De brede school in een veranderend tijdsgewricht

Uitkomsten landelijke effectmeting 2009-2013

De brede school in een veranderend tijdsgewricht
Uitkomsten landelijke effectmeting 2009-2013

Opdrachtgever: Ministerie van OCW

Utrecht, maart 2013

© Oberon, ITS & Sardes:
Joke Kruiter m.m.v. Daan Fettelaar, Sandra Beekhoven e.a.

Postbus 1423
3500 BK Utrecht
tel. 030-2306090
fax 030-2306080
e-mailadres: info@oberon.eu

Inhoudsopgave

1 Inleiding ... 5
1.1 Leeswijzer ... 5

2 Samenvatting en conclusies ... 7
2.1 De startsituatie ... 7
2.2 Het proces ... 8
2.3 Output: deelname aan activiteiten ... 8
2.4 Outcome: sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling ... 9

3 Het onderzoek ... 11
3.1 Het onderzoek ... 11
3.2 Wat bedoelen we in dit onderzoek met ‘brede school’? ... 12

4 Proces: wat brede scholen doen ... 15
4.1 Inhoud: visie en doelen ... 15
4.2 Organisatie: partners en samenwerking ... 15
4.3 Programma: aanbod en activiteiten ... 16
4.4 Randvoorwaarden: huisvesting, tijd, geld en personeel ... 17

5 Intensiteit van de brede school: indeling op basis van organisatiekenmerken ... 19

6 Output: wat leerlingen op brede scholen doen ... 21

7 Outcome: de ontwikkeling van de leerlingen in dit onderzoek ... 27
7.1 Cognitieve ontwikkeling ... 27
7.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling ... 28

8 Antwoord op de onderzoeksvragen ... 29
8.1 Verschillen in ontwikkeling ... 29
8.2 De achtergrond van leerlingen ... 30
8.3 Verschillen in deelname aan bredeschoolactiviteiten ... 30
8.4 Het verband tussen deelname aan activiteiten en ontwikkeling ... 31
8.5 De intensiteit van de brede school ... 31

9 Slotbeschouwing ... 33
9.1 Doet de brede school er toe? ... 34
9.2 Aandachtspunten voor praktijk en beleid ... 35

1 Inleiding

Rond 1995 ontstonden de eerste brede scholen in Nederland: scholen die samenwerken met instellingen op het gebied van zorg, cultuur, sport en welzijn met als doel samen een beter aanbod voor kinderen te creëren. Deze brede scholen ontstonden in achterstandswijken in grote steden. De idee was dat scholen in deze wijken niet alleen alle problemen waar kinderen en hun ouders mee te maken hebben kunnen oplossen en dat kinderen meer ontwikkelingskansen moesten krijgen. Kansen op het gebied van sport, cultuur, welzijn en educatie. Daarbij werd vaak de idee uitgesproken dat kinderen beter gaan presteren als ze beter in hun vel zitten.

In het eerste decennium van deze eeuw nam het aantal brede scholen snel toe: van 200 in 2001 naar 1600 in 2011. Het tij zat mee: er waren voldoende financiële middelen en ontwikkelingen van onderop, passend bij de wijk, werden toegejuicht. Er werd vaak bewust gekozen voor geringe sturing van bovenaf. “Laat duizend bloemen bloeien” was in die tijd het credo van de brede school. Elke wijk een brede school bedacht in en passend bij die wijk. Die snelle groei bracht ook een verschuiving van doelstellingen met zich mee: van het bestrijden van achterstanden naar talentontwikkeling voor alle kinderen en het bieden van dagarrangementen voor werkende ouders.

Rond 2010 neemt de economische crisis waarin we dan zijn beland steeds serieuzere vormen aan en zijn er minder middelen beschikbaar voor allerlei aspecten die de brede school raken: huisvesting, naschoolse activiteiten, coördinatie, welzijn, bibliotheken etc. In het onderwijs komt een steeds grotere nadruk te liggen op presteren, vooral op het gebied van taal en rekenen. En ook ten aanzien van de brede school wordt steeds vaker gevraagd: “Wat levert het op?”. Daarmee doelt men op opbrengsten bij leerlingen. Met name, en dat past bij de algemene trend in die periode, op het gebied van taal, rekenen en sociaal-emotionele ontwikkeling.

In dat klimaat is dit onderzoek uitgevoerd. De nadruk op taal en rekenen in de periode waarin we het onderzoek uitvoerden komt duidelijk in de onderzoeksvragen naar voren. Het gaat niet alleen om het bieden van kansen of het werken aan talentontwikkeling maar vooral om de effecten daarvan op leerlingen: welk effect hebben brede scholen op de leerprestaties en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

1.1 Leeswijzer

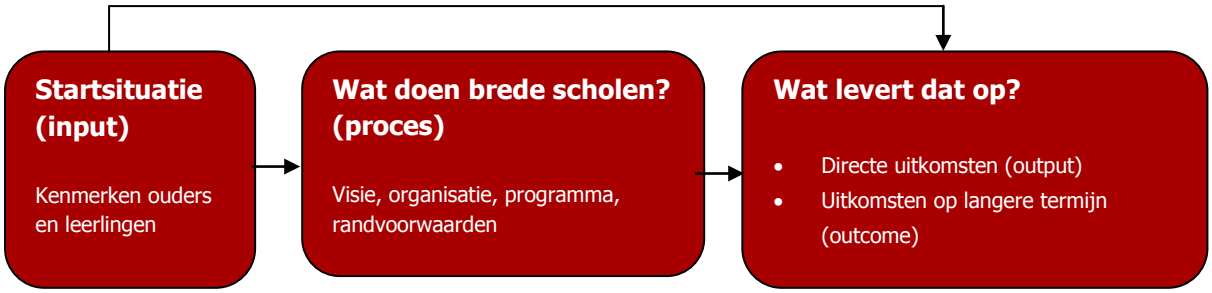
In dit rapport presenteren we eerst de conclusies: wat heeft het onderzoek naar de effecten van de brede school duidelijk gemaakt? Dit kunt u lezen in hoofdstuk 2. In de hoofdstukken die daarop volgen beschrijven we hoe we tot die conclusies zijn gekomen. We beschrijven het onderzoek (hoofdstuk 3) en de resultaten daarvan voor brede scholen (hoofdstuk 4 en 5) en voor leerlingen (hoofdstuk 6 en7). In hoofdstuk 8 geven we antwoord op de onderzoeksvragen. We eindigen dit rapport met een slotbeschouwing waarin we de uitkomsten van het onderzoek en de maatschappelijke ontwikkelingen van de laatste jaren naast elkaar leggen.

2 Samenvatting en conclusies

De hoofdvraag van het hier beschreven onderzoek naar brede scholen is welk effect de brede school op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen heeft. Gedurende de periode 2010 tot en met 2012 hebben we daarom een vaste groep van ongeveer 3500 leerlingen gevolgd op 27 brede scholen en 28 controlescholen. Leerlingen en leerkrachten vulden jaarlijks vragenlijsten in en er zijn aanvullende gesprekken gevoerd met de schooldirecteuren of bredeschoolcoördinatoren. Ook hebben we de deelname aan bredeschoolactiviteiten geïnventariseerd en Cito-toetsscores verzameld. De resultaten van de bredeschoolleerlingen vergeleken we met die van leerlingen van niet-brede scholen.

In dit hoofdstuk vatten we de resultaten van het onderzoek samen en trekken we conclusies. Allereerst zetten we een aantal kenmerken van de deelnemende scholen en leerlingen op een rij. Wil je namelijk het effect van brede scholen onderzoeken, dan moet je wel weten wat voor brede scholen eigenlijk aan het onderzoek hebben meegedaan. Verder moet je weten in hoeverre de leerlingen van de brede scholen verschillen van leerlingen van controlescholen. Anders kun je geen goede vergelijking maken. Vervolgens is de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van de leerlingen aan de beurt. We gaan na in hoeverre leerlingen van brede scholen en leerlingen van controlescholen zich verschillend ontwikkelen, en wat hierop van invloed is. Daarmee komen we toe aan de beantwoording van onze hoofdvraag. Kunnen we op basis van ons onderzoek wel zeggen of de brede school effect heeft? De conclusies delen we in op basis van ons onderzoeksmodel (zie ook hoofdstuk 3)

Figuur 2. 1 Onderzoeksmodel brede scholen



2.1 De startsituatie

De leerlingen van brede scholen en controlescholen verschillen
Om een goede vergelijking te kunnen maken tussen de leerlingen van de brede scholen en die van de controlescholen moeten we weten of en in hoeverre deze groepen van elkaar verschillen. Uit de analyses blijkt dat deze verschillen er inderdaad zijn. Leerlingen op brede scholen zijn vaker van niet-westerse allochtone herkomst en hebben vaker lager opgeleide ouders dan leerlingen van controlescholen. Dat betekent dat we de ontwikkeling van de leerlingen van de brede scholen niet zonder meer kunnen vergelijken met de ontwikkeling van de controleschoolleerlingen. Met deze verschillen hebben we rekening gehouden bij onze analyses.

2.2 Het proces

Visie en doelen kunnen scherper
Bijna alle brede scholen bieden een dagarrangement aan. Het schoolse en buitenschoolse aanbod zijn praktisch gezien dus goed op elkaar afgestemd. De inhoudelijke verbinding van de bredeschoolactiviteiten met het reguliere schoolcurriculum laat soms nog wel te wensen over. Op de helft van de brede scholen is er geen duidelijke gezamenlijke pedagogische visie, of is sowieso niet duidelijk wat de bredeschoolactiviteiten de leerlingen concreet moeten opleveren.

Het activiteitenaanbod is gevarieerd
De meeste brede scholen bieden uiteenlopende activiteiten aan op het gebied van sport & beweging, kunst & cultuur, educatie en multimedia & techniek. Programma's op het gebied van sport & bewegen en kunst & cultuur zijn op vrijwel alle brede scholen in dit onderzoek te vinden. Wel zijn er grote verschillen in de omvang van het aanbod. Sommige scholen bieden jaarlijks meer dan 300 uur aan activiteiten aan terwijl het programma op andere brede scholen amper 40 uur per jaar beslaat. Overigens zegt de omvang van het aanbod niet per se iets over deelname. Dat er veel aangeboden wordt wil nog niet zeggen dat er ook veel leerlingen meedoen. Het zegt alleen dat er een grotere mogelijkheid tot deelname is.

De brede scholen zijn niet allemaal even breed
Een voorwaarde om aan het onderzoek te kunnen deelnemen was dat de brede scholen ten minste 120 uur aan bredeschoolactiviteiten aanboden. Aan deze eis bleken sommige scholen in de loop van het onderzoek niet meer te kunnen voldoen. De scholen zijn uiteindelijk in drie groepen verdeeld: de koplopers (die hoog scoorden op bijna alle bredeschoolkenmerken), de middenmoot, en de achterblijvers (die aan een groot deel van de bredeschoolcriteria niet (meer) voldeden).

Brede scholen hebben te maken met bezuinigingen
Hoewel de meeste brede scholen in dit onderzoek nog tevreden zijn over het eigen functioneren, hebben ze vaak ook te maken met bezuinigingen. Dat leidt regelmatig tot een inkrimping van het activiteitenaanbod of het 'wegbezuinigen' van een bredeschoolcoördinator. Dat maakt het moeilijk om de brede school te verankeren. Drie brede scholen zijn tijdens het laatste onderzoeksjaar vanwege bezuinigingen zelfs uitgevallen uit het onderzoek; zij hadden niet meer voldoende middelen om het activiteitenaanbod op peil te houden. Tegelijkertijd zegt tweederde van de directeuren dat er voldoende geld is om de brede school vorm te geven. Bijna de helft van de directeuren beschikt in het laatste onderzoeksjaar over (ruim) onvoldoende tijd en personeel te voor de brede school, een op de vijf directeuren vindt ook de huisvesting beneden de maat.

