvang zijn gevestigd in een gebouw op de hoek van de straat.

Organisatie

Veel bredeschoolactiviteiten zoals het sportbuurtwerk en het mentorenproject worden door het stadsdeel betaald. De voorwaarde is wel dat de school uit haar eigen budget een coördinator betaalt. De coördinator heeft onder meer als taak de verschillende activiteiten te plannen en deel te nemen aan het zeswekelijkse overleg met de coördinatoren van de zes andere brede scholen in het stadsdeel. Ook de coördinatie van de ouderactiviteiten wordt betaald uit de eigen formatie van de school. Met een door het stadsdeel ter beschikking gesteld budget kan de school ook activiteiten inkopen bij andere organisaties. Vaak zijn dat organisaties die inmiddels verzelfstandigd zijn en zichzelf moeten bedruipen.

Toekomst

De laatste tijd wordt er binnen de wijk ook nagedacht over meer samenwerking bij projecten voor de oudere jeugd. Omdat Bos en Lommer zelf vrijwel geen voortgezet onderwijs heeft ligt dat echter moeilijker. Er leven bij het stadsdeel wel plannen voor een brede school met een wijkfunctie. Omdat het huidige gebouw zich daarvoor niet leent, zal een wijkfunctie alleen in nieuwbouw van de grond kunnen komen.

Effecten van de brede school

De 17 leerlingen die zowel in groep 4 als in groep 8 aan het PRIMA-cohortonderzoek hebben meegedaan, lieten bij taal een leerwinst zien van 81 punten (van 1003 naar 1084) en bij rekenen van 58 punten (van 56 naar 114). Landelijk waren deze leerwinsten aanzienlijk lager. Bij taal deed de leerwinst zich op deze school vooral voor tussen groep 4 en groep 6, bij rekenen was sprake van een meer gelijke stijging in beide perioden. Ook op de Cito-toetsen scoren de leerlingen van deze school – rekening houdend met de samenstelling van de leerlingenpopulatie – bovengemiddeld. Dat wordt bevestigd door positieve oordelen van de onderwijsinspectie.

Om de vraag te kunnen beantwoorden of deze goede uitkomsten samen zouden kunnen hangen met de activiteiten in het kader van de brede school, moet worden nagegaan of er ook andere verklaringen te noemen zijn. Door de school wordt als verklaring voor de goede prestaties gewezen op de goede structuur van haar onderwijs en de grote inzet en lange ervaring van het team. ‘We hebben een consistent team met mensen die allemaal hart voor deze kinderen hebben en waarvan de meesten hier al heel lang werken’. Vanuit de gedachte dat dit voor deze kinderen het meest effectief is, heeft de school lang vastgehouden aan het geven van vooral klassikaal onderwijs. Eén jaar of vijf geleden is in het schoolontwikkelingsplan gekozen voor meer differentiatie en meer aandacht voor de betere leerlingen. Daardoor wordt er steeds meer tijd ingeruimd voor zelfstandig werken, maar dan wel binnen een goede structuur.

Dat naast de goede structuur van het onderwijs ook de brede school heeft bijgedragen aan de goede prestaties, acht men zeer wel mogelijk. ‘We willen deze kinderen iets extra’s meegeven dat ze anders niet krijgen. Op witte scholen kunnen de ouders dat zelf wel organiseren. Voor veel van deze kinderen zijn de buitenschoolse activiteiten de enige activiteiten waarin ze uitblinken. Dat is heel goed voor hun zelfvertrouwen. De basis leggen we al bij de kleuters. Het is fijn werken als je ziet hoe ze binnenkomen en wat je daarna met ze bereikt.’

7.2.3 Brede school in deelgemeente Feyenoord Rotterdam²⁴

De school heeft nagenoeg uitsluitend achterstandsleerlingen, voor het merendeel van allochtone herkomst. In het stedelijk beleid ten aanzien van brede scholen in Rotterdam is het afgelopen jaar veel veranderd. Brede scholen hadden de keuze uit een dagarrangement of een wijkarrangement of zij kunnen verder gaan als afzonderlijke brede school. De keuze voor een dagarrangement levert de meeste subsidie op, maar brengt ook met zich mee dat de onderwijstijden en de tijden voor andere activiteiten door elkaar gaan lopen. Tezamen met enkele andere scholen in de buurt waarmee al langer wordt samengewerkt heeft deze school gekozen voor een wijkarrangement.

Geschiedenis

Als start van deze brede school is op de vragenlijst 1995 ingevuld, maar een exacte startdatum is niet te geven. De activiteiten zijn geleidelijk aan ontstaan maar kregen pas later het etiket brede school. Eigenlijk gaat het vooral om een voorzetting van het voormalige onderwijsvoorrangsgebied. Dat betekent dat er al lang veel ouderactivitei-

²⁴ Dit verslag is gebaseerd op interviews met de directeur en intern begeleider van de basisschool en met de wijkcoördinator.

ten worden georganiseerd en voor de leerlingen buitenschoolse activiteiten. De peuterspeelzaal zit sinds 2000 in het gebouw. Sindsdien worden ook hiermee gezamenlijke activiteiten georganiseerd, met name binnen het kader van de voorschool. Die samenwerking is sindsdien zeer intensief geweest.

Beschrijving van de activiteiten

Voor de contacten met de ouders zijn er twee contactpersonen ouderbetrokkenheid aangesteld via het Werkgeversinstituut. Zij hebben ervoor gezorgd dat er steeds meer ouders op school komen, vooral in de kleutergroepen. Ouders worden zoveel mogelijk betrokken bij de onderwijsprogramma's. Dat betekent overigens meestal nog niet dat ze de kinderen thuis ook echt kunnen helpen. Het is ook de vraag of de kinderen dat zouden willen, omdat die vaak denken dat hun ouders dat niet kunnen.

Aan de ouders werden al lang taallessen aangeboden via het ROC. Dat kwam echter helemaal stil te liggen toen ervoor betaald moest gaan worden. Weliswaar hoeft dat nu niet meer, maar het probleem is dat de docenten bij het ROC ontslagen zijn en er nauwelijks of geen vervangers gevonden kunnen worden. Er wordt daarom nog steeds geprobeerd de lessen weer op te starten.

De buitenschoolse activiteiten zijn in de loop der jaren sterk uitgebreid. In de beginjaren was het vooral sport en dan met name voetbal. Sindsdien zijn er allerlei activiteiten bijgekomen, variërend van muziek en ballet tot koken en sierraden maken. Op dit moment neemt ongeveer 20 procent van de kinderen aan een van de activiteiten deel. Er komt nu voor deze activiteiten veel geld beschikbaar. Daarvoor moesten het uit verschillende potjes bij elkaar worden gesprokkeld.

Voor buitenschoolse opvang bestaat op deze school nauwelijks belangstelling omdat in ieder gezin altijd wel minstens een van de ouders thuis is. De enkele kinderen die er wel gebruik van maken gaan naar een commerciële instelling vlak in de buurt. Die opvang behoort eigenlijk alleen op papier tot de brede school, inhoudelijk niet. Er zijn wel wat contacten, maar daar blijft het bij. De tussenschoolse opvang heeft de school zelf geregeld, maar ook dan gaat het maar om tien kinderen.

De activiteiten in het kader van de zorg zijn de laatste zes jaar sinds de komst van de huidige intern begeleiders meer structureel geworden; gedurende twee ochtenden per week is er op school schoolmaatschappelijk werk beschikbaar, maar voor sommige ouders is zelfs die drempel nog te hoog. Ook de leerkrachten geven niet altijd op tijd door wanneer er problemen zijn met een kind uit angst ze te snel te stigmatiseren. Er is nu ook regelmatig overleg binnen het zorgteam waarin behalve de twee intern begeleiders en de schoolmaatschappelijk werkster ook een psychologe van WSNS en een jeugdverpleegkundige zitting hebben. Voorheen kwam het zorgteam alleen op ad-

hocbasis bij elkaar. De school vindt overigens dat de zorg meer iets interns is en geen verband heeft met de brede school.

Huisvesting

De peuterspeelzaal is gevestigd in het schoolgebouw zelf. De buitenschoolse activiteiten vinden – met uitzondering van voetbal – vooral in de eigen school plaats, maar het komt ook regelmatig voor dat kinderen deelnemen aan activiteiten die in andere scholen worden georganiseerd. Dat gebeurt bij voorbeeld bij sportactiviteiten binnen de “Lekker-Fit-weken”. De buitenschoolse opvang is geregeld op loopafstand, maar zoals gezegd wordt daar door kinderen van deze school nauwelijks gebruik van gemaakt.

Organisatie

In de oude situatie kwam de interne organisatie van de bredeschoolactiviteiten neer op de eigen bredeschoolcoördinator die daarvoor een halve dag had en daarbij samenwerkte met de wijkcoördinator. Omdat deze eigen coördinatoren door hun onderwijstaken op veel brede scholen nauwelijks aan coördineren toekwamen en daardoor hun functie niet altijd goed konden uitoefenen, is in het nieuwe wijkarrangement gekozen voor nieuwe functies. De eigen coördinator krijgt ondersteuning van een bredeschoolmedewerker op mbo4-niveau. En de functie van wijkcoördinator wordt uitgebouwd tot die van buurtmakelaar met een aanstelling op basis van een 36-urige werkweek. Deze functies zouden per 1 januari 2008 ingaan maar beide vacatures konden nog niet worden ingevuld. Voor de functie van medewerker hadden de sollicitanten allemaal een te laag niveau. De functie van buurtmakelaar zou worden ingevuld door de wijkcoördinator, maar dat kon geen doorgang vinden omdat zijn schoolbestuur geen medewerking wilde verlenen aan een detachering bij de welzijnsstichting van de deelgemeente.

Effecten van de brede school

De 23 leerlingen die zowel in groep 4 als in groep 6 en groep 8 aan het PRIMA-cohortonderzoek hebben meegedaan lieten bij taal een leerwinst zien van 79 punten (van 1011 naar 1090) en bij rekenen van 49 punten (van 64 naar 113). Bij taal is dat boven, bij rekenen rond het gemiddelde. In beide gevallen zijn de leerwinsten gelijk verdeeld over beide perioden.

Dat er een relatie bestaat tussen de deelname aan de activiteiten die in het kader van de brede school zijn georganiseerd en deze prestaties op de PRIMA-toetsen wordt door de school echter niet waarschijnlijk gevonden. Daarvoor heeft een te klein deel

van de leerlingen aan de activiteiten deelgenomen. Dat geldt zowel voor de leesbegeleiding en de huiswerkbegeleiding als voor de andere activiteiten. Het activeren van de ouders zou een rol kunnen hebben gespeeld, want die betrokkenheid is duidelijk toegenomen. Maar dat betekent nog niet dat zij hun kinderen hebben kunnen helpen.

Het team is sterk verouderd, omdat door een dalend aantal leerlingen de jongere leerkrachten moeten afvloeien. Deze oudere leerkrachten willen zich wel inzetten voor deze kinderen en ze hebben ook voor deze school gekozen, maar ze zijn moeilijk af te brengen van hun traditionele manier van lesgeven. De kinderen laten werken op hun eigen niveau en werken met de computer vinden daarom bij de meeste leerkrachten maar moeizaam ingang. Dat is overigens niet door de inspectie geconstateerd want die heeft geen tekortkomingen vastgesteld in de prestaties van de leerlingen en de kwaliteit van het onderwijs. Ook de kinderen laten niet merken dat zij problemen zouden hebben met de manier van lesgeven: zij komen heel graag naar school.

De wijkcoördinator is ervan overtuigd dat de activiteiten die in het kader van de brede school worden uitgevoerd een positieve invloed hebben op de kinderen. Ze krijgen hierdoor zoveel mee, waar ze anders niet mee in aanraking zouden komen. Dat moet ook invloed hebben op hun concentratie en hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Het probleem is alleen dat sociale competenties en het concentratievermogen zo moeilijk te meten zijn. 'Ik weet zeker dat ook hun prestaties er beter door worden, maar ik kan het niet hard maken.'

7.2.4 Conclusies ten aanzien van de pioniers

Wanneer we deze drie cases overzien, zijn er enkele opvallende overeenkomsten. In de eerste plaats hebben deze scholen moeite om aan te geven, wanneer zij als brede school zijn begonnen. Verschillende activiteiten vonden al plaats voordat de term ingang hadden gevonden. De activiteiten zijn ook nagenoeg uitsluitend gericht op achterstandsléerlingen. Dat ligt ook voor de hand omdat deze scholen nauwelijks andere leerlingen hebben. Dat bepaalt ook in belangrijke mate de inzet van het team. Een van de directeuren onderstreepte deze instelling met de opmerking: 'Als deze school in Wassenaar zou staan, zouden we ons niet zo inzetten voor buitenschoolse activiteiten voor de kinderen, dan moeten de ouders het zelf maar doen'.

In de tweede plaats zouden de leerwinsten van de leerlingen ook verklaard kunnen worden door andere factoren dan de brede school. Op elk van de drie scholen is sprake van een ervaren team dat op een tamelijk traditionele maar in ieder geval erg gestructureerde wijze les geeft waarbij veel tijd besteedt wordt aan de kernvakken en dan met name taal. De leerkrachten hebben over het algemeen bewust voor deze achterstandsscholen gekozen. Zelf vinden de scholen het meer voor de hand liggen

dat deze wijze van lesgeven en deze inzet verantwoordelijk zijn voor de goede prestaties van de kinderen. De activiteiten die in het kader van de brede school zijn uitgevoerd kunnen wel hebben meegespeeld, maar het zou te ver gaan als de effecten alleen aan de brede school zouden worden toegeschreven.

Wat de organisatie betreft signaleren we wel een verschil tussen Amsterdam en Rotterdam. Op de scholen in Amsterdam is de school de hoofdrolspeler ofwel de centrale actor. Zij kiest zelf uit het aanbod dat door het stadsdeel wordt aangereikt, waarbij het stadsdeel wel een coördinerende rol speelt. In Rotterdam is de deelgemeente minder bij de brede school betrokken. Hier wordt het beleid meer op centraal niveau gemaakt, terwijl de wijkcoördinator – in de toekomst buurtmakelaar – de spil van de activiteiten is. De activiteiten worden georganiseerd voor alle brede scholen in de wijk.

7.3 Casestudies bij enkele stedelijke volgers

7.3.1 Brede school in Gouda²⁵

In Gouda heeft het begrip brede school niet betrekking op een school als zodanig maar op een stichting waarin meerdere basisscholen en welzijnsinstellingen zich verenigd hebben. De eerste brede school kwam tot stand in een achterstandswijk, maar inmiddels hebben alle basisscholen in Gouda op één na zich aangesloten bij één van de vijf brede scholen die er nu zijn. Deze casestudie heeft betrekking op de eerste brede school en dan met name op één van de drie basisscholen binnen dit samenwerkingsverband. In vergelijking met de twee andere basisscholen heeft deze school verreweg de meeste leerlingen van allochtone herkomst. In vergelijking met de cases waarin de basisschool zelf de brede school vormt, gaat het hier vooral om de vraag welke activiteiten wel en welke niet onder de verantwoordelijkheid van de brede school worden uitgevoerd.

