

# L'EDUCACIÓ A TEMPS COMPLET AL REGNE UNIT

Extended Schools



1ª edició: febrer 2018

Edició: Fundació Jaume Bofill

Autoria: Marc Collado-Sarai Samper - D-CAS, SL – Col·lectiu d'Analistes Social

Disseny i maquetació: Xevi Riera - clou.cat

Copyright: Fundació Jaume Bofill



**Reconeixement – Compartir igual (by-sa) – Internacional:**

Es permet l'ús comercial de l'obra i de les possibles obres derivades, la distribució de les quals cal fer-se amb una llicència igual a la que regula l'obra original.

## CONTINGUTS

1. <b>Extended schools</b> : una tradició feta política educativa	4
2. La diversitat com a tret distintiu	6
3. El programa pilot <b>Full Service Extended Schools</b> (2003-2006)	8
4. La política d' <b>extended schools</b> (2006-2010)	19
5. Què va passar amb les extended schools?	25
Bibliografia	28

## 1. EXTENDED SCHOOLS: UNA TRADICIÓ FETA POLÍTICA EDUCATIVA

Les escoles al Regne Unit operen fonamentalment en un horari de 9h a 15h30, amb una hora (en alguns casos menys) al migdia per dinar. Tot i que, conseqüentment, els alumnes estan ocupats en les classes al llarg del dia, moltes escoles tradicionalment han ofert un programa més o menys extensiu d'activitats extracurriculars a l'hora de dinar i/o després de l'horari escolar. En la seva major part, aquestes activitats s'han centrat en esport, arts i altres activitats d'oci, i també en reforç escolar i oportunitats d'enriquiment i ampliació curricular. Aquestes activitats s'han cobert mitjançant professors que s'han ofert voluntàriament, comptant amb la participació també voluntària dels alumnes. En tant que s'han vist com a activitats addicionals a la 'tasca central' de l'escola (ensenyar i aprendre), no hi havia cap definició sobre quins resultats s'esperava obtenir d'aquestes activitats, i anteriorment a la introducció de la política d'*extended schools*, hi ha hagut pocs intents per avaluar-ne els efectes. (Dyson & Kerr 2014)

La tradició d'oferir activitats extracurriculars indica una visió molt imbricada en el sistema escolar del Regne Unit: que les escoles haurien de servir per quelcom més que el desenvolupament acadèmic dels alumnes simplement. Aquesta visió també es pot identificar en dues altres tradicions en les escoles del Regne Unit. Una és la tradició de 'labor pastoral', que té un interès 'en l'educació moral i el desenvolupament de valors' (Best 2002), que ha significat sovint treballar amb les famílies dels alumnes i amb els altres serveis a la infància i a la família. L'altra és la tradició de l'escola 'comunitària', que arrela des dels anys 1920, en la qual les escoles es veuen no només com un recurs per als seus alumnes sinó també per les famílies i per la comunitat local en conjunt. Les escoles que han tingut aquesta vocació típicament han ofert educació per a adults i activitats d'oci per a la gent de l'entorn, i han posat les instal·lacions a disposició de l'ús comunitari.

A conseqüència d'aquestes tradicions, a l'inici de la dècada dels 2000, les escoles al Regne Unit oferien una rica amalgama d'activitats fora de l'horari escolar, tant per a infants com per adults, suport pastoral per a alumnes i les seves famílies, i accés comunitari a les instal·lacions. No obstant, en el període que va de 1997 a 2010, el govern de centreesquerra del *New Labour* va fer un esforç per ajuntar aquestes provisions fragmentàries en una forma coherent, estructurant-les dins dels objectius de la política educativa a nivell general. (Dyson & Kerr 2014)

La proposta provingué del green paper *Every Child Matters* (DfES 2003), que posava les bases per una nova política educativa (que vindria després confirmada en la *Children Act* 2004), en la qual s'havien de complir cinc objectius a nivell d'infància: 1) estar sa, 2) estar segur, 3) gaudir i tenir èxit (*enjoying and achieving*), 4) fer una contribució positiva (implicar-se en la comunitat), i 5) tenir benestar econòmic (que els desavantatges econòmics no afectessin les potencialitats). Una de les mesures proposades era "promoure '*full service extended schools*' que estiguin obertes més enllà de l'horari escolar per proporcionar esmorzar (*breakfast clubs*), extraescolars (*after-school clubs*) i guarderia (*childcare*), i tenir serveis de suport de cura social i de salut en l'escola". El programa de *full service extended schools* (FSES) es construeix en base a una sèrie de serveis i activitats que ja eren presents a moltes escoles abans que aquesta iniciativa

sortís a la llum. L'addició de "full service" a "extended schools" es deriva en part de la proposta que es fa a la política *Every Child Matters* en la qual es proposa una integració més íntima dels serveis educatius, serveis socials i serveis sanitaris en l'atenció a la infància (Cumplings et al 2005). La proposta és la següent:

*The Government is also creating a network of full service extended schools, with at least one in every LEA in England by 2006. Each full service school will offer a core of childcare, study support, family and lifelong learning, health and social care, parenting support, sports and arts facilities, and access to Information Technology. By 2006, all LEAs will also be funded to employ school based managers or LEA co-ordinators to develop more services for children and to be provided in school buildings. (DfES 2003)*

En aquest sentit, la iniciativa de FSES es va llançar l'any 2003, originalment per a què a cada "local education authority" (les juntes educatives de cada àrea del territori d'Anglaterra), hi hagués un mínim d'una escola que proporcionés una sèrie de serveis: accés a serveis de salut, educació per adults, activitats comunitàries, al mateix temps que reforç escolar i servei de guarderia d'infants de 8 del matí a 6 de la tarda. El primer any (2004), 61 escoles van participar en el programa, situades totes elles en àrees de fort desavantatge socioeconòmic; al 2005, el nombre d'escoles augmenta a 106 i al 2006 ja eren 138 escoles que actuaven com a FSES, de les quals moltes no estaven ja situades en àrees de risc. D'aquestes escoles, 46 eren de primària, 99 eren de secundària, 1 de totes les edats, i 2 d'educació especial. (Cumplings et al 2007)

Després d'aquest "experiment", Anglaterra va realitzar un canvi en els anys següents (2006-2007), des d'una política de 'full service extended schools' que proporcionen serveis addicionals en zones desafavorides, cap a una política d'extended services segons la qual qualsevol escola del territori pugui oferir serveis i activitats addicionals als seus alumnes i, en major o menor mesura, a l'entorn dels seus alumnes – família i comunitat en la que viuen. "Addicional" en el sentit que els serveis i activitats no només es focalitzen en l'aprenentatge acadèmic, sinó també poden ser serveis de suport familiar, de salut o de treball. Allò que és 'extended' ja no és només el temps que dedica l'escola a interactuar amb els seus alumnes, sinó que és l'àrea de jurisdicció de l'escola la que s'extén, que deixa de ser una institució purament acadèmica, i s'implica en aspectes que aparentment no tenen rellevància immediata en l'ensenyament i l'aprenentatge (Dyson & Kerr 2016). La proposta, expressada en el *green paper Extended schools: Access to opportunities and services for all. A prospectus* (DfES 2005), diu el següent:

*Extended schools provide a range of services and activities, often beyond the school day, to help meet the needs of children, their families and the wider community. We previously funded a category of full-service extended school with a specific remit of services. But now we want all schools and children and families to be able to access a core of extended services which are developed in partnership with others. Many schools are already providing these extended services and have been doing so for some time.*

*Extended services can include childcare, adult education, parenting support programmes, community-based health and social care services, multi-agency behaviour support teams and after-school activities. By consulting with parents and involving them in the planning of*

*services, schools will be able to develop the package of services which best meets the needs of their community.*

*For primary schools, this will mean working with a range of local providers to enable children and families to have access to extended services. We do not expect all primary schools to offer extended services on their own sites. For secondary schools, our expectations are different: we want to see all secondary schools open from 8am-6pm all year around, offering a range of activities for young people. (DfES 2005)*

Aquest document governamental expressa que la oferta central ('Core Offer') d'extended services hauria de comptar amb:

- Una gama variada d'activitats (incloent: reforç escolar, jocs/recreació, esport, música, arts plàstiques i altres clubs especials d'interessos, voluntariat, activitats d'emprenedoria i negocis) en un entorn segur per a escoles de primària i secundària
- Servei de guarderia de 8 del matí a 6 de la tarda durant 48 setmanes en escoles de primària
- Suport parental, incloent aprenentatge familiar
- Accés ràpid i fàcil a serveis de suport d'especialistes i orientats a problemàtiques concretes (com per exemple logopèdia)
- Accés comunitari a les instal·lacions de l'escola, incloent educació per adults, TIC i instal·lacions esportives (Smith 2014; Carpenter et al 2010a)

En referència al debat a nivell de Catalunya sobre el model d'escola a temps complet, cal fer esment que tot i que no es pot parlar d'un "model" d'extended school al Regne Unit (veure el capítol següent), el disseny de la política general d'*Every Child Matters* (DfES, 2003), que inclou la iniciativa *Full Service Extended School* (DfES, 2003) i de la proposta d'extended services (DfES, 2005) i de les diverses iniciatives de cada territori, no van encaminades només a una reforma de l'horari escolar (en cap cas és un objectiu en si mateix), sinó que es tracta més aviat d'un canvi de conceptualització de la relació de l'escola amb l'entorn, i en conseqüència d'això, s'esdevé una ampliació en l'estructura horària de les escoles.