2.3 Output: deelname aan activiteiten

Meer dan de helft doet mee
Gemiddeld genomen slagen brede scholen er in meer dan de helft van hun leerlingen mee te laten doen aan bredeschoolactiviteiten. En doen leerlingen mee, dan doen ze dat gemiddeld ongeveer één keer per week.

Deelname varieert van enkele leerling per school tot complete schoolklassen
Tussen de scholen zijn grote verschillen. Op sommige scholen doen bijna alle leerlingen (wel eens) mee, op andere is dat slechts een enkeling. Ook het aantal keer dat leerlingen deelnemen loopt sterk uiteen. Op sommige scholen nemen leerlingen gemiddeld vier keer per week aan een activiteit deel, op andere is dat nog geen twee keer per schooljaar.

Hierbij moet wel worden vermeld dat scholen soms een eigen registratie bijhielden in plaats van gebruik te maken van het digitale programma Activate (voorheen BarTrack). Vermoedelijk zijn deze twee manieren van deelnameregistratie niet goed vergelijkbaar. De eigen registratie van scholen is namelijk vaak gebaseerd op inschrijving in plaats van op werkelijke deelname, wat tot flinke overschatting van de deelnamecijfers kan leiden.

Op goede brede scholen wordt meer meegedaan
Op basis van een aantal specifieke kenmerken van de brede school (inhoud, organisatie, programma en randvoorwaarden) hebben we brede scholen ingedeeld in drie groepen: een groep koplopers, een middengroep en een groep achterblijvers. In de koplopersgroep doen meer leerlingen mee aan bredeschoolactiviteiten dan in de andere groepen. Op zich is dat ook logisch: hoe intensiever het aanbod is (zoals in de koplopersgroep), hoe meer leerlingen regelmatig mee kúnnen doen aan activiteiten.

Sportieve en culturele activiteiten populair
Bredeschoolactiviteiten op het gebied van kunst & cultuur en sport & bewegen zijn bij leerlingen het populairst. Ongeveer de helft van de leerlingen doet hier aan mee. Het is waarschijnlijk niet toevallig dat deze activiteiten ook het vaakst worden aangeboden: hier kunnen ook de meeste leerlingen aan meedoen.

Achterstandsleerlingen worden goed bereikt
Opvallend is dat leerlingen met een leerlinggewicht en leerlingen van niet-westerse allochtone herkomst in verhouding vaker deelnemen aan bredeschoolactiviteiten dan leerlingen zonder leerlinggewicht en van autochtone herkomst. De brede scholen slagen er gemiddeld genomen dus goed in leerlingen in een achterstandssituatie bij de activiteiten te betrekken.

Meisjes en jongens doen even vaak mee
Meisjes en jongens doen gemiddeld even vaak mee aan brede schoolactiviteiten. Ook als we naar verschillende typen activiteiten kijken zien we geen verschillen. Jongens doen dus bijvoorbeeld net zo vaak bredeschoolactiviteiten op het gebied van kunst en cultuur als meisjes, en meisjes gaan net zo vaak naar techniekactiviteiten als jongens.

Geen verschillen tussen leerjaren
We zien geen grote verschillen in de deelname van leerlingen uit verschillende leerjaren. Leerlingen uit de lagere leerjaren (groep 3 tot en met 5) doen dus gemiddeld net zo vaak mee aan bredeschoolactiviteiten als leerlingen uit de hogere leerjaren (groep 6 tot en met 8). Voor alle leerjaren geldt dat activiteiten op het gebied van sport en cultuur het populairst zijn.

2.4 Outcome: sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling

Geen verschil in cognitieve *ontwikkeling*
Leerlingen van brede scholen en controlescholen presteren verschillend op cognitief gebied. Bredeschoolleerlingen doen het gemiddeld slechter dan leerlingen van controlescholen als het gaat om woordenschat, begrijpend lezen en rekenen/wiskunde. Dit heeft te maken met de verschillende groepen leerlingen op de brede scholen en de controlescholen in dit onderzoek: op de brede scholen zitten meer leerlingen van allochtone afkomst en leerlingen met een leerlinggewicht.

Kijken we naar de cognitieve *ontwikkeling* van de leerlingen, dan zien we dat leerlingen van brede scholen en leerlingen van controlescholen zich gemiddeld in hetzelfde tempo ontwikkelen. Het maakt voor hun vorderingen op cognitief gebied dus niet uit of ze op een brede school zitten of niet en het verschil tussen bredeschoolleerlingen en controleschoolleerlingen wordt dus niet groter. Dit geldt ook

voor leerlingen met een leerlinggewicht en voor niet-westerse allochtone leerlingen. Zij maken evenveel vorderingen op cognitief gebied als leerlingen zonder leerlinggewicht en autochtone leerlingen. Ongeacht de school waarop ze zitten.

Andere scholen, dezelfde sociaal-emotionele ontwikkeling
Leerlingen van brede scholen en leerlingen van controlescholen doen in sociaal-emotionele ontwikkeling niet voor elkaar onder. Ze zijn even vaardig in hun omgang met medeleerlingen en hun leerkracht, hun werkhouding is even goed en ze hebben even veel zelfvertrouwen. Ook tussen de meetmomenten zit nauwelijks verschil. Dit betekent dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van zowel bredeschoolleerlingen als controleleerlingen stabiel lijkt te zijn.

Andere leerlingen, andere sociaal-emotionele ontwikkeling
Wel zien we verschillen tussen leerlingen met en zonder leerlinggewicht, en tussen leerlingen van autochtone en niet-westerse allochtone herkomst. Met name in de omgang met medeleerlingen en in de omgang met de leerkracht doen allochtone leerlingen en leerlingen met een leerlinggewicht het minder goed dan autochtone leerlingen en leerlingen zonder leerlinggewicht. Dit verschil is zichtbaar op zowel de brede als de controlescholen. Leerlingen met een leerlinggewicht boeken ook minder vooruitgang in de omgang met andere leerlingen, de omgang met hun leerkracht en werkhouding dan leerlingen zonder leerlinggewicht. Allochtone leerlingen maken alleen minder vorderingen dan autochtone leerlingen in hun omgang met hun leerkracht. Op welke school deze leerlingen zitten, doet er niet toe: of een leerling op school makkelijk met anderen omgaat, een goede werkhouding heeft en blaakt van zelfvertrouwen (en hoe hij zich op deze gebieden ontwikkelt) wordt vooral bepaald door zijn achtergrond. Niet door de school waar hij op zit.

Vaker meedoen maakt socialer
Uit ons onderzoek blijkt dat kinderen zich sociaal-emotioneel beter ontwikkelen naarmate ze vaker aan bredeschoolactiviteiten meedoen. Althans, als het gaat om de omgang met medeleerlingen en de omgang met de leerkracht. Leerlingen profiteren wat dit betreft dus van hun deelname aan bredeschoolactiviteiten. Het verband wordt nog iets sterker als we de invloed van leerlinggewicht en (allochtone/autochtone) afkomst eruit filteren. Voor de cognitieve ontwikkeling vinden we dit verband niet. Leerlingen boeken dus geen grotere vooruitgang in rekenen, begrijpend lezen en woordenschat naarmate ze vaker deelnemen aan bredeschoolactiviteiten. Ook niet als we rekening houden met leerlingkenmerken.

Intensiteit van de brede school maakt niet uit
Op de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van de leerlingen heeft de intensiteit van de brede school geen effect. Het maakt voor de ‘gemiddelde leerling’ dus niet uit of je op een controleschool of op een matige, gemiddelde of goede brede school zit: leerlingen ontwikkelen zich gemiddeld op sociaal-emotioneel en cognitief gebied even goed.

3 Het onderzoek[1]

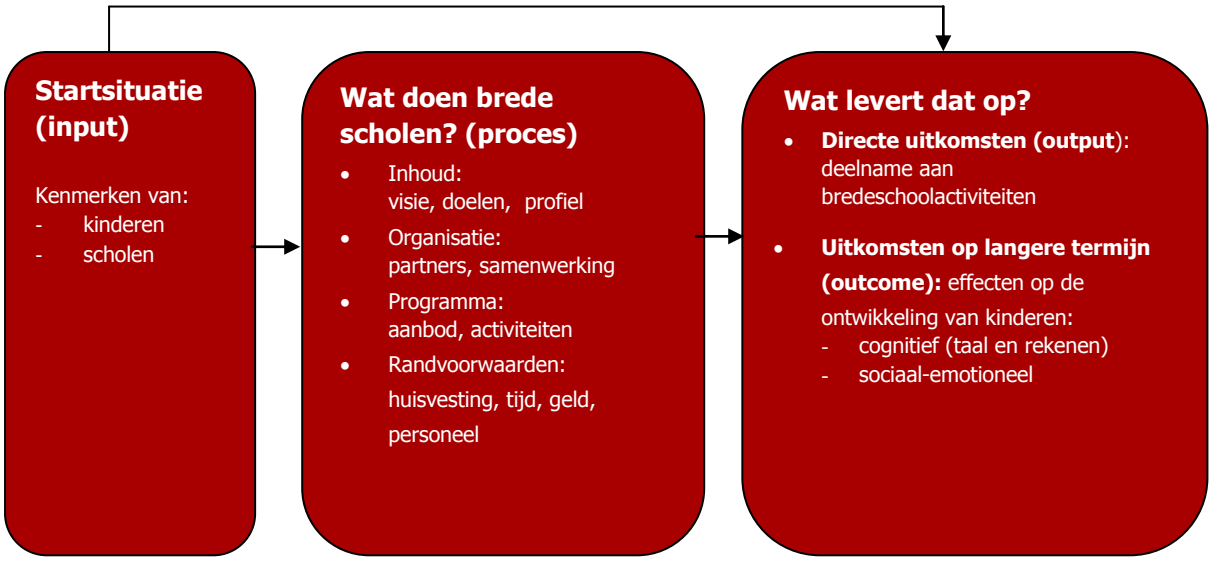
Onze opdracht
Het ministerie van OCW heeft Oberon, ITS en Sardes gevraagd om een groot, meerjarig onderzoek naar de brede school. Dit onderzoek moet concreet antwoord geven op de vraag of brede scholen een meerwaarde hebben ten opzichte van niet-brede basisscholen. Vooral als het gaat om de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen.

3.1 Het onderzoek

In 2009 zijn we dit onderzoek naar de effecten van de brede school gestart. De hoofdvraag van het onderzoek luidt: “zijn er verschillen in cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen op brede scholen en controlescholen?”. Om deze vraag te beantwoorden hebben we drie metingen uitgevoerd (in 2010, 2011, 2012) bij leerlingen op 23 brede scholen en 27 niet-brede scholen. De leerlingen die aan het onderzoek meededen zaten tijdens de eerste meting in groep 3, 5 en 6. Deze leerlingen hebben we gevolgd tot ze bij de laatste meting in groep 5, 7 en 8 zaten.

Wat hebben we onderzocht?
Omdat brede scholen sterk van elkaar kunnen verschillen, hebben we een aantal keuzes moeten maken over wat we willen onderzoeken. We kijken in dit onderzoek naar het bredeschoolproces, naar deelname aan bredeschoolactiviteiten en naar de leerprestaties en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Daarbij houden we rekening met de startsituatie op scholen. In het onderstaande onderzoeksmodel werken we dat uit.

