

De moskee als partner in het onderwijs?

Een pedagogische casus interdisciplinair belicht.

Ter inleiding op het themanummer

Siebre Miedema, Doret de Ruyter en Martijn de Koning

Could a mosque be a partner of secondary schools in the education of students? This is the topic addressed in this special issue of *Pedagogiek*. The first article presents the case of the An Nour mosque in Gouda that provides assistance with homework for Moroccan-Dutch as well as other allochthonous and autochthonous youngsters living in deprived situations. Attention is given to the debates that have risen from this particular practice. In the following four articles different interdisciplinary perspectives respectively philosophy of law, philosophical ethics, religious cultural anthropology and philosophy of religion form the background of reflections on this particular pedagogical case. The presented insights might strengthen the understanding of pedagogues and educationalists and can challenge their academic theorizing, policies and practices.

S. Miedema, prof.dr., hoogleraar Vrije Universiteit Amsterdam, Afdeling Onderwijspedagogiek en Opvoedingsfilosofie.

D.J. de Ruyter, prof.dr., hoogleraar Vrije Universiteit Amsterdam, Afdeling Onderwijspedagogiek en Opvoedingsfilosofie.

M. de Koning, dr., docent Radboud Universiteit Nijmegen, afdeling Arabisch en Islam, Post-doc Fellow aan het International Institute for the Study of Islam in the Modern World (ISIM) te Leiden.

Correspondentieadres: **S. Miedema**, Afdeling Onderwijspedagogiek en Opvoedingsfilosofie, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam, e-mail: s.miedema@psy.vu.nl.

Thema

Stelt u zich voor dat vandaag het bericht verschijnt in de Nederlandse kranten over een moskee die haar maatschappelijke verantwoordelijkheid neemt door de moskee open te stellen zodat autochtone Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse vrijwilligers en hulpverleners huiswerkbegeleiding aan kunnen bieden aan schoolgaande Marokkaans-Nederlandse jongeren uit achterstandsituaties. Daarbij wordt nadrukkelijk vermeld dat het de bedoeling is om ook Turkse, Irakese, Molukse en autochtone Nederlandse jongeren die in vergelijkbare situaties verkeren de mogelijkheid te bieden om van dit aanbod gebruik te maken.

Veel prominente Marokkaanse Nederlanders zullen dunkt ons opgelucht adem halen: gelukkig weer eens positief nieuws. Hiermee kan in elk geval de sfeer van wantrouwen tegenover de islam in het algemeen en moskeeën in het bijzonder doorbroken worden. Een dergelijk initiatief kan ook de zorgen over het reilen en zeilen van Marokkaans-Nederlandse jongeren weer enigszins verminderen. Maar niet alleen deze prominente Marokkaanse Nederlanders kunnen gelukkig zijn met een dergelijk initiatief. Iedereen die positief staat ten opzichte van initiatieven waardoor ontwikkelingskansen van leerlingen vergroot worden en onderwijsachterstanden bestreden worden, zal met een dergelijke aanpak van harte kunnen instemmen.

Er zullen echter ook kritische geluiden zijn of een moskee wel de juiste plaats is om huiswerkbegeleiding te bieden. Deze kritische noten kunnen verschillende gronden hebben. Ten eerste zullen sommigen zich afvragen of een organisatie die een andere maatschappelijke functie heeft wel een dergelijke verantwoordelijkheid op zich zou moeten nemen. Zij gaan ervan uit dat de school verantwoordelijk is voor het welslagen van de opleiding van jongeren; scholen zouden dan ook huiswerkbegeleiding moeten aanbieden en anderen zouden zich daarmee niet moeten bemoeien. Ten tweede zullen er mensen zijn die zich afvragen of dit initiatief de integratie van de jongeren in de Nederlandse samenleving belemmert. Zij veronderstellen dat integratie wordt bevorderd indien Marokkaans-Nederlandse jongeren samen werken met Nederlandse jongeren en zijn bang dat de huiswerkbegeleiding in de Moskee vooral de 'Marokkaanse' identiteitsontwikkeling van de jongeren stimuleert. Marokkaans-Nederlandse jongeren zouden niet in de moskee, maar op school huiswerkbegeleiding moeten ontvangen. Ten derde zal er een groep zijn die zich afvraagt wat de kwaliteit van de huiswerkbegeleiding zal zijn, maar vooral wie er een oogje in het zeil houdt waar het gaat om de inhoud en kwaliteit van de ondersteuning. Immers, de inspectie heeft niet de bevoegdheid om het aanbod van de moskee te controleren. Deze groep is bang dat er tijdens de huiswerkbegeleiding ook religieuze vorming plaatsvindt en dat jongeren ingezogen worden in de mores van de Islam die niet in alle opzichten verenigbaar zouden zijn met de Nederlandse waarden en normen.

