

**SARDES SPECIALE EDITIE**

# Leertijdverlenging



nummer 15-november 2014

## Colofon

ISBN 978-90-5563-122-3

### *Titel*

Leertijdverlenging

### *Auteurs*

Denise Bontje, Kees Broekhof, Hester Fukkink, Karin Hoogeveen, Paulien Muller, Frank Studulski en Karin Vaessen (Sardes), Jacques Verheijke (Hogeschool Utrecht)

### *Redactie*

Frank Studulski en Karin Vaessen

### *Tekstredactie*

Tekstbureau Elise Schouten, Lettele

### *Uitgave*

Sardes

### *Reeks*

Sardes Speciale Editie, nummer 15, november 2014

### *Vormgeving ontwerp*

[www.bureau-opstand.nl](http://www.bureau-opstand.nl)

### *Opmaak en druk*

Drukkerij De Gans

### *Foto's*

David Cohen de Lara

Annemie van der Kuil Photography (foto op pagina 40)

# Leertijdverlenging

Herman van Holt (directeur Sardes)

## Voorwoord

Leertijdverlenging is een centraal thema voor Sardes.

Wij zijn betrokken bij de ontwikkeling, ondersteuning of evaluatie van verschillende vormen van leertijdverlenging en hebben op dit gebied in de loop der jaren veel expertise opgebouwd. Onderwijstijdverlenging is extra leer- en ontwikkelingstijd: het ene kind heeft nu eenmaal meer tijd nodig dan het andere kind. De meeste vormen van leertijdverlenging zijn er dan ook op gericht de ontwikkelingskansen van leerlingen te vergroten en hun leerprestaties te verbeteren. Naast de formele vormen van leertijdverlenging, waarvan de meeste worden behandeld in deze special, zijn er tal van informele vormen vanuit de samenleving. Ook dat zijn heel lovenswaardige initiatieven.



We moeten kritisch kijken naar de diverse vormen van leertijdverlenging. Het is verstandig de juiste doelen te formuleren en de middelen daar zorgvuldig op af te stemmen. Ook is het belangrijk te kiezen voor een hoog ambitieniveau als het gaat om kwaliteit. Het is immers extra – vrije – tijd die de kinderen er insteken, dus het is belangrijk dat die tijd goed wordt besteed.

Kinderen leren op verschillende manieren en op verschillende plekken. Daarom is het belangrijk om hen verschillende ontwikkelingsomgevingen aan te bieden, waar zij kunnen spelen, zich kunnen ontplooiën en waar zij nieuwe ervaringen kunnen opdoen. Ervaringen die ze pas later kunnen plaatsen, in hun schoolloopbaan, hun werk of als ze zelf als ouder hun eigen kind helpen bij leer- en ontwikkelingskeuzes.

Het is belangrijk dat gemeenten, schoolbesturen en scholen de juiste afwegingen maken als zij voor onderwijstijdverlenging kiezen. Daarvoor moeten zij goed zijn geïnformeerd over de randvoorwaarden, de kosten, de voor- en nadelen en ook over de opbrengsten van de verschillende vormen van leertijdverlenging. Deze special biedt een goed overzicht van deze zaken.

Toch leidt het lezen van de special ook tot vragen. De meeste leertijdverlenging vindt namelijk plaats op projectbasis. Een vraag is of variabele leertijdverlenging niet een meer structurele plek in het onderwijsstelsel zou moeten krijgen. Wellicht moeten we accepteren dat niet alle leerlingen gelijk zijn.

Ik wens u veel leesplezier!

# Inhoud

- Redactioneel 7  
**Onderwijstijdverlenging: de ultieme differentiatie?**
- De Utrechtse Brede School Academie 11  
**Ambitie, elan en klinkende resultaten**
- Effectief instrument bestrijding taalachterstand 15  
**Taal en nog meer taal in de schakelklas**
- Zeven jaar ervaring met het LKP in Den Haag 21  
**Het Leerkansenprofiel 2.0**
- Hoe staat de Zomerschool ervoor? 27  
**Populariteit Zomerscholen neemt toe**
- Portret van basisschool De Regenboog in Den Haag 31  
**Elk kind heeft recht op een ongelijke behandeling**
- Leertijdverlenging in de VVE 35  
**Driejarigen op school**
- Onderzoek naar resultaten 39  
**Effecten van leertijdverlenging**
- Opbrengsten van de brede school en het IKC 45  
**Anders kijken, meer zien**



Frank Studulski en Karin Vaessen, Sardes

Redactioneel

## Onderwijstijdverlenging: de ultieme differentiatie?

Op allerlei manieren wordt in en om het Nederlandse onderwijs de wettelijk voorgeschreven onderwijstijd verlengd. In deze special verdiepen we ons in de verschillende gedaantes van onderwijstijdverlenging. Welke vormen bestaan er allemaal? En worden bij deze verschillende vormen de doelen en de middelen zorgvuldig afgewogen?

De wet schrijft nauwkeurig voor hoeveel tijd leerlingen op school moeten doorbrengen. Leerlingen in het basisonderwijs moeten, verdeeld over acht schooljaren, minimaal 7.520 uur onderwijs krijgen. In het voortgezet onderwijs is de norm 1.040 uur per jaar in de onderbouw, 1.000 uur in de bovenbouw en 700 uur in het examenjaar (www.rijksoverheid.nl, geraadpleegd 29 juni 2014). Maar niet alle leerlingen hebben genoeg aan deze uren. Daarom wordt de onderwijstijd op allerlei manieren verlengd; met name voor speciale doelgroepen: leerlingen die meer aandacht nodig hebben omdat ze een achterstand hebben of van huis uit bepaalde (leer-)ervaringen ontberen.

### Een waaier van projecten

Er zijn inmiddels veel verschillende projecten die we kunnen zien als onderwijstijdverlenging. We geven een overzicht:

- Vier dagdelen VVE  
Goed beschouwd is voor- en vroegschoolse educatie, waarbij kinderen van 2,5 tot 4 jaar niet twee maar vier dagdelen naar de peuterspeelzaal gaan, al een uitbreiding van de tijd.
- Voorschoolse voorziening voor driejarigen  
Op basis van het advies *Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool* (Onderwijsraad, 2010) zijn in 2011 dertig pilots gestart voor driejarigen. Het gaat hier om vijf dagdelen (12,5 uur VVE per week), onder regie van de basisschool. Naast de officiële pilots, zien we dat andere scholen ook belangstelling hebben voor een voorschoolse voorziening (bijvoorbeeld een nul-groep of pre-

school), niet alleen om de kinderen beter voor te bereiden op de basisschool, maar ook uit onversneden eigenbelang: het aantrekken van meer leerlingen.