Figuur 3.1 Onderzoeksmodel brede scholen



1 Voor een uitgebreide beschrijving van de onderzoeksopzet en de uitvoering van het onderzoek verwijzen we naar het uitgebreide technische rapport: Kruiter, Rijken, Fettelaar e.a. (2013). Onderzoek brede scholen. Eindrapport”. Utrecht/Nijmegen: Oberon, ITS & Sardes

Hoe hebben we dat onderzocht?
Om alle onderdelen uit het onderzoeksmodel in beeld te brengen maken we gebruik van de volgende instrumenten/gegevens:

- Input:
  - Leerlinggewicht en herkomst leerlingen, opgevraagd bij de brede scholen en controlescholen
- Proces:
  - Interviews met directeuren brede scholen en controlescholen
  - Leerkrachtenvragenlijst brede scholen en controlescholen
- Output:
  - Registratie van deelname met digitaal systeem BarTrack[2] op brede scholen
  - Leerlingenvragenlijst op brede scholen en controlescholen
- Outcome:
  - Cito LVS-toetsen woordenschat, begrijpend lezen, rekenen en wiskunde op brede scholen en controlescholen
  - Vragenlijst sociaal-emotionele ontwikkeling ingevuld door leerkrachten op brede scholen en controlescholen.

Input: scholen en leerlingen in dit onderzoek
In dit onderzoek volgden we in totaal 3489 leerlingen. Daarvan zaten er 1666 op 23 brede scholen en 1823 op 27 controlescholen. We hoopten dat de leerlingen van de deelnemende brede scholen en controlescholen in achtergrondkenmerken overeenkwamen. Dat maakt het makkelijker om het effect van brede scholen op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen te meten. Helaas bleken de leerlingen op de brede scholen voor een deel van die van de controlescholen te verschillen. Leerlingen op de brede scholen in dit onderzoek zijn vaker van allochtone herkomst en hebben vaker laag opgeleide ouders dan leerlingen op de controlescholen. Met zulke verschillen hebben we bij de berekeningen van de resultaten rekening gehouden.

3.2 Wat bedoelen we in dit onderzoek met ‘brede school’?

Omdat de ene brede school de andere niet is, is het haast niet mogelijk om ‘dé’ brede school te onderzoeken: je onderzoekt dan eigenlijk verschillende dingen. We hebben daarom voor dit onderzoek een aantal keuzes gemaakt:

- de brede scholen richten zich op de ontwikkelingskansen van kinderen in brede zin: cognitief, sociaal, cultureel en fysiek;
- in de brede scholen werken scholen samen met ten minste drie instellingen die allemaal actief in de brede school participeren;
- de brede scholen bieden kansen en/of verrijking voor leerlingen in de vorm van extra activiteiten;
- de brede scholen organiseren ten minste 120 uur per jaar (naschoolse) bredeschoolactiviteiten;
- de scholen zijn ten minste drie jaar brede school en draaien goed: de samenwerking en activiteiten zijn goed op gang gekomen en ontdaan van ‘kinderziekten’;
- de brede scholen maken gebruik van het Cito-leerlingvolgsysteem.

[2] Nu Activate. Zie www.amgate.com

We hebben de groep brede scholen die in aanmerking kwam voor dit onderzoek dus als volgt afgebakend.

De brede scholen in dit onderzoek bestaan ten minste drie jaar, draaien goed en richten zich op het verbeteren van de ontwikkelingskansen van (een specifieke groep) kinderen op minimaal cognitief en sociaal-emotioneel gebied. Om dat te bereiken bieden de scholen samen met ten minste drie andere instellingen ten minste 120 uur per jaar bredeschoolactiviteiten. De scholen maken gebruik van het Cito-leerlingvolgsysteem.

In dit onderzoek hebben we *niet* gekeken naar het bredeschoolaanbod op het gebied van zorg en begeleiding van leerlingen. De meeste brede scholen in dit onderzoek scharen zorg en begeleiding onder het reguliere schoolaanbod en niet onder het etiket ‘brede school’. Dit betekent dus dat we geen zicht hebben op de deelname van leerlingen aan bijvoorbeeld trainingen weerbaarheid en sociale vaardigheden (denk bijvoorbeeld aan rots-water- en kanjertraining). Activiteiten gericht op ouders, zoals ouderkamers en cursussen opvoedingsondersteuning, komen evenmin in beeld omdat dit onderzoek zich primair richt op leerlingen.

4 Proces: wat brede scholen doen

In dit hoofdstuk beschrijven we wat de brede scholen in dit onderzoek doen: wat beogen ze, hoe profileren ze zich, hoe verloopt de samenwerking tussen de partners en welke activiteiten bieden ze aan? En zijn de randvoorwaarden zoals huisvesting en financiering op orde? De resultaten zijn gebaseerd op de vragenlijsten voor de leerkrachten en de interviews met de directeuren die we bij iedere meting hebben afgenomen.

4.1 Inhoud: visie en doelen

De brede scholen in dit onderzoek maken geen keus in achterstandsbestrijding óf verrijking, maar richten zich doorgaans op het vergroten van kansen voor achterstandsleerlingen én verrijking van alle leerlingen. Daarnaast geven verschillende brede scholen aan dat ze ook aan andere dingen werken, bijvoorbeeld zorg, de wijk in z'n geheel of opvang. Dit wordt weerspiegeld in de visies van de brede scholen die vaak heel algemeen zijn; er past veel onder maar geeft vaak geen duidelijke richting.

Voorbeelden van visies:
- Verlengen van de opgroeiomgeving
- Ontwikkelingskansen vergroten
- Gebundelde betrokkenheid bij het individu voor morgen
- Verrijkte leeromgeving
- ontwikkelarrangementen op maat

Tijdens de hele looptijd van het onderzoek vonden directeuren het moeilijk om concrete doelen voor de brede school te noemen. Vaak formuleerden ze doelen op een abstract niveau. Bijvoorbeeld het stimuleren van een brede ontwikkeling of talentontwikkeling. Slechts 38% van de leerkrachten op de brede scholen in dit onderzoek vindt de doelen van de brede school duidelijk.

4.2 Organisatie: partners en samenwerking

De samenwerking tussen de partners van brede scholen kan minimaal zijn (back-to-back), zeer intensief (cheek-to-cheek), of iets ertussenin (face-to-face en hand-in-hand). Tweederde (65%) van de bredeschooldirecteuren uit dit onderzoek vindt in 2011/2012 dat de samenwerking op de eigen brede school face-to-face genoemd kan worden, eenderde (35%) ziet de samenwerking als hand-in-hand. Er zijn geen bredeschooldirecteuren in het onderzoek die de samenwerking binnen hun school cheeck-to-cheek noemen. Wel streven enkele scholen naar zo'n niveau van samenwerking. Een andere school geeft juist aan niet verder te kunnen gaan dan hand-in-hand omdat men autonomie wil behouden. Opvallend is dat tijdens de tweede meting 44% van de bredeschooldirecteuren de samenwerking als face-to-face typeerde, en de helft (52%) als hand-in-hand. De samenwerking in de brede scholen in dit onderzoek lijkt dus minder innig te worden.

Waar bestaat die samenwerking concreet uit? Uit de interviews en vragenlijsten blijkt dat er wordt samengewerkt aan het opstellen en uitvoeren van de bredeschoolactiviteiten. Daarnaast beiden verreweg de meeste brede scholen een sluitend dagarrangement waar meerdere organisaties bij zijn betrokken. Ook is er op bijna alle brede scholen in dit onderzoek sprake van overdracht: de partners delen belangrijke informatie over kinderen met elkaar. Bijvoorbeeld bij de overgang van school naar

naschoolse opvang of naschoolse activiteiten. Op de helft van de brede scholen in dit onderzoek gaat de samenwerking verder dan overdracht en is er een inhoudelijke doorgaande lijn tussen schoolse en naschoolse activiteiten en hebben de bredeschoolpartners een gezamenlijke pedagogische visie.

Om de samenwerking goed tot stand te kunnen brengen, zijn de volgende aspecten belangrijk:
- de samenwerking moet gecoördineerd worden;
- er moet een overlegstructuur aanwezig zijn;
- de samenwerking moet soepel verlopen;
- er moet draagvlak voor de samenwerking bestaan;
- de partners moeten gebruik (willen) maken van elkaars expertise;
- er moeten combinatiefunctionarissen bij betrokken zijn.

Hoewel de meeste bredeschooldirecteuren/coördinatoren bij de derde meting nog steeds vinden dat binnen hun school aan zulke randvoorwaarden is voldaan, ligt het percentage lager dan het jaar daarvoor. Kennelijk vinden de geïnterviewden dat het moeilijker is geworden om aan de randvoorwaarden te blijven voldoen. Vaak heeft dit te maken met bezuinigingen: bredeschoolcoördinatoren of combinatiefunctionarissen kunnen minder werken of zijn soms wegbezuinigd (bij vier scholen). Deze taken worden dan vaak door de directeur zelf overgenomen.

De bredeschoolleerkrachten zijn overwegend positief over de organisatie van hun brede school. Het beeld dat uit de vragenlijsten naar voren komt is dat van een prettige samenwerking en duidelijke afspraken. Dat beeld verandert nauwelijks door de jaren heen. Opvallend is wel dat de bredeschoolleerkrachten relatief weinig aangeven dat ze kennis hebben van de expertise die de andere organisaties in huis hebben, en dat ze van deze expertise gebruikmaken.

4.3 Programma: aanbod en activiteiten

Het aanbod van activiteiten op brede scholen hebben we onderverdeeld in 5 hoofdtypen:
- sport & bewegen;
- kunst & cultuur;
- educatie;
- techniek & multimedia;
- overig.

Het grootste deel van de brede scholen organiseert in elk geval activiteiten op het gebied van sport & bewegen en kunst & cultuur. De helft van de brede scholen biedt (ook) educatieve activiteiten aan. Ongeveer een kwart van de brede scholen organiseert (ook) activiteiten op het gebied van techniek & multimedia of overige activiteiten.

Bij de laatste meting hebben we wat uitgebreider naar het aanbod gekeken. Hoe breed is het aanbod van brede scholen? Met andere woorden: uit hoeveel van de hoofdtypen bieden brede scholen activiteiten aan? Drie brede scholen organiseren activiteiten binnen één hoofdtype (bijvoorbeeld sport). Het activiteitenaanbod van deze scholen is zo bezien dus niet breed. Dit neemt niet weg dat zulke scholen wel een groot aantal activiteiten aan kunnen bieden. Geen enkele brede school biedt activiteiten aan van alle hoofdtypen. Een aanbod van activiteiten uit twee of drie hoofdtypen komt het vaakst voor.

Tabel 4.1 Het aantal brede scholen dat een bepaald hoofdtype in het aanbod heeft opgenomen (n=17)[3], 2011/2012

Hoofdtype	Aantal brede scholen
sport en bewegen	16
kunst en cultuur	16
educatief	8
techniek en multimedia	4
overige activiteiten	6

Tabel 4.2 De breedte van het activiteitenaanbod van brede scholen, gemeten naar het aantal hoofdtypen die in het aanbod voorkomen, 2011/2012 (n=17).

Breedte van activiteitenaanbod	Aantal brede scholen
1 hoofdtype	3
2 hoofdtypen	5
3 hoofdtypen	6
4 hoofdtypen	3
5 hoofdtypen	-

Op drie geïnterviewden na zijn de bredeschooldirecteuren in schooljaar 2011/2012 tevreden over de kwaliteit van de activiteiten die ze aanbieden. Een klein aantal scholen heeft de tevredenheid van leerlingen over de activiteiten gepeild en komt op basis hiervan tot de conclusie dat ook de kinderen tevreden zijn. Dikwijls is er nog wel een type activiteiten dat beter kan (soms muziek, soms sport, enzovoort). Een paar scholen signaleert ook dat er te weinig budget is om de kwaliteit en variëteit van het aanbod hoog te houden, en/of dat de kwaliteit van de vakdocenten[4] niet altijd voldoende is.