## 2. LA DIVERSITAT COM A TRET DISTINTIU

Hi ha dos inconvenients fonamentals en l'anàlisi del funcionament de l'extended school. En primer lloc, les quatre administracions del Regne Unit (Anglaterra, Gales, Escòcia i Irlanda del Nord) gestionen els seus sistemes educatius de forma separada. Malgrat que hi ha similituds importants entre elles, sobretot pel que fa al marc normatiu que s'ha descrit abans, la gestió que se'n fa d'aquest marc normatiu general i com aquest es tradueix en guidelines concretes genera algunes diferències. Tot i això, la problemàtica més important és que no hi ha hagut una uniformització de les provisions extracurriculars, ans al contrari, com descriu Dryfoos (2005, traducció pròpia):

encara que es fa servir molt la paraula 'model', no hi ha dues escoles que s'assemblin; totes són diferents. La qualitat més captivadora de la filosofia d'escola comunitària és

la seva capacitat de resposta a les diferències: diferències de necessitats de poblacions a atendre, de configuracions de personal escolar, de capacitats de partner agencies, de capacitat de canvi del clima comunitari, i de disponibilitat de recursos. Aquests programes canvien sempre en resposta a condicions canviants.

Així doncs, les *extended schools* i els seus equivalents es caracteritzen per la seva diversitat, no només pel fet d'haver-hi diferents iniciatives per part de diferents administracions, sinó que les escoles individuals dins d'una mateixa iniciativa tendeixen a desenvolupar-la en maneres diferents. Per tant, cal reiterar que no es pot parlar d'un sol model d'*extended school* (Cummings et al 2005)

La manca d'una 'etiqueta' comuna indica que hi ha poc consens sobre com haurien d'operar aquestes escoles, quins haurien de ser els seus objectius, o quins resultats haurien de produir en realitat (Wilkin et al 2003). D'aquesta manera, trobem que a cada un dels territoris del Regne Unit se li han posat diferents noms –*full service schools*, *community schools*, *extended schools*, *schools plus*, etc. A Gales, per exemple, se li refereix com a '*community focused schools*', definint un tipus de escola que...

**...provides a range of services and activities, often beyond the school day, to help meet the needs of its pupils, their families and the wider community.** (National Assembly for Wales 2003)

A Escòcia, la política d'*extended school* rep el nom de '*New Community School*', proposat al 1999, reformulat com a *Integrated Community School* al 2003, que es va dissenyar (semblant a la d'*extended services* anglesa) amb l'objectiu d'haver-ho fet extensiu a totes les escoles a l'any 2007:

*A range of services is necessary to assist children overcome the barriers to learning and positive development — family support, family learning and health improvement. New Community Schools will ensure that such expert advice and support is at hand -not at the end of a referral chain to other agencies.* (Scottish Office 1999)

*The ICS initiative aims to expand and integrate the range of educational, health, social work and other services offered to children and young people and families, including those offered by the voluntary sector.* (HMIE 2004)

A Irlanda del Nord, se li posa el nom d'*extended school* a qualsevol escola que ofereixi *extended services*, i es, reconeix que no hi ha model únic. A diferència de la resta de territoris de Regne Unit, la política no es va aplicar fins al 2006:

*Extended schools provide for a range of services or activities outside of the normal school day to help meet the needs of nursery, primary, secondary and special school children as well as their parents, families and local community. These include clubs, activities, classes and support for learning. There is no single model of an extended school but extended services are designed primarily to raise standards of achievement and allow children to realise their full potential in an environment where education is valued. The Department of Education's extended schools programme provides financial support to eligible schools*

*to help improve the life chances of children and young people particularly from deprived areas. (NIDirect, n.d.)*

*Each extended school will offer a menu of activities, including: breakfast clubs; after-school study support; after-school youth, sport and leisure activities; programmes for parents; and community use of schools. (Northern Ireland Office, 2006)*

En major o menor mesura, totes les iniciatives de cada territori proposen una sèrie de requeriments comuns: no només activitats extracurriculars fora de l'horari escolar, sinó incidència més enllà de l'ensenyament, com ara suport a les famílies en termes socials educatius, laborals i de salut, cooperació amb actors externs i implicació en la vida comunitària. No obstant, es tracta sempre de marcs generals, de tal forma que encara que tinguin formulacions diferents, a les escoles amb *extended services* d'Anglaterra, les *community focused schools* de Gales, les *New Community Schools/Integrated Community Schools* d'Escòcia i les *extended schools* d'Irlanda del Nord hi trobarem més diferències entre cada escola en particular que no pas entre territoris (Cummings et al 2005).

### 3. EL PROGRAMA PILOT FULL SERVICE EXTENDED SCHOOLS (2003-2006)

La iniciativa *Full Service Extended Schools* (FSES) va ser el precursor de la política d'extended schools que va durar fins al 2010. Va ser un programa pilot on es va iniciar amb 60 "*Local Educational Authorities*" al curs 2003-2004, fins a abastar totes les *local authorities* d'Anglaterra al curs 2005-2006. Aquesta iniciativa va permetre a les escoles proporcionar (en solitari, o en fases posteriors, en col·laboració amb altres escoles) una gama àmplia d'*extended services* a les seves comunitats (Carpenter et al 2010a)

Es va demanar a les *Local Authorities* que identifiquessin una escola en la seva àrea que estigués situada en una comunitat desavantatjada, per tal de finançar-hi un programa pilot. A canvi, les *Local Authorities* havien de dissenyar una sèrie de recursos locals que poguessin sostenir l'activitat de les FSES un cop el finançament del programa pilot s'acabés. D'aquestes escoles del programa pilot, s'esperava que desenvolupessin una carta de serveis basats en les necessitats de la comunitat local, en comptes d'una gama proposada pel govern central o local. (Martin 2016)

Al final de la iniciativa, es van implicar 138 escoles.

Les FSES es caracteritzaven per una considerable diversitat, en tant que cada escola fixava les seves pròpies directrius en resposta a les situacions en què es trobaven. Més enllà d'aquesta diversitat, hi havia alguns elements en comú (Cummings et al 2007):

- focus en superar les 'barreres a l'aprenentatge' dels alumnes;
- reconeixement que aquestes barreres tenien relació amb els problemes familiars i comunitaris;
- desenvolupament de provisió de serveis addicionals per superar aquestes barreres;



- desplegament de personal addicional i formació de *partnerships* per oferir aquesta provisió de serveis;
- utilització de diferents fonts de finançament per mantenir aquests serveis; i
- tendència de cada escola per "anar a la seva" per assolir els seus objectius.

Q20. You only need to answer this question if you ticked any of the areas in question 19 above ie. if the school was already offering extended activities prior to the DfES initiative. Which statement best describes the impact of the FSES initiative? Please tick one statement below:

<i>Initiative enabled school to expand existing greatly</i>	56
<i>Initiative enabled school to expand existing a little</i>	8
<i>Initiative enabled school to sustain existing activities</i>	2
<i>Initiative had little impact</i>	0
<i>Initiative had negative impact</i>	0
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>

La iniciativa FSES va ser àmpliament rebuda amb bona acollida a les escoles (veure resultats pregunta 20 del qüestionari d'avaluació, contestat per 68 escoles i extret de l'informe final d'avaluació, Cummings et al 2007)

Els aspectes de sostenibilitat i les dificultats de treballar en partenariat van aparèixer com a aspectes potencialment problemàtics, sobretot en el tercer any d'implementació. No obstant, un nombre suficient de FSES va trobar formes de superar-les. Es van donar desenvolupaments prometedors en termes de partenariats estables i productius, l'inici d'una implicació genuïna per part dels alumnes i de la comunitat, i el desenvolupament també d'iniciatives estratègiques prou interessants a nivell local.