- Verlengde schooldag  
Veel brede scholen hebben naschoolse activiteiten met een pedagogisch en educatief karakter.
- Kopklassen en schakelklassen  
Sinds 2006 zien we op redelijk grote schaal schakelklassen voor leerlingen met een taalachterstand. Het doel is om deze leerlingen gedurende een schooljaar zodanig bij te spijkeren, dat zij daarna het onderwijs op hun eigen niveau kunnen vervolgen. In de wet waren er drie varianten van de schakelklas vastgelegd: de voltijdse schakelklas (880 uur per jaar), de deeltijd-schakelklas (minimaal 8 uur per week) en de schakelklas na de reguliere schooltijd ('verlengde schooldag', minimaal 100 uur per schooljaar).
- Weekendscholen  
De weekendschool is ervoor bedoeld kinderen nieuwe ervaringen op te laten doen, bijvoorbeeld over beroepen. De eerste IMC Weekendschool is gestart in 1998 in Amsterdam Zuidoost. Nu zijn er tien IMC Weekendscholen in Amsterdam (Zuidoost, Noord en West), Den Haag, Groningen, Nijmegen, Rotterdam (Delfshaven en Zuid), Tilburg en Utrecht. Elke weekendschool telt drie jaargroepen van elk ongeveer dertig basisschoolleerlingen. Elke vestiging heeft eigen sponsors, een netwerk van circa tweehonderd gastdocenten uit talloze beroepenvelden en vele andere vrijwilligers en

- stagiaires van de pabo en van andere hbo- of universitaire opleidingen ([www.imcweekendschool.nl](http://www.imcweekendschool.nl)).
- **Onderwijstijdverlenging**  
Rotterdam en Den Haag zijn in 2006 al begonnen met het verlengen van de onderwijstijd op bepaalde scholen, met bijvoorbeeld zes uur per week. In Rotterdam soms met tien uur per week. In het kader van de regeling Onderwijstijdverlenging zijn tussen 2009 en 2012 29 pilots uitgevoerd. Nu in de Bestuursakkoorden voor de G37 extra middelen voor onderwijstijdverlenging zijn opgenomen, wordt onderwijstijdverlenging ook in andere steden uitgevoerd.
  - **De Zomerschool**  
De Zomerschool is oorspronkelijk bedoeld om de lange zomerperiode te overbruggen, omdat de (taal)ontwikkeling van sommige kinderen na de zomervakantie weer terugvalt, zeker als zij de zomer doorbrengen in het land van herkomst. Kinderen zien de Zomerschool als een probaat middel tegen de verveling. In verschillende steden is de Zomerschool inmiddels opgezet. Zowel het aantal weken als de activiteiten verschillen per gemeente, maar meestal zijn er naast schoolse onderdelen ook sportieve en culturele activiteiten.
  - **De Brede School Academie**  
De Brede School Academie is een Utrechts initiatief. Kinderen die naar havo/vwo kunnen, maar een extra zetje nodig hebben, krijgen na schooltijd lessen taalstimulering (woordenschat en begrijpend lezen) van een selecte groep leerkrachten gedurende drie opeenvolgende jaren. Dit gebeurt twee maal anderhalf uur in de week en een week in de zomervakantie. Ook de overstap naar het voortgezet onderwijs wordt meegenomen. Eerste indruk is dat deze aanpak leidt tot positieve resultaten (Broekhof e.a., 2012).
  - **Huiswerkklassen**  
Er zijn ook vormen van onderwijstijdverlenging die zonder subsidieregeling of projectfinanciering tot stand komen, zoals huiswerkklassen, meestal geïnitieerd door scholen, instellingen of ouders. Er is een levendig circuit van instellingen die huiswerkklassen aanbieden, meestal in combinatie met andere verrijgingsactiviteiten.
  - **Studiebegeleiding**  
In dit overzicht mogen de commerciële

instellingen die studiebegeleiding aanbieden niet ontbreken. Deze sector is de laatste jaren enorm gegroeid. Luzac is wellicht een van de bekendste merken, maar er zijn nog veel meer initiatieven. Groot verschil met veel van de bovenstaande vormen is dat de ouders dit zelf bekostigen.

In het rapport *Uitgebreid onderwijs* (Onderwijsraad, 2010) werd signaleerd dat er rond het onderwijs veel extra aanbod is, waarvan in toenemende mate gebruik wordt gemaakt. Het gaat volgens de Onderwijsraad om drie vormen van extra tijd:

- Verbetering, bijvoorbeeld onderwijstijdverlenging, huiswerkbegeleiding.
- Verrijking, bijvoorbeeld verlengde schooldag, sportprofieleschool, plusklassen.
- Oriëntatie, bijvoorbeeld weekendschool, uitwisselingsschool met het buitenland, projecten beroeporiëntatie.

Een belangrijke vraag is natuurlijk: waarom moet er zo veel geld en energie worden gestoken in al deze extra en aanvullende routes?

### Waarom onderwijstijdverlenging?

Het is niet eenvoudig deze vraag te beantwoorden, omdat de verschillende vormen van onderwijstijdverlenging voor verschillende doelgroepen zijn bedoeld. Een mogelijk antwoord op de waaromvraag is bijvoorbeeld dat de klassen, na de groeps-grootteverkleining in de jaren negentig, weer groter zijn geworden, waardoor bepaalde leerlingen niet de aandacht en de tijd krijgen die ze nodig hebben.

Een andere verklaring is dat er meer verschillen tussen leerlingen zijn dan voorheen, of: dat we meer rekening houden met verschillen. In vergelijking met dertig jaar geleden zijn er meer kinderen met een andere culturele achtergrond en meer kinderen met andere ondersteuningsbehoeften (voorheen zorgbehoeften). Met de komst van passend onderwijs zal dit alleen maar toenemen. Een derde verklaring zou kunnen zijn dat leerkrachten onvoldoende kunnen differentiëren.

Er zijn ook verklaringen die te maken hebben met



economische afwegingen en met nieuwe inzichten in hersenontwikkeling. De inzet op stimulering van jonge kinderen (nul tot zes jaar) is hierdoor te verklaren. De hersenontwikkeling van jonge kinderen is enorm en volgens Nobelprijswinnaar James Heckman (Heckman, 2009) betalen investeringen in het jonge kind zich later maatschappelijk dubbel en dwars terug. Hij stelde vast dat VVE-programma's leiden tot betere schoolprestaties, minder misdaad, meer kans op werk en minder uitkeringsafhankelijkheid. Heckman becijferde dat elke geïnvesteerde dollar een rendement oplevert van 4 tot 9 dollar. Dit is hoger dan het rendement van klassenverkleining, investeringen in volwasseneneducatie, investeringen in infrastructuur en subsidies aan het bedrijfsleven.

We kunnen de verklaring van de toename van leertijdverlenging ook in een andere richting zoeken. Het onderwijs is prestatiegerichter geworden en veel ouders zien een goede schoolloopbaan in toenemende mate als een paspoort voor een geslaagde levensloop. Zij ervaren de juiste schoolkeuze met de kwaliteitsranglijsten als een stressvolle gebeurtenis. Deze ouders spannen zich in om hun kinderen thuis te stimuleren. We zien dit bijvoorbeeld rond de afweging 'wel of niet naar het vmbo'. Er zijn ouders die er wat voor over hebben – bijvoorbeeld ondersteuning van een huiswerkklas – om te bewerkstelligen dat hun kind (toch) naar de havo kan.

Er zijn al met al verschillende redenen voor de onderwijstijdverlenging. Er is waarschijnlijk niet één doorslaggevende verklaring, maar er zijn meerdere redeneringen en argumenten die gelijktijdig een rol spelen.