Geschiedenis

Het initiatief tot de eerste brede school in Gouda lag bij de gemeente. De beschikbaarheid van provinciale middelen speelde daarbij een rol. In het schooljaar 2000-2001 werden de eerste contacten gelegd tussen de directeurs van de drie scholen in de wijk en de welzijnsinstellingen. De activiteiten gingen vervolgens in het schooljaar 2001-2002 van start. Daarna zijn er verschillende activiteiten bijgekomen. Sommige

²⁵ Voor deze case zijn interviews gehouden met de directeur van de basisschool en de coördinator van de brede school. Deze laatste vervult tevens de functie van stedelijk coördinator van de brede scholen.

initiatieven die door de brede school in gang zijn gezet, moesten om uiteenlopende redenen weer worden stopgezet.

Doelstellingen

Bij de start van de brede school lag het accent sterk op de vergroting van het aanbod voor kinderen in achterstandswijken. Dat is nog steeds het geval voor de school die in deze case centraal staat en in iets mindere mate ook voor de brede school waar deze school deel van uitmaakt. Deze brede school is immers gevestigd in een achterstandswijk. Door de komst van brede scholen in wijken met weinig of geen achterstandskinderen zijn de doelstellingen voor de stichting evenwel verruimd. Het gaat dan om de ontwikkeling van alle kinderen. Daar komt bij dat de stichting formeel ook niet weet welke kinderen achterstandsleerlingen zijn, omdat de scholen deze informatie niet mogen doorgeven. Overigens wil de gemeente nog steeds de opbrengsten specifiek voor de achterstandskinderen monitoren.

Korte beschrijving van de activiteiten die wel en niet onder de brede school vallen

De brede school richt zich allereerst op de organisatie van buitenschoolse activiteiten. Deze zijn in de afgelopen jaren aanzienlijk in aantal en variatie toegenomen. Daarbij kan gedacht worden aan kooklessen, lessen in techniek, muziek- en dramalessen, projecten met de bibliotheek en verschillende sportieve activiteiten. Omdat de allochtone leerlingen van de school die bij deze casestudie centraal staat, aanvankelijk nauwelijks aan de activiteiten deelnamen, heeft men gekozen voor het laten organiseren van proeflessen onder schooltijd. De kinderen komen daardoor in aanraking met de activiteit en kunnen hun ouders er enthousiast voor maken. Omdat er per bijeenkomst een bedrag van 50 cent wordt gevraagd, ligt er voor veel ouders toch nog een drempel.

Het deelnamepercentage ligt nu tussen 20 en 30 procent. Dat is veel lager dan de 80 tot 100 procent die de gemeente zich ten doel had gesteld. Ook de doorstroom van de naschoolse activiteiten naar sportclubs die de gemeente als doelstelling opgenomen wilde zien, komt vooralsnog nauwelijks van de grond. Ook hier spelen vermoedelijk financiële drempels een rol.

Een tweede thema binnen de brede school was de organisatie van ouderbetrokkenheid. Zo werden er aanvankelijk voor de ouders taallessen verzorgd door het ROC. Toen de subsidie wegviel moest daarmee worden gestopt. Aan een ander project om de ouderbetrokkenheid te stimuleren heeft de school die bij dit onderzoek centraal staat, niet meegedaan omdat zijzelf al de beschikking had over een consulente met een Marokkaanse achtergrond. Als gevolg van het wegvallen van de GOA-gelden is die functie overigens opgeheven. De organisatie van de ouderbetrokkenheid is inmid-

dels weer teruggegaan naar de scholen zelf, zodat zij nu buiten de directe verantwoordelijkheid van de brede school valt.

Hetzelfde heeft zich voorgedaan bij de activiteiten op het terrein van de zorg. Er is gepoogd het meerpartijenoverleg binnen de afzonderlijke scholen op wijkniveau te laten functioneren. Hoewel de zorginstellingen dit initiatief van de brede school ondersteunden, is men er toch weer van teruggekomen omdat er nauwelijks cases waren die zich voor een bespreking op wijkniveau leenden. Het zorgoverleg is derhalve weer een zaak van de scholen zelf geworden.

De peuterspeelzalen maken geen deel uit van de brede school. Er is een stedelijk VVE-coördinator die voor alle peuterspeelzalen werkt. Voor de overgang van peuterspeelzaal naar basisschool is op wijkniveau het zogenoemde schakeloverleg in het leven geroepen waarin naast de VVE-coördinator een vertegenwoordiger van de scholen zit. Er zijn wel nauwe contacten met de bredeschoolcoördinatie.

Ook de buitenschoolse opvang valt buiten de verantwoordelijkheid van de brede school. Bij de start van de brede school in 2000 bleek er bij de ouders nauwelijks behoefte te zijn aan buitenschoolse opvang en ook de gemeente was er geen voorstander van de buitenschoolse opvang bij de brede school te betrekken. Toen de motie Van Aartsen/Bos werd aangenomen was de tijd te kort om de buitenschoolse opvang met de brede school te integreren. Omdat ook de besturen niet tot overeenstemming kwamen hebben zij voor zichzelf contracten afgesloten met commerciële aanbieders. Dat is geen ideale oplossing want de buitenschoolse activiteiten van de brede school vinden plaats op dezelfde tijdstippen als de buitenschoolse opvang. Het kan daardoor voorkomen dat kinderen niet aan de buitenschoolse activiteiten van de brede school kunnen deelnemen omdat hun buitenschoolse opvang op een andere locatie zit. Er wordt nu wel gestreefd naar samenwerking, maar door de verschillende geldstromen kost dat veel tijd.

Huisvesting

Anders dan in de cases waarin de school zelf het centrum is van de brede school is hier van gemeenschappelijke huisvesting geen sprake. De stichting beschikt immers niet over een eigen locatie.

Organisatie

Hoewel de gemeente in de beginfase een centrale rol heeft gespeeld, is zij op dit moment niet meer betrokken bij de organisatie. Wel zorgt zij voor de financiering die nu voor een periode van vier jaar is goedgekeurd. De organisatie van de brede school

wordt onder verantwoordelijkheid van de stichting uitgevoerd door de stedelijk coördinator. Voor iedere brede school is daarnaast een coördinatieteam ingesteld dat gevormd wordt door een onderwijs- en een welzijnscoördinator. De functionarissen zijn hiervoor voor een aantal uur per week gedetacheerd bij de stichting.

Effecten van de brede school

Op de school die in deze case centraal staat hebben 29 leerlingen bij de PRIMA-taalscores tussen 2000 en 2004 een winst geboekt van 85 punten (van 1015 naar 1100) en bij de rekenscores een winst van 49 punten (van 65 naar 114). Dat betekent dat de leerwinst bij taal duidelijk bovengemiddeld is.

Er zijn echter verschillende redenen waarom het uitgesloten is dat deze goede taalprestaties verband houden met de deelname aan de brede school. In de eerste plaats werd het grootste deel van leerwinst bij taal gerealiseerd tussen 2000 (groep 4) en 2002 (groep 6). In die periode werd de brede school net opgestart. Daarnaast hebben de leerlingen van deze school in de beginfase nagenoeg niet aan de naschoolse activiteiten deelgenomen. Van 2002 tot 2005 is de school Onderwijskansenschool geweest. Dat was echter pas na de periode waarin de taalscores van PRIMA de grootste leerwinst lieten zien.

Wat mogelijk wel een rol gespeeld heeft, is dat de school heel veel aandacht besteedt aan taal door heel veel taallessen in het rooster op te nemen. Ook rekenen krijgt extra veel aandacht. Daarnaast beschikt de school over een ervaren en enthousiast team, dat zich gespecialiseerd heeft in onderwijs aan allochtone achterstandsleerlingen. Anders dan op de meeste andere scholen gaan de kleuters op deze school ook op vrijdagmiddag nog naar school.

Hoewel effecten nauwelijks of niet zijn vast te stellen, zijn de betrokkenen wel overtuigd van positieve effecten op de sociale vaardigheden van de leerlingen die aan de naschoolse activiteiten deelnemen. In ieder geval leren ze via de spelregels met elkaar rekening te houden. En omdat de buitenschoolse activiteiten over de drie scholen worden uitgespreid, komen de kinderen van deze scholen regelmatig met elkaar in contact waardoor er minder ruzies tussen de leerlingen van de drie scholen voorkomen. Aanvankelijk heeft het RISBO de brede scholen die in Zuid-Holland met subsidie van de gemeente tot stand zijn gekomen, gemonitord. De conclusie luidde dat de kinderen op brede scholen beter in hun vel zitten en daardoor ook beter presteren. Vanwege de kosten moest deze monitoring evenwel worden stopgezet.

7.3.2 Brede school in Eindhoven²⁶

Brede scholen in Eindhoven worden aangeduid met de naam SPIL-centra. SPIL staat voor Spelen, Integreren en Leren. De bedoeling is dat een SPIL-centrum gehuisvest is in een multifunctioneel gebouw. De katholieke basisschool waar het hier over gaat, is in 2006 als SPIL-centrum aangewezen. De multifunctionele ruimte zal in 2009 in gebruik kunnen worden genomen.

De huidige school staat midden in een achterstandswijk en heeft meer dan 70 procent allochtone kinderen. Het nieuwe gebouw wordt gerealiseerd tussen deze achterstandswijk en een nog te bouwen nieuwe wijk met koopwoningen. De hoop is erop gevestigd dat de nieuwe school bezocht zal worden door kinderen uit beide wijken en dat daardoor een gemengde school zal ontstaan. In de achterstandswijk staat verder nog een openbare basisschool die al langer als SPIL-centrum functioneert. De ouders in de wijk zijn derhalve niet automatisch op de nieuwe school aangewezen. In de nieuwe wijk komt geen andere school, maar binnen een cirkel van enkele kilometers zijn wel andere scholen aanwezig. Omdat daar ook witte scholen bij zijn, bestaat de angst dat ouders in de nieuwe wijk niet voor de nieuwe school zullen gaan kiezen wanneer die vooral door achterstandsl leerlingen wordt bezocht. Er vinden daarom nu al bijeenkomsten plaats om bij (toekomstige) ouders interesse op te wekken voor de nieuwe school.

Geschiedenis

De school is pas in het schooljaar 2003-2004 als brede school gestart. Eigenlijk gaat het om twee scholen die sinds dat schooljaar samenwerken onder een nieuwe directeur en die pas sinds dit schooljaar in hetzelfde gebouw zijn gehuisvest. Tot de partners binnen de brede school behoren nu een peuterspeelzaal, een kinderdagverblijf en de zorginstelling die in de wijk werkzaam is. De peuterspeelzaal valt onder de stedelijke welzijnsorganisatie. Het kinderdagverblijf is eigendom van een regionale commerciële instelling voor kinderopvang.

Korte beschrijving van de activiteiten die wel en niet onder de brede school vallen

Al geruime tijd voor de start van de brede school participeerde de school in het naschoolse activiteitenprogramma KNAP (Kort Naschoolse ActiviteitenProgramma) dat met subsidie van de gemeente voor achterstandsscholen is opgezet. Omdat deze activiteiten ook openstonden en openstaan voor niet-brede scholen, werden zij niet beschouwd als onderdeel van de brede school. Er vindt binnen dit programma een reeks

²⁶ Voor deze case is een interview gehouden met de directeur van de basisschool en met de hoofdleidster van de peuterspeelzaal en twee van haar medewerkers.

van activiteiten plaats – zoals knutselen, muziek, sport, spelletjes met taal – met het doel de kinderen te leren samenwerken en hun sociaal emotionele ontwikkeling te bevorderen. De gemeente heeft dit programma nog voor twee jaar gegarandeerd, maar nu de uitvoering is overgegaan naar een andere organisatie, zijn de prijzen voor deelname verhoogd. Het gevolg is dat nogal wat kinderen moeten afhaken vanwege de kosten. Desondanks hoopt de school dat de activiteiten gesubsidieerd blijven worden en ook nog beschikbaar zijn wanneer de school is verhuisd naar de nieuwe multifunctionele ruimte.

Hoewel er in het kader van het achterstanden- en VVE-beleid ook voorheen al contacten waren met de peuterspeelzaal, werden deze contacten vanaf de start van de brede school meer structureel. Met subsidie van de gemeente konden de peuterleiders en de leerkrachten van groep 1 en 2 cursussen volgen over het VVE-programma piramide waarmee toen werd gestart. Daarmee werd ook een betere overdracht van leerlinggegevens gerealiseerd en kwam er meer aandacht voor opvoedingsondersteuning van de grond.

De buitenschoolse opvang wordt zoals gezegd verzorgd door een commerciële instelling die ook een van de partners wordt van het nieuwe SPIL-centrum. Omdat het bezoek aan de peuterspeelzalen in de witte wijken dramatisch daalde, is de mogelijkheid van een fusie met de instelling voor kinderopvang onderzocht. Dat proces is nu echter weer stopgezet, omdat er nog te veel onduidelijkheid bestaat. Dat betekent dat de peuterspeelzaal en de kinderopvang voorlopig nog als afzonderlijke partners in de brede school blijven participeren. Het risico daarvan is echter wel dat er tot aan het begin van de basisschool sprake zal blijven van segregatie. De verwachting is immers dat de ouders van de nieuwbouwwijk vooral zullen kiezen voor kinderopvang en die van de achterstandswijk voor de peuterspeelzaal. Er wordt nu echter al wel bekeken of er in het nieuwe centrum mogelijkheden zijn om samen te werken.

De zorgstructuur was bij de start van de brede school op beide scholen die nu gefuseerd zijn, nog onvoldoende. Inmiddels heeft de school een goed functionerend zorgteam waarin het schoolmaatschappelijk werk, de opvoedingsondersteuning en de jeugdgezondheidszorg samenwerken. Op afroep zijn ook andere instanties beschikbaar. Een voorbereidingsgroep is nu bezig met het opzetten van een zorgstructuur voor het SPIL-centrum. Waarschijnlijk wordt daarvoor de zorgstructuur van bestaande SPIL-centra overgenomen.

Huisvesting

Tot het moment dat de nieuwbouw gereed is, is er sprake van gescheiden huisvesting. De peuterspeelzaal bevindt zich op ruime afstand van de school naast het sinds het

begin van dit schooljaar leegstaande gebouw van de fusieschool. Het gevolg daarvan is dat nu slechts een minderheid van de kinderen doorstroomt naar de ‘eigen’ basisschool. De kinderopvang is eveneens op ruime afstand van zowel school als peuterspeelzaal gevestigd.