## Activitats

Hi ha aspectes comuns en com les FSES van decidir quines activitats implementaven, però hi ha importants diferències en l'èmfasi de cada una. Les respostes a les preguntes 17, 18 i 19 del qüestionari (veure taula) mostren aquestes variacions. Tot i que les FSES tenien una proposta d'àrees en les quals havien d'oferir activitats, cada escola hi posava diferents nivells de prioritats a aquestes àrees. Cap àrea es veia com una prioritat per més d'un terç de les escoles enquestades. Les activitats clarament enfocades a l'aprenentatge dels alumnes (*study support*) eren prioritàries per un nombre major d'escoles, i les més distants respecte dels alumnes (*community use of ICT, community use of facilities*) eren identificades com a prioritàries per menys escoles.

La participació de les escoles a la iniciativa FSES implicà sens dubte un increment de les activitats. Mentre que les activitats mencionades les realitzaven abans de la iniciativa algunes escoles, només el reforç escolar, l'ús comunitari d'instal·lacions esportives i artístiques, i l'educació per adults estaven realitzades per més de la meitat d'escoles enquestades. Les àrees d'activitat que més van créixer gràcies al programa FSES van ser el servei d'acollida i cures, el servei d'atenció socio sanitària, i el suport familiar.

Questions 17-19. Please complete the following table:

	Q17. In which of the following areas does the school provide extended activities?	Q18. Which of these areas which have been priorities for the school?	Q19. In which of these areas did the school already offer extended activities before receiving DfES funding?
Community use of sports & arts facilities	64	17	43
Study support	62	25	42
Lifelong learning & community education	61	19	36
Parenting support	60	23	19
Childcare	59	23	15
Family learning	58	15	27
Health and social care	55	18	12
Community use of ICT	37	4	24
Other (please specify)	13	5	5
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>68</b>	<b>68</b>

Tots els casos d'estudi van fer activitats tant per alumnes, famílies o comunitat, independentment que el seu objectiu general fossin *pupil-focused* o *holistically-focused*. Hi havia dues línies de treball generalment: donar recolzament als infants i adults amb dificultats vitals, i fer activitats que promoguessin major *engagement* dels alumnes en l'aprenentatge. Quant més *holistically-focused* era l'escola, més probable era que les intervencions integressin recolzament familiar i comunitari: per exemple, treballadors socials, o que esdevinguessin seus d'un *Children's Centre*, o que fessin classes per a adults per millorar la seva empleabilitat. Per altra banda, si hi havia un focus més centrat en l'alumne, s'acostumava a tenir un orientador instal·lat a l'escola (o si no, els alumnes es podien apuntar en *drop-in hours* i anar a l'oficina fora de l'escola). No obstant, les diferències de focus són molt poroses, i un gran ventall d'activitats servia per a ambdós objectius (els *breakfast clubs*, les mil i una activitats extraescolars esportives i artístiques, etc.).

Cal tenir en compte que un inconvenient és que de les dades es podria interpretar que el *portfolio* d'activitats era estable, mentre a la pràctica hi havia una certa fluïdesa, al principi del programa s'anava provant quines eren més adequades, i mentre anaven sorgint oportunitats s'iniciaven noves activitats, i no era estrany veure que algunes escoles tenien activitats diferents entre visita i visita dels avaluadors. La tendència era cap a l'adopció d'un focus més holístic, i per tant, tendència cap a la varietat. Començant des dels recursos més pròxims i coneguts per l'escola, la confiança guanyada amb el temps generava una xarxa que els permetia arribar a major extensió.

## Lideratge i management

L'existència d'estructures de lideratge dedicades específicament a la gestió de les activitats d'FSES va ser crucial en el desenvolupament de totes les FSES. Quasi bé totes les escoles que van participar en l'enquesta d'avaluació tenien un membre del personal que feia les tasques de coordinador d'FSES. La majoria d'escoles indicaren que el coordinador era un membre del *Senior Leadership Team*, que va ser designat específicament per portar a terme aquesta tasca, i/o que dedicava al voltant de la meitat de la seva jornada a les activitats d'FSES (observar preguntes 33 a 36 del qüestionari, pp. 117-118 de l'informe final de *Cummings et al* 2007). En algunes escoles, el coordinador d'FSES era un adjunt al director, responsable de la política d'inclusió de l'escola, i que treballava colze a colze amb el director i amb d'altres agències. Altres escoles, que ja tenien contractat a temps complet un coordinador de projectes comunitaris, van ampliar les seves funcions per incloure la coordinació i gestió de les *extended provisions*. Moltes de les escoles tenien un coordinador específic del servei de guarderia d'infants.

Aquestes tasques de lideratge amb dedicació al projecte expliquen perquè la majoria d'escoles indicaven que la gestió d'activitats d'FSES no generava conflicte amb la gestió de l'ensenyament i l'aprenentatge, o fins i tot el reforçava (veure taula de la pregunta 37 del qüestionari). De fet, les escoles que es van incloure en l'estudi de cas de l'avaluació van indicar que, en una situació en la qual el rendiment dels alumnes no es podia millorar sense atendre a les diverses 'barreres a l'aprenentatge' que experimenten, el treball dedicat a liderar *extended activities* es considerava com una part central del compromís de l'escola en l'ensenyament i aprenentatge dels alumnes, en comptes d'una complicació afegida. Això es reflectia en la centralitat que la provisió d'FSES tenia en els processos de planificació escolar. En l'enquesta d'avaluació, s'indicà que totes les escoles van incloure activitats FSES en els seus plans de millora escolar, i que la majoria els incloïa ja en el cicle de planificació. (veure taula de la pregunta 40 del qüestionari).

*Q37. Please tick the one statement that best describes how the management demands of FSES activities have impacted on the school leadership team's management of teaching and learning?*

<i>FSES activities have been managed in such a way that they have enhanced the management of teaching and learning</i>	40
<i>FSES activities have been managed in such a way that there has been little or no distraction</i>	20
<i>Managing FSES activities has been a distraction from managing teaching and learning</i>	8
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>

Q38. Which of the following statements best describes the involvement of other partners (eg other agencies, voluntary organisations, community groups) in the management of the school's FSES activities. Please tick all that apply:

<b>The school collaborates with its partners on specific issues, but the formal management of its FSES activities is the responsibility of the school alone</b>	46
<b>The school is part of a formal cluster of schools which manage their FSES activities jointly</b>	12
<b>The school has established a formal management structure, involving agencies and organisations other than its partner schools, which manages FSES activities</b>	18
<b>The school is party to a formal management structure of this kind, but it was not set up by the school itself</b>	5
<b>Other</b>	7

Q40. This question is about the relationship between the school's FSES initiative and other strategies and initiatives (such as the neighbourhood renewal strategy) designed to enhance the communities served by the school. Which one of the following statements best describes this relationship? Please tick one statement only:

<b>FSES strategy is designed as part of a wider strategy for the area</b>	31
<b>FSES strategy supports other area strategies, but not formally aligned</b>	23
<b>FSES strategy is freestanding and not aligned with others</b>	10

Q41. This question is about the role of the school's governing body in FSES activities. Please tick any of the following statements which apply:

<b>The governing body is heavily involved in the governance of FSES activities</b>	24
<b>The governing body is only lightly involved in the governance of FSES activities</b>	26
<b>The governing body has been supportive of FSES activities</b>	50
<b>The governing body has found the governance of FSES activities difficult</b>	1
<b>Other (please specify)</b>	0

Q42. This question is about the involvement of local people other than school governors in the governance of the school's FSES initiative. 'Local people' in this sense means local residents, parents and community groups. Please tick one of the following statements which best describes this involvement:

<b>Local people benefit but not involved in governance of FSES</b>	27
<b>Local people consulted but not involved in governance</b>	28
<b>Local people play a formal role in governance</b>	8

Molt interessant és la importància d'integrar el lideratge de les *extended provisions* en el lideratge de l'escola en conjunt. En una escola en la qual el coordinador de FSES va ser contractat directament per la *Local Authority* (exemple estret d'un estudi de cas), el resultat no va ser satisfactori, ja que les *extended activities* no estaven suficientment integrades en el funcionament de l'escola. El director d'aquesta escola comentava que la majoria de professors tenien poc coneixement de quines eren les *extended activities* i com aquestes es relacionaven amb la feina que es feia a classe. El problema aquí no tenia tant a veure amb què el coordinador rendís comptes a la *Local Authority*, sinó amb el grau d'integració entre les activitats centrals i les *extended* de l'escola.

Això explica també per què les escoles van voler retenir un alt grau de responsabilitat en la gestió de les seves pròpies *extended activities*, fins i tot quan es van establir *partnerships* per l'oferta d'aquests serveis. La majoria de FSES van treballar juntament amb una sèrie d'organitzacions per oferir les activitats *extended*. Algunes escoles es van fer partners amb altres escoles, formant clústers d'FSES. En el qüestionari d'avaluació, s'indica que aquesta possibilitat de clusterització va portar en alguns casos a establir estructures de lideratge compartides (veure

resultats pregunta 38 del qüestionari). No obstant, la majoria d'FSES va retenir per a si el control de les activitats, i s'acostumava més aviat a consultar els *partners* en comptes de tenir-los en compte d'igual a igual en la presa de decisions.