Voor het merendeel van de Nederlandse gemeenten zal die adhesie ook wel gelden, zo is onze verwachting. Zij het dat die ook oor hebben voor de kritische geluiden. Niettemin zullen zij waarschijnlijk aandringen op een samen-

werkingsrelatie tussen de moskee en de school, aangezien dit precies in het nieuwe onderwijsbeleid past. Waar voorheen het onderwijsachterstandenbeleid in bepaalde regio's en met name grote steden in de Randstad vorm kreeg in het OnderwijsVorrangsBeleid (OVV) en door middel van zogenoemde OVV-scholen, schaart momenteel de meerderheid van de gemeenten zich achter het zogenoemde brede scholenbeleid of heeft plannen om op korte termijn vorm te geven aan een dergelijk beleid voor schoolaanpak. Slechts een klein deel van de gemeenten heeft nog geen een plannen in deze richting (zie voor deze trendontwikkeling Sardes, 1999; OCenW, 2000; Meerdink, 2001; Oberon, 2003).

Kortom, een dergelijk initiatief, waarin sprake is van een samenwerking tussen de moskee die huiswerkbegeleiding biedt en de school van de jongeren, zal vast en zeker op een welwillende ontvangst mogen rekenen, omdat het naadloos aansluit bij al langer bestaande opvattingen in het onderwijs om onderwijsachterstanden van bepaalde groepen leerlingen in basisonderwijs en voortgezet onderwijs een halt toe te roepen. Bovendien past het ook uitstekend in de nieuwe onderwijskundige- en beleidsvisie om vanuit het concept 'brede school' samenwerkingspartners op lokaal niveau bij elkaar te brengen, zodat een sluitend netwerk tot stand gebracht wordt met het oog op het vergroten van ontwikkelingskansen van leerlingen. Hiermee worden, zoals dat wordt aangeduid, doorgaande ontwikkelingslijnen gecreëerd. Veel van dat soort samenwerkingsverbanden zijn sedert de eerste experimenten in 1995 in Rotterdam en Groningen al van start gegaan. Met een veelheid aan samenwerkingspartners ook, zoals zorginstellingen, thuiszorg, welzijnswerk, kunst- en cultuurcentra, jongerencentra, politie, of bibliotheken (Studulski, 2002, 22-23).

Hoewel het concept 'brede school' bijvoorbeeld in Rotterdam wel verbonden is met het stimuleren van interreligieuze leerprocessen in basisscholen (zie Ter Avest, Bakker & Van Bekkum, 1999), is het zeer opvallend dat vrijwel nooit een religieuze instelling, zoals een kerk, parochie, moskee of synagoge als partner wordt genoemd. Wel zijn er bij enkele brede scholen ook islamitische basisscholen betrokken. In Amsterdam-Slotervaart bijvoorbeeld betreft dat de El Kadisia school die activiteiten binnen het kader van de brede school aanbiedt, zoals een voorleesproject, leeshulpproject, wenswijk, ouderbijeenkomsten, moederbijeenkomsten, taal- en computerlessen voor ouders en huiswerkbegeleiding. De school biedt ook Arabische les aan in brede school verband. Dit gebeurt echter zonder subsidie vanwege het religieuze karakter van de lessen (Quist 2005). Zoals we al opmerkten, rijst onder sommigen de vraag hoe het zit met een potentieel partnerschap van zulke religieuze instellingen bij onderwijskundige of pedagogische arrangementen. Dienen zij per definitie als ongeloofwaardige of onmogelijke partners gekarakteriseerd te worden? En zo ja, wat maakt dan dat een bepaald partnerschap als onmogelijk gekarakteriseerd zou moeten worden? Of zijn religieuze instellingen alleen maar bijzondere partners wier partnerschap met specifieke restricties omgeven dient te worden? Over deze thematiek gaat in het in dit themanummer. Kan een moskee partner zijn in het onderwijs? Het uitgangspunt is niet een denkbeeldige, maar een heel concrete casus, moskee An Nour in Gouda en