We moeten deze ontwikkeling echter wel in perspectief blijven bezien. In feite maakt ongeveer 10% tot 30% van de kinderen gebruik van onderwijstijdverlenging. Dat betekent dat het merendeel van de kinderen een reguliere schoolloopbaan doorloopt. Door de veranderingen in de gewichtenregelingen lijkt het alsof het aantal kinderen met een leerlinggewicht afneemt. De ontwikkelingsopgaven zijn daarmee echter niet verminderd.

Er hangt een wat ambivalente sfeer rond de leertijdverlenging. We gaan er in Nederland graag van uit dat 'iedereen gelijk is', terwijl leertijdverlenging juist aangeeft dat er verschillen zijn. Daarnaast roept het projectmatige, tijdelijke karakter van veel leertijdverlengingsvormen vragen op. Een projecthorizon van vier jaar is gebruikelijk, maar een periode van twee jaar en zelfs één jaar komen ook voor. Dat geeft over het algemeen veel organisatorische onrust en het is niet bevorderlijk voor de organisatorische continuïteit. Maatwerk is natuurlijk een goed uitgangspunt, maar een consequentie van de organisatorische wisselingen is dat het professionals een onzekere omgeving biedt, iets dat vaak effect heeft op de kwaliteit.

*“We gaan er graag van uit dat 'iedereen gelijk is', maar leertijdverlenging geeft juist aan dat er verschillen zijn”*

De vraag is daarom of het goed is om de leertijdverlenging op (steeds meer) projectmatige wijze te organiseren. Zouden we niet moeten zoeken naar meer structurele oplossingen voor het toch wel substantieel aantal leerlingen dat meer onderwijstijd nodig heeft?

### **Moet het allemaal anders?**

Opvallend aan de verschillende vormen van onderwijstijdverlenging is dat ze meer verplichtend en intensiever zijn geworden. Deelname aan de verlengde schooldag – wellicht de eerste vorm van onderwijstijdverlenging – was vrijwillig en kostte relatief weinig tijd. De schakelklassen en later het Haagse Leerkansenprofiel (zes uur in de week) gaan uit van verplichte deelname en richten zich, naast educatieve activiteiten, steeds meer op cognitieve activiteiten (zeg maar: taal en rekenen).

Hier kun je indringende vragen bij stellen. Een onderwijssysteem dat werkt met allerlei vormen van verlenging, zeg maar *bypasses*, voldoet dat nog wel? Is het reguliere onderwijs wel voldoende effectief? Zijn de *bypasses* wel voldoende effectief? Het gaat zo langzamerhand namelijk niet meer

alleen om kinderen met de klassieke (taal- of ontwikkelings-)achterstanden; de groep is zich aan het verbreden.

## “Een onderwijssysteem met allerlei vormen van verlenging, zeg maar bypasses, voldoet dat nog wel?”

Stelseldiscussies lijken bij het ministerie van OCW onbespreekbaar, maar gezien het aantal bypasses is een stelselherziening misschien niet ondenkbaar. Wij schetsen hier verschillende mogelijkheden.

- Sommigen zien mogelijkheden in uitbreiding van het systeem, zoals de PO-Raad, die in haar laatste strategische beleidsnota (2014-2018) pleit voor een sterke basisvoorziening voor kinderen van 2,5 tot 12 jaar (PO-Raad, 2014).
- Ook zijn er mensen die meer zien in de ontwikkeling van een ‘juniorcollege’, bijvoorbeeld voor kinderen van 2 tot 14 jaar.
- Een andere mogelijkheid is systeemdifferentiatie op basis van buurtkenmerken. De verschillen tussen basisscholen worden dan uitvergroot. Dan bestaat de mogelijkheid om uitbreiding van het reguliere aantal uren samen te laten gaan met herziening van het curriculum.
- Een vierde optie is om de duur, inspanningen en tijd van het funderend onderwijs juist terug te dringen en meer ruimte te maken voor mogelijkheden van wederkerend leren, bijvoorbeeld door een onderwijsvoucher of een jaar onderwijs na de eerste tien jaar werken.

Er zijn feitelijk veel verschillende ‘knoppen’ waaraan je kunt draaien om het stelsel aan te passen. Die kosten allemaal geld. Maar tellen we alle kosten van de onderwijstijdverlengende maatregelen bij elkaar op, dan kost dat relatief waarschijnlijk meer, omdat er veel regelkosten bijkomen. Daarnaast kunnen we vragen stellen bij de effecten van die inspanningen.

## Leeswijzer

In deze special kijken we naar de verschillende vormen van onderwijstijdverlenging. Kees Broekhof richt zijn vizier op de Brede School Academie die zich langzaam verspreidt over Nederland. Karin Hoogeveen was projectleider schakelklassen en geeft inzicht in de laatste ontwikkelingen. Karin Vaessen bericht over de ervaringen met het Leerkansenprofiel in Den Haag. De Zomerscholen komen aan bod in de bijdrage van Hester Fukkink. Denise Bontje beschrijft een portret van een school die werkt aan integrale leertijdverlenging. Paulien Muller weet alles van de pilots driejarigen en beschrijft de ervaringen. Frank Studulski kijkt nog eens naar de opbrengsten van de diverse vormen van leertijdverlenging. Tenslotte hebben we Jacques Verheijke van Hogeschool Utrecht gevraagd om op een andere manier na te denken over de opbrengsten van de brede school.

### Literatuur

Broekhof, K., Cohen de Lara, H., Swart, S. de (2012). *Tijd voor talent. Uitgebreid onderwijs voor slimme leerlingen*, Utrecht: Sardes.

Heckman, J.J. (2000). *Policies to foster human capital*. In *Res. Economics*, 54, p.3-82.

PO-Raad (2014). *Om de leerling*, strategische beleidsnota 2014-2018, Utrecht: PO-Raad.

Studulski, F. (2014). Meer kansen met huiswerkklassen. In *Pedagogiek in praktijk*, april 2014, p. 12-16.

Kees Broekhof, Sardes

De Utrechtse Brede School Academie

## Ambitie, elan en klinkende resultaten

Twee keer per week volgen leerlingen uit Utrechtse achterstandswijken na schooltijd gedurende anderhalf uur een taalprogramma – begrijpend lezen en woordenschat – in de Brede School Academie (BSA). Met succes: na drie jaar BSA behoren deze leerlingen tot de 25 procent beste lezers van Nederland. Kees Broekhof beschrijft de aanpak en de succesfactoren van het BSA-concept.

Loop om half vier een klaslokaal van de Brede School Academie (BSA) in Utrecht binnen en je ziet een groep van vijftien leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs aan een leestafel de krant lezen. Je vraagt wat daar bijzonder aan is? Ten eerste zijn dit kinderen uit de Utrechtse achterstandswijken, vrijwel zonder uitzondering afkomstig uit allochtone gezinnen met laagopgeleide ouders. In deze gezinnen worden vrijwel geen dagbladen gelezen. Ten tweede lezen de kinderen niet alleen de Kidsweek (de ‘krant’ van de basisschool), maar ook kranten als *De Volkskrant*, *het Algemeen Dagblad* en *Trouw*. Ten derde volgt er, na het lezen van de krant, een gesprek op een niveau dat je weinig ziet in het basisonderwijs. Een leerling vat een artikel samen en daarna wordt erover gediscussieerd. Tjonge, dus we worden straks allemaal honderd jaar? Hoe kan dat eigenlijk? Wat, meisjes wel, maar jongens niet? Wat maakt dat uit dan? En zou het ook uitmaken in welk land je leeft? Trouwens, zou je eigenlijk wel honderd willen worden? Hoe ziet je leven eruit als je zo oud bent?