A més, la presa de decisions en aquest sentit habitualment es refereix a decisions realitzades pels directors i els coordinadors de FSES. Només al voltant d'un terç de les escoles que van respondre a l'enquesta es veia als òrgans de gestió com a fortament implicats en les decisions, en canvi, la majoria de directors veien aquests òrgans com a un suport (veure resultats de la pregunta 41 del qüestionari). Igualment, a la gent local se l'acostumava a consultar sobre les provisions de l'FSES, en comptes d'involucrar-la formalment en el procés de presa de decisions (veure resultats de la pregunta 42). De fet, en les visites que van fer els avaluadors a escoles FSES, era estrany que els *decision-makers* no fossin el director de l'escola o el coordinador del projecte FSES, o que se'ls donés cap indicació que hi hagués altres actors que juguessin un rol important en la formulació de l'estratègia.

Q29. Which of the following agencies/services have been involved in the school's extended activities to a significant degree (please note that these agencies may have slightly different names locally). Please tick all that apply:

Adult learning service	49
Primary Care Trust	45
Sure start and children's centres	44
Voluntary & community organisations	43
Police service	40
Connexions	36
Education welfare service	36
Local authority school improvement (or advisory/inspection) service	33
Youth service	31
Social work function of the local authority children and families service	29
Area regeneration/neighbourhood renewal team	28
Local authority SEN services (including educational psychology service)	23
Team working with looked after children	21
Local strategic partnership	21
Youth Offending Team	21
Ethnic minority achievement service	15
Probation service	4
Others	34
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>

## Partnerships

Tot i que l'FSES ofería una àmplia gama d'activitats, això no volia dir en cap cas que aquestes haguessin de ser ateses exclusivament per membres del personal docent de l'escola. En general, els mestres s'involucraven principalment en aquelles activitats que estaven relacionades directament amb el currículum. Les altres activitats es dotava d'altre personal: voluntaris (particularment pares), professionals contractats per l'escola (com orientadors, mentors d'aprenentatge o mediadors familiars), habitualment provinents de l'entorn local; i per altres professionals no docents que a vegades eren contractats a temps complet i a vegades a l'escola hi tenien la base però venien de part d'una empresa. Hi ha multiplicitat de formes en les quals es van formar els equips multiprofessionals. Això implicava inevitablement que les FSES treballaven amb una gama àmplia d'agències. Les respostes al qüestionari suggereixen que les organitzacions partner més comunes eren l'*Adult Learning Service*, el *Primary Care Trust*, el servei *Sure Start*, els voluntaris i organitzacions comunitàries, i la policia (veure taula de la pregunta 29). Aquesta varietat de *partners* es reflecteix en la diversitat de professionals que treballaven amb les escoles (veure taula de la pregunta 30). Moltes escoles treballaven amb professionals de la salut, professors d'adults, treballadors especialitzats en joves i treballadors d'organitzacions voluntàries. (Cummins et al 2007)

Q30. In the table below, please put a tick in the appropriate column to indicate whether any of these workers:

- Have worked with the school as a direct result of the FSES initiative
- Have been based in the school for significant periods of time
- Have been directly employed by the school

Please note you may wish to tick more than one column for each group of workers.

Type of worker	Worked with school?	Based in school?	Employed by school?
Health workers	43	22	6
Adult learning workers	37	17	6
Youth workers	34	10	7
Police officers	32	20	1
Voluntary organisation workers (please specify)	32	11	1
Social workers and family support workers	29	16	4
Connexions workers	25	21	2
Area regeneration / neighbourhood renewal workers	21	1	2
Early years workers	20	11	7
Local authority special educational needs teachers (including educational psychologists)	17	8	8
Ethnic minority achievement team	15	6	8
Probation officers	1	2	0
Other (please specify)	22	13	6
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>68</b>	<b>68</b>

Q31. Which of the following statements best describes your experience of working with other services and agencies. Please tick all that apply

<i>Other agencies approached the school with a view to collaboration</i>	37
<i>The school had to approach other agencies, but they were keen to collaborate</i>	50
<i>The school had to approach other agencies, but they were reluctant to collaborate</i>	18
<i>Other agencies shared common goals with the school</i>	44
<i>Other agencies had different goals from the school</i>	19
<i>Our collaborations were usually successful</i>	46
<i>Our collaborations were variable in their success</i>	20
<i>Our collaborations were usually unsuccessful</i>	1
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>

“Treballar amb” en aquest sentit significava que aquests treballadors podien visitar l'escola, o força freqüentment, estar instal·lats a l'escola. Era més difícil trobar professionals que no fossin mestres, o personal relacionat amb la docència, que estiguessin contractat directament per l'escola, tot i que hi ha excepcions (i allà on hi són, quan hi ha finançament, l'escola en dona bon feedback).

Tot i que hi ha alguns problemes en l'establiment de partenariats, la imatge en conjunt és prou bona i positiva, amb quasi bé la totalitat de les escoles indicant que els seus intents de col·laboració van ser parcialment o enormement profitosos (veure tercer bloc d'afirmacions a la taula de la pregunta 31).

Això es deu probablement a què la col·laboració es va donar, en la seva majoria, de forma proactiva per part dels directors i dels coordinadors d'FSES, que van convidar altres agències a treballar amb l'escola i fer-la servir com a base per oferir el seus serveis. En tant que, en general, les altres agències compartien els objectius de l'escola, i en tant que les escoles podrien oferir així accés pels alumnes a aquests serveis, les agències tendien a veure aquesta invitació de forma positiva (veure primer i segon bloc d'afirmacions a la taula de la pregunta 31). Això no significa que mai hi hagués problemes. Moltes de les escoles en els estudis de cas van indicar que van trigar un temps per establir les seves relacions, i alguns identificaven una o altra agència com a problemàtica en tant en quant l'agència en conjunt o alguns dels professionals individuals de l'agència no acabaven d'encaixar amb els plans de l'escola. (Cummings et al 2007)

## Finançament

Les FSES van requerir un influx substancial de recursos per tal de mantenir la provisió de serveis. Les escoles van aconseguir els recursos de múltiples fonts. El més habitual era rebre finançament de la iniciativa FSES, per part del *Department of Education and Skills*. Com es pot observar a la taula de la pregunta 12 del qüestionari, la majoria d'escoles van rebre entre 200.000 i 400.000 lliures de la iniciativa FSES del DfES, tot i que hi ha una variabilitat considerable (cal tenir en compte que aquest finançament no és anual, sinó en el conjunt de la iniciativa

que va durar 3 anys). Típicament, però, també van fer servir fonts de finançament provinents d'altres iniciatives, dels propis pressupostos de l'escola, i es van aprofitar recursos d'altres organitzacions i de voluntaris (veure taula de la pregunta 13 del qüestionari). Les quantitats rebudes d'aquestes fonts addicionals eren menors que el que rebien de la iniciativa del DfES – habitualment, menys de 100.000 lliures. Tot i així, cal tenir en compte que les fonts de finançament addicionals no poden equiparar-se a la quantitat monetària que rebien addicionalment, ja que els recursos rebuts per part d'altres organitzacions molts cops no es podia monetaritzar: per exemple, el treball voluntari dels monitors de joventut, el temps dedicat per la policia, o el temps dedicat pels mateixos professors i directors. (Cummings et al 2007)

Q12. Approximately how much DfES FSES funding has the school received directly over the lifetime of the initiative?

£ 21,000-50,000	4
£ 51,000-100,000	10
£ 101,000-150,000	6
£ 151,000-200,000	7
£ 201,000-300,000	14
£ 301,000-400,000	12
£ 401,000-500,000	9
> £ 500,000	1
<b>TOTAL</b>	<b>63</b>

Q13. What other funding sources has the school drawn upon to support its FSES activities? Please tick all that apply:

<b>School's base budget</b>	<b>39</b>
<b>Excellence in Cities</b>	<b>39</b>
<b>Behaviour Improvement Programme</b>	<b>37</b>
<b>Donations and Grants</b>	<b>30</b>
<b>National Lottery</b>	<b>22</b>
<b>Neighbourhood Renewal</b>	<b>21</b>
<b>Healthy Schools</b>	<b>19</b>
<b>Children's Fund</b>	<b>15</b>
<b>European Social Fund</b>	<b>10</b>



Q14. What is your best estimate of the amount of funding contributed from these other sources over the lifetime of the initiative?	
< £ 20 000	15
£ 21 000-50 000	13
£ 51 000-100 000	13
£ 101 000-150 000	3
£ 151 000-250 000	6
£ 251 000-500 000	7
£ 501 000-1 000 000	4
£ 1 000 000-2 000 000	1
> £ 2 000 000	1
<b>Total</b>	<b>63</b>

Q28. Which of the following statements best describe your view of the sustainability of the school's FSES activities? You may wish to tick more than one.