haar huiswerkbegeleidingsproject dat samen met een instelling voor jeugdhulpverlening in de moskee werd uitgevoerd en deels ingebed was in een brede school project. Na allerlei verwickelingen heeft de huiswerkbegeleiding in 2006 haar deuren moeten sluiten nadat in 2002 al besloten was het project voortaan buiten de muren van de moskee plaats te doen vinden. Allereerst wordt deze casus uitvoerig beschreven en gecontextualiseerd. Daarna wordt er vanuit een viertal disciplinaire invalshoeken licht geworpen op de casus, en wel vanuit de rechtsfilosofie, de wijsgerige ethiek, de religieuze culturele antropologie en de godsdienstfilosofie.

Voordat wij nog wat uitvoeriger op de afzonderlijke bijdragen ingaan, schenken we eerst nog kort aandacht aan het concept van de brede school, omdat het daar heel nadrukkelijk om vormen van partnerschap gaat die vanuit het onderwijs wenselijk geacht worden. Bovendien gaat het in de onderhavige casus precies om de vraag wie legitiem als partner aangemerkt kan worden, indien het gaat om het dragen van medeverantwoordelijkheid voor aan onderwijs gerelateerde activiteiten.

Gedeelde en gebundelde verantwoordelijkheid

Het concept 'brede school' werd rond 1995 geïntroduceerd toen overduidelijk werd dat vanuit de samenleving de neiging toenam om steeds meer maatschappelijke problemen op het bordje van de school te schuiven. Niet zelden werd daarbij de oproep aan scholen om hun pedagogische opdracht waar te maken, als kapstok gebruikt (zie Miedema, Biesta & Van der Kuur, 1995, 29). Scholen zijn echter niet in hun eentje bij machte alle gebreken van de samenleving te compenseren. Met de woorden van de onderwijssocioloog Basil Bernstein: "Schools cannot compensate for society". Waar scholen geconfronteerd worden met vragen die hun directe onderwijstaken te boven gaan, is het nodig dat er partners gevonden worden in de directe, lokale omgeving van de school die op eigen wijze en vanuit specifieke problemen zich op dezelfde groep kinderen of jongeren richten en die ook bereid zijn om tot samenwerking te komen. Een nevensdoel hierbij is dat alle partners zelf ook weer aan hun eigenlijke taken toe komen.

Zoals gezegd begon de brede schoolbeweging in Groningen en Rotterdam, en vanaf 2000 groeide het aantal initiatieven gestaag. Uit de brief over Brede scholen (Kenmerk PO/ZO/2007/51563) die de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Sharon A.M. Dijkema, op 6 december 2007 naar de Tweede Kamer stuurde, blijkt dat eind 2007 circa 1000 van de 7000 basisscholen brede school waren, en van de 1200 scholen voor voortgezet onderwijs waren 350 brede school. Dat aantal is nog steeds groeiende. Slechts een steeds kleiner wordende minderheid van gemeenten, en eind 2007 was dat 9%, ziet niets in de brede school gedachte.

Niet zonder reden spraken we eerder over het concept 'brede school'. Dat wil zeggen dat de inhoud van het begrip niet eenduidig vast ligt, maar afhankelijk van de lokale situatie in wijk, dorp of stad zijn eigen inhoud of conceptie kan krijgen. "Een brede school is vooral dan een brede school wanneer zij door de lokale betrokkenen een brede school wordt genoemd" (Studulski, 2002, 13). Niet overal waar aan het concept invulling gegeven wordt, wordt ook de aanduiding 'brede school' gebruikt.

Er zijn verschillende benamingen in omloop, zoals: vensterschool, forumschool, brede buurtschool, plusschool, open wijkschool, de integrale school, de 'community school', kantoorurenschool, en brandpuntschool (zie bijvoorbeeld Van der Vegt & Studulski, 2004). Opvallend is dat de initiatieven voor het opzetten van brede scholen niet van de rijksoverheid zijn uitgegaan, maar op lokaal niveau zijn begonnen. De rijksoverheid initieert weliswaar niet, maar stimuleert de ontwikkeling van brede scholen wel. Over het doel dat deze scholen samenbindt, gaven we hier boven al iets aan. Het gaat om het bestrijden van onderwijsachterstanden, het vergroten van ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren, en het creëren van een sluitend netwerk rondom kinderen en jongeren. Daarnaast worden andere doelen nagestreefd, waaronder: het vergroten van het educatieve aanbod voor kinderen en jongeren, het bevorderen van de sociale cohesie in wijk, buurt of dorp, het integraal aanpakken van de jeugdproblematiek, het verbeteren van de locatie van de school en het aantrekkelijker maken van de school (zie uitvoerig Studulski, 2002).