4.4 Randvoorwaarden: huisvesting, tijd, geld en personeel

Om een brede school goed te kunnen laten draaien moet ook aan een aantal randvoorwaarden zijn voldaan: huisvesting, tijd, geld en personeel. Ook hiernaar is in het onderzoek gevraagd.

Huisvesting
De meeste bredeschooldirecteuren (78%) in dit onderzoek zijn redelijk tot goed te spreken over de huisvesting van de brede school. De ruimtes zijn over het algemeen geschikt voor de brede school en de verschillende instellingen maken efficiënt gebruik van elkaars ruimtes.

Tijd
Bijna de helft (46%) van de bredeschooldirecteuren aan dat er (ruim) onvoldoende tijd is om de brede school op een goede manier vorm te kunnen geven. De werkdruk wordt vaak als hoog ervaren, maar dit ziet men vaak als een tijdelijk probleem.

Geld
Ruim een derde van de bredeschooldirecteuren zegt te weinig geld te hebben. Op bijna driekwart van de brede scholen wordt een bijdrage voor de bredeschoolactiviteiten gevraagd, variërend van €0,50 tot €12,50. Het gaat meestal om kleine bijdragen die de school vraagt om verzekerd te zijn van deelname. Eén brede school heeft voorzieningen getroffen om ook kinderen van ouders met een minimuminkomen aan de activiteiten te kunnen laten meedoen.

[3] De verdeling in deze tabel is gebaseerd op de deelnameregistratie van brede scholen. Wanneer bij ten minste één leerling is aangegeven dat hij/zij heeft deelgenomen binnen een bepaald hoofdtype dan is de school meegeteld bij 'aantal brede scholen'.

[4] Met vakdocenten bedoelen we hier de mensen die de bredeschoolactiviteiten begeleiden maar die geen leerkracht zijn aan de betreffende school.

Personeel
Bijna de helft van de brede scholen in dit onderzoek heeft onvoldoende personeel. Over de deskundigheid van het personeel zijn bijna alle bredeschooldirecteuren tevreden.

Ook aan de leerkrachten, van de brede én de controlescholen, is gevraagd of ze tevreden zijn over de beschikbare middelen. Het meest te spreken zijn de leerkrachten over de ruimte, het minst over de beschikbare financiële middelen. Dat geldt zowel voor leerkrachten op brede scholen als leerkrachten op controlescholen.

5 Intensiteit van de brede school: indeling op basis van organisatiekenmerken

In het vorige hoofdstuk hebben we de inhoud, het programma, de organisatie en de randvoorwaarden van de brede scholen in dit onderzoek beschreven. Dit zijn de kenmerken die volgens ons van belang zijn om de doelstellingen van een brede school te behalen.

Deze kenmerken apart maken alleen nog niet duidelijk hoe de verschillende brede scholen het doen. Een gemis, want om het effect van brede scholen te kunnen meten, moet je weten hoe de brede school er in z'n totaliteit uit ziet, met alle afzonderlijke proceskenmerken bij elkaar. Daarom hebben we de scholen een score gegeven voor elk van de volgende kenmerken:

- inhoud;
- organisatie;
- programma;
- randvoorwaarden.

Op basis hiervan konden we de scholen in drie groepen indelen: een groep die hoog scoort, een middengroep, en een groep die eigenlijk nauwelijks bredeschoolkenmerken vertoont.

Hieronder vatten we samen hoe we tot de indeling van de scholen zijn gekomen.

1. Inhoud

Bij inhoud hebben we beoordeeld of de partners die samenwerken in een brede school gezamenlijke visie en doelen hebben. Dit hebben we afgeleid uit de interviews met de schooldirecteuren of bredeschoolcoördinatoren.

2. Organisatie

Bij organisatie hebben we vooral gekeken naar de samenwerking tussen de verschillende partners van de brede school. Deze samenwerking kan minimaal zijn (back-to-back), zeer intensief (cheek-to-cheek), of iets ertussenin (face-to-face en hand-in-hand). Daarnaast hebben we gekeken naar de informatieoverdracht over de leerlingen tussen organisaties, en de mate waarin de activiteiten van de verschillende partners in tijdstip op elkaar aansluiten. Voor elk van deze elementen hebben we de brede scholen een score gegeven, die gezamenlijk de score van de brede school op het kenmerk 'organisatie' vormen. Voor onze informatie baseerden we ons op de interviews met de schooldirecteuren of bredeschoolcoördinatoren.

3. Programma

Om de brede scholen een score toe te kennen voor het onderdeel 'programma', hebben we ze beoordeeld op een aantal kenmerken. We hebben de schooldirecteur gevraagd naar de aanwezigheid van een doorgaande lijn, en naar de kwaliteit van het personeel dat de bredeschoolactiviteiten organiseert. Voor deze kenmerken hebben we alle brede scholen scores gegeven. Ook hebben we de brede scholen gescoord op 'activiteitenaanbod' door te kijken naar de mate van variatie (iedere activiteit waar ten minste één leerling op enig moment aan heeft deelgenomen), de mate van dekking (het percentage leerlingen dat minimaal één keer aan een activiteit heeft deelgenomen) en de mate van participatie (het gemiddelde aantal deelnames per deelnemende leerling). Het gaat hier dus niet om de deelname aan activiteiten an sich (die wordt beschreven in hoofdstuk 5) maar om deelnamecijfers als maat voor de beoordeling van het activiteiten***aanbod*.** Deze beoordeling van het aanbod vormt gecombineerd met de scores voor doorgaande lijn en kwaliteit de totaalscore voor 'programma'.

4. Randvoorwaarden

Randvoorwaarden, zoals huisvesting of financiën, kunnen het moeilijker of makkelijker maken om te voldoen aan kwalitatief hoogwaardige bredeschoolprocessen zoals samenwerking of het realiseren van een goed activiteitenaanbod. Om die reden nemen we een samenvattende maat voor de kwaliteit van de randvoorwaarden op als één van de kenmerken van de brede school. Deze maat heeft echter geen inhoudelijke betekenis, en daarom hebben we deze minder zwaar laten wegen dan de overige kenmerken.

De volgende tabel laat zien hoe de brede scholen uit ons onderzoek scoorden op de genoemde kenmerken:

Tabel 5.1 Beoordeling van de brede scholen per organisatiekenmerken

	Inhoud	Organisatie	Programma	Randvoorwaarden
Onvoldoende	8	10	16	8
Voldoende	11	9	5	12
Goed	9	9	7	8

Bij ieder kenmerk zien we scholen die onvoldoende, voldoende en goed scoren. Op het onderdeel ‘programma’ scoren relatief veel scholen onder de maat. Dit heeft voornamelijk te maken met het programma-aanbod. Veel brede scholen blijken om allerlei redenen moeite te hebben om een dekkend, intensief en breed aanbod aan bredeschoolactiviteiten te verwezenlijken.

De scores van de brede scholen op de organisatiekenmerken hebben we uiteindelijk samengevoegd tot één totaalscore per school; we noemen dit de intensiteit van de brede school. Op basis van de totaal scores hebben we de brede scholen in drie groepen ingedeeld: de koplopers, een middengroep, en een groep die niet veel bredeschoolkenmerken vertoont.

Tabel 5.2 Indeling van de brede scholen naar intensiteit

Intensiteit	Aantal brede scholen
Laag intensief	8
Gemiddeld intensief	16
Hoog intensief	4

Deze indeling hebben we in een aantal analyses naar het effect van brede scholen meegenomen. We verwachtten dat de scholen met veel bredeschoolkenmerken meer effect op de ontwikkeling van leerlingen hadden dan de andere brede scholen.

6 Output: wat leerlingen op brede scholen doen

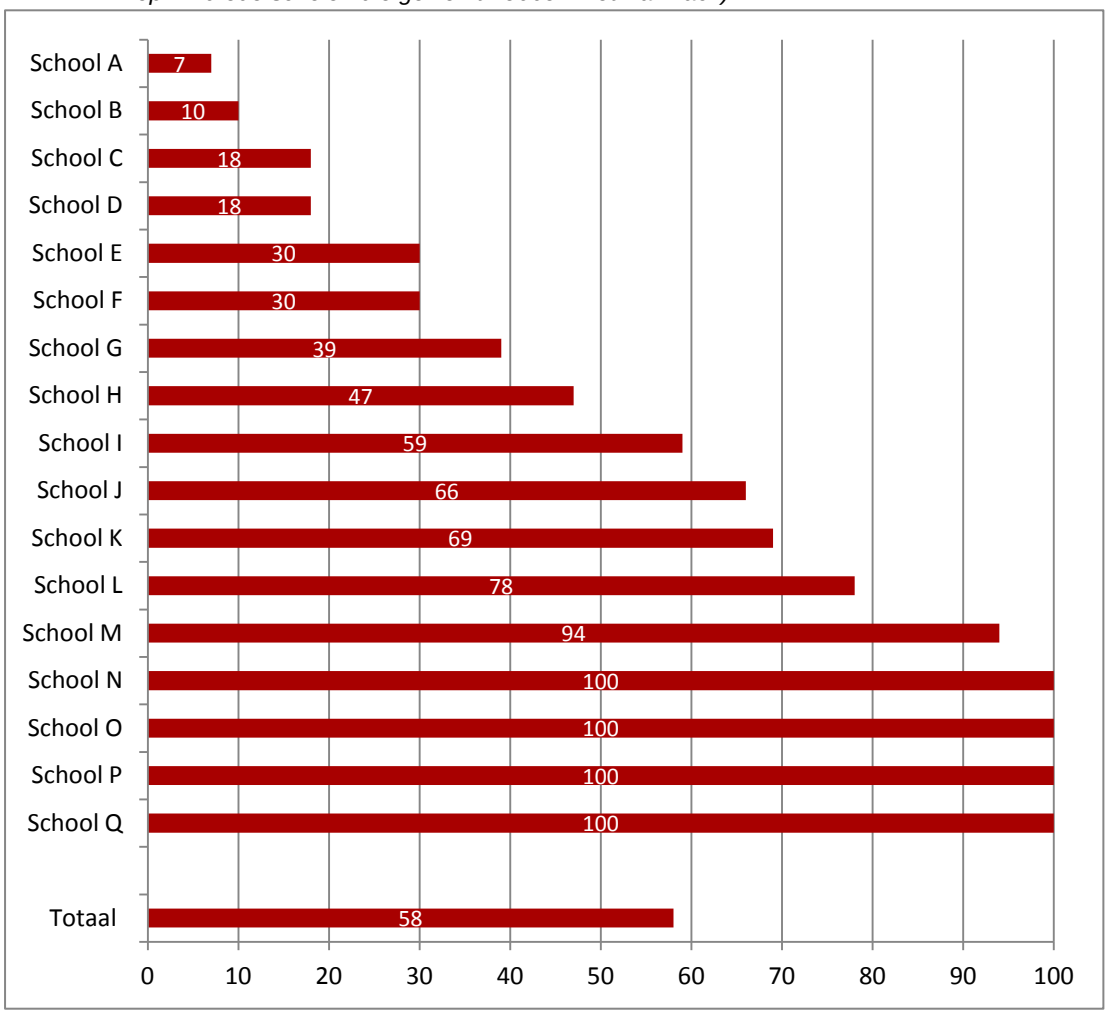
Hoeveel tijd besteden kinderen aan bredeschoolactiviteiten op het vlak van educatie, kunst & cultuur, sport & bewegen, techniek & multimedia en andere activiteiten (‘overig’)? In dit hoofdstuk gaan we verder in op de deelname van kinderen aan bredeschoolactiviteiten. De deelnamecijfers betreffen alleen het tweede en derde meetmoment. De gepresenteerde cijfers zijn deels afkomstig van BarTrack, een geavanceerd digitaal systeem dat bijhoudt welke leerlingen aan welke activiteiten deelnemen. Maar er zijn ook scholen die de deelname van leerlingen aan activiteiten op een andere manier hebben bijgehouden en ons deze administratie hebben overhandigd. Daarnaast hebben we de leerlingen van de brede én de controlescholen op alle drie de meetmomenten in een vragenlijst gevraagd naar de activiteiten die ze buiten schooltijd doen.