<i>Most or all of the activities will cease when there is no DfES funding</i>	2
<i>Some activities will be sustainable without DfES funding, but others will cease or be scaled back</i>	45
<i>Most activities will be sustainable, but finding new funding is a major problem</i>	34
<i>Most activities will be sustainable, and finding new funding is not a major problem</i>	1

## Sostenibilitat

En les etapes inicials de l'avaluació, diverses FSES tenien preocupació sobre si serien capaces de sostenir els serveis més enllà de la durada de la iniciativa per la qual rebien finançament. Estar constantment en cerca de noves fonts de finançament es veia com una tasca molesta. Com s'indica a les respostes a la pregunta 28 del qüestionari (veure taula), la situació al final de la iniciativa és que molt poques FSES consideraven cessar la provisió de serveis per una banda, o que no veien que sostenir els serveis fos un problema per l'altra banda. La gran majoria pensaven que la provisió de serveis continuaria, però que caldria reduir-ne la mida, o que trobar-ne noves maneres per sostenir-la seria una tasca pesada.

Una manera de mantenir les provisions de serveis era cobrar per algunes d'elles. Tot i que amb molta variabilitat, en general, les activitats que formaven part de la tasca educativa i comunitària no es cobraven (les activitats infantils fora de l'horari escolar, per exemple), i les que eren ofertes quasi-comercials sí es tendien a cobrar (per exemple, activitats d'estiu, o el servei de guarderia, mantenint subsidis per les famílies més pobres).

## Impacte i balanç

L'aplicació de les FSES va tenir un impacte positiu en el rendiment dels alumnes en aquelles escoles que van ser objecte d'estudi de cas en l'avaluació del tercer any de la iniciativa (Cum-mings et al 2007). L'anàlisi de la NPD (*National Pupil Database*) i els resultats de l'enquesta realitzada per aquesta mateixa avaluació indiquen impactes similars en la resta de FSES. Aquests

impactes eren més evidents en el cas d'alumnes amb dificultats. Les FSES van tenir una sèrie d'impactes afegits en els alumnes, com ara una major implicació en l'aprenentatge, estabilitat familiar, i oportunitats vitals reforçades. Aquests resultats tenen una relació més forta en el cas dels alumnes amb dificultats. Els efectes positius sobre els alumnes, no obstant, no sempre es traduïen directament en millors resultats de rendiment escolar, tot i que això es contrapesa amb la sèrie d'altres efectes positius que les escoles pretenien, i que s'han comentat abans.

Les FSES també van generar efectes positius en les famílies i en la gent de la comunitat local, particularment aquells amb dificultats. Els impactes eren menors en relació amb la comunitat local en conjunt, però es van poder identificar alguns efectes positius sobre certs grups i individus.

Poc sorprenent és la constatació que el desenvolupament de les FSES tendí a recolzar-se molt fortament sobre els *head teachers* (figura semblant al director en l'entorn britànic) i en altres líders escolars, i l'estratègia es va conceptualitzar en funció d'allò que ells veïen com a prioritat. Sovint, els líders de les escoles en particular van ser els qui decidien què era el millor per a l'interès dels alumnes, les famílies i la comunitat, i a partir d'aquí es buscava el finançament i el partenariat que els permetria oferir els serveis. No obstant, també va haver-hi exemples que mostren una forma diferent d'implementar les FSES, que va recolzar-se menys en la iniciativa de les escoles, i més en una idea d'estratègia territorial, amb major implicació dels *partners* més enllà de l'escola (incloent agents comunitaris) en la presa de decisions, i un règim de recursos més estable.

L'experiència de les FSES suggereix que el desenvolupament d'aproximacions semblants en el futur haurien d'estar caracteritzades per:

- coherència i estabilitat en la implementació de la política, permetent a les escoles desenvolupar planificacions a llarg termini
- una conceptualització clara que sorgeixi d'un debat sobre la naturalesa mateixa i quins haurien de ser els objectius d'una FSES
- marcs estratègics desenvolupats a nivell local, de cara a relacionar els esforços fets des de l'escola amb els realitzats per altres organitzacions i agents que tracten problemàtiques semblants

Tot i que el projecte pilot de FSES és prou diferent de la política d'extended schools posterior, va oferir algunes lliçons clau de cara a l'extensió a nivell nacional. En particular, l'experiència de les FSES:

- indica el potencial de les perspectives del tipus extended a l'hora de generar canvis en infants, famílies i comunitat
- suggereix que aquest potencial es podria realitzar millor en un context d'estratègies locals
- ressalta la importància d'identificar coordinadors a nivell d'escola, de generar implicació per part dels líders de les escoles, i –observant el temps que s'ha necessitat per establir partenariats i una base estable de provisió de serveis– de mantenir el suport en un mig termini.

- suggereix que els líders de les iniciatives de tipus extended a nivell d'escola i a nivell local haurien de tenir l'oportunitat d'espais de reflexió sobre aspectes fonamentals i també sobre aspectes pràctics: com les provisions extended es relacionen amb la tasca central de l'escola?, quins haurien de ser els motius i objectius d'una forma de treballar extended?, qui hauria d'estar implicat en el procés de presa de decisions sobre la implementació? (Cummings et al 2007)

## 4. LA POLÍTICA D'EXTENDED SCHOOLS (2006-2010)

El prospecte d'*extended schools*, publicat al 2005 (DfES, 2005 - se n'ha reproduït un fragment al capítol 1) fixa la expectativa que totes les escoles haurien de proporcionar accés a una oferta central de serveis (guarderia de 8:00 a 18:00 durant 48 setmanes, un ventall variat d'activitats, suport parental, accés de la comunitat a les instal·lacions, i accés fàcil i ràpid a especialistes, veure més detall en el capítol 1).

Per recolzar això, el govern (de la tercera època del *New Labour*) va invertir una quantitat considerable de finançament a les *extended schools*: 680 milions de lliures entre 2006 i 2008, i 1.300 milions de lliures entre 2008 i 2011, per recolzar el desenvolupament de les *extended schools* (Carpenter et al 2010a).

Mentre que el programa pilot de *Full Service Extended Schools* es focalitzava en les comunitats més desavantatjades, les *Extended Schools* eren una política universalista que anava junta amb una crida a totes les escoles a oferir serveis segons les seves necessitats.

La proposta feta al 2005 segons la qual totes les escoles finançades amb fons públics es convertirien en *Extended Schools* anava en un sentit clar: que les escoles tinguessin un propòsit explícit més enllà dels exàmens, i que les relacions s'estenguessin més enllà dels pares per abastar les comunitats locals en conjunt – les escoles públiques com a institucions amb propòsits múltiples per a tota la ciutadania, que esdevinguessin *hubs* de serveis per a la comunitat local.

Algunes consideracions a fer sobre la política d'*extended schools*:

- Donava llibertat a les escoles per liderar el canvi en el nivell més local.
- No es predefinia cap punt de partida en relació amb la comunitat i amb pràctiques ja existents. Al 2005, algunes escoles estaven implicades amb la comunitat, i altres no.
- No es prescrivia cap procés predefinit. Les *extended schools* no implicaven l'aplicació de cap 'set' de processos, procediments o fulls de ruta que mostressin com efectuar desenvolupaments locals. Es proporcionaven exemples, però al final, les *partnerships* es desenvolupaven segons les seves pròpies estructures locals de governança i els marcs de planificació entorn a les condicions locals.
- Tot i que la majoria de polítiques governamentals es dissenyen amb una sèrie d'expectatives que defineixen l'èxit de la política, l'únic que s'esperava aconseguir a la política d'*extended schools* era que desenvolupessin la '*core offer*' (veure capítol 1), per tant, es tenia força flexibilitat a l'hora de mesurar l'èxit de la política.

- No s'establien impactes predefinits. Tot i que es mantenien les mesures de rendiment escolar, no hi havia requeriments predefinits en la política de cara als efectes que aquesta tingués pels infants, els joves i les famílies.
- No es proporcionaven experts o assessors sobre com desenvolupar els *partnerships* locals a priori.
- Un procés d'experimentació que atorgava llibertat i confiança en els centres, en comptes d'estricta control governamental. (Martin 2016)

Cal tenir en compte, però, que el govern del *New Labour* encompassava dues lògiques. Per un costat, implementava una lògica progressista d'experimentació que prestava atenció a una agenda de justícia social i al caràcter comunitari de les escoles (sempre des d'una visió de recolzament que no pas de conciliació, un element que no apareix al debat). Per altra banda, una lògica neoliberal on les escoles s'entenen com a fàbriques d'exàmens, que es jutgen predominantment segons la seva productivitat per ràtios d'aprovat i nivells de notes, i escoles com a negocis, entitats autònomes que competeixen entre elles en el mercat pel públic infantil, en les quals les relacions que s'estableixen són cada cop més enfocades en la relació individual amb els pares-consumidors, i que se supervisa per un govern distant i la seva agència d'estàndards, l'*Ofsted* (un llegat del govern de la *New Right*).