### Een begrip

De leestafel is de vaste start van de BSA-middag en duurt niet langer dan een kwartier. In dat kwartier komen allerlei taalvaardigheden integraal aan bod: begrijpend lezen, woordenschat, mondelinge taal en samenvatten. Het gesprek aan de leestafel zet bij alle leerlingen de antennes in de juiste stand voor de rest van de middag, waarin zij discussiëren

en lezen over informatieve onderwerpen, interessante boeken en nieuwe woorden.

De Utrechtse Brede School Academie is in de vier jaar tijd van haar bestaan een begrip geworden. Er zijn al zoveel mensen op bezoek geweest, dat de leerlingen niet meer vreemd opkijken als er weer een delegatie in de klas komt kijken; leerkrachten, schooldirecteuren, projectleiders, de wethouder, zelfs staatssecretaris Sander Dekker is op bezoek geweest.

Ook journalisten is het bijzondere karakter van de BSA niet ontgaan: er zijn artikelen over verschenen in het *NRC*, *De Volkskrant*, *het Algemeen Dagblad*, *Trouw* en in de vakbladen *Didactief* en *JSW*. Er hebben zich sponsors gemeld: *Nieuws in de Klas* zorgt voor de dagbladen en een Zweeds bedrijf sponsort de BSA in de vorm van ‘scholarships’, waarmee enkele BSA-leerlingen individuele coaching krijgen in het voortgezet onderwijs.

Wat maakt de BSA voor al die mensen zo interessant? Het zijn niet alleen de klinkende leerresultaten; het is vooral het elan dat de BSA uitstraalt. Onderwijs met visie, ambitie en energie. Maar laten we bij het begin beginnen. Daarna gaan we in op de resultaten van de BSA en op een aantal succesfactoren: de selectie van leerlingen, het onderwijsprogramma, de academische cultuur en de kennisgemeenschap van docenten.

## Een korte geschiedenis

De BSA begon in 2009 als Brede School Academie Overvecht. Het was een van de 29 pilot-projecten die gefinancierd werd vanuit de tijdelijke subsidie-regeling Onderwijstijdverlenging (OTV) van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. In deze pilot werkten elf basisscholen in de Utrechtse achterstandswijk Overvecht samen met drie scholen voor voortgezet onderwijs (waaronder twee gymnasia) om een naschoolse voorziening te realiseren voor talentvolle kinderen in groep 6, 7, 8 en in de brugklas.

Toen de regeling in 2013 afliep, nam de gemeente Utrecht de financiering over en zorgde zij er zelfs voor dat het project kon worden uitgebreid naar alle Utrechtse wijken met doelgroepkinderen. Inmiddels draait de BSA in vijf wijken in Utrecht en wordt zij bezocht door 285 basisschoolleerlingen en 60 leerlingen uit het voortgezet onderwijs. Er zijn 17 docenten bij betrokken, waarvan vier uit het voortgezet onderwijs. In januari 2015 start als laatste de wijk Lombok, met nog eens 45 leerlingen.

## Onbenut potentieel

Onderzoeksbureau Oberon onderzocht de effecten van de Brede School Academie. Als de leerlingen starten in groep 6 scoren zij voor begrijpend lezen op of net onder het landelijk gemiddelde (gemiddelde Cito-score C). Na een jaar hebben ze een meer dan gemiddelde vooruitgang geboekt en na drie jaar BSA behoren de leerlingen tot de 25 procent beste lezers van Nederland (gemiddelde Cito-score A).

Een van de succesfactoren van de BSA is de selectie van de doelgroep. De BSA is bedoeld voor de leerlingen die in het onderwijs het meest over het hoofd worden gezien: de kinderen die het aardig doen, maar die niet opvallen in de klas. Niet de uitvallers, niet de uitblinkers, maar juist de groep ertussenin. Kinderen die kunnen leren en die willen leren, maar voor wie de taal een belemmering is om zich volledig te ontplooiën.

Waarom deze doelgroep? Ten eerste omdat deze leerlingen, net zo goed als een deel van de uitvallers, over een onbenut potentieel beschikken. In tegenstelling tot de uitvallers, wordt deze groep echter nauwelijks bediend door het taalbeleid van



de scholen. Ten tweede omdat het werken met een gemotiveerde en capabele groep leerlingen zorgt voor een heel nieuw elan in dit onderwijs; een elan dat zijn uitwerking heeft op docenten, leerlingen en ouders. Waar het werken met leerlingen met achterstanden traditioneel vaak het frustrerende karakter heeft van trekken en sleuren, is het onderwijs op de BSA gekenmerkt door een krachtige, positieve energie bij alle betrokkenen: hier zit je bij het Ajax van het onderwijs, hier wil je bij horen. Geen wonder dat er wachtlijsten zijn. En geen wonder dat leerlingen het programma drie jaar vrijwillig blijven volgen. Gaan ze daarna naar een vo-school met een BSA-brugklas, dan kunnen ze ook daar nog een jaar lang deelnemen aan de BSA.

### *“In de kennisgemeenschap bereiden de docenten dagelijks samen lessen voor”*

Bij de selectie wordt gekeken naar taalscores (relatief laag), rekenscores (relatief hoog), gedrag, motivatie en de motivatie van de ouders. De ervaringen laten zien dat er bij deze groep inderdaad een enorme potentie aanwezig is. Dat zien we aan de resultaten, maar ook aan de aanwezigheid van leerlingen bij de lessen (vrijwel 100 procent) en van de ouders bij de ouderbijeenkomsten (ook vrijwel 100 procent).

#### **Effectief en inspirerend**

Het onderwijsprogramma is samengesteld door een kleine werkgroep met taalexperts van Sardes, docenten van de BSA en de BSA-projectleider, onder het motto ‘effectief en inspirerend’. Dat betekent: doelgericht werken aan begrijpend lezen en woordenschat. Daarop is het programma elke minuut van de anderhalf uur per middag (twee keer per week) gericht. De BSA-leerlingen volgen allemaal hetzelfde programma, aangepast aan het niveau van hun groep. De vaste onderdelen zijn: de leestafel, woordenschat, omgaan met teksten (teksten lezen, onderzoek doen, debatteren, presenteren) en de boekenclub.

Didactisch is het programma gebaseerd op de algemene uitgangspunten van effectief onderwijs en op de op veel scholen bekende didactische werkwijzen voor begrijpend lezen (zoals bij Nieuwsbegrip) en woordenschat (de viertakt van Verhallen). Voor leesbevordering wordt gebruikgemaakt van werkwijzen uit het gedachtegoed van Aidan Chambers en de Bibliotheek op School (Broekhof en De Pater, 2013). De leesbevorderingsaanpak werkt goed: uit onderzoek blijkt dat BSA-leerlingen thuis veel meer lezen dan de gemiddelde leeftijdgenoot in Nederland. En dat is weer goed voor onder andere de woordenschat en het begrijpend lezen.