Cruciaal is dus dat er op enigerlei wijze sprake is van samenwerking tussen verschillende partners, en dat zij gezamenlijk een aantal doelen wensen te realiseren. Die samenwerking kan plaatsvinden in hetzelfde gebouw of in een netwerk waarbij de activiteiten op verschillende locaties plaatsvinden. Wie het initiatief neemt tot samenwerken, de lokale overheid dus de gemeente, hetzij scholen of instellingen, doet er in principe niet toe; in de praktijk blijken ook verschillende partners het voortouw genomen te hebben.

In het merendeel van de lopende brede schoolprojecten participeren vooral basisscholen zo bleek uit de hierboven weergegeven cijfers van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Gemiddeld zijn daar vijf of zes partners bij betrokken. En dit los van andere basisscholen waar vaak al mee wordt samengewerkt. Ook binnen het voortgezet onderwijs is het aantal brede scholen in snel tempo groeiende. Zo verwelkomde de gemeente Rotterdam op 6 maart 2008 de vijftigste Brede School (www.bredeschool.nl homepage van 10 maart 2008). De aandacht gaat daarbij overigens minder uit naar havo en vwo dan naar het vmbo. In vrijwel alle gevallen is men niet in één gebouw gehuisvest, alhoewel een aantal scholen multifunctionele huisvesting wel nastreeft, maar wordt samengewerkt in een netwerk. De activiteiten van de partners worden in school gehaald of de school wijst de leerlingen op de activiteiten die de partners buiten de school aanbieden. Een belangrijk aandachtspunt is voortijdig schoolverlaten, en brede scholen voor voortgezet onderwijs spannen zich onder meer in om te voorkomen dat leerlingen uitvallen. Een netwerk van een brede vo-school bestaat gemiddeld uit vier partners. De meest genoemde naast de school zijn instellingen voor welzijnswerk en voor gezondheidszorg, en culturele instellingen (zie Meerdink, 2001; Oberon, 2003).

Als pluspunten bij zo'n samenwerking wordt door de scholen doorgaans gewezen op de verrijking van het aanbod, grotere betrokkenheid en gedragsverandering bij docenten doordat ze meer de nadruk op begeleiding en minder op kennisoverdracht leggen, en de sterkere binding van de leerlingen met de school. De knelpunten die betrokkenen bij brede vo-scholen noemen betreffen problemen bij het leggen van contacten met partners, verschil van inzicht tussen de school en de partners over het

aanbod, en botsende belangen van de school met samenwerkingspartners (Oberon, 2003).

Wat te doen met initiatieven vanuit de moskee?

Uit de casusbeschrijving van *Bartels en De Koning* wordt duidelijk dat Moskee An Nour in Gouda met haar initiatief van de huiswerkbegeleiding een belangrijke aanvulling biedt op het aanbod van de scholen. Niet alle scholen bieden immers de mogelijkheid voor het maken van huiswerk en als dit wel het geval is ontbreekt vaak begeleiding. In het kader van het huiswerk maken worden de jongeren ook ondersteund bij andere vragen. Het doel was om op deze wijze kwetsbare jongeren in achterstandsituaties te ondersteunen. En die kwetsbaarheid is ook het enige criterium voor deelname aan de huiswerkbegeleiding. Dat doel deelt de moskee met de scholen waar de jongeren op zitten en met andere instellingen. Dat laatste mag ook blijken uit het feit dat de begeleiding naast vrijwilligers ook door autochtone Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse hulpverleners gegeven wordt van een Nederlandse instelling voor jeugdhulpverlening; en dit op initiatief van het moskeebestuur. De scholen bieden leerlingen met gedragsproblemen een extra kans maar ze moeten dan wel naar de huiswerkbegeleiding. Die benadering blijkt zeer succesvol. Kortom, een fraai lokaal Gouds voorbeeld van een invulling van partnerschapsrelaties rondom het onderwijs, zo zouden we kunnen zeggen. Een voorbeeld van een uitwerking waar voor de verandering nu wel een religieuze instelling als partner meedoet. De moskee doet geen pogingen om de leerlingen religieus aan zich te binden, laat staan tot de Islam te bekeren. Waar de meisjes zelf al moslima's zijn, worden ze wel geholpen om zich adequaat te gedragen in een niet-islamitische omgeving. Vanuit haar religieuze visie op maatschappelijke verantwoordelijkheid kan de moskee zich scharen achter andere instanties en scholen die zeggen achterstandsituaties te willen bestrijden. In de vier bijdragen die volgen op de casusbeschrijving wordt vanuit verschillende disciplinaire invalshoeken gereflecteerd op de casus.