Over alle brede scholen in dit onderzoek heen doet 58% van de leerlingen ten minste één keer per jaar mee aan een bredeschoolactiviteit. Als we naar de scholen afzonderlijke kijken lopen de deelnamepercentages sterk uiteen. Er zijn scholen waar maar 7% van de leerlingen meedoet, maar ook scholen waar alle leerlingen actief betrokken zijn bij bredeschoolactiviteiten. Ook het aantal keer dat leerlingen meedoen aan bredeschoolactiviteiten varieert sterk: van gemiddeld 1,5 tot 255 keer per jaar. We werken de belangrijkste uitkomsten hieronder verder uit.

Meer dan de helft doet mee
Zowel in het tweede als in het derde meetjaar doet ruim de helft van de leerlingen van de brede scholen in dit onderzoek minstens aan één bredeschoolactiviteit per jaar mee. Dat betekent dat gemiddeld genomen de helft van een klas wel eens aan een activiteit van de brede school deelneemt.

Deelname loopt sterk uiteen
De verschillen tussen de brede scholen zijn wel bijzonder groot. Op een kwart van de brede scholen doet minder dan een kwart van de leerlingen mee, maar er zijn evenveel brede scholen waar (vrijwel) de hele klas deelneemt.

Figuur 6.1 Percentage deelnemers aan bredeschoolactiviteiten per brede school tijdens de derde meting (2012 op 17 brede scholen die gewerkt hebben met BarTrack)



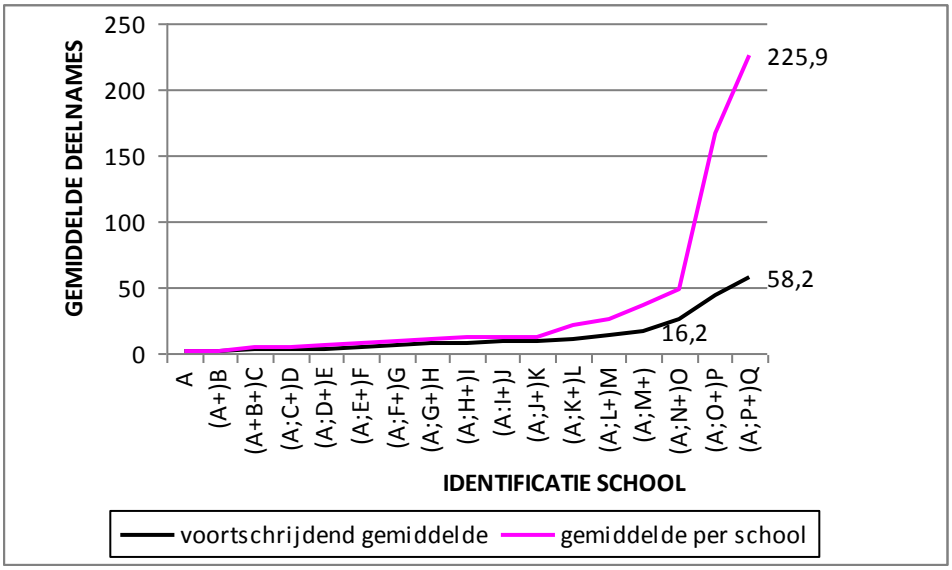
Voorbeeld
Op school I heeft 59% van de leerlingen in 2012 meegedaan aan een bredeschoolactiviteit. Op school G was dat 39%.

Ook het *aantal keer* dat leerlingen meedoen, loopt sterk uiteen. Op enkele brede scholen doen alle leerlingen gemiddeld vier keer per week verplicht mee aan het bredeschoolaanbod. Op andere brede scholen bezoeken leerlingen gemiddeld maar een paar keer per jaar een bredeschoolactiviteit.

Drie scholen trekken de gemiddelde deelname flink omhoog
Doordat op een aantal brede scholen heel erg veel wordt deelgenomen, is het gemiddelde over alle brede scholen heen ook relatief hoog. Dat laten we zien in figuur 5.1. In deze figuur staat met de roze lijn de gemiddelde deelname per school aangegeven (School A heeft een gemiddelde van 3, school Q heeft als laatste school een gemiddelde deelname van 225). De zwarte lijn laat het gemiddelde zien over de scholen heen. Bij school B is dat het gemiddelde van school A en B, bij school C het gemiddelde van school A, B en C enzovoort. Dit is het zogenaamde cumulatieve gemiddelde dat oploopt van het gemiddelde over alle leerlingen van school A tot het gemiddelde over alle leerlingen

van de scholen A tot en met Q. Het gemiddelde over alle leerlingen van alle scholen is 58,2 zoals aan het einde van deze lijn te zien is. Waar het in deze figuur om gaat is dat zichtbaar wordt dat vanaf school O de roze en daardoor ook de zwarte lijn snel stijgen. De scholen O, P en Q trekken met z'n drieën het totaal gemiddelde flink omhoog. Dit zijn scholen waar alle leerlingen verplicht meedoen aan bredeschoolactiviteiten. Deze activiteiten vinden heel regelmatig plaats. Als we deze drie scholen buiten de berekening van het gemiddelde houden, komen we uit op een totaal gemiddelde van 16,2, dat is ongeveer 1 activiteit per 2 tot 3 weken.

Figuur 6.2 gemiddelde deelname per school en oplopend tot totaal 2011/2012



Achterstandsleerlingen doen vaker mee

Leerlingen met een leerlinggewicht doen vaker mee aan bredeschoolactiviteiten dan leerlingen zonder leerlinggewicht. Hetzelfde geldt voor leerlingen met een niet-westerse achtergrond[5]. De brede scholen slagen er dus goed in om (ook) leerlingen in een achterstandssituatie te betrekken bij hun activiteiten.

Tabel 6.1 Deelnamepercentages voor leerlingen met en zonder gewicht en van autochtone en allochtone afkomst (n=486)

	Deelnamepercentage
Leerlingen zonder gewicht	55%
Leerlingen met gewicht	65%
Autochtone leerlingen	42%
Niet-westers allochtone leerlingen	74%

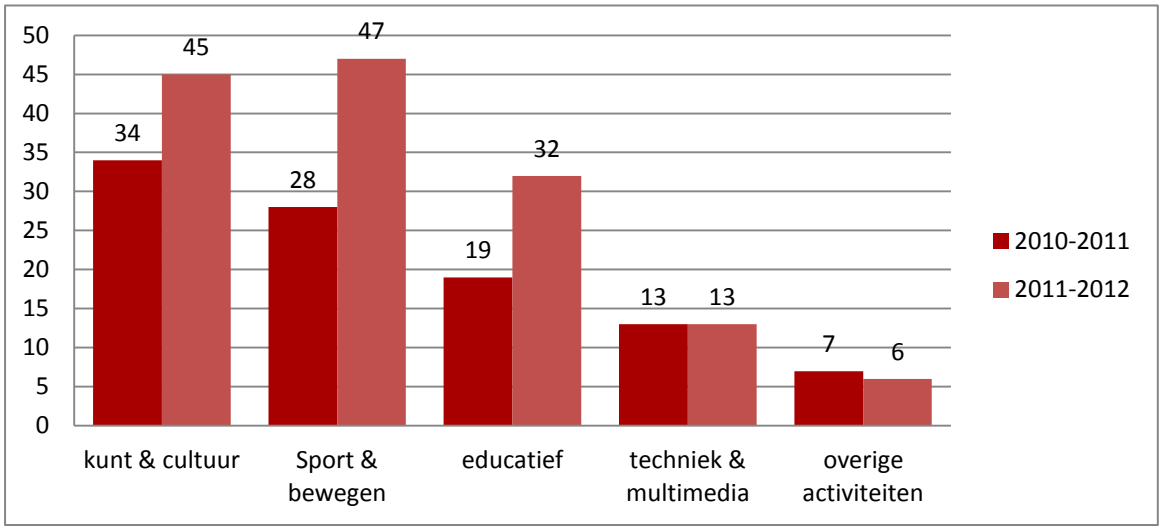
Kunst & cultuur en sport & bewegen zijn het populairst

Niet alle activiteiten zijn even populair als we kijken naar het percentage leerlingen dat eraan deelneemt. Activiteiten in de categorie sport & bewegen en kunst & cultuur doen het het beste: in 2012 deed bijna de helft van de leerlingen mee aan een activiteit op dit gebied. Dit is meer dan het jaar daarvoor. Ook de belangstelling voor educatieve activiteiten is toegenomen: een op de drie

[5] Wel houden we hier een slag om de arm omdat de groep leerlingen waarvan de etniciteit onbekend is groot is. Daardoor kunnen we niet met zekerheid uitspraken doen.

leerlingen deed hieraan mee (was een op de vijf). Voor activiteiten op het gebied van techniek & multimedia en overige activiteiten bleef de belangstelling gelijk.

Figuur 6.3 Percentage leerlingen dat deelneemt per type activiteit 2011 en 2012



Wat doen leerlingen als ze meedoen aan:

- ***Kunst & cultuur***: activiteiten op het beeldende vlak zoals knutselen en keramiek hebben de meeste deelnemers (bijna de helft van de leerlingen die meedoen aan kunst en cultuur), gevolgd door muziek (22%), theater (15%) en koken (12%).
- ***Sport & bewegen***: teamsporten (bijv. voetbal, volleybal) en dans trekken de meeste deelnemers, beide ongeveer een derde van de leerlingen die meedoen aan sport en bewegen, gevolgd door spelactiviteiten (17%) en individuele sporten, waaronder judo, tennis en turnen (16%).
- ***Educatie***: in deze categorie scoren vooral Nederlandse taal & lezen goed (50% van de deelnemers in deze categorie) en onderwijs in vreemde talen waaronder Engels, Chinees, Turks en Arabisch (een kwart van de leerlingen die meedoen aan educatie). Zes procent van de leerlingen in deze categorie volgt huiswerkbegeleiding in de brede school.
- ***Techniek & multimedia***: hier gaat het met name om technieklessen (83% van de deelnemers in deze categorie) en computercursussen (37%) met een gemiddelde deelnamefrequentie van zo'n 10 tot 15 deelnames per deelnemer.
- ***Overige activiteiten***: deze categorie bevat uiteenlopende activiteiten zoals gezelschapsspelletjes en een cursus bloemschikken (1 tot 3 keer per jaar).

Naast deelnameregistratie op de brede scholen hebben zowel de leerlingen van de brede scholen als die van de controlescholen een vragenlijst ingevuld over hun vrije tijd. De volgende uitkomsten komen daaruit naar voren.

Geen verband tussen bredeschoolactiviteiten en vrijetijdsbesteding

We hebben geen verband gevonden tussen de deelname van leerlingen aan bredeschoolactiviteiten en hun vrijetijdsbesteding. Het is dus niet zo dat de leerlingen die meedoen aan bredeschoolactiviteiten ook aan meer andere activiteiten (sport, muziek, cultuur) in hun vrije tijd meedoen.