#### **Academische cultuur**

Gebrek aan ambitie, waarover wel eens wordt geklaagd in rapporten van de Onderwijsraad, in docentenkamers en in de media, is in de BSA een onbekend verschijnsel. De lat ligt hoog. De BSA probeert heel bewust een ‘academische’ cultuur te creëren, waarin ambitie, nieuwsgierigheid en zelfstandigheid worden gestimuleerd.

De ontwikkelaars van Sardes hebben op verzoek van de BSA een matrix opgesteld waarin negen facetten van een academische houding bij leerlingen én bij docenten zijn uitgewerkt. Wat voor gedrag zie je bij een leerling met ambitie? Wat kun je als docent doen om dit gedrag te stimuleren? Hoe werk je als docent aan je eigen ambities? Hoe stimuleer je de brede belangstelling van leerlingen? Hoe zorg je voor betrokkenheid in de les? Dit soort onderwerpen wordt aan de hand van casussen uit de praktijk uitvoerig besproken tijdens de avondtrainingen (vijf keer per jaar) en in de kennisgemeenschap.

#### **Een kennisgemeenschap**

Ook voor de docenten ligt de lat hoog. Van hen wordt verwacht dat zij ambitieus, nieuwsgierig en zelfstandig zijn met betrekking tot hun docentschap en de BSA. Dat komt goed tot uiting in de kennisgemeenschap, waarin de docenten iedere dag als groep samenwerken, zonder externe begeleiding. Zij bereiden gezamenlijk lessen voor, met een duidelijke taakverdeling, en zij verdiepen

zich in onderwerpen die zij zelf kiezen. Soms wordt dat onderwerp voorbereid door een van de docenten; soms leest iedereen vooraf een artikel over het betreffende onderwerp. In de kennissamenleving wordt erover gediscussieerd. Dit kan leiden tot de verfijning van een bestaande werkwijze, de invoering van iets nieuws of gewoon tot een uitbreiding van de eigen professionele kennis. De kennissamenleving van de BSA werd in 2012 onderscheiden met de Jos van Kemenade Award.

### Zomerschool

Sinds 2012 heeft de BSA ook een Zomerschool, waar wordt gewerkt volgens dezelfde uitgangspunten. De Zomerschool duurt een week, met vijf volledige lesdagen. Omdat er meer lestijd beschikbaar is, is er ook meer tijd om aan de leestafel te discussiëren over de actualiteit, om te debatteren over stellingen en om in de middag op andere manieren met een onderwerp bezig te zijn. Er is een speciale BSA-Zomerschool voor de overgang van groep 8 naar het voortgezet onderwijs.

### Ook in het reguliere onderwijs?

Bezoekers verzochten vaak: “Dit gun je alle leerlingen in Nederland” – een wens die nadrukkelijk wordt gedeeld door de ontwikkelaars en uitvoerders van de BSA. Er zijn diverse gemeenten geïnteresseerd in dit concept; in Amersfoort en Tiel wordt het met begeleiding van Sardes en de BSA al toegepast.

## “Een van de succesfactoren van de BSA is de selectie van de doelgroep”

Of het BSA-concept in zijn totaliteit ook in het reguliere onderwijs kan worden toegepast is de vraag, omdat de selectie van leerlingen een belangrijke succesfactor is. Het zal niet eenvoudig zijn om zo’n selectie binnen de organisatie van het reguliere onderwijs te maken. Maar de lat hoog leggen voor alle leerlingen, vanuit hoge verwachtingen, met positieve energie, een ambitieuze professionele houding en effectieve werkwijzen, dat kan zeker ook in het reguliere onderwijs.

### Literatuur

Broekhof, K., Cohen de Lara, H., Swart, S. de (2012). *Tijd voor talent. Uitgebreid onderwijs voor slimme leerlingen*. Utrecht: Sardes. Ook te downloaden via: <http://www.sardes.nl/PB124-Tijd-voor-talent.html>

Broekhof, K. & Pater, N. de (2013). *Van leesmotivatie naar taalprestatie: leesbevordering in de basisschool – tips voor leerkrachten*. Den Haag: SIOB.

Meer informatie:

[www.bredeschoolacademieovervecht.nl](http://www.bredeschoolacademieovervecht.nl)

[www.vinci-toponderwijs.nl](http://www.vinci-toponderwijs.nl)

[www.sardes.nl](http://www.sardes.nl)

Karin Hoogeveen, Sardes

Effectief instrument bestrijding taalachterstand

## Taal en nog meer taal in de schakelklas

Schakelklassen zijn al jarenlang een speerpunt in het onderwijsachterstandenbeleid. Wat is het doel en voor welke leerlingen is de schakelklas bedoeld? Welke vormen zijn er? En – de belangrijkste vraag – wat maakt de schakelklas effectief? Of met andere woorden: wat zijn de succesfactoren van deze vorm van leertijdverlenging? Karin Hoogeveen geeft antwoord op deze vragen.

In de schakelklas krijgen leerlingen met een grote taalachterstand een jaar lang intensief taalonderwijs. Doel is dat ze daarna voldoende hebben bijgeleerd om op hun eigen niveau deel te nemen aan het onderwijs. Sommige schakelleerlingen stromen door naar de volgende groep, anderen hebben een extra jaar nodig.

### De voorgeschiedenis

Sinds 2006 kennen we het fenomeen schakelklassen. Er waren drie varianten. In de voltijdschakelklas krijgen leerlingen vrijwel al het onderwijs in een aparte groep, in een deeltijdschakelklas krijgen leerlingen een aantal uren per week apart taalonderwijs en in de verlengde schooldag-schakelklas volgen kinderen extra taalonderwijs na schooltijd.

*“De schakelklasleerlingen hebben op taalgebied méér leerwinst geboekt dan kinderen in de controlegroep”*

Kopklassen, een specifieke invulling van de schakelklas, waren er al veel eerder. Hier krijgen leerlingen na groep 7 of 8 een extra jaar basisonderwijs, zodat zij daarna kunnen doorstromen naar een hogere vorm van voortgezet onderwijs. Dan zijn er ook nog opvangklassen voor nieuwkomers, dus voor kinderen die niet langer dan een

half jaar in Nederland wonen en de Nederlandse taal niet machtig zijn. In veel gemeenten vallen deze opvangklassen ook onder de schakelklassen, maar zij kennen een andere financiering en organisatie. De opvangklassen blijven in deze bijdrage daarom buiten beschouwing.

Van begin af aan zijn de gelden voor de schakelklas door het Rijk toebedeeld aan de gemeenten. Samen met de schoolbesturen besluit de gemeente hoeveel schakelklassen er komen, voor welke doelgroepen, hoe de selectie plaatsvindt en op welke manier ze worden georganiseerd. In grote gemeenten zien we veel schoolgebonden schakelklassen. Het schoolbestuur dient een aanvraag in bij de gemeente en verdeelt het geld over de scholen. Bij deze verdeling kan het aantal gewichtenleerlingen een rol spelen, maar ook het enthousiasme van de school om een schakelklas op te zetten.