Soeteman doet dat vanuit de rechtsfilosofie. Hij stelt de betekenis van de vrijheid van godsdienst en de scheiding van kerk/moskee en staat centraal. Hij maakt duidelijk dat de vrijheid van godsdienst niet absoluut is. Met behulp van drie interpretaties, te weten: de theocratische -, de privé -, en de autonomie interpretatie laat hij het 'waarom' van dit specifieke vrijheidsrecht zien. Op die manier kan hij antwoord geven op de vraag welke van deze interpretaties het beste past bij de moderne samenleving. Dat is in zijn ogen de laatst genoemde interpretatie. Hij betreft in zijn keuze en argumentatie ook de opvatting over de scheiding van kerk/moskee en staat. Die scheiding valt voor hem niet samen met een strikte scheiding tussen publiek en privé. Hiermee wordt, weliswaar onder zekere voorwaarden, ruimte gecreëerd voor de lokale overheid om subsidie te verstrekken voor de huiswerkbegeleiding in de moskee.

In een wijsgerig ethische bijdrage, richt *Musschenga* zich specifiek op de vraag of vanuit het perspectief van de politieke moraal van de Nederlandse liberale democratie verdedigd kan worden dat een moskee subsidie ontvangt ten behoeve van huiswerkondersteuning. Zijns inziens kan de liberale moraal het best begrepen worden als een

moraal van compromissen sluiten. Nieuwkomers zullen zich moeten aansluiten bij de compromissen die zijn gesloten en neergelegd in wet- en regelgeving, maar kunnen binnen die ruimte ook nieuwe compromissen voorstellen. De belangrijkste grens, namelijk die van gelijk respect, die beschouwd kan worden als de voorwaarde om aan onderhandelingen voor nieuwe compromissen mee te doen, staat niet ter discussie. Die grens maakt het echter juist mogelijk dat etnisch-culturele groepen, die deze grens accepteren, serieuze partners zijn in het sluiten van nieuwe compromissen. Onder meer om te leren wat de spelregels van de liberale moraal zijn en daarmee te kunnen integreren in de Nederlandse samenleving, is Musschenga voorstander van huiswerkbegeleiding op de brede school (in een moskee).

Het gaat echter in de casus van moskee An Nour niet alleen om de relatie tussen een liberale moraal en religie of om de vrijheid van godsdienst en de verhouding tussen staat en religie. Vanaf het begin van de jaren negentig en met toenemende importantie na de aanslagen van 11 september 2001 is er een proces op gang gekomen waarbij Marokkaanse Nederlanders in toenemende mate als moslim worden gecategoriseerd en ook zichzelf als zodanig identificeren (De Koning 2008). Wanneer het gaat om de discussie over islam gaat het in de discussies daarom niet alleen om de aanwezigheid van religie in de publieke ruimte, maar ook om migranten, integratiebeleid en de vermeende tegenstelling tussen islam en Nederlandse normen en waarden. De twee laatste bijdragen gaan daarop in.