Quan el govern central i les *Local Authorities* començaren a dialogar amb les escoles, van aparèixer elements contradictoris. Els líders de les escoles i els mestres es van trobar treballant a escoles que estaven en competició entre elles a l'hora de captar alumnes, però havent d'implementar una agenda de cooperació amb la *Local Authority* per implementar l'agenda *Every Child Matters*. Per això les escoles, l'agenda *Every Child Matters* es va establir, potser amb certa incomoditat, conjuntament amb la continuïtat de l'agenda d'estàndards i competició. A més, els canvis van ser accelerats i frenètics, realitzats bastant de dalt a baix. Canvis que són complexos i a llarg termini es van comprimir en uns pocs anys. La oportunitat d'obrir un debat ampli sobre la política educativa no es va aprofitar. Al mateix temps, el govern central va sentir-se cada cop més frustrat per la incapacitat de les *Local Authorities* per involucrar-se plenament amb el programa d'*extended schools*. Però el govern del *New Labour* es va donar compte després que les transformacions eren més aconseguibles en el nivell local, a través d'una major transferència de competències (*devolution*) per a fer canvis als líders escolars i als professionals locals que treballaven en la comunitat, a través del desenvolupament de polítiques que els instaven a formar nous *partnerships* en el nivell local. El govern central, però, estava decidit a intentar implementar l'agenda *Every Child Matters* a través d'un focus local major que el que podien oferir-li les *Local Authorities* (Martin 2016).

L'avaluació del programa d'*Extended Schools* estava prevista de ser realitzada, igual que en l'avaluació de l'FSES, en tres anys (2009-2012), però la retallada de pressupost del govern Cameron va comportar que només es pogués realitzar el primer any. Els resultats exposats aquí corresponen a les enquestes fetes a 1.500 escoles d'Anglaterra, a 2.253 pares i a 1.307 alumnes, en el marc d'aquesta avaluació (Carpenter et al 2010a), i resumits en quatre aspectes: provisió, prestació, ús i impacte dels serveis.

## Provisió

Quins *extended services* estaven oferint les escoles? Oferien la "*full core offer*"? Com s'havien realitzat les consultes per planificar i desenvolupar els *extended services*?

- Dos terços de les escoles oferien els cinc elements de la "*full core offer*", i el terç restant oferia alguns elements. Les escoles de secundària era més probable que oferissin la "*full core offer*" que les escoles de primària o d'educació especial.
- A excepció de l'accés a la comunitat, almenys nou de cada deu escoles oferien cadascun dels elements de la *core offer*.
- De les escoles que oferien serveis en el recinte de l'escola, n'hi havia moltes que donaven indicacions a alumnes i famílies sobre un seguit de llocs on podrien aprofitar *extended services*.
- Gairebé totes les escoles oferien activitats o guarderies immediatament després de l'escola. Al voltant de vuit de cada deu oferien activitats o guarderia abans de l'escola i durant les vacances, i sis de cada deu oferien activitats als vespres després de les 18:00.
- De mitjana, les escoles oferien 14 activitats diferents a la setmana en cada període (trimestre o quadrimestre).
- Tres quartes parts o més de les escoles oferien activitats per a tota la família, suport parental i oportunitats d'educació per adults.
- Dos terços de les escoles van obrir almenys una de les seves instal·lacions per a accés de la comunitat, sobretot salons d'actes, sales o espais, equipaments esportius, parcs infantils i àrees de joc.
- Gairebé totes les escoles treballaven amb professionals de suport a la discapacitat o a les necessitats educatives especials, amb logopedes, treballadors socials, i professionals de suport parental.
- Gairebé totes les escoles havien consultat als pares i als alumnes quan planificaven els *extended services*, i dos terços havien consultat a la comunitat local en general.
- No obstant, només una mica més de la meitat dels pares recorden haver sigut consultats per l'escola.
- Aquesta xifra s'eleva als tres quarts en el cas dels alumnes. Es recorda sobretot haver omplert un qüestionari o haver discutit les activitats a classe o en tutoria.
- Sis de cada deu pares afirmaven que l'escola del seu fill tenia en compte les opinions dels pares de forma "suficient" com a mínim, però tres de cada deu afirmaven que les opinions dels pares no es van tenir en compte.
- En el cas dels alumnes, tres quartes parts afirmaven que la seva escola tenia en compte la seva opinió de forma almenys "suficient", i només un quart no se sentien realment tinguts en compte.
- Set de cada deu centres prenen com a targeta a grups específics d'alumnes o famílies de cara a donar-los suport amb *extended services*. Normalment famílies econòmicament desfavorides i alumnes amb discapacitat o NEE.

## Prestació

Com les escoles planifiquen, desenvolupen i presten els *extended services*? Quines fonts de suport han estat utilitzades en el desenvolupament del servei? Com s'han gestionat els *extended services*? Com es financen? A quines barreres s'enfronten les escoles a l'hora de donar els serveis?

- La forma més comuna de suport que van utilitzar les escoles per ajudar a planificar, desenvolupar i oferir *extended services* van ser les *local authorities*, incloent assessors específics (*Extended Schools Remodelling Advisers* o ESRA). El 70% de les escoles va fer servir aquest recurs. Consultar altres escoles també era prou comú (42%)
- Gairebé dos terços de les escoles estaven d'acord en haver rebut suficient suport per ajudar-los a desenvolupar i oferir *extended services* amb eficàcia, però al voltant de dos de cada deu escoles no estava d'acord.
- Vuit de cada deu escoles afirmaven haver consultat els professors de l'escola sobre el desenvolupament dels *extended services*.
- Dos terços de les escoles oferien *extended services* com a part d'un clúster o grup d'escoles. La majoria de clúster es componien de deu escoles o menys.
- Nou de cada deu escoles van utilitzar registres per supervisar l'assistència a activitats, i una mica menys de la meitat introduïen la informació d'assistència a una base de dades centralitzada.
- Per als cinc elements de la "*core offer*", la majoria de les escoles eren les responsables del funcionament quotidià d'alguns dels *extended services*, però en el cas de les activitats extraescolars i en el servei de guarderia també era habitual que els proveïdors privats en tinguessin la responsabilitat, i en el cas de l'accés ràpid i senzill al suport parental, a local *authority* tendia a tenir alguna responsabilitat.
- Quatre de cada deu centres afirmaven que disposaven de recursos humans adequats d'administració dins de l'escola per a assegurar l'èxit del programa d'*extended services*, però la meitat de les escoles afirmava no estar en condicions.
- Les escoles tendiren a utilitzar una varietat de fonts de finançament per als *extended services*.
- El finançament propi de l'escola i el finançament del sector públic (de les *Local Authorities* o del *Primary Care Trust*) van ser utilitzats àmpliament per a finançar tots cinc elements de la "*core offer*". En la majoria de les escoles, els usuaris havien de pagar per la guarderia, activitats extraescolars i per l'accés comunitari a instal·lacions. Moltes escoles depenien del personal de servei i de voluntaris a l'hora de prestar el servei de guarderia i les activitats.
- Un terç de les escoles afirmava que tenien els recursos financers adequats per assegurar l'èxit del programa d'*extended services*, però una mica més de la meitat no hi estava d'acord.
- Entre les escoles que van demanar als usuaris que paguessin per les guarderies o activitats, gairebé totes oferien algun tipus de suport a les famílies que ho tenien difícil per pagar.
- La barrera més freqüent per desenvolupar i prestar serveis amplis, citada per gairebé dos terços de les escoles, estava relacionada amb el finançament dels serveis.

## Ús

Es coneixen els serveis? Com es promocionen?

- Pocs pares tenien la sensació que sabien molt sobre els tipus de serveis addicionals oferts per l'escola del seu fill, però sobre la meitat se sentia almenys raonablement informat.
- Més de nou de cada deu pares coneixien que l'escola prestava servei de guarderia o activitats extraescolars durant el període escolar, però només quatre de cada deu sabien que s'oferien activitats durant les vacances (malgrat que, pel 93% dels pares entrevistats, l'escola del seu fill oferia activitats durant les vacances).
- Tres quartes parts dels pares sabien que l'escola oferia serveis de suport parental.
- Quatre de cada deu pares sabien que les instal·lacions de l'escola estaven obertes per a l'accés de la comunitat.
- Al voltant de quatre de cada deu recorda haver rebut informació de l'escola sobre com accedir als serveis i professionals de suport.
- Totes les escoles havien fet promoció dels seus *extended services*. Els mètodes més utilitzats van ser els butlletins, els *flyers*, cartes als pares i publicacions a la pàgina web escolar o al taulers d'anuncis escolars.