Sport ook buiten bredeschoolverband populair
Zowel op de brede scholen als op de controlescholen is het grootste deel van de leerlingen lid van een sportvereniging of –club: 70% van de leerlingen op de brede scholen in dit onderzoek en 80% van de leerlingen op de controlescholen.

Bredeschoolleerlingen gaan vaker naar de bibliotheek
Op brede scholen en op controlescholen gaat 84% van de leerlingen wel eens naar de bibliotheek. Opvallend is dat veel bredeschoolleerlingen die wel eens naar de bibliotheek gaan dit één keer per week of vaker doen. Van de controleschoolleerlingen die wel eens naar de bibliotheek gaan, gaan de meesten één keer per maand. We zien ook dat er meer bredeschoolleerlingen in hun vrije tijd lezen dan controleschoolleerlingen. Deze uitkomsten zijn opvallend omdat we gezien het verschil in leerlingpopulaties zouden verwachten dat leerlingen van controlescholen vaker lezen.

Reden om mee te doen: 'ik vond het altijd al leuk'
Waarom gaan kinderen na schooltijd naar een sportvereniging, muziekles of bijvoorbeeld scouting? De belangrijkste redenen hiervoor zijn dat ze de activiteit altijd al leuk vonden en dat ze de activiteit wilden uitproberen. Het percentage leerlingen dat aangeeft dat ze de activiteit zijn gaan doen omdat ze deze eerst op school hebben gedaan verschilt nauwelijks tussen bredeschoolleerlingen en leerlingen van niet-brede scholen. Kennismaken met een activiteit op de brede school lijkt dus maar zeer beperkt te leiden tot doorstroom naar verenigingen en instellingen.

7 Outcome: de ontwikkeling van de leerlingen in dit onderzoek

Om het effect van brede scholen op de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van leerlingen te kunnen meten, moeten we allereerst die ontwikkeling in kaart brengen. Dat doen we in dit hoofdstuk. De cognitieve ontwikkeling beschrijven we op basis van de Cito-scores op het gebied van woordenschat, begrijpend lezen en rekenen/wiskunde die de leerlingen op de drie meetmomenten hebben behaald. Vervolgens kijken we naar de sociaal-emotionele ontwikkeling op basis van de vragenlijsten die de leerkrachten op de drie meetmomenten over hun leerlingen hebben ingevuld.

7.1 Cognitieve ontwikkeling

Om inzicht te krijgen in de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen in dit onderzoek, hebben we op de drie meetmomenten de Cito-toetsscores van de leerlingen opgevraagd. Het gaat om de toetsen (lees)woordenschat, begrijpend lezen en rekenen/wiskunde. Samen geven de scores op deze toetsen een beeld van de cognitieve ontwikkeling van een leerling.

Op alle meetmomenten scoren bredeschoolleerlingen gemiddeld lager dan controleleerlingen; dit ligt voor de hand gezien de verschillen in leerlingpopulatie. Dit geldt zowel voor hun woordenschat als voor begrijpend lezen en rekenen/wiskunde. Er is wel een subgroep van bredeschoolleerlingen die op sommige meetmomenten beter presteert op het onderdeel ‘woordenschat’ dan de controleleerlingen, maar zo te zien is dit de uitzondering die de regel bevestigt.

Nu hebben we niet alleen gekeken naar de Cito-toetsscores op de afzonderlijke meetmomenten; we hebben de scores op deze meetmomenten ook aan elkaar gekoppeld. Zo krijgen we een beeld van de cognitieve ontwikkeling van leerlingen over tijd. Dat beeld is gecompliceerd, mede doordat er verschillende toetsversies in omloop zijn die ook nog eens aan het begin, midden of eind van het schooljaar worden afgenomen. De uitkomsten van deze verschillende versies en meetmomenten kunnen daardoor helaas niet met elkaar worden vergeleken. Ze zijn ook apart geanalyseerd. Maar het beeld is ook gecompliceerd omdat elke subgroep (cohort[6]) weer een ander patroon laat zien (zie tabel 7.1).

Tabel 7.1 Cognitieve ontwikkeling van bredeschoolleerlingen ten opzichte van controleleerlingen

Meer of minder vooruitgang dan controleleerlingen					
		Woordenschat oud	Woordenschat nieuw	Begrijpend lezen	Rekenen/ wiskunde
Ontwikkeling tussen meting 2 en 3	Cohort 1	?	+	±	-
	Cohort 2	+	-	±	+
	Cohort 3	-	?	±	-
Ontwikkeling tussen meting 1 en 3	Cohort 1	?	±	+?	±
	Cohort 2	?	±	±	±
	Cohort 3	-	?	±	+/± (twee toetsen)

+ = meer vooruitgang dan controleleerlingen; ± = evenveel vooruitgang als controleleerlingen;
- = minder vooruitgang dan controleleerlingen; ? = gegevens onbekend

[6] eerste cohort: leerlingen die op meetmoment 2 in groep 4 zaten en op meetmoment 3 in groep 5; tweede cohort: leerlingen die op meetmoment 2 in groep 6 zaten en op meetmoment 3 in groep 7; derde cohort: leerlingen die op meetmoment 2 in groep 7 zaten en op meetmoment 3 in groep 8.

Kijken we bijvoorbeeld naar de groep leerlingen die op het tweede en derde meetmoment eenzelfde toetsversie hebben gemaakt, dan zien we dat het tweede cohort tussen de metingen meer vooruitgang in rekenen/wiskunde heeft geboekt dan de leerlingen van niet-brede scholen. Het eerste en derde cohort laat juist minder vooruitgang zien. Ook de woordenschat-toetsen geven geen eenduidig beeld. In begrijpend lezen boekten bredeschoolleerlingen en controleleerlingen tussen de twee metingen weer evenveel vooruitgang. Al met al kunnen we uit deze gegevens niet concluderen dat bredeschoolleerlingen hun achterstand op controleschoolleerlingen inlopen. Deze achterstand lijkt echter ook niet groter te worden.

De achtergrond van leerlingen
Vergelijken we de leerlingen van allochtone en autochtone afkomst, dan blijkt dat beide groepen er in begrijpend lezen en rekenen/wiskunde tussen het tweede en derde meetmoment evenveel op vooruit zijn gegaan. Hetzelfde geldt voor leerlingen met en zonder leerlinggewicht. Wel hebben gewichtenleerlingen op brede scholen zich in begrijpend lezen meer ontwikkeld dan gewichtenleerlingen op controlescholen.

7.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling

De leerkrachten van de brede scholen en de controlescholen hebben op de drie meetmomenten voor iedere leerling een vragenlijst over sociaal-emotionele ontwikkeling ingevuld. Deze vragenlijst gaat over de omgang met medeleerlingen, de omgang met de leerkracht en werkhouding. De leerkrachten hebben bij de bijbehorende stellingen aangegeven in hoeverre deze op de betreffende leerling van toepassing was.

De vragenlijst is na de eerste meting aangepast. Daarom presenteren we hier alleen de resultaten van het tweede en derde meetmoment.

Tabel 7.2 Gemiddelde score op schalen voor sociaal-emotionele ontwikkeling naar soort school, tweede en derde meting (schaal loopt van 1 (laag) tot 5 (hoog))

	B-school	C-school	B-school	C-school
	2011		2012	
A: Omgaan met medeleerlingen	3,7	3,8	3,8	3,8
B: Omgaan met de leerkracht	3,8	3,8	3,8	3,7
C: Werkhouding	3,6	3,6	3,6	3,6

** p < 0,05 (two-tailed)

Leerkrachten van brede scholen beoordelen hun leerlingen op de drie onderwerpen gemiddeld even hoog als leerkrachten van controlescholen. Met andere woorden, leerlingen van brede scholen verschillen gemiddeld niet van leerlingen van controlescholen in hun omgang met medeleerlingen, hun omgang met de leerkracht en hun werkhouding. Ook tussen de meetmomenten zit nauwelijks verschil. Dit betekent dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van zowel bredeschoolleerlingen als controleleerlingen stabiel lijkt gedurende de looptijd van dit onderzoek

De achtergrond van leerlingen
Ook hebben we de invloed van leerlingkenmerken onderzocht. Kijken we *binnen* de leerlingen met dezelfde achtergrondkenmerken (we nemen bijvoorbeeld de leerlingen van allochtone afkomst apart), dan scoren leerlingen van brede scholen de ene keer hoger en de andere keer juist lager dan leerlingen van niet-brede scholen. Omdat de cijfers zo wisselen, is het niet mogelijk op grond hiervan eenduidige conclusies te trekken.

8 Antwoord op de onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk geven we antwoord op de belangrijkste vraag van dit onderzoek: wat voor effect hebben brede scholen op de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van kinderen? Maakt het voor hun vorderingen op taal- en rekengebied bijvoorbeeld uit of ze op een brede school zitten of niet? En voor de manier waarop ze zich sociaal ontwikkelen? Doet de achtergrond van de leerlingen er daarbij toe? Hebben kinderen met een niet-westerse allochtone achtergrond bijvoorbeeld meer baat bij de brede school dan andere kinderen?

In de voorgaande hoofdstukken hebben we op deze vragen al enigszins antwoord gegeven. In de analyses die we voor dit hoofdstuk uitvoerden, zijn we een stap verder gegaan dan in de vorige hoofdstukken. We hebben verschillende meetmomenten en verschillende variabelen met elkaar in verband gebracht. Dat doen we om meer te kunnen zeggen over de ontwikkeling van de leerlingen.

In de volgende paragrafen geven we antwoord op de volgende onderzoeksvragen:
1. Zijn er verschillen tussen bredeschoolleerlingen en controleleerlingen wat betreft de ontwikkeling van sociaal-emotionele en cognitieve vaardigheden?
2. Is er een verband tussen de kenmerken van leerlingen enerzijds en hun sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling anderzijds? Verschilt dat verband voor leerlingen van brede scholen en leerlingen van niet-brede scholen?
3. Zijn er verschillen tussen bredeschoolleerlingen in deelname aan bredeschoolactiviteiten? Doen bijvoorbeeld leerlinggewicht en etniciteit er toe?
4. Is er een verband tussen deelname aan bredeschoolactiviteiten enerzijds en sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling anderzijds? In hoeverre zijn kenmerken van leerlingen hierop van invloed?
5. Is er een verband tussen de manier waarop de brede school is georganiseerd en (a) de deelname van leerlingen aan bredeschoolactiviteiten, (b) hun sociaal-emotionele ontwikkeling, en (c) hun cognitieve ontwikkeling?

8.1 Verschillen in ontwikkeling

In hoeverre verschillen bredeschoolleerlingen en controleleerlingen in hun ontwikkeling van sociaal-emotionele en cognitieve vaardigheden over tijd? In hoofdstuk 7 (paragraaf 7.1) zagen we al dat de leerlingen van brede scholen en de leerlingen van controlescholen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling niet onderdoen voor elkaar: ze scoren gemiddeld even goed op de omgang met medeleerlingen, de omgang met de leerkracht en werkhouding. De aanvullende analyses die we hebben gedaan, bevestigen dit beeld.

Dit geldt ook voor de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. In hoofdstuk 7 (paragraaf 7.2) hebben we laten zien dat de bredeschoolleerlingen in dit onderzoek gemiddeld minder goed presteren dan controleleerlingen als het gaat om woordenschat, begrijpend lezen en rekenen/wiskunde. In de aanvullende analyses hebben we gekeken naar de ontwikkeling op cognitief gebied: ontwikkelen bredeschoolleerlingen zich sneller of juist minder snel dan controleleerlingen? Dit beeld wisselde tussen alle verschillende toetsen. We kunnen daarom vast stellen dat het voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen niet uitmaakt of ze op een brede school zitten of niet.