In kleinere gemeenten, met minder budget, zien we wat vaker schooloverstijgende schakelklassen, die meestal per wijk worden opgezet voor leerlingen van verschillende scholen in de betreffende wijk. Dit zijn zowel deeltijd- als voltijdschakelklassen. Het spreekt vanzelf dat deze schooloverstijgende vormen meer afstemming tussen de scholen vereisen.

In 2007-2008 hadden 68 gemeenten in Nederland één of meer schakelklassen. In totaal waren er 429 schakelklassen waarmee 4492 leerlingen werden

bereikt. In 2012 wordt het aantal schakelklassen geschat op 605 (Beekhoven e.a., 2012).

## *“Er is in de loop der tijd een enorme variëteit ontstaan in de uitvoering van de schakelklas”*

In eerste instantie kregen leerlingen verplicht een heel schooljaar schakelklasonderwijs, maar met de invoering van de wet Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie (OKE, 2010) hebben gemeenten en scholen meer vrijheid. Schakelklassen blijven deel uitmaken van het onderwijsachterstandenbeleid, maar de definitie van de schakelklas is verdwenen uit de Wet op het Primair Onderwijs. Wel blijft het een vereiste dat de ouders schriftelijk instemmen met de deelname van hun kind aan een schakelklas of aan ‘andere activiteiten ter bevordering van de Nederlandse taal’.

### **Wie betaalt de schakelklas?**

De financiering van de schakelklas in de grotere (G37) gemeenten verschilt van de financieringswijze in kleinere gemeenten. De niet-G37 gemeenten krijgen een specifieke uitkering voor onderwijsachterstandenbeleid (OAB) waaruit zij schakelklassen kunnen bekostigen. Zij kunnen er echter ook voor kiezen om het hele budget aan VVE te besteden.

Voor de grotere gemeenten ligt dat anders. In het regeerakkoord van 2012 zijn aan de grote gemeenten extra middelen toegekend voor VVE en schakelklassen. Er wordt gesproken over ‘schakelklassen, Zomerscholen of voorzieningen met eenzelfde doelstelling’, dus een bredere invulling (dan alleen schakelklassen) is mogelijk. Doelstelling is: ‘voorkomen dat talent verspild wordt doordat leerlingen, alleen vanwege een taalachterstand, niet het vervolgonderwijs kunnen volgen dat aansluit op hun mogelijkheden.’ In 2012 ging het om 70 miljoen euro en vanaf 2013 om 95 miljoen.

Met elke grote gemeente heeft de minister voor de periode 2012-2015 bestuurlijke afspraken gemaakt

over de besteding van deze middelen (Ministerie van OCW, 2011). Er zijn afspraken gemaakt over uitbreiding van het aantal Zomerscholen, schakelklassen of voorzieningen met eenzelfde doelstelling. De gemeente legt daarover verantwoording af en er is landelijke ondersteuning (zie: [www.vveschakelklassenZomerscholen.nl](http://www.vveschakelklassenZomerscholen.nl)).

### **Onderzoek naar effecten**

In opdracht van het ministerie hebben de universiteiten van Amsterdam en Nijmegen in de periode 2007 - 2011 landelijke evaluatieonderzoeken uitgevoerd naar het functioneren van de voorzieningen (Ledoux en Veen, 2009; Mulder e.a., 2012). Hieruit bleek dat er goede resultaten werden geboekt met de schakelklas.

De – meestal allochtone – schakelklasleerlingen hebben op taalgebied méér leerwinst geboekt dan vergelijkbare kinderen in de controlegroep, zonder dat dit ten koste is gegaan van de rekenprestaties. Er kunnen geen uitspraken worden gedaan over de groepen leerlingen die het meest profiteren en evenmin over de variant die het meest oplevert. Uit de onderzoeken bleek ook dat de kopklasleerlingen na het schakeljaar hoger scoren op de Cito Eindtoets en hogere adviezen krijgen voor het voortgezet onderwijs. Ook de waardering van de betrokkenen is gunstig. De schakelklasleerlingen ervaren het niet als negatief dat zij (gedeeltelijk) onderwijs krijgen in een aparte groep. Ze voelen zich op hun gemak in de schakelklas en voelen zich niet gestigmatiseerd. De ouders zijn tevreden met de deelname en met de vorderingen van hun kind.

Doelstelling van de schakelklas is dat kinderen hun schoolloopbaan met succes kunnen vervolgen en dat zij doorstromen naar een hogere vorm van voortgezet onderwijs dan zonder schakelklas mogelijk was geweest. Om vast te stellen of deze doelstellingen worden bereikt, zijn voormalige schakelklasleerlingen twee jaar gevolgd.

In het eerste vervolgonderzoek leek het erop dat de schakelklasleerlingen bij woordenschat en rekenen opnieuw een achterstand aan het opbouwen waren. Maar in het tweede vervolgonderzoek waren daar geen aanwijzingen meer voor. De ex-kopklas-



leerlingen gaan na drie of vier jaar naar hogere schooltypen, stromen minder af en/of blijven minder zitten dan kinderen met een vergelijkbare sociaal-etnische achtergrond en een vergelijkbare score op de Cito Eindtoets die géén kopklas hebben gevolgd. De schoolloopbaan van leerlingen die in een bovenbouwschakelklas of kopklas hebben gezeten (groep 5 of hoger) is soepel verlopen. Het feit dat deze leerlingen mét een achterstand in een schakelklas zijn geplaatst, leidt tot de eenduidige conclusie dat ze die achterstand in het schakeljaar hebben ingehaald en dat ze het resultaat van die inhaalslag hebben weten vast te houden tot in het voortgezet onderwijs. Deze gunstige resultaten rechtvaardigen de conclusie dat schakelklassen een goed instrument zijn om onderwijsachterstanden te bestrijden.

### Veel variatie

Hoe staat het er nu, een aantal jaren later, voor met de inrichting en opbrengsten van de schakelklassen? Eerlijk gezegd weten we dat niet, omdat er na het onderzoek in 2012 geen landelijk onderzoek meer is uitgevoerd. Een aantal gemeenten heeft zelf een monitor opgezet, maar er is geen landelijk overzicht van de resultaten van deze lokale onderzoeken.

Wel weten we dat er inmiddels een enorme variëteit is ontstaan in de uitvoering van de schakelklassen. Het varieert van de inzet van middelen voor klassenverkleining tot de voltijdse schakelklas waar leerlingen een heel schooljaar les krijgen. Dat maakt het lastig om uitspraken te doen over 'de' schakelklas.

Sardes heeft in een aantal gemeenten in de afgelopen jaren onderzoek gedaan naar de wijze waarop scholen het schakelklasonderwijs vorm geven. Samen met de gemeente en de schoolbesturen is bekeken of de manier waarop de schakelklassen zijn ingericht, zowel inhoudelijk als organisatorisch, voldoet aan de criteria die bekend zijn als succesfactoren om taalachterstand te bestrijden.