In de nieuwbouw is deze problematiek in principe opgelost. Het nieuwe SPIL-centrum moet het meest brede van heel Eindhoven worden. Naast de educatieve poot – waarin de basisschool, de peuterspeelzaal, de kinderopvang en de zorg samenwerken – komt er ook een publieke poot. Daarin worden onder meer een sportzaal met vrijetijdsaccommodatie, een jeugd- en jongerencentrum en een buurtinfowinkel ondergebracht. Voor de gemeente moet dit gebouw voor alle leeftijdsgroepen de ontmoetingsplek van de achterstandswijk en de nieuwbouwwijk worden. Er vinden gesprekken plaats tussen gemeente en een woningbouwcorporatie over het eigenaarschap van het SPIL-centrum.

Organisatie

Ook wat de organisatie betreft moet er een onderscheid worden gemaakt tussen de huidige situatie en de toekomstige situatie in de multifunctionele ruimte. De directeur van de basisschool is nu de coördinator van de educatieve poot die aangestuurd wordt door een managementteam waarin daarnaast ook de clustermanager van de peuterspeelzaal en de regiomanager van de kinderopvang zitting hebben. De zorg is niet in dit team vertegenwoordigd. Daarmee worden nog bilaterale afspraken gemaakt.

Voor het publieke deel van de multifunctionele ruimte zal door de woningbouwcorporatie een sociaal manager worden aangetrokken die onder meer verantwoordelijk wordt voor de exploitatie en het beheer van het gebouw. Tussen de coördinator van de educatieve poot en de sociaal manager zal in de toekomst nauw moeten worden samengewerkt. Het beheer van het gebouw zal het grootste afbreukrisico zijn voor het welslagen van het experiment. Daarom zou de sociaal manager nu al moeten worden aangesteld. Daar ziet het evenwel nog niet naar uit. Het lijkt erop dat de gemeente zich zal terugtrekken wanneer het gebouw er eenmaal staat. Ook daarin zit een risico wanneer de verschillende partners er niet in slagen tot overeenstemming te komen.

Effecten van de brede school

Zoals gezegd is de basisschool tot stand gekomen door een fusie. Voorheen is door beide scholen afzonderlijk deelgenomen aan het PRIMA-cohortonderzoek. In de ene school behaalden de 17 leerlingen die tussen 2000 en 2004 bij iedere meting hebben meegedaan bij taal een leerwinst van 86 punten (van 1026 naar 1112) en bij rekenen van 57 punten (van 62 naar 119). Op de andere school bedroeg de leerwinst van 15 leerlingen bij taal 76 punten (van 1025 naar 1101) en bij rekenen 54 punten (van 61 naar 115). Dat betekent dat al deze leerwinsten duidelijk bovengemiddeld zijn.

Omdat de brede school pas in het schooljaar 2003/2004 van start is gegaan, ligt het niet voor de hand om de gerealiseerde leerwinsten toe te schrijven aan de brede school. Dat neemt niet weg dat de buitenschoolse activiteiten – die elders vaak wel als een belangrijk onderdeel van de brede school worden gezien – hier ook al geruime tijd eerder op het programma stonden, maar daarmee is nog niet gezegd dat deze activiteiten de oorzaak zijn van de goede leerwinsten.

Andere verklaringen liggen evenwel ook niet voor het oprapen. Tot voor drie jaar hadden beide scholen tamelijk grote problemen: een onvoldoende zorgstructuur, geen kwaliteitszorg en onvoldoende management. Op één van de scholen was er bovendien sprake van een groot ziekteverzuim. Deze problemen leidden in die periode tot negatieve inspectiebeoordelingen. Sindsdien is er echter veel verbeterd waardoor het inspectierapport van mei 2007 aanzienlijk positiever was. De verbetering is met hetzelfde team maar een nieuwe schoolleiding gerealiseerd.

Het team bestaat wel uit gemotiveerde mensen met een lange ervaring. Tot voor kort werd er overwegend klassikaal les gegeven met een duidelijke structuur. Omdat ze die thuis vaak niet krijgen hebben achterstandsleerlingen die structuur nodig. Nu wordt geprobeerd wat meer zelfstandig werken in te voeren, maar dat is niet voor ieder teamlid even eenvoudig. In woord wordt de nieuwe aanpak door iedereen onderschreven, maar in het feitelijke gedrag komt dat nog niet altijd tot uiting.

Wat de oorzaken zijn van de gerealiseerde leerwinsten is derhalve niet direct duidelijk. De meest aannemelijke verklaring is dat de lange ervaring van de leerkrachten met deze kinderen en de duidelijke structuur die zij in hun lessen aanbrengen hiervoor – ondanks de andere tekortkomingen die de scholen op dat moment hadden – verantwoordelijk zijn geweest.

7.3.3 Conclusies ten aanzien van de stedelijke volgers

Opvallend bij deze stedelijke volgers is in de eerste plaats dat de gemeente bij de start van de brede school een belangrijke rol heeft gespeeld en dat de startdatum van zowel de besprekingen als de activiteiten goed is aan te geven. Anders dan bij de stedelijke pioniers kunnen de gesprekspartners hier ook heel goed aangeven wat wel en wat niet onder de brede school valt. De brede school kan derhalve worden afgebakend. Gemeenschappelijk in beide steden is eveneens het plan om van alle scholen brede scholen te maken. Dat betekent dat er een spanning ontstaat tussen doelstellingen voor achterstandsleerlingen en doelstellingen voor overige leerlingen.

Bij die afbakening van wat tot de brede school wordt gerekend, blijkt er evenwel sprake te zijn van een opmerkelijk verschil tussen beide steden. Terwijl de buitenschoolse activiteiten in de ene stad (Gouda) als de kern van de brede school worden gezien, worden ze er in de andere stad (Eindhoven) juist niet toe gerekend. Het is nog

maar de vraag of ze in de toekomst nog steeds worden gesubsidieerd. Aan dit verschil ligt een nog fundamentele tegenstelling ten grondslag. In Gouda is de brede school een stichting die activiteiten coördineert voor meerdere basisscholen. Die activiteiten worden op verschillende locaties uitgevoerd. Daarentegen wordt in Eindhoven gewerkt aan de oprichting van multifunctionele centra waarin de basisschool – althans wat het educatieve deel betreft – centraal staat. De partners zullen zelf binnen dit centrum tot onderlinge afspraken moeten komen en de activiteiten op elkaar moeten afstemmen.

Wat de prestaties van de leerlingen betreft kunnen we ten slotte nog de vergelijking maken tussen de stedelijke pioniers en de stedelijke volgers. Bij de leerwinsten op de taalscores ontlopen de vijf scholen elkaar nauwelijks hoewel de brede school bij de pioniers veel vroeger is gestart dan bij de volgers. Dat zou tot de conclusie kunnen leiden dat de leerwinsten niet door de brede school veroorzaakt zijn, maar mogelijk door een andere opmerkelijke overeenkomst op deze scholen. Ze beschikken volgens de verstrekte informatie immers allemaal over een ervaren team dat op een tamelijke traditionele wijze les geeft met veel structuur en veel aandacht voor taal en met een grote betrokkenheid bij achterstandsleerlingen. Die conclusie wordt echter weer bemoeilijkt door het feit dat er in Eindhoven al lang voor de start van de brede school sprake was van buitenschoolse activiteiten die elders wel als onderdeel van de brede school worden gezien.

7.4 Casestudies bij enkele niet-stedelijke volgers

7.4.1 Brede school in verstedelijkte plattelandsgemeente in Zuid-Holland²⁷

Geschiedenis

Het initiatief bij deze brede school ligt bij de gemeente. Directe aanleiding was het feit dat de provincie subsidie beschikbaar stelde. De oriënterende gesprekken begonnen in 2001. Er werd gekozen voor een wijk waarin de sociale cohesie sterk aan het afnemen was. Als gevolg van de relatief lage huren werden de woningen in deze wijk steeds aantrekkelijker voor inwoners van grote steden in de omgeving. Behalve de gemeente waren bij het initiatief nog acht andere partners betrokken. Drie basisscholen – van verschillende richting – kunnen tezamen met de stichting peuterspeelzalen en de buitenschoolse opvang als de kern van de brede school gezien worden. Daarnaast zijn de gemeentelijke zorginstelling en bibliotheek en het vluchtelingenwerk erbij

²⁷ In deze case is gesproken met de directeur van de basisschool en met de coördinatoren van de buitenschoolse activiteiten, de kinderopvang en de peuterspeelzaal.

betrokken. Dit laatste komt omdat in de wijk ook relatief veel vluchtelingen wonen. Als gevolg van de ligging in de wijk is het percentage leerlingen van allochtone herkomst op de school die voor deze casestudie is geselecteerd lager dan op de twee andere scholen die in de brede school participeren. Gemiddeld behoorde in 2002 een kwart van de leerlingen in de wijk tot de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid.

Korte beschrijving van de activiteiten

De activiteiten zijn van start gegaan in januari 2002. Daarvoor hadden de partners afspraken gemaakt over het pedagogisch klimaat dat wordt gehanteerd. Als kern van de brede school kunnen de buitenschoolse activiteiten worden gezien. Kinderen kunnen kiezen uit een breed aanbod aan sport, muziek, cultuur en andere activiteiten zoals koken. Gedurende het schooljaar zijn er twee blokken van acht weken. De belangstelling is goed, maar als gevolg van de beperkingen in het budget bedraagt het aantal kinderen dat per jaar aan een van de activiteiten kan deelnemen, minder dan de helft. De school bevordert dat zorgleerlingen voorrang krijgen wanneer een activiteit als goed voor hun ontwikkeling wordt beschouwd, maar omdat alle kinderen te maken hebben met sociale cohesie staan de activiteiten in principe voor alle kinderen open. Met subsidie van de gemeente wordt door de bibliotheek het project 'Boekenpret' uitgevoerd. Omdat dit project ook in andere wijken wordt uitgevoerd, waar geen brede school is, valt deze activiteit niet onder het kader van de brede school.

In samenwerking met de peuterspeelzaal vinden er taalactiviteiten plaats in het kader van VVE. Ook kinderen van de kinderopvang kunnen hieraan deelnemen. Dat is mogelijk omdat de peuterspeelzaal en de kinderopvang naast elkaar in hetzelfde gebouw zitten en er bovendien sprake is van een grote mate van samenwerking. De leidsters van de peuterspeelzaal vullen voor ieder kind een overdrachtsformulier (Peuterestafette) in. Daardoor lukt het steeds beter om te zorgen voor doorlopende leerlijnen tussen peuterspeelzaal en basisschool. Met behulp van de GOA-middelen zijn er indertijd onderwijsassistenten aangesteld die – na het wegvallen van deze middelen – door het bestuur zijn overgenomen, zij het voor minder uren dan daarvoor.

Voor de ouders worden er door de zorginstelling cursussen verzorgd die ook betaald worden uit het bredeschoolbudget. Het vluchtelingenwerk wordt ingeschakeld wanneer er bij kinderen van vluchtelingen problemen worden gesignaleerd. Maar voor de rest wordt de zorg niet gezien als onderdeel van de brede school. Er is in ieder geval een sterke overlap met de zorg die op iedere school afzonderlijk plaats vindt.

Organisatie

Sinds de provinciale subsidie is komen te vervallen, komen alle middelen voor de brede school van de gemeente. Tot 2009 zijn die middelen vastgelegd, maar voor de periode daarna is dat nog niet zeker. Door middel van de aanstelling van een gemeentelijk coördinator heeft de gemeente – naar tevredenheid van de partners – de rol van regisseur op zich genomen, maar nu deze functionaris is gestopt, is het onzeker hoe deze functie in de toekomst wordt ingevuld. De uitvoering van de buitenschoolse activiteiten wordt voor de hele brede school georganiseerd door de coördinatoren van de buitenschoolse opvang. De samenwerking tussen de partners vindt plaats in het kader van een samenwerkingsverband.

Huisvesting

De brede school beschikt niet over een multifunctioneel gebouw. Dat betekent dat de activiteiten op verschillende plaatsen worden georganiseerd. Voor een deel gebeurt dat in de gemeenschappelijke ruimtes van de scholen zelf, voor een deel in het gebouw van de kinderopvang en de peuterspeelzaal en voor een deel ook in andere faciliteiten in de wijk. Zoals gezegd zijn de peuterspeelzaal en de kinderopvang naast elkaar in hetzelfde gebouw ondergebracht. Mede daardoor is er een hechte samenwerking ontstaan. Sommige kinderen zitten zowel op de peuterspeelzaal als in de kinderopvang.

Er is reeds een principebesluit gevallen tot de bouw van een nieuw multifunctioneel gebouw op het terrein naast de school die voor deze casestudie is geselecteerd. Dat er gekozen is voor een nieuw multifunctioneel gebouw zonder dat vaststaat of de brede schoolactiviteiten na 2009 nog worden gesubsidieerd, wekt wellicht bevreemding. In andere wijken van deze gemeente zijn echter ook al multifunctionele schoolgebouwen opgericht zonder dat daar bredeschoolactiviteiten plaats vinden.

Effecten van de brede school

Omdat de feitelijke activiteiten in het kader van de brede school pas in 2002 van start zijn gegaan, is het niet reëel daar reeds veel effect van te verwachten bij de meting van het PRIMA-cohortonderzoek die in het schooljaar 2004-2005 is uitgevoerd. De leerwinst bij de 29 leerlingen die in 2000 in groep 4, in 2002 in groep 6 en in 2004 in groep 8 hebben meegedaan, bedraagt bij taal 68 punten (van 1067 naar 1135) en bij rekenen 47 punten (van 73 naar 120). De leerwinst is daarmee een fractie lager dan het landelijk gemiddelde, maar de scores zelf liggen ruim boven het landelijk gemiddelde.

De Onderwijsinspectie heeft geconstateerd dat de Cito-scores in de laatste jaren achteruitgaan. De reden daarvoor wordt door de school gelegd in de toegenomen in-

stroom van nieuwe leerlingen halverwege hun basisschoolperiode. Over de leerlingenzorg heeft de inspectie zich positief geuit.

Zelf ziet de school positieve effecten in de brede school. Na aanvankelijke aarzelingen bij een deel van het team is er nu een breed draagvlak ontstaan, mede ook door het plezier dat de kinderen aan de activiteiten beleven. Ook het overleg en de samenwerking met de andere partners wordt als zeer positief beoordeeld. De partners spreken zich in gelijke bewoordingen uit. Er is sprake van een groot onderling vertrouwen. Het zou volgens de betrokkenen zonde zijn als dat door het eventuele wegvallen van de gemeentelijke subsidie weer zou verdwijnen.