Com els pares i els alumnes utilitzen serveis ampliats? Durant quantes hores?

- Dos terços dels alumnes han participat en almenys una activitat trimestral/ quadrimestral – la més comú, les activitats esportives realitzades després de l'escola. Una minoria significativa d'alumnes (al voltant de tres de cada deu) estava fent almenys dues hores d'activitats a la setmana durant el trimestre o quadrimestre.
- Menys d'un alumne de cada deu havia participat a activitats durant les vacances escolars en l'any anterior. Aquells alumnes que havien participat en activitats durant les vacances, van participar en una mitjana de 33 hores d'activitats durant tot l'any.
- Al voltant d'un terç dels pares havia utilitzat els serveis de suport parentals (els més habituals, els esdeveniments socials i sessions d'informació). No obstant això, una proporció molt més alta de pares (vuit de cada deu) van dir que s'acostarien a l'escola si necessitesin ajuda per accedir als serveis de suport.
- Només el 14% dels pares havia utilitzat les instal·lacions escolars que s'havien obert per a l'accés a la comunitat.

Quines opinions hi ha sobre els serveis i quins beneficis i barreres perceben els pares i els alumnes cap a l'ús dels *extended services*?

- Tres de cada deu pares van dir que l'escola havia ajudat al seu fill per accedir a almenys un tipus de servei de suport o professional en l'últim any, però això era molt més comú a les escoles d'educació especial (més de vuit de deu).
- La majoria dels pares tenia una opinió positiva sobre l'escola del seu fill, i afirmava que tenia una bona reputació, que era una escola que animava al seu fill a tenir èxit, i que implica als pares en assumptes que afecten al seu fill. La majoria dels pares també pensaven que la interacció entre pares i personal escolar era bona.
- Set de cada deu diuen que van gaudir de l'escola almenys la major part del temps. Els

alumnes que van participar en activitats eren més propensos a dir que gaudien de l'escola.

- Al voltant de dos de cada deu pares no estaven satisfets amb la disponibilitat de guarderia, d'educació per a adults i suport parental a la seva zona, i al voltant de tres de cada deu no estaven satisfets amb la disponibilitat d'activitats adequades per al seu fill o d'instal·lacions d'oci a la zona on viuen, suggerint que hi ha un 'gap' en els serveis locals que podria omplir-se amb *extended services* a les escoles.
- Vuit de cada deu pares estaven satisfets amb la forma en què el personal s'encarrega dels problemes de disciplina en les activitats, però menys (dos terços) estaven satisfets amb la quantitat de feedback que rebien sobre el progrés dels seus fills en les activitats.
- Tres quartes parts dels alumnes pensaven que les activitats que oferia la seva escola eren bones en general, i sobre quatre de cada deu pensaven que la seva escola oferia més activitats que en l'any anterior.
- El moment en què hi ha una major proporció de pares (quatre de cada deu) que afirmen voler més activitats ofertades per cobrir les seves necessitats de cura dels nens és durant les vacances d'estiu.
- Un terç dels pares voldria que se'ls fessin més a mà les sessions d'informació relacionades amb l'escolarització del seu fill.
- La majoria dels alumnes voldria que la seva escola ofereixi més activitats abans i just després de l'escola, i durant les vacances escolars.
- Els beneficis de la participació (tal com els pares els percebien) eren principalment beneficis per als seus fills (com divertir-se i fer nous amics), però dos de cada deu deien també que l'assistència del seu fill a les activitats els permetia treballar.
- La majoria dels pares (uns sis de cada deu) van dir que el seu fill podia assistir a totes o a la major part d'activitats a les quals els pares els volien apuntar. En els casos en què els infants no podien anar a totes les activitats que havien volgut, les barreres principals (cadascuna esmentada al voltant d'un quart dels pares) eren: el cost; que no els agradaven les activitats que s'oferien; problemes amb la disponibilitat d'activitats; i qüestions logístiques com ara el temps, la ubicació o el transport des de i cap a les activitats.

## Impactes

Quins són els impactes, resultats i beneficis dels *extended services*?

- Els participants a l'enquesta a escoles generalment tenien opinions molt positives sobre com els *extended services* havien ajudat a l'escola a relacionar-se amb els alumnes i les famílies, però un terç va coincidir que encara els costava involucrar-se als alumnes i famílies desavantatjats en les *extended activities* de l'escola.
- També es veia positivament com els *extended services* havien ajudat a les escoles a formar o millorar vincles amb la comunitat, amb les escoles veïnes així com amb altres agències i proveïdors de serveis comunitaris.
- Almenys set de deu escoles havien detectat un major compromís (*engagement*) en l'aprenentatge per part de pares i alumnes i un major gaudi de l'escola com a resultat dels *extended services*, però menys (XX) escoles havien observat millores en l'assistència o reduccions de problemes de conducta o exclusions.
- En dos terços de les escoles, el desenvolupament d'*extended services* havia tingut almenys



una certa influència en l'augment de l'èxit escolar.

- Malgrat les opinions positives de les escoles, més de sis de cada deu centres afirmaven que oferir *extended services* els significava una càrrega per a les escoles.
- El funcionament en clústers tendia a tenir un efecte positiu tant a l'hora de fer més probable que les escoles formessin o milloressin vincles amb la comunitat, amb les escoles veïnes, i amb altres organismes i proveïdors de serveis comunitaris, i en la reducció de la càrrega de prestar *extended services* sobre les escoles individuals.
- Sobre la meitat dels alumnes i dels pares consideraven que el seu gaudi (el dels alumnes) a l'escola en general havia augmentat des que van començar a participar en activitats.
- Sobre la meitat dels alumnes també pensaven que aquestes havien tingut un impacte positiu sobre les notes que rebien pels deures. Més de la meitat dels pares pensaven que les habilitats de comunicació i socialització del nen han millorat.
- Tres quartes parts dels alumnes afirmaven que la participació en activitats els ajudava a tenir millor relació amb altres alumnes, i al voltant d'un terç a millorar la relació amb la família.
- La majoria dels pares que van utilitzar els serveis de suport parentals afirmaven que aquests havien tingut impactes positius sobre ells: involucrar-se més amb activitats i esdeveniments a l'escola; parlar més amb els pares d'altres alumnes; parlar més amb el seu fill sobre l'escola; i ajudar al seu fill a aprendre coses noves. (*Carpenter et al 2010a*)

## 5. QUÈ VA PASSAR AMB LES EXTENDED SCHOOLS?

*Cummings et al (2011)* defineixen la política d'*extended schools* com un '*remarkable experiment*'. *Martin (2016)* observa que els partenariats locals que el govern central va demanar que es formessin, conjuntament amb els serveis basats en la comunitat, van proveir plataformes locals de distribució integrada de serveis. *Mongon i Leadbeater (2012)* van descriure aquesta política com a 'escoles situades al cor de la comunitat', dirigides i motivades per nous rols de lideratge locals.

La política *Every Child Matters*, amb una perspectiva molt més àmplia i ambiciosa que la mesura instructiva, va generar que fins i tot es canviés l'estructura departamental que regia l'educació, per passar a incloure també tota la política d'infància, serveis socials, etc., sota el nou *Department for Children, Schools and Families (DCSF)*. Però les arrels d'aquesta política eren molt poc profundes, incapaces de resistir el govern de 2010, que el primer que va fer va ser reemplaçar el DCSF per un *Department of Education*, recuperant la lògica thatcheriana de 'valors educatius tradicionals' i de disciplina. El canvi de nom del departament anava també acompanyat del retorn a la governança, a la mercantilització i a un rol més reduït per les *Local Authorities*. Les inclinacions polítiques, combinades amb l'austeritat, significaren que 'la festa s'havia acabat' i la finestra d'oportunitat s'havia tancat. Es perdia així l'èmfasi en el desenvolupament del caràcter *extended* de les escoles, i la política educativa es revertia al discurs del rendiment, a una forma d'escolarització només centrada en la classe i en la qualitat de l'ensenyament proporcionat en aquest marc. El govern de coalició conservadora efectuava un gir cap a polítiques de tall neoliberal, que cal tenir en compte que algunes ja existien en el

govern del *New Labour* (per exemple, la competició entre escoles i l'estandardització de qualificacions), però en aquest cas acompanyades de severes reduccions d'inversió pública com mai vistes abans a Anglaterra.