We constateerden dat er op sommige scholen niet veel is overgebleven van het oorspronkelijke concept van de schakelklas. De selectie van leer-

lingen vindt op heel verschillende manieren plaats. Lang niet altijd wordt er gekeken naar het leerpotentieel van leerlingen en men kiest steeds vaker voor de meest taalzwakke leerlingen. De interventie bestaat soms uit een aantal uren apart onderwijs in een kleine groep, maar er zijn ook scholen die leerlingen in de klas op verschillende niveaus laten werken en een onderwijsassistent inzetten die extra oefent met de zwakke leerlingen.

Voorop staat dat elke school het beste wil voor elke leerling. Maar hoe scholen de middelen voor schakelklassen inzetten, kan soms wel kritisch tegen het licht worden gehouden. De gemeente kan daarbij een rol spelen door in het subsidieakkoord voorwaarden op te nemen.

### Een voorbeeld uit Haarlem

De gemeente Haarlem heeft voorwaarden geformuleerd voor de subsidies aan scholen die een schakelklas willen inrichten. Scholen mogen zelf hun speerpunten en organisatievorm bepalen, maar ze moeten duidelijk aangeven welke doelen de schakelklas wil bereiken en voor welke leerlingen de klas is bestemd. Ook geven de scholen in de subsidieaanvraag aan met welke programma's zij werken, op welke wijze de personele inzet is geregeld en hoe de ouders worden betrokken. Ten slotte vraagt de gemeente de scholen om de leerlingresultaten te monitoren.

### Wat werkt?

Schakelklassen die goede resultaten boeken in het landelijke onderzoek richten alle aandacht op uitbreiding van de woordenschat en op mondelinge taalvaardigheid. Ook begrijpend lezen krijgt veel aandacht. De schakelklasleerkrachten van deze succesvolle schakelklassen werken aan de hand van thema's en projecten en maken gebruik van gespreksvormen (in kleine groepjes en in kringgesprekken) en vormen van samenwerkend leren. Educatieve uitstapjes behoren standaard tot het programma en worden als waardevol be-

schouwd, omdat daarmee binnen- en buitenschools leren met elkaar worden verbonden.

Een belangrijk kenmerk van effectief onderwijs is dat de leerkracht zichzelf bewust de volgende vragen stelt (Hattie, 2008):

- Wat moeten leerlingen leren?
- Hoe kan ik dat het beste organiseren?
- Waar baseer ik dat op?
- Wat heb ik (hoe kom ik) aan bewijs dat het ook echt waar is?

De leerkracht heeft een helder idee van het beoogde effect en maakt dat ook aan de leerlingen duidelijk. Zij biedt uitdaging en stelt doelen die net binnen het bereik van de leerling liggen. Hoge verwachtingen, het is inmiddels genoegzaam bekend, hebben een positief effect op leerprestaties.

Uit veel onderzoek komt naar voren dat de klassengrootte nauwelijks invloed heeft op het verschil in leerresultaten. De voornaamste reden hiervoor is dat leerkrachten hun onderwijs niet aanpassen. Dat gebeurt wél in de schakelklassen die zijn onderzocht. De leerkrachten werken met een groep van gemiddeld twaalf leerlingen en

gebruiken methoden die bij deze kleine groepen passen. Leerlingen in de schakelklas praten veel, lezen veel en ervaren veel.

Effectief taalonderwijs hecht veel belang aan de taalproductie van leerlingen. Er is daarom veel ruimte voor interactie en samenwerkend leren rond onderwerpen die leerlingen interessant vinden, pittige onderwerpen die taal, denken en kennisontwikkeling aanjagen.

Het werken in kleine groepen, zoals bij coöperatief leren, levert resultaten op, mits:

- leerlingen training krijgen in het effectief werken in groepen,
- het materiaal en de taken geschikt zijn voor deze manier van werken,
- er samenwerkingsvormen worden gebruikt, die leiden tot onderling overleg tussen leerlingen, zoals tutoring, wederzijdse feedback en in twee- of drietallen aan taken werken (Hattie, 2008).

De bij de landelijke onderzoeken betrokken leerkrachten hebben niet alleen cognitieve doelen voor ogen. Zij willen ook het plezier in leren en het zelfvertrouwen van leerlingen vergroten en hun



## Schakelklassen nieuwe stijl

### Inhoudelijke focus

- Uitbreiding van de woordenschat
- Mondelinge taalvaardigheid
- Begrijpend lezen
- Recreatief lezen

### Werkvormen

- Thema's en projecten
- Gespreksvormen in kleine groepjes en in kringgesprekken
- Samenwerkend leren
- Educatieve uitstapjes als verbinding tussen binnen- en buitenschools leren

### Bewuste keuzes van de leerkracht

- Wat moeten leerlingen leren?
- Hoe kan ik dat het beste organiseren?
- Waar baseer ik dat op?
- Wat heb ik (hoe kom ik) aan bewijs dat het ook echt waar is?

### De lat hoog leggen

- Leerlingen uitdagen en doelen stellen die net binnen het bereik van de leerling liggen.
- Hoge verwachtingen

### Ouders

Van het allergrootste belang: educatief en pedagogisch partnerschap.

### Doelen

Niet alleen cognitieve, maar ook sociaal-emotionele doelen:

- Plezier in leren
- Zelfvertrouwen van leerlingen vergroten
- Motivatie verhogen

### Integrale aanpak

Schakelklassen zijn onderdeel van een palet aan maatregelen die de school neemt om de ontwikkeling van leerlingen te stimuleren, met name leerlingen met een taalachterstand.

motivatie versterken. Ook dit is een belangrijke succesfactor voor leeropbrengsten. Het is van belang dat de leerkracht de leerlingen in de 'leermodus' weet te krijgen (Hattie, 2008).

Er is de afgelopen jaren voortdurend geweest op de belangrijke rol die ouders vervullen als het gaat om de ontwikkeling van hun kinderen. Scholen en ouders zijn in dat opzicht pedagogische partners.

De schakelklas is een effectief instrument gebleken, maar we moeten wel blijven werken met de juiste focus, omdat de resultaten anders verwateren.

### Literatuur

Beekhoven, S., Jepma, I.J., Hoogeveen, K. & Swart, B. (2012). *Schakelklassen en andere instrumenten om taalachterstand te bestrijden. Gegevens uit de vijfde VVE-monitor*. Utrecht: Sardes.

Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxford: Taylor & Francis Ltd.

Ledoux, G. & Veen, A. (2009). *Beleidsdoorlichting onderwijsachterstandenbeleid periode 2002-2008*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Ministerie van OCW (2011). *Kamerbrief Bestuursafspraken G4 en G33, 25 november 2011*. Den Haag: OCW.

Mulder, L., Veen, I. van der, Derriks, M. & Elshof, D. (2012). *De schakelklasleerlingen verder gevolgd. Het tweede vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/07 of 2007/08 in een schakelklas hebben gezeten*. Nijmegen/Amsterdam: ITS Radboud Universiteit Nijmegen / Kohnstamm Instituut.