7.4.2 Brede school in kerkdorp in Brabantse plattelandsgemeente²⁸

Geschiedenis

Het initiatief voor deze brede school ligt bij de gemeente. De aanleiding was in eerste instantie de slechte huisvesting van de peuterspeelzaal. In 2001 is toen besloten bij de basisschool een nieuwe peuterspeelzaal te bouwen. Toen er in 2003 behoefte bleek te bestaan aan buitenschoolse opvang is een deel van de nieuwe peuterspeelzaal daarvoor gereserveerd. In het begin ging het maar om enkele kinderen, maar sindsdien is de behoefte zo gegroeid dat er nu meer dan 20 plaatsen nodig zijn. De ruimte daarvoor is echter niet beschikbaar. Omdat verwacht wordt dat de behoefte zal blijven groeien, wordt er gezocht naar alternatieven. De gemeente denkt daar weer over mee, nadat zij zich eerder na de opstartfase had willen terugtrekken. Bevorderlijk daarbij is dat de wethouder voor onderwijs zelf in het onderwijs heeft gewerkt. Het idee van nieuwbouw – in andere kernen binnen de gemeente inmiddels al gerealiseerd – komt daarbij ook ter sprake. Er wordt zelfs gedacht aan een complex waarin ook de Rabobank en de – enkele jaren geleden verdwenen – buurtwinkel een plaats zouden kunnen krijgen. De woningbouwcorporatie denkt ook mee over deze oplossing waarin de leefbaarheid van het dorp centraal staat.

Activiteiten en knelpunten

Om invulling te geven aan de brede scholen die geleidelijk aan binnen de gemeente zijn gerealiseerd, is op gemeentelijk niveau een regiegroep opgericht, waarin de betrokkenen met elkaar overleggen. Ook de bibliotheek en de zorginstellingen zijn daarbij betrokken. Daarnaast bestaat er voor elke brede school een educatief overleg

²⁸ Voor deze case is een interview gehouden met de directeur van de basisschool en de directeur van de buitenschoolse opvang in de gemeente.

dat eens in de twee maanden bij elkaar komt. Bij de brede school die hier centraal staat heeft de ruimteproblematiek lang centraal gestaan, wat soms geleid heeft tot spanningen tussen de partners. De instelling voor buitenschoolse opvang geeft aan zich niet altijd serieus genomen te voelen. Daar komt bij dat deze instelling een commerciële opzet heeft en zichzelf helemaal moet bedruipen.

Het overleg heeft echter ook betrekking op inhoudelijke zaken zoals het gebruik van observatie-instrumenten in de peuterspeelzaal en leesbevorderingsprojecten met de bibliotheek. Wat de observatie-instrumenten betreft wordt als knelpunt gezien dan de peuterspeelzaal vooral met vrijwilligers werkt die niet tot een bijscholingscursus gedwongen kunnen worden. Hun deskundigheid laat soms te wensen over, waardoor zij problemen met kinderen niet vroegtijdig signaleren

Een ander knelpunt dat in het educatieve overleg aan de orde is geweest, heeft betrekking op de beschikbaarheid van het schoolmaatschappelijk werk. De instelling voor buitenschoolse opvang zou wanneer zij problemen met kinderen signaleert, graag rechtstreeks contact willen opnemen met het schoolmaatschappelijk werk, maar omdat dit maar een halve dag per maand op de basisschool beschikbaar is, is daar geen ruimte voor. De vraag is nu bij de gemeente neergelegd en die zoekt naar een oplossing. In de regiegroep wordt al wel nagedacht over mogelijkheden om de zorgstructuur van de basisscholen beschikbaar te maken voor de brede school als geheel.

Effecten van de brede school

De 23 leerlingen die in zowel 2000, 2002 en 2004 aan het PRIMA-cohortonderzoek hebben meegedaan, hebben bij taal een leerwinst gerealiseerd van 96 punten (van 1044 naar 1140) en bij rekenen van 55 punten (van 69 naar 124). In vergelijking met de landelijke leerwinsten (70 punten bij taal en 48 punten bij rekenen) zijn dit zeer goede prestaties. Dat de brede school hierin een rol heeft gespeeld is echter niet aannemelijk. Enerzijds is de brede school als zodanig pas tegen het eind van deze onderzoeksperiode van start gegaan, anderzijds was het aanbod aan activiteiten nog beperkt en had het nauwelijks of geen betrekking op de leerlingen van de hoogste groepen (waar onze vergelijking over gaat).

De goede scores kunnen dus vermoedelijk verklaard worden door de kwaliteit van het onderwijs. Dat wordt ook bevestigd door de inspectiebeoordelingen, waarbij de school goed scoort. Het onderdeel 'pedagogisch klimaat' wordt zelfs hoog gewaardeerd. Daarnaast gaat het hier om kinderen die vermoedelijk ook veel meekrijgen van thuis. De school heeft geen leerlingen met een gewicht.

7.4.3 Conclusies ten aanzien van de niet-stedelijke volgers

Zoals gezegd richten we ons bij deze conclusies op de varianten in brede scholen en niet op de effecten. De leerlingenpopulatie van deze cases – zeker die van de laatste school – verschilt immers te veel van die van de andere cases om een zinvolle vergelijking mogelijk te maken en bovendien zijn deze brede scholen tamelijk recent als brede school gestart.

Net als bij de volgers in de stedelijke gebieden ligt het initiatief van deze brede scholen bij de gemeente en bestaat er geen onduidelijkheid over de startdatum van de besprekingen en van de feitelijke activiteiten.

Maar er zijn ook verschillen. In de Zuid-Hollandse gemeente is een netwerk ontstaan waarin drie basisscholen en hun partners onder de noemer van brede school samenwerken bij de organisatie van binnen- en buitenschoolse activiteiten. Deze variant lijkt daardoor sterk op de brede school in Gouda, wat wellicht ook verklaard kan worden door de provinciale subsidie bij de start. Opmerkelijk is dat in andere wijken van deze Zuid-Hollandse gemeente inmiddels multifunctionele schoolgebouwen zijn neergezet die geen brede scholen worden genoemd, omdat er (nog) geen sprake is van gemeenschappelijke activiteiten. Vermoedelijk heeft hierbij een rol gespeeld dat de naam ‘brede school’ reeds was vergeven aan het genoemde netwerk van samenwerkende instellingen. Het lijkt erop dat multifunctionele gebouwen in andere gemeenten waarin zo’n netwerk nog niet bestaat, eerder met de term brede school worden aangeduid. In de Brabantse plattelandsgemeente wordt de term immers gebruikt sinds de peuterspeelzaal en de buitenschoolse opvang zijn ondergebracht in de directe omgeving van de basisschool. De discussie heeft hier voornamelijk dan ook meer betrekking op (het tekort aan) ruimte dan op inhoudelijke samenwerking. Ook het plan om in de toekomst een multifunctioneel gebouw te realiseren waarin instellingen worden ondergebracht die geen directe relatie met de school hebben, duidt op een andere inhoud van het begrip brede school.

8 Conclusies: variaties in brede scholen

8.1 Inleiding

Zoals ook al vastgesteld in eerder BOPO-onderzoek (Emmelot e.a. 2003) is het niet eenvoudig om met behulp van vragenlijstonderzoek te komen tot de identificatie van duidelijk te onderscheiden typen brede scholen. Ook de tweejaarlijkse peilingen van Oberon hebben niet tot duidelijke typen geleid. Bij de rapportage van ons vooronderzoek onder de brede scholen in het PRIMA-cohort vonden we evenmin duidelijke typen. Aanvankelijk dachten we dat de reden hiervan vooral gelegen was in het feit dat in het PRIMA-cohortonderzoek hoofdzakelijk brede scholen van hetzelfde type zijn vertegenwoordigd, namelijk scholen in achterstandswijken die zich vooral toeleggen op het verkleinen van deze achterstanden en het aanbieden van activiteiten die deze leerlingen anders zouden moeten missen.

Hoewel veel van de scholen in PRIMA inderdaad tot deze categorie behoren, kwamen we bij de analyses in hoofdstuk 6 op het spoor van een onderliggende dimensie die het mogelijk maakt langs empirische weg ook een nieuw type brede school te onderscheiden. Terwijl de oudere brede scholen in PRIMA zich vooral laten kenmerken door een profiel waarin onderwijskansen en verrijking centraal staan, wordt het nieuwe type gekenmerkt door een sterker accent op de opvang- en wijkfunctie. Opmerkelijk is dat het nieuwe type in de minder stedelijke gebieden eerder van de grond gekomen lijkt te zijn dan in de grote steden, voor zover we dat althans op basis van de beschikbare PRIMA-gegevens kunnen vaststellen.

Bij de casestudies hebben we gaandeweg meer inzicht kunnen verwerven welke dimensies hierbij van belang zijn. Deze dimensies worden in paragraaf 8.2 toegelicht. Vervolgens zijn deze dimensies besproken in een beleidsseminar dat na afloop van het onderzoek is gehouden met een aantal vertegenwoordigers van het veld. Het verslag van dit seminar is in de bijlage van dit rapport opgenomen. In paragraaf 8.3 wordt vervolgens een voorstel gepresenteerd om brede scholen in te delen.

8.2 Twee belangrijke dimensies

Gaandeweg het onderzoek werd duidelijk dat de moeilijkheid om typen brede scholen te onderscheiden wordt veroorzaakt door de grote onduidelijkheid over welke activi-

teiten kenmerkend zijn voor brede scholen. Op scholen die zichzelf niet breed noemen komen voor een deel dezelfde activiteiten voor die brede scholen voor zichzelf typerend vinden. Maar tijdens de casestudies kwam daar nog een ander inzicht bij: op brede scholen worden dezelfde activiteiten soms wel en soms niet als onderdeel van de brede school gezien. Waar in de ene plaats buitenschoolse activiteiten het hoofdbestanddeel van de brede school zijn, maken dezelfde activiteiten in een andere plaats geen deel uit van de brede school, hoewel ze al minstens even lang op het programma staan. Ten aanzien van de samenwerking tussen peuterspeelzaal en basisschool bij de uitvoering van VVE-programma's geldt hetzelfde: soms worden deze programma's als onderdeel van de brede school uitgevoerd, soms staan ze er nagenoeg helemaal los van. En ten aanzien van de zorgstructuur kan inmiddels gesteld worden dat deze op het merendeel van de Nederlandse basisscholen zover is ontwikkeld, dat van dit kenmerk nauwelijks of geen onderscheidend vermogen tussen brede en niet-brede scholen uitgaat. En het aanbieden van de buitenschoolse opvang is sinds de invoering van de motie Van Aartsen/Bos verplicht voor alle basisscholen, wat nog niet betekent dat de uitvoering van deze verplichting op dezelfde wijze is geregeld.

Dat de antwoorden op vragenlijstonderzoek naar de kenmerken van brede scholen soms moeilijk zijn te interpreteren, wordt vermoedelijk ook voor een deel veroorzaakt door het feit dat deze vragenlijsten niet altijd door dezelfde functionaris worden ingevuld. Zo zal een directeur van een brede school eerder geneigd zijn de zorgcomponent van de school te noemen, ook al maakt die formeel geen deel uit van de brede school, terwijl een coördinator van de brede school diezelfde zorgstructuur buiten beschouwing laat omdat die feitelijk buiten het kader van de brede school om georganiseerd wordt.

Om voor deze complicaties een oplossing te bieden stellen we voor brede scholen niet in te delen op basis van activiteiten die worden aangeboden of doelen die worden gesteld, maar op basis van de positie op twee kenmerken: de samenstelling van de leerlingenpopulatie en de keuze tussen activiteiten en gebouwen, ofwel tussen software en hardware. Deze dimensies worden nu nader toegelicht.

8.2.1 De samenstelling van de leerlingenpopulatie

Zeker uit de casestudies blijkt dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie een belangrijke factor is bij de bepaling van wezenlijke verschillen tussen brede scholen. Het verschil wordt het best geïllustreerd door de vergelijking tussen de drie stedelijke pioniers die nagenoeg alleen maar achterstandsleerlingen hebben en de plattelandsschool waarop geen van de leerlingen een gewicht heeft. Waar de stedelijke pioniers een sterk accent leggen op het vergroten van de ouderbetrokkenheid en daar zelfs af-

zonderlijke functionarissen voor aanstellen, komt deze activiteit op de plattelandschool niet voor. De ouders zijn immers al sterk betrokken bij het onderwijs aan hun kinderen. Daarnaast hebben de buitenschoolse activiteiten bij de scholen met alleen maar achterstandsleerlingen de functie de leerlingen iets te bieden dat zij anders zouden moeten missen. Op scholen zonder achterstandsleerlingen hebben dergelijke activiteiten primair de functie van vrijetijdsbesteding. Vervolgens wordt er op de brede scholen met vrijwel alleen achterstandsleerlingen nauwelijks gebruik gemaakt van de naschoolse opvang. Op brede scholen zonder achterstandsleerlingen lijkt de buitenschoolse opvang daarentegen juist de motor te worden van de bredeschoolontwikkeling.

Dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie een belangrijke factor is, blijkt ook uit de discussies die soms gevoerd worden op brede scholen met een gemengde samenstelling. Scholen vragen zich af of zij achterstandsleerlingen voorrang moeten geven wanneer er sprake is van een wachtlijst bij bepaalde activiteiten. Dezelfde discussies kunnen ontstaan wanneer gemeenten met voorheen alleen achterstandsscholen als brede school, ervoor kiezen om al hun scholen breed te laten worden. Zij worstelen dan met de vraag of zij de effecten op de achterstandsleerlingen moeten blijven monitoren. Criteria die eerst voor de achterstandsscholen golden, moeten dan worden aangepast aan de nieuwe doelstellingen, die ook op niet-achterstandsleerlingen toepasbaar zijn.

De samenstelling van de leerlingenpopulatie kan vervolgens ook tot spanningen leiden wanneer daarin veranderingen optreden. Vooral autochtone ouders kiezen vaker voor kinderopvang in plaats van een peuterspeelzaal. Partners binnen brede scholen kunnen dan concurrenten van elkaar worden, omdat zij in dezelfde vijver vissen.

8.2.2 Software of hardware?

Een tweede dimensie waarop brede scholen kunnen worden gekarakteriseerd, heeft te maken met het accent dat zij leggen op het aanbieden van activiteiten dan wel op het realiseren van een multifunctionele ruimte. Die tegenstelling is te vergelijken met het onderscheid tussen software en hardware bij computers. Zoals computers niet kunnen functioneren zonder hardware en software, zo geldt dat ook voor brede scholen. Voor activiteiten zijn ruimtes nodig en een multifunctioneel gebouw heeft geen functie zonder dat er activiteiten plaatsvinden. Desondanks blijken brede scholen in sterke mate van elkaar te verschillen al naargelang het accent wordt gelegd op de activiteiten dan wel op het gebouw.