Tot i que els serveis estrictament públics (com l'ensenyament o la sanitat) van ser afectats només de forma marginal, el finançament d'altres serveis que treballassin amb la infància o les famílies es va reduir dràsticament. Per exemple, es van tancar *Children's Centres* i biblioteques públiques, el pressupost pels serveis a la joventut es va reduir a la meitat. La *Local Government Association* estima que el pressupost d'algunes *Local Authorities* pel 2015 es va reduir fins a un 40%, comparat amb el nivell de 2010 (LGA 2014).

A finals del 2011, després de les revoltes del mes d'agost, van reforçar al govern de coalició conservadora en la idea que Gran Bretanya estava "trencada" i que els pobres i desafavorits eren uns irresponsables (un lloc comú del pensament neoconservador). Segons aquesta visió, el que necessitaven els nens pobres era que els ensenyessin respecte, i les escoles s'havien de convertir en centres per al control de comunitats desobedients (Martin 2014). Així es començava el curs 2011-2012. El retorn als processos tècnics d'ensenyament a la classe i el control de l'alumnat estaven de tornada, i algunes escoles van tallar els seus llaços històrics amb les *Local Authorities*, i amb els partners que havien descobert recentment. La política del govern de la coalició conservadora va fragmentar la provisió de serveis i separar escoles, per tal d'enfocar-se als 'valors educatius tradicionals' (Martin & Dunhill 2013).

## 6. MÈTODES D'AVALUACIÓ

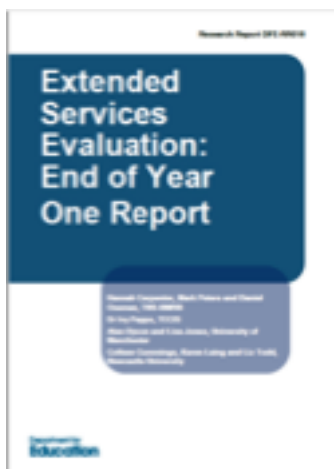
Per realitzar aquest informe, ens hem recolzat fortament en documents d'avaluació. En els dos casos, les avaluacions comptaven amb qüestionaris d'enquesta.



Informe final de l'avaluació de les Full Service Extended Schools (2003-2006).

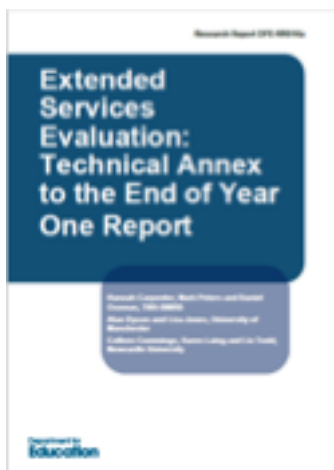
El qüestionari d'enquesta a les escoles es troba en les pàgines 109-120.

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323010825/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR852.pdf>



Informe del primer any d'avaluació de les Extended Schools (2006-2010).

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/182634/DFE-RR016.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182634/DFE-RR016.pdf)



Annex amb els qüestionaris d'enquesta a escoles, pares i alumnes.

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/198001/DFE-RR016A.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/198001/DFE-RR016A.pdf)

## BIBLIOGRAFIA

Barker, R. (n.d.) Every Child Matters and the coalition government. <http://everychildmattersbook.co.uk/every-child-matters-and-the-alliance-government/>

Best, R. (2002). Pastoral care and personal-social education – A review of UK research undertaken for the British Educational Research Association.

Blandford, S. (2007). Extended Schools Manual. London: Pearson Education.

Carpenter, H., Cummings, C., Dyson, A., Jones, L., Laing, K., Oseman, D., Papps, I., Peters, M. & Todd, L. (2010a) Extended services evaluation: End of year one report. Research report DFE-RR016. London, Department for Education.

Carpenter, H., Cummings, C., Dyson, A., Jones, L., Laing, K., Oseman, D., Peters, M. & Todd, L. (2010b) Extended Services Evaluation: Technical Annex to the End of Year One Report. Research Report DFE-RR016a. London, Department for Education. [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/198001/DFE-RR016A.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/198001/DFE-RR016A.pdf)

Carpenter, H., Cummings, C., Hall, I., Laing, K., Norden, O., Peters, M., & Todd, L. (2010c). Extended services subsidy pathfinder in schools: evaluation. Research Report DFE-RR042. London, Department for Education.

Carpenter, H., Cummings, C., Dyson, A., Jones, L., Kassam, N., Laing, K., Mujijs, D., Papps, I., Peters, M. & Todd, L. (2011). Extended services in practice - A summary of evaluation evidence for head teachers. Research Report DFE-RR155. London, Department for Education.

Cummings, C., Dyson, A., Papps, I., Pearson, D., Raffo, C. & Todd, L. (2005) Evaluation of the full service extended schools initiative: End of first year report. London, DfES.

Cummings, C., Dyson, A., Papps, I., Pearson, D., Raffo, C., Tiplady, L. & Todd, L. (2006) Evaluation of the full service extended schools initiative, second year: thematic papers. London, DfES.

Cummings, C., Dyson, A., Mujijs, D., Papps, I., Pearson, D., Raffo, C., Tiplady, L., Todd, L. & Crowther, D. (2007) Evaluation of the full service extended schools initiative: Final report. London, DfES.

Cummings, C., Dyson, A., Jones, L., Laing, K. & Todd, L. (2011a) Extended services evaluation: The role of local authorities: Thematic review. London, DfE.

Cummings, C., Dyson, A. & Todd, L. (2011b) Beyond the school gates: Can full service and extended schools overcome disadvantage? London, Routledge.

Department for Education and Skills (DfES) (2003) Every child matters. Cm. 5860. London, The Stationery Office.

Department for Education and Skills (DfES) (2005) Extended schools: access to opportunities and services for all. A prospectus. London, DfES.

Department for Education and Skills (DfES) (2006) Planning and funding extended schools: a guide for schools, local authorities and their partner organisations. London, DfES.

Dyson, A. (2008) Beyond the school gate: schools, communities and social justice. *Orbis Scholae*, 2, 2, 39-54.

Dyson, A. & Jones, L. (2014) Extended schools in England: Emerging rationales. *International Journal for Research on Extended Education*, 2, 1, 5-19.

Dyson, A. & Kerr, K. (2014) Out of school time and extended services in England: A remarkable experiment. *Journal for Educational Research Online*, 6, 3, 76-94.

Dyson, A. & Todd, L. (2010) Dealing with complexity: Theory of change evaluation and the full service extended schools initiative. *International Journal of Research & Method in Education* 33, 2, 119-134.

Dryfoos, J.G. (2005). Preface, In J.G. Dryfoos, J. Quinn, & C. Barkin (Eds.) *Community schools in action: Lessons from a decade of practice*. Oxford: Oxford University Press.

Gentleman, A. (2009). Revolution blues. *The Guardian*. 04/02/2009. <https://www.theguardian.com/society/2009/feb/04/disadvantaged-children-extended-schools>

Local Government Association (LGA) (2014) *Future funding outlook 2014*. London: LGA.

Her Majesty's Inspectors of Education (2004) *The sum of its parts? The development of Integrated Community Schools in Scotland*. Edinburgh, HMIE.

Martin, D. (2014). Young people, education, families and communities: marginalised hopes and dreams?. In Harrison, R. & Sanders, T. (eds) *Social policies and social control: new perspectives on the 'not so big society'*. Bristol: Policy Press, 101-115.

Martin, D. (2016). *Whatever happened to extended schools? The story of an ambitious education project*. London, UCL IOE Press.

Martin, D. & Dunhill, A. (2013). Contemporary policy: Children and young people's workforce in crisis as schools are directed to return to so called traditional educational values'. Online. <http://tinyurl.com/z5lyqdv>

Mongon, D. & Leadbeater, C. (2012) School leadership for public value: understanding valuable outcomes for children, families and communities. London: IOE.

National Assembly for Wales. (2003). Community focused schools. Guidance circular 34/2003. Cardiff: National Assembly for Wales.

NIDirect (n.d.). Extended schools. <https://www.nidirect.gov.uk/articles/extended-schools>

Northern Ireland Office (2006) Our Children and Young People – Our Pledge: A Ten Year Strategy for Children and Young People in Northern Ireland 2006 – 2016. Belfast: OFMDFMNI.

Ofsted (2006). Extended services in schools and children's centres. London: Ofsted.

Sammons, P., Power, S., Elliot, K., Robertson, P., Campbell, C. & Whitty, G. (2003) New Community Schools in Scotland. Final report. National evaluation of the pilot phase. London, Scottish Executive Education Department.

Scottish Office (1999) New Community Schools. The prospectus, Edinburgh: The Scottish Office.

Smith, M. K. (2014) Extended schools and services – theory, practice and issues'. INFED - the encyclopedia of informal education, <http://infed.org/>

Wilkin, A., White, R. & Kinder, K. (2003) Towards extended schools: A literature review. London, DfES.