De invalshoek van *Droogers* daarbij is die van de religieuze culturele antropologie. Hij richt zich met name op het cultuurbegrip dat in het geding is. Hij stelt dat in discussies over integratie ten onrechte wordt verondersteld dat culturen homogeen en statisch zijn en dat het begrip integratie derhalve ook niet adequaat is. De ophef over de uitspraak van prinses Máxima dat dé Nederlandse cultuur niet bestaat illustreert hoe diepgeworteld deze misvatting is. Zijns inziens moet het begrip 'cultuur' worden opgevat als een algemene menselijke capaciteit om betekenis te geven aan het leven, die contextueel wordt toegepast en daarmee resulteert in dynamische repertoires voor handelen en interpretatie. Tegenover een essentialistische cultuuroppvatting, plaatst hij het vermogen van mensen om een repertoire van, wat hij noemt, multi-, supra- en interculturele kennis te benutten om hun leven betekenis te geven. Dit leidt tot een spel van continuïteit en verandering, waarin identiteiten geconstrueerd en gereconstrueerd worden. Binnen die context kunnen school en moskee in gezamenlijkheid nagaan hoe de identiteiten van betrokkenen elkaar kunnen beïnvloeden in plaats van dat zij vanuit een essentialistische visie zich tegenover elkaar positioneren.

Vroom, ten vierde, laat zien hoe vanuit een godsdienstfilosofisch perspectief vragen te stellen zijn naar aanleiding van deze casus. Hij gaat daarbij vooral in op wat de consequenties zijn voor een samenleving die levensbeschouwelijk pluralistisch geworden is. De Nederlandse samenleving herbergt sinds decennia vele culturen, waarmee niet alleen de vraag naar de aard van de Nederlandse cultuur en haar waarden en normen pregnant is geworden, maar ook hoe er met de pluraliteit van levensbeschouwingen omgegaan zou moeten worden. Vroom richt zich daarbij op de rol van de overheid, waarvan wordt geacht dat die daarin een neutrale positie inneemt. Dit lijkt mogelijk door religie tot het private domein te rekenen en te veronderstellen dat het publieke

domein voor iedereen gelijk is. Vroom laat echter zien dat de inductieve alsook de deductieve argumentatie die aan deze premisse ten grondslag kunnen liggen niet houdbaar zijn. Zijns inziens is een dialoog tussen mensen met verschillende levensbeschouwelijke overtuigingen de enige manier waarop met pluralisme omgegaan kan worden. De overheid zou er via het onderwijs aan moeten bijdragen dat mensen daartoe ook in staat zijn.

Tot slot. In dit themanummer van *Pedagogiek* komen, met uitzondering van de inleiding, geen pedagogen aan het woord. Dat zou verbazing kunnen wekken. Echter, wat we met dit nummer willen laten zien is dat wetenschappers uit andere disciplines een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de gedachtevorming van pedagogen. In het nadenken over pedagogische dilemma's, waarvan de casus An Nour er één op pregnante wijze illustreert, doen pedagogen er goed aan hun oor ook te luister te leggen bij andere wetenschappers. Zij zullen verworven kennis en inzichten vervolgens zelf pedagogisch te gelde moeten maken. Dat is dus aan de lezers.

Literatuur

- De Koning, M. (2008). *Zoeken naar een 'zuivere' islam. Religieuze beleving en identiteitsvorming bij Marokkaans-Nederlandse moslims*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Meerdink, J. (2001). *Vraag het aan de leerlingen! Een verkennend onderzoek naar leerlingenparticipatie en de brede school in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SWP.
- Miedema, S., G.J.J. Biesta & R. van der Kuur (1995). De pedagogisering van het onderwijs als nationale zorg. In C.J.J.E. Dietvorst & J.P. Verhaeghe (Red.), *De pedagogiek terug naar de school* (pp. 17-33). Nijmegen: Van Gorcum/Dekker & van de Vegt.
- Oberon (2003). *De brede school in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Oberon.
- OCenW (2000). *Brede school. Samen sterk met de jeugd*. Den Haag: Sdu.
- Quist, S. (2005) De brede school als middel om (integratie)problemen op te lossen? Doctoraalscriptie Vrije Universiteit Amsterdam. <http://sanneke.quistonline.com/> (Bezocht op 12 maart 2008).
- Sardes (1999). *De brede school in Nederland*. Utrecht: Sardes.
- Studulski, F. (2002). *De brede school. Perspectief op een educatieve reorganisatie*. Amsterdam: SWP.
- Ter Avest, I, C. Bakker & I. van Bekkum (1999). *Interreligieus leren in de Brede School*. Utrecht: CIL/CI&O.
- Van der Vegt, A.L. & Studulski, F. (2004). *Kijken door het venster. Onderzoek naar acht jaar vensterscholen in Groningen*. Amsterdam: SWP.