Wanneer de brede school gevormd wordt door een samenwerkingsverband van meerdere scholen en instellingen – al dan niet geformaliseerd in de vorm van een stichting of federatie – ligt er een sterk accent op de activiteiten, c.q. de software. De activiteiten moeten dan over veel gebouwen worden verdeeld wat gepaard gaat met verplaatsingen van de leerlingen. Soms kan dat tot problemen leiden, bijvoorbeeld wanneer de buitenschoolse opvang niet en de buitenschoolse activiteiten wel deel uitmaken van de brede school. Daarbij moet worden aangetekend dat er in de verplaatsing van leerlingen ook voordelen worden gezien. Zij hoeven dan niet de hele dag in hetzelfde gebouw te verblijven en kunnen gemakkelijker met kinderen van andere scholen in contact komen. Wanneer de buitenschoolse opvang echter georganiseerd wordt op een locatie die ver verwijderd is van de plaats waar de buitenschoolse activiteiten plaatsvinden, wegen de voordelen niet op tegen de nadelen.

Bij de keuze voor een multifunctioneel gebouw – de hardware – kunnen zich problemen van geheel andere aard voordoen, zeker wanneer – zoals in enkele cases het geval was – het nog onzeker is of de activiteiten in de toekomst gesubsidieerd blijven. Het accent op de realisatie van een multifunctioneel gebouw hebben we met name aangetroffen bij de brede scholen die blijkens hun antwoorden bij de vragenlijst van het vooronderzoek vooral hechten aan het opvang- en wijkprofiel. De extreme variant hiervan zou zich met name voordoen wanneer de gebruikers – zoals de kinderopvang en de wijkorganisatie – alleen verantwoordelijk worden geacht voor hun eigen activiteiten zonder dat er behoefte is aan afstemming. De antwoorden die deze scholen in het vooronderzoek hebben gegeven op de vragen naar een gemeenschappelijke pedagogische visie, een uitgewerkt beleidsplan en de samenwerking tussen de instellingen, geven overigens geen aanleiding om te veronderstellen dat dit hier het geval is. Opmerkelijk is dat in één van de cases beide varianten voorkomen. In de wijk waarin de case gesitueerd is, is sprake van een samenwerkingsverband waarbinnen activiteiten worden georganiseerd zonder – vooralsnog – een multifunctionele ruimte, in andere wijken in dezelfde plaats heeft de gemeente multifunctionele ruimten gecreëerd, maar is er nog geen sprake van gemeenschappelijke activiteiten. Hier wordt de laatste variant overigens geen brede school genoemd.

8.3 Voorstel voor een typologie van brede scholen

Zoals gezegd zijn deze dimensies besproken in een beleidseminar met enkele vertegenwoordiger van het veld. Dat beide dimensies relevant zijn, werd nauwelijks betwist, maar betwijfeld werd of er geen andere criteria nodig zijn om tot een zinvolle indeling te komen. Twee dimensies kwamen daarbij expliciet ter sprake: de kwaliteit van het aanbod en de situering van de regiefunctie. Bij de kwaliteit van het aanbod werd gewezen op experimenten met dagarrangementen. Daarbij wordt een kwaliteits-

verhoging nagestreefd door bij de activiteiten met gekwalificeerde vakleerkrachten te werken en de leerlingen verplicht langer op school te houden, waardoor de groepsleerkrachten meer tijd krijgen om aan de kernvakken te besteden. Bij de regiefunctie gaat het om de vraag of de regie en eindverantwoordelijkheid volledig aan de directeur van de school moeten worden toevertrouwd.

Op basis van deze informatie uit het beleidsseminar stellen we een ideaaltypische indeling van brede scholen voor. Dat betekent dat primair gekeken wordt naar typen die eruit springen zonder dat alle brede scholen per se in één type moeten kunnen worden ondergebracht. Behalve op de twee dimensies die we boven reeds hebben onderscheiden en de ordening van de profielen, is de typologie ook gebaseerd op de dimensie van de kwaliteit van het aanbod, zoals die in het beleidsseminar aan de orde kwam. De dimensie van de regiefunctie is nog niet verwerkt in de typologie, omdat deze discussie zich nog onvoldoende heeft uitgekristalliseerd. Het is echter goed denkbaar dat de onderscheiden typen ook met een verschil in regie gepaard gaan. Voorgesteld wordt de volgende drie typen te onderscheiden:

1 De brede school als compensatieprogramma

Bij dit type ligt het accent meer op het programma dan op het gebouw en het kansen- en verrijkingprofiel is sterker van toepassing dan het opvang- en wijkprofiel. Er zijn relatief veel achterstandsleerlingen. Het type is derhalve vooral te vinden in de stedelijke achterstandsgebieden. Omdat er relatief veel ouders zijn zonder werk, is er (nog) relatief weinig behoefte aan buitenschoolse opvang. De aangeboden activiteiten zijn voor de leerlingen niet verplicht en worden niet per se door gekwalificeerde krachten uitgevoerd.

Er kan binnen dit type nog een onderscheid worden gemaakt tussen de traditionele brede scholen die hun programma afzonderlijk realiseren en brede scholen die bestaan uit een samenwerkingsverband van meerdere basisscholen. De activiteiten worden dan over meerdere scholen en locaties verspreid. In dit laatste geval kan worden gesproken van wijkarrangementen. Op dit moment is nog niet duidelijk of deze twee subtypen zodanig van elkaar verschillen dat zij ook als afzonderlijke hoofdtypen gezien moeten worden.

Te realiseren doelstellingen: leerlingen compensatie bieden voor wat zij van huis uit niet meekrijgen, zowel door het aanbieden van facultatieve buitenschoolse activiteiten als door een goede afstemming met de voorschool/peuterspeelzaal; ouders meer betrekken bij de school; sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen verbeteren met wellicht een positieve invloed op de prestaties.

2 *De brede school als multifunctionele basisvoorziening*

Bij dit type ligt het accent meer op het gebouw dan op het programma. Het opvang- en wijkprofiel is meer van toepassing dan het kansen- en verrijgingsprofiel. Het type is vooral te vinden op het platteland en in de betere buurten van de steden. Omdat er weinig of geen achterstandsleerlingen zijn, hoeven er niet per se cognitieve effecten bij de leerlingen te worden gerealiseerd, maar andere effecten kunnen wel een rol spelen. Er ligt een sterk accent op buitenschoolse opvang, omdat er veel werkende ouders zijn. De buitenschoolse activiteiten staan meer in het teken van vrijetijdsbesteding dan van compensatie. Samenwerking tussen de partners is hierbij vooral belangrijk om te komen tot een goede onderlinge afstemming in de dienstverlening en het gebruik van de ruimte.

Te realiseren doelstellingen: op de school afgestemde buitenschoolse opvang met accent op vrijetijdsbesteding; afstemming tussen buitenschoolse opvang en peuterspeelzaal; eventueel multifunctioneel gebruik van het gebouw door openstelling voor de wijk.

3 *De brede school als dagarrangement*

Bij type ligt het accent weer sterker op het programma dan op het gebouw. Het type onderscheidt zich van de twee andere typen door een sterker accent op de kwaliteit van het aanbod, tot uiting komend in een verplichte uitbreiding van de leertijd en een meer professionele begeleiding van deze extra leertijd. Door deze uitbreiding van de leertijd kan er worden gewerkt aan een meer evenwichtige dagindeling, een betere afstemming tussen binnen- en buitenschools leren en komt er voor de leerkrachten meer tijd beschikbaar voor de kernvakken van het onderwijs. Omdat de leerlingen in principe de hele dag op school doorbrengen, moeten er wel hogere eisen gesteld worden aan het gebouw, maar het gebouw hoeft niet per se ook beschikbaar te zijn voor wijkactiviteiten.

Te realiseren doelstellingen: dezelfde doelstellingen als bij het eerste type, aangevuld met een verbetering van de leerprestaties; een kwalitatief goede opvangvoorziening met accent op leren en een meer evenwichtige dagindeling.

8.4 Besluit

Het voordeel van deze ideaaltypische indeling is dat zij goed aansluit bij de ontwikkelingen die we ook in de internationale literatuurstudie hebben gesignaleerd. We stellen immers vast dat de brede school als oplossing voor de problematiek van onderwijsachterstanden en de brede school als oplossing voor werkende ouders naar elkaar toegroeien door hun doelstellingen te verruimen. In de landen waarin het accent bij de

brede scholen vooral lag op achterstandsbestrijding heeft de overheid het doel geformuleerd dat alle scholen breed moeten worden en ook moeten gaan zorgen voor buitenschoolse opvang. In de landen waar het accent sterk op de opvang lag, zien we nu een meer educatieve doelstelling met meer aandacht voor achterstandsbestrijding waar zich achterstanden voordoen.

Deze ontwikkeling lijkt ook in Nederland gaande te zijn. De brede school als compensatieprogramma en de brede school als multifunctionele basisvoorziening zouden dan beschouwd kunnen worden als oplossingen die langs een verschillende route op weg zijn naar een gemeenschappelijk doel: een geïntegreerd aanbod voor alle leerlingen, hun ouders en de omringende wijk.

9 Conclusies: effecten van de brede school

9.1 Inleiding

In dit slothoofdstuk wordt samengevat in hoeverre we in dit onderzoek bij de leerlingen effecten van de brede school hebben kunnen vaststellen. Zoals gezegd gaat het daarbij zowel om effecten in het cognitieve als om effecten in het sociaal-emotionele domein. Voor het cognitieve domein is gebruik gemaakt van de scores voor taal, rekenen en begrijpend lezen bij de vierde, vijfde en zesde meting van het PRIMA-cohortonderzoek. Die metingen vonden plaats in respectievelijk de schooljaren 2000-2001, 2002-2003 en 2004-2005. Voor het sociaal-emotionele domein is gebruikt gemaakt van de leerlingprofielen die bij dezelfde metingen door de groepsleerkrachten zijn ingevuld en van vragen die toen door de leerlingen zelf zijn beantwoord. In paragraaf 9.2 worden de belangrijkste uitkomsten samengevat. Daarna worden deze uitkomsten in paragraaf 9.3 in internationaal perspectief geplaatst. Dat zal gebeuren door van de landen die in hoofdstuk 2 zijn besproken te melden wat de onderzoeksliteratuur in dit opzicht over hen te zeggen heeft.

9.2 Effecten van de Nederlandse brede scholen

Voorafgaande aan de vraag of de brede scholen in Nederland bij de leerlingen tot effecten in het cognitieve en sociaal-emotionele domein hebben geleid, moet eerst de vraag worden beantwoord in hoeverre het reëel is om dergelijke effecten te kunnen verwachten. Het gaat dan zowel om de vraag hoe lang deze scholen al als brede school beschouwd kunnen worden, als om de vraag in welk opzicht zij verschillen van scholen die niet tot die categorie behoren. Wat het antwoord op de eerste vraag betreft is het aannemelijk dat de kans op effecten bij de leerlingen toeneemt, naarmate de school langer breed is geweest. Dat betekent dat de kans op effecten het grootst is bij scholen die we bij dit onderzoek hebben aangeduid als de stedelijke pioniers. Deze scholen hebben allemaal gemeld dat zij reeds in de vorige eeuw al brede school zijn begonnen. Het merendeel van hun leerlingen behoort tot de achterstandsleerlingen. In die zin gaat het om een betrekkelijk homogene categorie scholen.

Op de elf scholen uit deze categorie die zowel in 2000 als in 2002 en 2004 aan het PRIMA-cohortonderzoek hebben meegedaan, vonden we bij de taalscores enkele effecten die mogelijk aan het bredeschoolconcept zouden kunnen worden toegeschre-

ven. Zo zien we in groep 4 tussen deze drie metingen oplopende taalscores die zich in de referentiesteekproef en bij de later gestarte brede scholen niet voordoen. De scores voor rekenen en begrijpend lezen laten geen verschillen zien. In groep 6 en groep 8 zijn de verschillen bij de taalscores evenwel verdwenen. Bij een controlegroep van niet-brede stedelijke scholen zagen we echter bij de taalscores in groep 4 hetzelfde effect optreden als bij de pioniers. Dit laatste was ook het geval bij de leerwinsten tussen groep 4 en groep 8. Die waren in de controlegroep even groot als bij de pioniers, zowel wanneer alle leerlingen uit die groepen in de analyse worden meegenomen als bij de longitudinale analyse van alleen de leerlingen die bij meerdere metingen hebben meegedaan. Wel is het zo dat de leerwinsten zich bij de pioniers vooral tussen groep 4 en groep 6 hebben voorgedaan, en bij de controlegroep tussen groep 6 en groep 8, maar ook dit verschil is niet significant. Op grond van het feit dat de ontwikkelingen in de controlegroep niet wezenlijk verschillen van die in de experimentele groep, is de meest aannemelijke conclusie dat niet de brede school hiervoor verantwoordelijk is, maar misschien een andere oorzaak die zich bij beide categorieën scholen heeft voorgedaan.

Dan dient de tweede vraag zich aan die we aan het begin van deze paragraaf gesteld hebben. In welk opzicht verschillen de stedelijke brede scholen van de stedelijke scholen die zich niet breed noemen? Zoals in hoofdstuk 4 beschreven is, was het niet alleen onmogelijk een controlegroep samen te stellen van niet-brede stedelijke scholen met dezelfde leerlingensamenstelling, maar bovendien waren er ook nauwelijks niet-brede scholen die geen kenmerken vertonen van de brede scholen. Vooral in de steden bestaat er ook bij de niet-brede scholen een intensieve samenwerking met peuterspeelzalen, met name in het kader van VVE-trajecten. Omdat de positieve ontwikkelingen in de taalscores met name in groep 4 zijn gevonden, zou een verklaring derhalve kunnen zijn dat zij zowel bij de pioniers als bij de controlegroep door deze activiteiten worden veroorzaakt.

In het sociaal-emotionele domein hebben we noch bij de stedelijke pioniers, noch in de controlegroep effecten kunnen vaststellen. Zulke effecten zouden wel verwacht kunnen worden omdat brede scholen – met name in achterstandsgebieden – juist op dit domein effecten willen bewerkstelligen. Hun veronderstelling is dat de leerprestaties vanzelf zullen verbeteren wanneer de leerlingen goed in hun vel zitten. Het effect op de taalscores in groep 4 zou met meer recht aan de brede school kunnen worden toegeschreven, wanneer we in het sociaal-emotionele domein een vergelijkbare vooruitgang hadden gevonden.

Daarbij moet wel worden aangetekend dat deze data uit de PRIMA-metingen ook bij eerdere analyses nauwelijks of geen verschillen lieten zien. Waarschijnlijk komt dat omdat een leerkracht die de leerlingen op sociaal-emotionele aspecten beoordeelt, vermoedelijk meer de groep van dat moment als referentiekader ge-

bruikt dan groepen van voorgaande jaren. Daar komt bij dat de leerlingen bij de volgende meting vrijwel altijd weer een andere leerkracht hebben die nauwelijks of geen vergelijking kan maken met dezelfde leerling twee of vier jaar eerder. Het gaat derhalve om gegevens die aanzienlijk minder objectief zijn dan de scores in het cognitieve domein.