8.2 De achtergrond van leerlingen

Als we rekening houden met de kenmerken van leerlingen, zien we dan wel verschillen in de ontwikkeling van leerlingen op brede scholen en leerlingen op controlescholen?

Achterstandsleerlingen ontwikkelen zich sociaal minder snel: op brede scholen en op controlescholen
Al eerder (hoofdstuk 7, paragraaf 7.1) zagen we dat niet-westerse allochtone leerlingen en leerlingen met een leerlinggewicht zich sociaal-emotioneel minder goed ontwikkelen dan autochtone leerlingen en leerlingen zonder leerlinggewicht. Dit verschil was zichtbaar op zowel de brede als de controlescholen.

De aanvullende analyses die we voor het huidige hoofdstuk hebben gedaan, bevestigen dit beeld. Leerlingen met een leerlinggewicht boeken minder vooruitgang in de omgang met andere leerlingen, de omgang met leerkrachten en werkhouding dan leerlingen zonder leerlinggewicht. De invloed van herkomst is minder sterk. Niet-westerse allochtone leerlingen maken alleen minder vorderingen in hun omgang met de leerkracht dan autochtone leerlingen.

Op welke school deze groepen zitten, doet er niet toe: het maakt voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met een leerlinggewicht en leerlingen van (niet-westerse) allochtone afkomst niet uit of ze op een brede school zitten of niet. Onze analyses tonen aan dat de invloed van schooltype te verwaarlozen is.

Cognitieve ontwikkeling niet beïnvloed door achtergrond leerlingen
Wat de cognitieve ontwikkeling van leerlingen betreft hebben we in het vorige hoofdstuk (paragraaf 7.2) gezien dat bredeschoolleerlingen gemiddeld een kleinere woordenschat hebben, minder goed begrijpend lezen en slechter zijn in rekenen/wiskunde dan leerlingen van niet-brede scholen.

Uit verdere analyses blijkt dat de cognitieve ontwikkeling nauwelijks wordt bepaald door afkomst (niet-westers allochtoon versus autochtoon) of leerlinggewicht. En ook de school (brede school versus controleschool) doet er niet toe. Voor leerlingen met een leerlinggewicht of niet-westerse allochtone achtergrond maakt het dus niet uit of ze op een brede of op een niet-brede school zitten: ze ontwikkelen zich in hetzelfde tempo.

8.3 Verschillen in deelname aan bredeschoolactiviteiten

Het percentage leerlingen dat meedoet aan bredeschoolactiviteiten verschilt nogal: op sommige brede scholen doen leerlingen gemiddeld maar een paar keer per jaar mee aan een activiteit, op andere brede scholen ligt dat gemiddelde een heel stuk hoger (tot meer dan 200 keer per jaar). Kijken we naar de specifieke typen activiteiten waaraan leerlingen kunnen deelnemen, namelijk sport, kunst, educatie, techniek en overig, dan blijkt dat kinderen vooral meedoen aan activiteiten op het gebied van sport & bewegen en kunst & cultuur, en het minst aan techniek & multimedia en overige activiteiten. Deze laatste twee categorieën worden ook het minste op de brede scholen aangeboden. Deelname aan educatieve activiteiten zit er tussenin.

Opvallend is dat leerlingen met een leerlinggewicht en leerlingen van niet-westerse allochtone afkomst *vaker* meedoen aan bredeschoolactiviteiten dan leerlingen zonder leerlinggewicht en autochtone leerlingen. Dat geldt het sterkst voor activiteiten in de categorie sport & bewegen.

8.4 Het verband tussen deelname aan activiteiten en ontwikkeling

Wat is het verband tussen deelname aan bredeschoolactiviteiten enerzijds en de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling anderzijds? Zijn kenmerken van leerlingen hierop van invloed? Deze vragen proberen we in deze paragraaf te beantwoorden.

Uit de analyses blijkt dat kinderen zich sociaal-emotioneel beter ontwikkelen naarmate ze vaker aan bredeschoolactiviteiten meedoen. Althans, als het gaat om de omgang met medeleerlingen en de omgang met de leerkracht. Leerlingen profiteren wat dit betreft dus van hun deelname aan bredeschoolactiviteiten. Dit verband is nog iets sterker als we de invloed van leerlinggewicht en afkomst uit de resultaten filteren.

Voor de cognitieve ontwikkeling van leerlingen geldt dit verband tussen deelname en ontwikkeling niet. Leerlingen boeken geen grotere vooruitgang in rekenen, begrijpend lezen en woordenschat naarmate ze vaker meedoen aan bredeschoolactiviteiten. Ook niet als we rekening houden met leerlingkenmerken.

Als we kijken naar de verschillende typen activiteiten, bijvoorbeeld sport, cultuur en educatie, dan zien we een wisselend beeld waar we geen duidelijke conclusies uit kunnen trekken.

8.5 De intensiteit van de brede school

Wat is het verband tussen de manier waarop de brede school is georganiseerd en (a) de deelname van leerlingen aan bredeschoolactiviteiten, (b) hun sociaal-emotionele ontwikkeling, en (c) hun cognitieve ontwikkeling? Deze vraag stelden we omdat de kwaliteit van de brede scholen in het onderzoek nogal uiteen bleek te lopen. Dat kan het zicht op de werkelijke effecten van brede scholen vertroebelen. We verdeelden daarom de brede scholen onder in drie groepen (zie hoofdstuk 5): scholen die eigenlijk niet aan de criteria voor brede scholen voldeden, scholen die juist heel goed scoorden op diverse bredeschoolkenmerken, en scholen die daar tussenin zaten. Vervolgens gingen we na of deze onderverdeling in intensiteit ertoe deed. Maakt het eigenlijk uit of een brede school alleen in naam een brede school is of ook daadwerkelijk veel bredeschoolkenmerken bezit?

Voor de deelname aan activiteiten wel. Hoe intensiever een brede school is, hoe groter de kans dat leerlingen minstens vijf keer per jaar meedoen aan een activiteit. Als we naar de typen activiteiten kijken[7] geldt dit ook voor kunstzinnige en culturele activiteiten. Voor de kans op deelname aan sportieve activiteiten maakt de intensiteit van de brede school niet uit.

Op de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van de leerlingen heeft de intensiteit van de brede school geen effect. Het maakt dus niet uit of je op een controleschool of op een matige, gemiddelde of zeer intensieve brede school zit: leerlingen ontwikkelen zich op sociaal-emotioneel en cognitief gebied even goed.

---

[7] We kijken hier alleen naar kunst& cultuur en sport. Voor de andere drie hoofdtypen (educatief, techniek en multimedia en overig) konden we deze berekeningen niet uitvoeren omdat deze activiteiten niet in alle drie bredeschoolgroepen worden aangeboden.

9 Slotbeschouwing

We zijn dit onderzoek begonnen omdat we wilden weten in hoeverre brede scholen effect hebben. Daarvoor hebben we een groot onderzoek uitgevoerd waaraan duizenden leerlingen, directeuren en leerkrachten hebben meegedaan. Maar daarmee hebben we nog niet hét antwoord gevonden op de vraag in hoeverre brede scholen effect hebben. Dit heeft te maken met de periode waarin dit onderzoek is uitgevoerd, een roerige tijd die zijn sporen op het onderzoek heeft nagelaten, maar ook doordat er grote verschillen tussen brede scholen zijn. Er is geen duidelijke omschrijving van dé brede school, waardoor het ook niet altijd duidelijk is waar je effecten van meet.

Oorspronkelijk zijn brede scholen opgezet om achterstanden te bestrijden. Daarom staan er ook relatief nog steeds veel brede scholen in aandachtsgebieden. Maar door de Wet Kinderopvang (2005) veranderde dat. Scholen kregen nu de mogelijkheid samen met de opvang dagarrangementen te maken. Ze werden ook verplicht om naschoolse opvang te bieden als ouders daarom vroegen. En al gauw kregen ze in de gaten dat een gecombineerd aanbod van onderwijs en opvang erg door ouders werd gewaardeerd. Zo ontstonden er allerlei vormen van samenwerking tussen onderwijs en opvang. Tussen 2007 en 2011 rezen de brede scholen als paddenstoelen uit de grond. Dit waren echter niet alleen brede scholen zoals ze oorspronkelijk waren bedoeld: voor een deel van deze nieuwe brede scholen was het bestrijden van achterstanden niet meer het primaire doel; dat was het bieden van mogelijkheden voor talentontwikkeling voor alle leerlingen of dagarrangementen voor kinderen van werkende ouders. Ook aan ons onderzoek hebben zulke brede scholen deelgenomen. De vraag is of je van zulke scholen kunt verwachten dat ze de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen beïnvloeden.

Een tweede ontwikkeling die van invloed is geweest op het onderzoek, is de economische crisis. Hieraan ontkwamen ook de brede scholen niet. Er werd bezuinigd op onderdelen waarin de brede school een verbindende factor is, zoals het welzijnswerk, bibliotheken, sport en cultuur. Daarnaast werd in verschillende gemeenten ook bezuinigd op bredeschoolactiviteiten of op de coördinatie daarvan. Een deel van de brede scholen kreeg dus zowel direct als indirect te maken met bezuinigingen, waardoor het moeilijker werd ambities overeind te houden.

In deze veranderende context hebben we ons onderzoek gedaan. De gevolgen van het veranderde speelveld van brede scholen konden we niet van tevoren voorzien. Bij de start van het onderzoek waren er voor de meeste deelnemende brede scholen nog voldoende financiële middelen en lag de nadruk op talentontwikkeling. Bij de afronding van het onderzoek was dat niet altijd meer het geval. Dit kan mede het gebrek aan gevonden effecten verklaren.

Naast de maatschappelijke context van de brede scholen kan ook het onderzoek zelf een rol spelen bij het wel of niet vinden van effecten. In het ideale geval zouden we dit onderzoek hebben uitgevoerd bij een aantal brede scholen die allemaal heel overtuigend voldoen aan de criteria voor een brede school en bij een aantal controlescholen die juist niet aan de criteria voldoen. En de leerlingpopulaties van die brede scholen en die controlescholen zouden volledig vergelijkbaar zijn. In de praktijk, en dat is vaak zo bij sociaal-wetenschappelijk onderzoek, was dat niet het geval. De brede scholen verschilden behoorlijk van elkaar, net als de leerlingpopulaties van de brede scholen en de controlescholen. Dat maakt het, ondanks statistische correcties voor die verschillen, moeilijker om eventuele effecten in beeld te brengen. Daar komt nog bij dat het vaak lang duurt voordat effecten op leerprestaties zichtbaar zijn in Cito-scores. Langer dan de looptijd van dit onderzoek.

Dat roept de vraag op in hoeverre is het eigenlijk realistisch is om duidelijke effecten te verwachten? Kijk naar het VVE-programma. Peuters die hieraan meedoen, krijgen 40 weken lang 3 dagdelen van 3

uur (360 uur per jaar) een programma aangeboden, gericht op taal en sociaal-emotionele ontwikkeling. Toch is het ook bij dit programma moeilijk om effecten te vinden[8]. Zo bezien moeten we van bredeschoolprogramma's misschien ook niet te veel verwachten. Bredeschoolactiviteiten richten zich immers vaak niet expliciet op de cognitieve en/of sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Voor sommige brede scholen is bijvoorbeeld het kennismaken met cultuur en sport het doel. Leerlingen nieuwe ervaringen bieden en de kans geven iets uit te proberen (gitaarspelen, volleyballen), daar gaat het bij zulke scholen om. Het ligt niet voor de hand om bij een dergelijke aanpak effecten op taal- en rekenscores te verwachten. Natuurlijk, er zijn onderzoeken waaruit blijkt dat er "transfer" plaats kan vinden, van datgene wat kinderen leren bij sport of muziek naar rekenen, taal of gedrag. Toch ligt het niet voor de hand om daar, met het geringe aantal uur dat kinderen gemiddeld in brede scholen aan zulke activiteiten besteden, grote effecten van te verwachten.