Het probleem dat ontwikkelingen in het sociaal-emotionele domein zo moeilijk te meten zijn werd tijdens de casestudies door verschillende gesprekspartners spontaan ter sprake gebracht. Zelf zijn zij ervan overtuigd dat de inspanningen die in het kader van de brede school worden gedaan, juist op dit terrein heel veel effect hebben, maar zij kunnen dat niet hard maken ten opzichte van hun subsidiegever. De positieve ontwikkelingen op het cognitieve domein – die bij de pioniers de aanleiding waren voor de selectie voor de casestudies – worden juist niet of veel minder in verband gebracht met de activiteiten die in het kader van de brede school worden uitgevoerd. Zelf vinden de geïnterviewde directeuren van de scholen dat de gestructureerde wijze van lesgeven – waarbij veel tijd besteed wordt aan de kernvakken en dan met name taal – en de grote inzet van het team verantwoordelijk zijn voor de goede prestaties van de leerlingen. De activiteiten die in het kader van de brede school zijn uitgevoerd, kunnen wel hebben meegespeeld, maar het zou volgens hen niet terecht zijn, wanneer de positieve effecten alleen aan de brede school zouden worden toegeschreven. Daarin worden zij bevestigd door het feit dat dezelfde positieve ontwikkelingen in de taal- en rekenscores zich ook voordeden bij de stedelijke volgers in de casestudies, dat wil zeggen de scholen die pas later als brede school zijn begonnen.

9.3 Effecten van de brede school in het buitenland

Omdat de discussie over eventuele effecten van de brede school in Nederland zich toespitst op de stedelijke pioniers, richten we ons wat het buitenland betreft eerst op de landen waar de brede scholen vooral in het teken van de achterstandsbestrijding staan: de Verenigde Staten en Groot-Brittannië. Daarna komen de drie overige landen aan de orde die bij de in hoofdstuk 2 beschreven literatuurstudie aandacht hebben gekregen.

9.3.1 Landen waar het accent ligt op achterstandsbestrijding

Tot aan het eind van de jaren negentig werd er in de Verenigde Staten meer nadruk gelegd op de evaluatie van processen dan op de evaluatie van effecten bij de leerlingen (Kagan, 1997). Veel programma's zijn nog onderontwikkeld, zodat de effectiviteit ervan niet kan worden gemeten (Boyd, 1998). Evaluaties zijn vaak methodologisch problematisch. Controlegroepen worden niet vergeleken met experimentele groepen, er wordt niet gekeken naar de variatie in programma's en uitkomsten zijn niet gespecificeerd of onmeetbaar (Kagan, 1997; Melaville & Blank, 1999). Merseth et al. (1999: 18) vragen zich ook af of er überhaupt wel definitieve antwoorden kunnen worden geformuleerd: *'these complicated, messy, evolving interventions do not yield themselves to randomized experiments that produce definitive conclusions about causation'*.

In een meer recente evaluatie uitgevoerd door Blank, Melaville en Shah (2003) worden wel effecten gemeld. Bij dit onderzoek gaat het om zeer uiteenlopende projecten die op verschillende manieren met elkaar vergeleken zijn. De auteurs trekken de conclusie dat brede scholen een positief effect hebben op de leerlingen (zowel op hun prestaties als op hun niet-cognitieve ontwikkeling), op de gezinnen (meer stabiliteit, meer betrokkenheid bij school en een groter verantwoordelijkheidsgevoel voor het schoolsucces), op de scholen (toegenomen effectiviteit door de tevredenheid van de leerkracht, een positievere schoolomgeving en een verbeterd contact tussen ouders en leerkrachten) en op de gemeenschappen (beter gebruik van schoolgebouwen, meer veiligheid in de omgeving, meer trots in de gemeenschap en een betere verstandhouding tussen inwoners en leerlingen). Als opdrachtgever van dit onderzoek is de 'Coalition for Community Schools' (CCS) zich er wel van bewust dat het kijken naar uitkomsten bij een programma dat pas drie tot vijf jaar bestaat prematuur is. De auteurs geven ook aan dat er meer en verfijnder onderzoek nodig is om uit te zoeken welke factoren er precies toe doen.

Ook in Groot-Brittannië zijn de brede scholen voor 1998 nauwelijks geëvalueerd. Vanaf de jaren zeventig is er een breed aanbod ontstaan van scholen die 'iets' doen aan het betrekken van de gemeenschap bij de school, maar door de variëteit van aangeboden activiteiten was een evaluatie nauwelijks mogelijk (zie bijvoorbeeld Ball, 1998; Wilkin et al., 2003a). De projecten die sindsdien zijn begonnen, zijn wel geëvalueerd.

In Schotland laten de cognitieve prestaties van de leerlingen op de pilot-scholen in de periode 1998/99 tot en met 2000/01 een verbetering zien, maar dat was ook het geval bij de scholen die niet meededen aan het programma (SEED, 2003). Ook in de landelijke evaluatie van 2003 en 2004 wordt nog geen verschil gevonden tussen brede scholen – Integrated Community Schools – en de andere scholen (HMIe, 2004). Wat

betreft het sociaal-emotionele domein wordt echter gemeld dat de kinderen baat hebben bij de samenwerking in de school door de verschillende professionals. Kwetsbare kinderen werden beter opgevangen, de scholen hadden meer buitenschoolse activiteiten ontwikkeld en de betrokkenheid van ouders en kinderen bij de school was toegenomen. Ontbijtclubs worden gezien als een succes in termen van het verbeteren van de betrokkenheid bij de school en het bevorderen van de gezondheid van de leerlingen. Ook de 'Personal Learning Plans' (PLP) worden een sterk element in het NCS-beleid genoemd (SEED, 2003). Ook de onderwijsinspectie meldt bij de leerlingen een groter zelfvertrouwen en een toegenomen interesse in leren (HMIE, 2004).

Bij de evaluaties in Engeland blijkt de grote variëteit aan activiteiten en benaderingen van de brede school een probleem te vormen. Doordat de brede scholen van elkaar verschillen, bestaat er geen eenduidig model dat robuust geëvalueerd kan worden in de verschillende contexten (zie Dyson et al., 2002; Wilkin et al., 2003b; Cummings et al., 2004; Cummings et al., 2005). Ook de korte termijn waarop evaluaties betrekking hebben, wordt als handicap gezien.

Een door de overheid gefinancierde studie in 2002 door de 'National Union of Teachers' baseerde zich op 160 scholen in 78 lokale autoriteiten. Scholen met een verlengde schooldag rapporteren beter gedrag van de leerlingen en een minder zware werkdruk voor leerkrachten. Daarnaast bleek de ouderbetrokkenheid op dit type scholen groter, evenals de betrokkenheid van de buurt. Er bleken significante verschillen te zijn, waarbij aangemerkt dient te worden dat het om de inschatting door scholen zelf ging en niet om objectieve gegevens (Timmerhuis et al., 2006).

In het jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie van Engeland (Ofsted) wordt kort ingegaan op de evaluatie van brede scholen (Ofsted, 2006a). Een gedetailleerder beeld geeft het rapport dat geheel is gewijd aan evaluatie van brede scholen in Engeland. Dit onderzoek, uitgevoerd tussen april 2005 en maart 2006, had betrekking op 20 instellingen in 16 lokale autoriteiten. Zeven instellingen waren kindercentra, vier middelbare scholen, één speciale school en acht basisscholen (Ofsted, 2006b).

In sociaal-emotioneel opzicht laten de brede scholen volgens deze publicatie positieve resultaten zien. De belangrijkste voordelen van de brede scholen worden gevonden in een verhoogd zelfvertrouwen bij zowel kinderen als jongeren en volwassenen. De houding ten opzichte van leren en de relaties onderling waren verbeterd. Veel gemeenschappen ondervonden voordelen van een betere kwaliteit van de diensten, zoals een directere toegang tot verschillende professionals en gezondheidsadviezen. Een regelmatige consultatie met de gemeenschap is van vitaal belang. Succesvolle diensten voldoen aan de wensen en belangen van de gemeenschap en zijn van een hoge kwaliteit (Ofsted, 2006b).

Of de verbeterde dienstverlening ook tot betere prestaties van de leerlingen geleid heeft, is nauwelijks op een gecontroleerde wijze gemeten. Soms werd echter gebruik gemaakt van elektronische monitoringssystemen. Waar zulke monitoring plaatsvond

gaven de dossiers significante verbeteringen aan in GCSE²⁹ resultaten. Sommige oudere leerlingen in basisscholen maakten een vooruitgang van drie subniveaus (uit het Nationale Curriculum) in één jaar, waar normaal gesproken een vooruitgang van drie subniveaus in twee jaar wordt verwacht. Verbetering werd vooral geïdentificeerd in de vakken Engels en wiskunde (Ofsted, 2006b).

9.3.2 Overige landen

In Zweden is het niet eenvoudig om de effecten van brede scholen te onderzoeken, aangezien alle scholen daar breed zijn. Er is ook nauwelijks onderzoek gedaan naar de effecten van de samenwerking tussen scholen en vrijetijdscentra. Voor zover er onderzoek is, laat dit zien dat het effect van de brede school niet zuiver is aan te wijzen (Radisch & Klieme, 2005). Het feit dat de lokale overheden met een eigen kwaliteitssysteem werken betekent bovendien een probleem voor nationaal en internationaal vergelijkend onderzoek. Er zijn (nog) geen nationale indicatoren voor toetsing en evaluatie. Hoewel er wel één inspectie voor het onderwijs en de kinderopvang is ('Skolverket'), is men tot dusverre niet goed in staat om de praktijk te toetsen. Effect en meerwaarde van het systeem zijn (nog) niet meetbaar. Er is derhalve geen bewijs dat de Zweedse aanpak werkt of niet werkt (Timmerhuis et al., 2006).

Wel zijn er resultaten bekend over een zekere taakverlichting voor de leerkrachten. Hun takenpakket in de namiddag is bijvoorbeeld lichter geworden, aangezien de medewerkers van het vrijetijdscentrum dan de leiding hebben in de brede school. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten het waarderen dat ze nu meer tijd hebben om de lessen voor te bereiden. Daarnaast vinden zij het een verademing om de kinderen op een andere manier te leren kennen tijdens hun aanwezigheid in het vrijetijdscentrum. De kleinere groepen maken het mogelijk om tijdens de les meer aandacht te schenken aan individuele kinderen. Voor bepaalde taken waarmee ze niet vertrouwd zijn, kunnen de leerkrachten een beroep doen op deskundigen die hun eigen pedagogische en sociale vaardigheden inbrengen (Struik, 2001). Onderzoek wijst verder uit dat ouders over deze geïntegreerde voorzieningen heel tevreden zijn. Zij waarderen vooral dat er rond hun kinderen een groep van personeel aanwezig is met verschillende competenties. Ook zijn zij van mening dat hun kinderen meer leren dan voorheen. De groepen vinden zij wel vaak nog te groot (Tonkens, 2001).

Ook in Frankrijk hebben de evaluaties tot nu toe betrekking op het verloop van de processen en nog nauwelijks op effecten bij de leerlingen. Jaarlijks wordt door een interministeriële werkgroep de balans opgemaakt. Bij de laatste bekende resultaten

29 General Certificate of Secondary Education

blijkt dat fysieke en sportieve activiteiten de grootste populariteit genieten, gevolgd door artistieke en culturele activiteiten. In kleinere gemeenten gaat het vooral om sport. Naarmate een gemeente groter is, zijn er ook meer mogelijkheden voor andere activiteiten. Maar lang niet alle gemeenten hebben een contract getekend om deze activiteiten te organiseren. In de gemeenten met meer dan 20.000 inwoners was dat ongeveer de helft, in kleinere gemeenten aanzienlijk minder. Op dat moment woonde 38 procent van de Franse bevolking in een gemeente met een CEL-contract en was 20 procent van de scholen erbij betrokken. Er was echter wel sprake van groei. Als minpunten werden aangemerkt: ongelijke toegangsmogelijkheden voor jongens en meisjes, de vorming van de lokale actoren die het soms laat afweten en de gebrekkige transportinfrastructuur (Pirard et al., 2004; de Gruijter et al., 2006).

Anders dan in Zweden en Frankrijk zijn er in Duitsland wel pogingen ondernomen om effecten van de brede school op de leerlingen vast te stellen. Dat geldt zowel voor de oudere initiatieven als voor de meer recente. In een overzicht van onderzoeken naar brede scholen in de afgelopen dertig jaar, concluderen Höhmann, Holtappels en Schnetzer (2004) desalniettemin dat er een duidelijk tekort is aan onderzoek en dat veel empirische studies nauwelijks betekenis hebben buiten de individuele scholen of regio's die worden onderzocht. Ook Ludwig (1993) geeft aan dat het oudere empirische onderzoek nogal tekortkomingen kent. Voorbeelden hiervan zijn de onderzoeken van Ipfling (1981), Ipfling & Lorenz (1979) en Fend (1982). In enkele casestudies zijn brede scholen wél vergeleken met andere scholen (zie Witting, 1997; Baldischwiller, 1985; Balluseck, 1996; Köller & Trautwein, 2003). De prestaties van de leerlingen op brede scholen bleken daarbij soms slechter (bijvoorbeeld in Witting, 1997). Wanneer werd gecontroleerd voor de sociale achtergrond van de leerlingen hadden de brede scholen wel betere uitkomsten dan werd verwacht. Er werden ook positieve effecten gevonden op aspecten als sociale integratie en schoolklimaat (Witting, 1997; Köller & Trautwein, 2003). Bij een secundaire analyse uitgevoerd door Klieme et al. (2003), waarbij gebruik gemaakt werd van longitudinale data, bleek dat er maar marginale verschillen bestaan in de prestaties van leerlingen op brede scholen en leerlingen op andere scholen. Wanneer bepaalde factoren (zoals achtergrondkenmerken) onder controle worden gehouden scoren de andere scholen iets beter dan de brede scholen (Lehmann, 2002: 3). Uit theoretisch oogpunt is het interessant dat de verschillen in prestaties bij de leerlingen van brede scholen kleiner zijn. Met andere woorden, brede scholen lijken de heterogeniteit tussen leerlingen beter op te kunnen vangen.

Pas recentelijk is er in Duitsland een beweging tot gang gekomen om brede scholen (Ganztagsschulen) op een meer systematische wijze te gaan vergelijken met normale scholen (Halbtagschulen). Voorbeelden hiervan zijn een nationale evaluatie van brede scholen (het StEG-project) en evaluaties van brede scholen in afzonderlijke

staten, zoals Rijnland-Palts, Noord-Rijnland-Westfalen en Saksen-Anhalt. Het Duits Instituut voor Internationaal Onderwijs Onderzoek (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) heeft de opdracht gekregen om een systematisch overzicht te maken van het onderzoek met betrekking tot verschillende benaderingen van brede scholen. De onderzoekers (Klieme et. al. 2005) wijzen echter op twee problemen: in de eerste plaats is de beschikbare literatuur nagenoeg exclusief gericht op de onderwijskant. En in de tweede plaats bestaat er in Duitsland nog nauwelijks bruikbaar empirisch onderzoek over de effecten van brede scholen.

9.3.3 Samenvatting van effecten in het buitenland

Wanneer we de resultaten van onderzoek naar de effecten van brede scholen in de onderzochte landen overzien, kan niet anders dan worden geconcludeerd dat er tot nu toe nauwelijks op een wetenschappelijk verantwoorde manier effecten zijn vastgesteld. In Zweden en Frankrijk komt dat omdat er in deze landen vrijwel geen onderzoek naar effecten is gedaan. In deze landen gaat het primair om activiteiten in de sfeer van vrije tijd en zijn onderwijskundige doelen pas vrij recent belangrijk geworden. In Duitsland is er wel meer onderzoek gedaan, maar pas sinds kort gebeurt dat op een systematische wijze. Het is nu nog te vroeg om daar resultaten van te kunnen melden.

In de landen waar het accent van de brede scholen primair gericht is op achterstandsbestrijding, worden er soms wel effecten gemeld. Voor een deel hebben deze effecten betrekking op procesindicatoren: ouders raken sterker betrokken bij de school en kinderen krijgen gemakkelijker toegang tot voorzieningen. Voor zover er sociaal-emotionele effecten gemeld worden, berusten deze vaak nog op vermoedens en zijn de gegevens verzameld door het veld zelf en niet door onafhankelijke onderzoekers. De invloed van brede scholen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen kan daardoor worden overschat. Ook de gemelde effecten op de leerprestaties zijn nauwelijks hard te noemen. Vaak betreffen zij slechts een deel van de school of een deel van de leerlingen. Waar de effecten op de prestaties het meest systematisch zijn onderzocht – Schotland – zijn ze tot nu toe niet gevonden.

9.4 Besluit

De reden dat er tot nu toe nauwelijks effecten van de brede school zijn gevonden, is ook uitvoerig aan de orde gekomen in het beleidsseminar. Het betekent volgens de deelnemers niet dat er geen effecten zijn. In de eerste plaats kunnen er andere effecten zijn dan de cognitieve en sociaal-emotionele effecten waartoe het onderzoek zich beperkte. Dat kunnen uiteenlopende effecten zijn. Op het niveau van de leerlingen

kan het simpele feit dat leerlingen door de activiteiten in het kader van de brede school meer sporten en derhalve meer bewegen al als een positief effect worden gezien. Om de kans op effecten bij de leerlingen te vergroten zullen de scholen daarnaast vaker activiteiten moeten kiezen, die passen bij de doelstellingen die zij willen bereiken. Met alleen sport kunnen geen Cito-scores verbeterd worden, maar dat zou wel kunnen door sport te combineren met cognitieve activiteiten. Wanneer ouders zich door de brede school meer bekommeren om de opvoeding van hun kinderen is dat eveneens als een positief effect te beschouwen en dat is ook het geval wanneer problemen van kinderen door een betere samenwerking tussen beroepskrachten eerder ontdekt worden. Ook wanneer uit onderzoek zou blijken dat de leerkrachten meer toekomen tot hun kerntaak omdat andere taken aan de activiteiten binnen de brede school kunnen worden overgelaten, kan dat als een positief effect worden beschouwd.

In de tweede plaats werd in het beleidsseminar benadrukt dat effecten bij de leerlingen alleen vastgesteld kunnen worden wanneer er sprake is van een nauwkeurige registratie van de deelname aan de activiteiten. Omdat op veel brede scholen slechts een deel van de leerlingen met de buitenschoolse activiteiten meedoet, kan niet zomaar verwacht worden dat er op schoolniveau significante effecten kunnen worden vastgesteld.

Om vast te kunnen stellen of beoogde effecten daadwerkelijk gerealiseerd worden, wordt een betere registratie van de deelname noodzakelijk geacht. Omdat een goede registratie erg belastend is voor scholen, wordt gepleit voor een landelijk gecoördineerde onderzoeksprogrammering. Daarbij zou onder meer gedacht kunnen worden aan een onderzoek op een representatieve steekproef van scholen die bereid zijn hun activiteiten te registreren en hun leerlingen mee te laten doen aan voor- en nametingen, uiteraard in relatie tot de doelen zij zich gesteld hebben.

Literatuur

- Baldischwiler, J. (1985). *Lehrerbelastung durch Schule und Schüler. Eine Untersuchung an Lehrern einer Ganztagschule*. Ulm: Universität Ulm.
- Ball, M. (1998). *School Inclusion: The school, the family and the community*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Balluseck, H. von (1996). *Ganztagserziehung - ja bitte! Zum Zusammenwirken von familiärer und öffentlicher Erziehung im Grundschulalter*. Berlin: FIPP.
- Blank, M., Melaville, A. & Shah, B. (2003). *Making the difference, research and practice in Community Schools*. Washington: Coalition for Community Schools (CCS), pp. 33-46.
- Boom, D. (2006). Groepsstudie reis Berlijn 'Ganztagschulen'. *De Prangelpraat*, Vol. 9, No. 1, p. 8. <http://www.prangelaar.nl/pp/pp0602.pdf>, geraadpleegd op 19 december 2006.
- Boyd, W. L. (1998). *Competing models of schools and communities: the struggle to reframe and reinvent their relationships*. <http://www.temple.edu/lss/htmlpublications/publications/pubs98-23.htm>, geraadpleegd op 22 november 2006.
- Brede school internationaal - Duitsland (2006). http://www.bredeschool.nl/03_indepraktijk/e_internationaal/Duitsland.htm, geraadpleegd op 3 oktober 2006.
- Brede school internationaal - Groot-Brittannië (2006). http://www.bredeschool.nl/03_indepraktijk/e_internationaal/Groot-Brittannie.htm, geraadpleegd op 3 oktober 2006.
- Brede school internationaal - Verenigde Staten (2006). http://www.bredeschool.nl/03_indepraktijk/e_internationaal/VS.htm, geraadpleegd op 3 oktober 2006.
- Brede school internationaal - Zweden (2006). http://www.bredeschool.nl/03_indepraktijk/e_internationaal/Zweden.htm, geraadpleegd op 3 oktober 2006.
- Burgwal, G. van de, Geelen, H., Hajer, F., Oenen, S. & Verheijden, G. van (1998). *Bouwen aan een community school, een werkboek van de Children's Aid Society uit New York voor Nederland bewerkt*. Utrecht: NIZW.
- Claassen, A., Bruin, E. & Vierke, H. (2006). *Het gebruik van de PRIMA/SPM-data voor de evaluatie van de Brede scholen in Schiedam tussen 2000 en 2004*. Nijmegen: ITS.
- Cohen, B., Wallace, J., Moss, P. & Petrie, P. (2003). *Re-forming Education and Care in England, Scotland and Sweden*. UNESCO Policy Brief on Early Childhood, No. 12, april 2003.
- Cummings, C., Dyson, A. & Todd, L. (2004) *Evaluation of the Extended Schools Pathfinder Projects*, Research Report No 530. DfES: London.

- Cummings, C., Dyson, A., Papps, I., Pearson, D. & Raffo, C. (2005). *Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: End of first year report*. London: Department for Education and Skills (DfES), pp. 146-152.
- Department for Education and Skills (DfES), (2005). *Extended schools: Access to opportunities and services for all, a prospectus*. [http://www.teachernet.gov.uk/_doc/8509/Extended schools%20prospectus.pdf](http://www.teachernet.gov.uk/_doc/8509/Extended_schools%20prospectus.pdf), geraadpleegd op 1 november 2006, pp. 1-32.
- Dyson, A., Millward, A. & Todd, L. (2002) *A Study of the Extended Schools Demonstration Projects*. Research Report 381. London: DfES.
- Driessen, G, Langen, A. van & Vierke, H. (2002). *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en ouder vragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vierde meting 2000-2001*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G, Langen, A. van & Vierke, H. (2004). *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en ouder vragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vijfde meting 2002-2003*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G, Langen, A. van & Vierke, H. (2006). *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en ouder vragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Zesde meting 2004-2005*. Nijmegen: ITS.
- Emmelot, Y. & Veen, I. van der (2003). *Brede scholen uitgelicht*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Emmelot, Y., van der Veen, I. & Ledoux, G. (2006). De brede school: kenmerken, verwachtingen en mogelijkheden. In: *Pedagogiek*, Vol. 26, No. 1, pp. 64-81.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz..
- Grinten, M. van der, Studulski, F., Hoogeveen, & Walraven, M. (2004). *The community school 0-12 years*. Utrecht: Oberon/Sardes.
- Gruijter, M. de, Pels, T., Steketee, M., Swinnen, H. & Dekker, F. (2006). *Met effectieve omgevingsrelaties, scholen met een brede pedagogische verantwoordelijkheid*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Heijkoop, C. , Griensven, R. van & Houwer, J. (2005). *De brede school in kleine gemeenten. Eindrapportage van het ondersteuningsproject 'Brede scholen in kleine gemeenten'*. Den Haag: SGBO.
- HMIe (Her Majesty's Inspectorate of Education) (2004). *The Sum of Its Parts? The Development of Integrated Community Schools in Scotland*. Edinburgh: HMIe.
- Hömann, K., Holtappels, H. G. & Schnetzer, T. (2004). *Ganztagsschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen*. In R. Schulz-Zander (Ed.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13*. Weinheim: Juventa. pp. 253-290.
- Ipfling, H. J. (1981). *Modellversuche mit Ganztagsschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung*. Bonn-Oedekoven: Köllen.

- Ipfling, H. & Lorenz, U.(1979). *Schulversuche mit Ganztagschulen. Bericht der Projektgruppe zur Begleitung der Schulversuche mit Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz 1971-1977*. Mainz: von Hase und Koehler.
- Kagan, S. (1997). Support Systems for Children, Youths, Families, and Schools in Inner-city situations. In: *Education and Urban Society*, Vol. 29, No. 3, pp. 277-295.
- Klieme, E., Kühnbach, O., Radisch, F. & Stecher, L. (2005). *All-Day Learning, conditions for fostering cognitive, emotional and social development*. An expert report on the conceptual foundations and outcomes of extended schools. German Institute for International Educational Research. Frankfurt am Main.
- Köller, O. & Trautwein, U. (2003). *Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationssstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen*. Weinheim: Juventa.
- Kruiter, J. (2002). *Groningen community schools. Influence on child behaviour problems and education at home*. Groningen: GION.
- Lehmann, R. H. (2002). *Kurze Stellungnahme zur Lernentwicklung an den Ganztagschulen*. Unveröffentlichtes Manuskript vom 25.02.2002. Berlin: Humboldt-Universität.
- Lewis, J. (2006). The school's role in encouraging behaviour for learning outside the classroom that supports learning within. A response to the 'Every Child Matters' and Extended Schools initiatives. In: *Support for Learning*, Vol. 21, No. 4, pp. 175-181.
- Ludwig, H. (1993). *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland, Band 2*. Köln: Böhlau.
- Melaville, A. I. & Blank, M. J. (1999). *Trends and Lessons in School-Community Initiatives*. <http://www.temple.edu/lss/pdf/ceicreviews/CIECVol8No2.pdf>, geraadpleegd op 22 november 2006.
- Merseth, K. K. & Schorr, L. B. (1999). Schools, Community-Based Interventions, and Children's Learning and Development: What's the Connect? *National Invitational Conference on Improving Results for Children and Families by Connecting Collaborative Services with School Reform Efforts*. Washington: Laboratory for Student Success.
- NASENS (The National Advice for Special Educational Needs in Scotland) (2004). Developing integrated community schools. In: *Enquire within, the newsletter bulletin of enquire*. No. 13, maart 2004, pp. 1-4.
- Nixon, J. (2001). Community schooling for a civil society: educational reform within the scottish context. In: Valkestijn, M. & Burgwal, G. van de (eds.). *New opportunities for children and youth, good practices and research regarding community schools*. A report on the European conference, april 2001, Ede pp. 79-97.

- Nixon, J., Walker, M. & Baron, S. (2002). The cultural mediation of state policy: the democratic potential of new community schooling in Scotland. *Journal Education Policy*. Vol 17, No. 4, pp. 407-421.
- Oberon (2001, 2002, 2003, 2005, 2007). *Brede scholen in Nederland. Jaarbericht 2001, 2002, 2003, 2005, 2007*. Utrecht: Oberon.
- Oenen, S. van & Studulski, F. (2005). *De pedagogische dialoog: werken aan de pedagogische visie van de brede school*. Utrecht: NIZW/Sardes.
- Ofsted (2006a). *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools 2005/06*. Issues in education and care, making a positive contribution continued. pp. 71-72. <http://www.ofsted.gov.uk/publications/annualreport0506>, geraadpleegd op 12 januari 2007.
- Ofsted (2006b). Extended services in schools and children's centres. HMI 2609. http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Publications_Team/File_attachments/extended2609.pdf, geraadpleegd op 12 januari 2007.
- Pirard, F., Ruelens, L & Nicaise, I. (2004). *Naar een brede school in Vlaanderen?* Leuven: Katholieke Universiteit.
- Poster, C. & Krüger, A. (1990). *Community Education in the Western World*. London: Routledge.
- Radisch, F., & Klieme, E. (2005). *Ganztagsangebote in der Schule, internationale Erfahrungen und empirische Forschungen*. Bonn: BMBF.
- Scottish Executive Education Department (SEED) (2003). Key Findings from the National Evaluation of the New Community Schools Pilot Programme in Scotland. In: *Insight*, No. 7 (augustus 2003), pp. 1-14.
- Steinert, B., Schweizer, K., & Klieme, E. (2003). Ganztagsbetreuung und Schulqualität aus der Sicht von Lehrkräften. In: E.J. Brunner, P. Noack, G. Scholz, I. Scholl, (Eds.). *Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern*, Münster: Waxmann.
- Struik, F. (2001). De brede school. In: *Basisschoolmanagement*, november 2001. pp. 8-15.
- Studulski, F., Kloprogge, J., Aarssen, J., Bontje, D. & Broekhof, K. (2005). *Quickscan dagarrangementen in zeven landen*. Utrecht: Sardes.
- Tett, L. (2005). Inter-agency partnerships and Integrated Community Schools: a Scottish perspective. *Support for learning: journal of the National Association for Remedial*, Vol. 20, No. 4, pp. 157-161.
- Timmerhuis, A., Westerbeek, K., Studulski, F., Verheijke, J. & Burgwal, G. van de (2006). *Een quickscan naar community schools: Zweden, Denemarken, Verenigd Koninkrijk (Schotland), Duitsland, Verenigde Staten en Nederland*. Utrecht: Sardes.
- Tonkens, E. (2001). *Naar meer samenhang tussen onderwijs, kinderopvang en vrijetijdsvoorzieningen. Good practices in Europa en de Verenigde Staten*. Projectbureau Dagindeling. Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW).