Het is dan ook ingewikkeld om brede scholen een meetlat op te leggen en te vragen: wat heeft het opgeleverd? De vraag is ook waar je precies naar kijkt. Aan de ene kant bieden veel brede scholen een zeer divers en soms met name sociaal-recreatief activiteitenaanbod (sport, cultuur), waarbij het er vooral om gaat dat kinderen lekker bezig zijn. Aan de andere kant staan scholen onder toenemende druk om de prestaties van leerlingen te verbeteren. Maar om schoolprestaties te verbeteren moet in eerste instantie naar de kwaliteit van de reguliere lessen gekeken worden. Een vrijblijvend aanbod van met name sportieve en culturele activiteiten heeft geen directe invloed op de schoolprestaties en – tenzij er aan strikte voorwaarden is voldaan – ook vaak geen indirecte. Diverse onderzoekers hebben bovendien inmiddels geconstateerd dat het ingewikkeld is na te gaan wat precies het effect is van de brede school, en wat van andere invloeden (Kruiter, 2002; Van der Vegt ea, 2004). Als er dus al een effect wordt gevonden, zijn er zo veel verstorende factoren dat het moeilijk is het effect toe te wijzen aan de brede school alleen.

9.1 Doet de brede school er toe?

Een belangrijk kenmerk van de bredeschoolontwikkeling in Nederland is dat de rijksoverheid en de gemeenten de bredeschoolontwikkeling toejuichten en ondersteunden met regelingen en subsidies. Tegelijkertijd liezen ze het vaak aan de brede scholen zelf over om inhoudelijk invulling te geven aan de brede school. Initiatieven moesten vooral van onderop ontstaan en passen bij de behoeften in de wijk. Pas in een later stadium gingen gemeenten sterker sturen op de inhoud van de brede school, bijvoorbeeld door het opstellen van 'kwaliteitscriteria'.
Op basis van de literatuur en de uitkomsten van dit onderzoek kunnen we concluderen dat een filosofie van 'laat duizend bloemen bloeien' op nationaal niveau goed kan werken omdat er ruimte blijft voor bottom-up ontwikkelingen die passen bij de wijk. Maar op lokaal niveau is het activiteitenaanbod van brede scholen vaak niet sterkt gefocust op de doelen. Er is een breed activiteitenaanbod met 'voor elk wat wils', maar daarbij worden vaak wel de doelen van de brede school uit het oog verloren. Bovendien is de deelname doorgaans vrijwillig. Daardoor ontbreekt een aanpak waarbij op basis van een goede verbinding van doelen en middelen gewerkt kan worden aan verbetering van Cito-scores en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Om tot zo'n aanpak te komen is in elk geval op bredeschoolniveau duidelijke sturing en regie noodzakelijk, en is het van belang om de kwaliteit van de uitvoering, de organisatie en de samenwerking tussen alle betrokkenen serieus te nemen. Planmatig werken of een kwaliteitszorgsysteem voor de brede school (bijvoorbeeld door de kwaliteitszorg van de school uit te breiden met de brede school) kan daarbij helpen.

Tegelijkertijd zien we wel dat brede scholen er goed in slagen extra aanbod voor kinderen te creëren. Dat biedt kansen die met name kinderen in een achterstandssituatie normaal gesproken niet krijgen.

[8] Nap-Kolhoff, E. e.a. (2008). *VVE onder de loep. Een studie naar de uitvoering en effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatieve programma's.* Tilburg: IVA

Bovendien blijken achterstandsleerlingen veel mee te doen, en blijkt meer deelname tot een snellere sociaal-emotionele ontwikkeling te leiden. Een ander pluspunt van de brede school is dat er een goed functionerende structuur voor samenwerking tussen de verschillende instellingen rondom het kind tot stand is gebracht. De 'bredeschoolgrond' is als het ware bouwrijp gemaakt. Er moet alleen gerichter gekozen worden wat we op die grond willen verbouwen en hoe we dat gaan doen. Dan kan er verder worden gewerkt aan een toekomstbestendige pedagogische infrastructuur voor kinderen van 0 tot 12 in brede scholen en integrale kindcentra. Die infrastructuur kan ook dienen als kapstok voor onderwerpen die goed passen bij en raken aan de brede school, zoals passend onderwijs, de gezonde school, cultuureducatie en ouderbetrokkenheid. De aanleidingen voor de brede school blijven daarbij gewoon overeind: zorgen voor optimale ontwikkelingskansen, dagarrangementen bieden en het realiseren van een stimulerende werkomgeving. De brede scholen die dagarrangementen willen bieden lijken daar goed in te slagen, en ook op het gebied van de werkomgeving van professionals in brede scholen zijn allerlei initiatieven gaande, bijvoorbeeld in integrale kindcentra en bij verlenging van de leertijd waarbij leerkrachten ook andere talenten, zoals muzikale, creatieve of sportieve, kunnen inzetten. Het bereiken van het doel 'optimale ontwikkelingskansen' is echter complexer. Daar waar met dit doel 'het verbeteren van de cognitieve of sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen' wordt nagestreefd vergt het bereiken van dat doel meer dan nu doorgaans door brede scholen wordt gedaan. Dat is in dit onderzoek duidelijk geworden. Daar waar het vooral gaat om het bieden van extra aanbod slagen brede scholen goed in het bereiken van het doel 'optimale ontwikkelingskansen'. Juist ook kinderen uit doorgaans moeilijk bereikbare doelgroepen worden goed met het bredeschoolaanbod bereikt. Ook dat is uit dit onderzoek gebleken.

9.2 Aandachtspunten voor praktijk en beleid

Er zijn grote verschillen tussen brede scholen. Het ligt voor de hand dat de brede scholen die nog niet zo ver zijn kunnen leren van koplopers. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen daar een leidraad voor bieden. We vatten de relevante aandachtspunten hier samen in de vorm van enkele tips voor brede scholen en beleidsmakers. In de eerste plaats gaat het om een duidelijke focus op bredeschoolniveau. Wat willen we met de brede school bereiken? Doen we daarvoor de goede dingen? En doen we die dingen goed? In de tweede plaats gaat het om het gebruiken van de infrastructuur van de brede school: hoe kan die gebruikt worden om ook aan andere (beleids)terreinen vorm te geven?

Meer focus:

- **Aanscherpen visie**: scherp de visie aan in relatie tot de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Wat willen we met de brede school? Wat hebben onze leerlingen nodig, wat willen we dat ze leren en ervaren en hoe kunnen we dat in concrete doelen vatten? Voor brede scholen die relatief veel gewichtenleerlingen hebben en die als doel hebben de cognitieve vaardigheden van leerlingen te verbeteren, ligt het bijvoorbeeld voor de hand om sterker in te zetten op taalontwikkeling. Wees daarbij duidelijk over de verwachtingen die je bij activiteiten hebt; wat kunnen en mogen ouders, leerlingen, leerkrachten maar bijvoorbeeld ook de lokale politiek verwachten van de opbrengsten?
- **Versterken relatie tussen doelen en middelen**: programmeer activiteiten die passen bij de doelen. Dat betekent ook dat je duidelijke keuzes moet maken en er soms voor moet kiezen om bepaalde dingen niet te doen. Ga niet te makkelijk uit van "transfer" van naschoolse activiteiten naar schoolse activiteiten. Toneelspelen leidt niet zonder meer tot een betere woordenschat, sporten niet zo maar tot betere rekenvaardigheden. Alleen bij heel specifieke programma's waarin de begeleiders zich strikt houden aan de methode kan dat het geval zijn.
- **Flexibel programmeren:** zorg voor een flexibel programma dat inspeelt op de behoeften van verschillende (groepen) leerlingen, en dat aansluiting biedt op verschillende niveaus (bijv.

beginners en gevorderden). Baseer dat programma waar mogelijk ook op de wensen van kinderen en hun ouders.

- **Zorgen voor kwaliteit:** zet kwaliteitsbeleid voor het bredeschoolprogramma op. Formuleer standaarden waaraan het aanbod moet voldoen. Houd de vinger aan de pols in de uitvoering: wat gebeurt er precies in de lessen en hoe integreer je verschillende lesinhouden? Zie toe op de naleving van die standaarden en grijp in als dat niet het geval is.
- **Sturen op professionaliteit:** stuur op een professionele houding bij leerkrachten en begeleiders van naschoolse activiteiten: 'wat wil ik waarom bereiken en hoe doe ik dat zo doelmatig mogelijk'.
- **Integrale aanpak:** kies voor een integrale benadering: iedereen is gezamenlijk betrokken en werkt aan het bereiken van de doelen van de brede school. Ook de externe vakkrachten die (incidenteel) de naschoolse activiteiten organiseren. Versterk de doorgaande lijn in het aanbod door inhoudelijke en didactische verbinding van bredeschoolactiviteiten met het reguliere curriculum.
- **Uitbouwen van het aanbod:** de omvang van het programma moet voldoende groot zijn. Daar is voor brede scholen nog grote vooruitgang te boeken. Afhankelijk van de doelen (gaat het bijvoorbeeld alleen om kennismaking met activiteiten of juist om effecten op de ontwikkeling van kinderen) is een minimumnorm van bijvoorbeeld wekelijkse activiteiten of 120 uur aanbod op jaarbasis is denkbaar.
- **Deelname bevorderen**: promoot deelname zodanig dat bijvoorbeeld minimaal de helft van de leerlingen deelneemt. Uiteraard moet de minimumnorm voor het aanbod daar dan ook op afgestemd zijn.

En nu verder

De lokale pedagogische infrastructuur is volop in beweging. Op lokaal (en regionaal) niveau komen verschillende maatschappelijke ontwikkelingen samen. Denk aan afstemming en versterking van de voorschoolse voorzieningen, de opkomst van integrale kindcentra, de invoering van passend onderwijs, de decentralisatie van de jeugdzorg naar gemeenten, aandacht voor gezonde leefstijl, maar ook aan zaken als krimp en onderhoud van schoolgebouwen. Gemeenten, schoolbesturen, kinderopvangorganisaties en hun lokale partners bezinnen zich op wat komen gaat en zoeken elkaar op om deze ontwikkelingen gezamenlijk op te pakken. Scholen zijn allang geen stand-alone voorzieningen meer en het is ook moeilijk voorstelbaar dat de weg terug weer wordt ingeslagen. Tegelijkertijd blijft het lastig om met de Nederlandse lappendeken aan voorzieningen voor onderwijs, opvang, zorg, cultuur en sport een stabiele en toekomstbestendige infrastructuur in te richten. De ervaringen en opbrengsten van de bredeschoolontwikkeling in Nederland bieden echter een uitstekende basis om op voort te bouwen. De kunst is om de verworvenheden van brede scholen te borgen, de samenwerking te continueren en uit te breiden, nieuwe ontwikkelingen en trends te incorporeren en tegelijkertijd – zoals hiervoor geschetst - meer focus aan te brengen in de aanpak en aanbod om op die wijze meer effect te genereren. Zo bezien staan we na bijna 20 jaar bredeschoolontwikkeling in Nederland aan de vooravond van een periode waarin met hernieuwd elan verder kan worden gewerkt aan een samenhangende, integrale en sterke pedagogische infrastructuur voor kinderen van 0-12 jaar en hun ouders.