- Veen, A., Veen, I. van der, Koopman, P. (2007). Bos en Lommer. *Onderzoeksrapportage over de periode 1991-2005. Evaluatieonderzoek project Capabel*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, D. van (2006). *Vernieuwing van het onderwijs en jeugdbeleid in grote steden, maatschappelijke urgentie, ontwikkelingsrichting en implicaties voor het hoger beroepsonderwijs*. Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt als lector Grootstedelijk Onderwijs en Jeugdbeleid. Amsterdam/Diemen: Hogeschool IN-HOLLAND.
- Veen, I. van der, Meijden, A. van der & Ledoux, G. (2006). *School- en klaskenmerken basisonderwijs. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Zesde meting 2004-2005*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Verheijke, J. (2003). *Op zoek naar de oorsprong van de Brede School in Zweden. Inspiratie aan de bron*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Wilkin, A., Kinder, K., White, R., Atkinson, M. & Doherty, P. (2003b) *Towards the Development of Extended Schools*. London: DfES.
- Wilkin, A., White, R. & Kinder, K. (2003a). *Towards Extended Schools: A Literature Review*. National Foundation for Educational Research, Research Report 432. York: NFER.
- Witting, W. (1997). *Grundschule von acht bis vier. Eine empirische Vergleichsuntersuchung*. Bochum: Universität.

Deelnemers

Gerard Prenger	Rosa Boekdrukkerschool	directeur
Ronald van de Vliet	Rosa Boekdrukkerschool	voormalig directeur
Hans van Kekem	Brede scholen Gouda	coördinator
Xandra de Vroom	Gemeente Rotterdam	beleidsmedewerker
Corine Dijkstra	VNG	beleidsmedewerker
Johan Hissink	OCW	beleidsmedewerker
Frederik van Winkelen	OCW	beleidsmedewerker
Michiel van der Grinten	Oberon	onderzoeker/adviseur
Joke Kruiter	Oberon	onderzoeker/adviseur
Adrie Claassen	ITS	onderzoeker

1 Inleiding

Tijdens het beleidsseminar is allereerst gediscussieerd over de twee centrale thema's van het onderzoek: de variatie in brede scholen en effecten die er al dan niet zijn gerealiseerd. Wat de variatie betreft gaat het om de vraag hoe er binnen de grote variëteit aan brede scholen een zinvolle ordening kan worden aangebracht. De twee dimensies die in het onderzoeksverslag worden genoemd vormen het vertrekpunt. Besproken is of dit wezenlijke dimensies zijn en of er nog andere kenmerken van wezenlijk belang zijn. Ten aanzien van de effectmetingen is zowel besproken waarom er mogelijk (nog) geen effecten gevonden zijn als welke andere effecten er van belang zijn om brede scholen te evalueren. Vervolgens zijn op basis van de uitkomsten van het onderzoek enkele aanbevelingen geformuleerd voor toekomstig beleid en is er nagedacht over de vormgeving van toekomstig onderzoek.

2 De variatie in brede scholen

In het onderzoek wordt voorgesteld de brede scholen te onderscheiden op basis van twee dimensies:

- wel of geen achterstandsleerlingen
- accent op programma of accent op (multifunctioneel) gebouw

Door beide dimensies met elkaar te verbinden ontstaat er een matrix, waarin alle brede scholen geplaatst kunnen worden. De vraag is dan of deze twee dimensies ook de meest wezenlijke dimensies zijn om brede scholen te onderscheiden en of zij volstaan om tot een indeling van brede scholen te komen.

Over beide dimensies ontstaat discussie. Wat de eerste dimensie betreft, wordt gesteld dat in het verleden alle brede scholen ook achterstandsscholen waren, maar dat dit door het beleid in veel gemeenten niet langer het geval is. Niet iedereen is het ermee eens dat deze dimensie van belang is. Bevestigd wordt wel dat er bij de invulling van het bredeschoolconcept en de doelstellingen grote verschillen zijn tussen de twee uitersten: brede scholen met (nagenoeg) alleen achterstandsleerlingen en brede scholen zonder achterstandsleerlingen. Maar heel veel brede scholen bevinden zich wat deze dimensie betreft in een tussenpositie. En binnen wijken wordt samengewerkt tussen scholen met sterk uiteenlopende percentages achterstandsleerlingen. Dat betekent dat er op deze scholen en in deze wijken discussie kan ontstaan over de doelstellingen, waaruit kan worden afgeleid dat de dimensie niet zonder belang is.

Ook bij de dimensie van het accent op de software (het programma) dan wel op de hardware (het gebouw), wordt gesteld dat het niet om een tegenstelling gaat. Ook gemeenten die 'een brede school' bouwen, willen uiteindelijk dat de instellingen gaan samenwerken om tot resultaten te komen. Dat neemt niet weg dat de wegen tot het uiteindelijke doel heel verschillend zijn en dat het derhalve zinvol kan zijn deze verschillende wegen in een typologie tot uiting te laten komen. Dat het om zeer uiteenlopende accenten kan gaan, hangt wellicht ook samen met de vraag waar het initiatief ligt: bij de onderwijsinhoudelijke dan wel bij de bouwtechnische afdeling van een gemeente. Daarnaast kwam de vraag aan de orde of de omschrijving 'accent op het programma' niet te breed is. Binnen het programma kunnen verschillende onderdelen die doorgaans tot de brede school worden gerekend, worden onderscheiden. Activiteiten in het kader van het VVE-beleid zijn wat anders dan buitenschoolse activiteiten.

Gaandeweg de discussie komen er twee dimensies ter sprake die ook van belang worden geacht. Allereerst is dat de dimensie van de *kwaliteit van het aanbod*. In Rotterdam is een experiment gaande met zogenoemde dagarrangementen waarbij aan een verhoging van de kwaliteit wordt gewerkt door enerzijds voor de activiteiten gekwalificeerde docenten in te schakelen en door anderzijds een uitbreiding van de verplichte leertijd te realiseren. Verwacht zou kunnen worden dat van deze kwaliteitsimpuls meer effecten uitgaan dan van activiteiten die in het kader van een facultatief aanbod worden begeleid door ongekwalificeerde krachten. De vraag blijft nog wel of de kwaliteit van de brede school nog van andere factoren afhankelijk is dan de hier genoemde.

De tweede dimensie die genoemd wordt, heeft betrekking op *de situering van de regiefunctie*. Hier lopen de meningen echter uiteen. Aan de ene kant wordt ervoor gepleit om de regie bij het onderwijs te leggen en te realiseren dat bijvoorbeeld de leidsters van de peuterspeelzaal een aanstelling bij de school krijgen zodat de directeur ook met hen functioneringsgesprekken kan houden. Daar tegenover staat de opvatting dat hierdoor het accent van de brede school te eenzijdig bij het onderwijs zou komen te liggen. Om dat te voorkomen zou de bestaande situatie van gescheiden verantwoordelijkheden gehandhaafd moeten blijven of zou de regie bij de lokale overheid moeten berusten.

3 De effecten van de brede school

Uit het feit dat er in het onderzoek geen effecten zijn gevonden die onomstotelijk aan de brede school kunnen worden toegeschreven, mag volgens de deelnemers aan het seminar niet worden afgeleid dat er geen effecten zijn. Het zou een slechte zaak zijn wanneer overheden op basis van dit onderzoek zouden stoppen met het toekennen van subsidies.

In de eerste plaats wordt gesteld dat het onderzoek zich beperkte tot cognitieve en sociaal-emotionele effecten bij de leerlingen. Andere effecten waar brede scholen zich op richten, zijn niet gemeten. Dat kunnen uiteenlopende effecten zijn. Op het niveau van de leerlingen kan het simpele feit dat leerlingen door de activiteiten in het kader van de brede school meer sporten en derhalve meer bewegen al als een positief effect worden gezien. Wanneer ouders zich door de brede school meer bekommeren om de opvoeding van hun kinderen is dat eveneens als een positief effect te beschouwen en dat is ook het geval wanneer problemen van kinderen door een betere samenwerking tussen beroepskrachten eerder ontdekt worden. Ook wanneer uit onderzoek zou blijken dat de leerkrachten meer toekomen tot hun kerntaak omdat andere taken aan de activiteiten binnen de brede school kunnen worden overgelaten, kan dat als een positief effect worden beschouwd.

Om effecten bij de leerlingen vast te stellen, moet je daarnaast precies weten welke leerlingen aan welke activiteiten hebben deelgenomen en wat de doelstellingen van de uitgevoerde activiteiten waren. In dit onderzoek is naar effecten gekeken zonder rekening te houden met de feitelijke deelname en de doelstellingen. Daarom wordt gepleit voor een landelijk onderzoek op basis van een registratie van activiteiten. Daar wordt wel tegen ingebracht dat registratie van activiteiten de scholen heel veel energie kost. Onder punt 5 komen we hierop terug.

4 Aanbevelingen voor beleid

Het seminar heeft vervolgens ook tot enkele beleidsaanbevelingen geleid. De algemene opvatting was dat de oprichting van brede scholen door moet gaan, ook al zijn er tot nu toe weinig of geen tastbare effecten gevonden. Verbetering van de samenwerking is op zichzelf al positief te noemen, ook al is dat bij de leerlingen (nog) niet vast te stellen. Daar komt bij dat er ook geen negatieve effecten zijn gevonden. Anders dan bij sommige andere onderwijsvernieuwingen, lijken er aan de oprichting van brede scholen op voorhand ook weinig of geen risico's voor de leerlingen te zijn verbonden.

Als eerste aanbeveling wordt naar voren gebracht dat scholen ervoor moeten zorgen dat de activiteiten die zij kiezen, passen bij de doelstellingen die zij willen realiseren. Met een paar uur sport per week kun je niet verwachten dat de Cito-scores toenemen. Maar in sportieve activiteiten kunnen wel cognitieve opdrachten worden verwerkt. Wanneer dergelijke activiteiten een groot bereik hebben en onder deskundige leiding worden uitgevoerd, zijn wellicht wel cognitieve effecten te realiseren. Wanneer cognitieve doelstellingen niet voorop staan, bijvoorbeeld omdat de prestaties van de leerlingen al goed zijn, kunnen er aan de uitvoering ook andere eisen worden gesteld. De tweede aanbeveling betreft de samenwerking en afstemming met de buitenschoolse opvang. Zoals ook in het onderzoek is geconstateerd, is er vaak sprake van een grote concurrentie tussen de buitenschoolse opvang en de peuterspeelzalen. Hetzelfde geldt voor de buitenschoolse opvang en de buitenschoolse activiteiten die in het kader van de brede school plaatsvinden. De regievoerders – coördinatoren dan wel gemeenten – zullen deze concurrentie in goede banen moeten leiden, enerzijds om te voorkomen dat publieke middelen dubbel worden uitgegeven maar meer nog om te voorkomen dat kinderen er de dupe van worden.

Een derde aanbeveling is afkomstig van de VNG. Gesteld wordt dat het huidige beleid waarbij de rijksoverheid zich niet bemoeit met de regelgeving en invulling van de brede school, gecontinueerd moet worden, omdat er op lokaal niveau het best kan worden vastgesteld wat de behoeften zijn. Dat de diversiteit onder brede scholen daardoor alleen maar toeneemt, is wellicht een probleem voor onderzoekers, maar niet van de brede scholen zelf.

Dat neemt niet weg dat de subsidieverstrekkers – landelijk zowel als lokaal – inzicht willen krijgen in de effecten van hun toekenningen. Er zal dus nagedacht moeten worden hoe de gewenste effecten kunnen worden vastgesteld. Omdat het om decentraal beleid gaat, kan dat deels decentraal gebeuren, maar om te voorkomen dat het wiel overal opnieuw moet worden uitgevonden, wordt gepleit voor een landelijk gecoördineerde afstemming van het onderzoeksprogramma.

5 Aanbevelingen voor onderzoek

De deelnemers zijn het erover eens dat nader onderzoek naar de effecten van de brede school gewenst is. Ook is men het er grotendeels over eens dat er – om effecten te kunnen meten – een betrouwbare registratie van het bereik – de deelname van leerlingen aan de activiteiten – moet komen. Omdat registratie van alle activiteiten voor de scholen een grote last betekent, wordt ervoor gepleit dergelijk onderzoek te beperken tot een representatieve steekproef van scholen. Over de vraag hoe het onderzoek verder moet worden opgezet, lopen de meningen evenwel enigszins uiteen. Die verschillen van inzicht blijken vooral samen te hangen met het definitieprobleem en de grote variëteit aan brede scholen. Er kunnen grofweg drie opvattingen worden onderscheiden.

De eerste mogelijkheid is om de term ‘brede school’ te laten voor wat hij is en zich te richten op de effecten van programma’s die doorgaans als kenmerkend voor brede scholen worden beschouwd, zoals VVE-programma’s, verschillende vormen van buitenschoolse activiteiten, de vormgeving van de zorgstructuur en de verbinding van binnen- en buitenschools leren. Bij deze opzet kunnen derhalve ook scholen worden betrokken die zich niet breed noemen, maar die een of meer van deze onderdelen wel hebben gerealiseerd. Uit de uitkomsten van al deze effectmetingen kunnen scholen en gemeenten lering trekken bij de verdere vormgeving van hun beleid.

Bij de tweede mogelijkheid wordt uitgegaan van de eigen definitie. Brede scholen zijn scholen die zich als zodanig benoemen en willen profileren, ongeacht welke kenmerken zij verder hebben. De onderzoeksopzet bestaat eruit dat bij een steekproef van deze scholen gegevens worden verzameld op zoveel mogelijk kenmerken die voor een beschrijving van brede scholen relevant worden geacht. Behalve om de programma’s en doelstellingen gaat het daarbij ook om zaken als organisatievorm, regie en beschikbaarheid van faciliteiten en gebouwen. Door al deze kenmerken in verband te brengen met uitkomsten van effectmetingen, wordt verwacht dat zichtbaar wordt bij welke constructies het meest effect wordt gerealiseerd.

Bij de derde mogelijkheid wordt eveneens uitgegaan van de eigen definitie, maar op voorhand wordt op basis van enkele wezenlijk geachte kenmerken een ordening aangebracht binnen alle scholen die zich breed noemen. De aldus geconstrueerde typen kunnen onderling worden vergeleken waarbij op voorhand duidelijk is dat niet bij elk type dezelfde effecten relevant zijn. De kenmerken die in paragraaf 2 zijn besproken, kunnen gebruikt worden om tot een typologie van brede scholen te komen.