Sardes, diverse auteurs (2008). Brochurereeks

Deel 1 – De schakelklas – een nieuwe rol voor gemeenten en schoolbesturen

Deel 2 – De schakelklas – Een stapsgewijze aanpak

Deel 3 – De schakelklas – Selectie van leerlingen

Deel 4 – De schakelklas – Taal in de klas

Deel 5 – De schakelklas – Ouderbetrokkenheid

Deel 6 – De schakelklas – De deeltijdvariant

Deel 7 – De schakelklas – De verlengde schooldag variant

Utrecht: Sardes.

Karin Vaessen, Sardes

Zeven jaar ervaring met het LKP in Den Haag

## Het Leerkansenprofiel 2.0

In het schooljaar 2007-2008 begonnen in Den Haag de eerste vier basisscholen met het zogenaamde Leerkansenprofiel (LKP), waarmee scholen de leertijd substantieel verlengen. Karin Vaessen beschrijft wat het LKP inhoudt, hoe het zich in de loop der jaren heeft ontwikkeld, welke resultaten zijn geboekt en welke uitdagingen er nog liggen voor de toekomst. “Het LKP is haar kindertijd ontstegen en nadert de volwassenheid.”

Zomaar een doordeweekse schooldag, 16.15 uur. Een willekeurige Haagse Leerkansenprofielsschool is nog vol in bedrijf. Kleuters, maar ook oudere leerlingen krijgen hier per week zes uur extra les. Ze beginnen soms al een kwartiertje eerder, hebben een continuooster en gaan in ieder geval op maandag, dinsdag, donderdag en vrijdag anderhalf uur later naar huis. Leerlingen beginnen in hun eigen groep, maar krijgen bijvoorbeeld om 9.30 uur les van een vakkundige dramadocent. Het thema is ‘vulkanen en uitbarstingen’ en de vakleerkracht consolideert de woorden die eerder in de klas zijn behandeld. De groepsleerkracht gaat verder met de reguliere taallessen en met wereldoriëntatie, waarin hetzelfde thema centraal staat. Om 13.00 uur krijgen de leerlingen muziekles. Op de gang staat inmiddels indrukwekkende ‘vulkanen-kunst’, die leerlingen met de professionele begeleiding van de vakleerkracht beeldende vorming hebben gemaakt. Na een laatste rekenles met hun eigen juf, gaan de kinderen na deze afwisselende schooldag om 16.15 uur voldaan naar huis.

### Pionier

Den Haag is een van de eerste gemeenten in Nederland die leertijdverlenging structureel en grootschalig in haar beleid heeft opgenomen. Al in schooljaar 2007-2008 startten daar de eerste vier basisscholen met het zogenaamde Leerkansenprofiel (LKP). Scholen verlengen hun leertijd substantieel om achterstanden te verkleinen,

taalstimulering te versterken en brede talenten van leerlingen te stimuleren (Vaessen, 2012).

Inmiddels is het LKP haar achtste jaar ingegaan en is het aantal scholen gegroeid tot 26, waarvan twee scholen nog in de voorbereidende fase zitten. Leertijdverlenging blijft een speerpunt in het Haagse beleid. Het LKP is ook opgenomen in de nieuwe Haagse Educatieve Agenda (voor de periode 2014-2018) als belangrijk onderdeel van het lokale brede buurtschoolbeleid.

### Evidence based start

Leertijdverlenging is een van de manieren om de resultaten van leerlingen te verbeteren. Binnen het bredescholenbeleid onderscheidde de gemeente Den Haag diverse profielen, variërend van licht tot intensief en van vrijwillig tot verplicht. Voor scholen met veel achterstandsleerlingen ontwikkelde de gemeente het Leerkansenprofiel. Als scholen kiezen voor dit profiel (scholen zijn niet verplicht om hieraan mee te doen) betekent dit dat leerlingen verplicht zes uur extra onderwijs per week krijgen. Op jaarbasis komt dit neer op (iets minder dan) 240 uur. In de praktijk betekent dit 25% meer leertijd. Als een school kiest voor het LKP in de groepen 1 t/m 8, krijgen kinderen gedurende hun basisschoolloopbaan dus twee jaar meer onderwijstijd.

De reden voor deze intensieve leertijduitbreiding is gebaseerd op buitenlands onderzoek. Daaruit

blijkt dat alleen langdurige deelname van leerlingen aan leertijdverlenging en een substantiële tijdsinvestering leiden tot betere leerresultaten (Appelhof, 2014). De zogenaamde 'year-round-schoolen' laten de beste resultaten zien. Deze scholen verlengen de leertijd in de verlengde schooldag, in het weekend en in de vakanties tot soms wel 360 uur op jaarbasis (30% van de leertijd) en doen dat gedurende drie jaar of zelfs langer.

Naast deze intensieve urenuitbreiding, moeten de programma's aan bepaalde voorwaarden voldoen

### Voorwaarden voor effectieve leertijdverlenging

- Goede samenwerking tussen deelnemende instanties.
- Motiverende context met een combinatie van verrijksactiviteiten.
- Afstemming tussen het reguliere curriculum en de extra leertijd.
- Gemotiveerde leerlingen.
- Betrokken ouders.

om succesvol te kunnen zijn, zo laat Amerikaans onderzoek zien.

Dit lijstje wordt aangevuld met voorwaarden voor effectief onderwijs, zoals excellente leerkrachten, een goede instructiekwaliteit en hoge verwachtingen van leerlingen. Een belangrijke factor is 'time on task', de effectieve leertijd. Dit wordt ondersteund door Nederlands onderzoek van Scheerens en Luyten (2013), waaruit bleek dat er geen lineair verband is tussen uitbreiding van de onderwijstijd en hogere opbrengsten. De resultaten van leertijdverlenging worden niet alleen bepaald door de beschikbare tijd (kwantiteit), maar zeer zeker ook door de kwaliteit van de extra leertijd. Met andere woorden: de manier waarop de extra tijd wordt besteed is van doorslaggevende betekenis voor het effect van de leertijdverlenging.

Zeker als het gaat om achterstandsleerlingen is het essentieel dat extra leertijd gepaard gaat met een opbrengstgerichte en gestructureerde aanpak (net zoals dit geldt voor de reguliere lestijd). Als aanvulling op de bovenstaande succesverhogende factoren, worden ook allerlei randvoorwaardelijke zaken genoemd, zoals een ruime voorbereidingsperiode, goede ruimtes en kleine groepen.



## Verplichte onderwijstijd

Toen de gemeente Den Haag in 2007 met het Leerkansenprofiel startte, kregen de scholen daarbij veel vrijheid. Tegelijkertijd stelde de gemeente echter bewust bepaalde kaders waarbinnen een school het LKP moest invoeren. Zo werd de minimale omvang van de leertijdverlenging – zes uur per week – verplicht gesteld. Inhoudelijk kunnen en mogen de scholen de zes extra uren geheel naar eigen inzicht invullen, als de leertijdverlenging maar leidt tot de door de gemeente vastgestelde doelstellingen.

*“Door een schoolbrede inzet van het LKP, is er meer aandacht voor de inhoudelijke leerlijnen per vak”*

Aan de praktische invoering is een aantal wettelijke voorwaarden verbonden. Als een school de leertijden wil veranderen, dienen ouders te worden geraadpleegd en moet de medezeggenschapsraad instemmen met het nieuwe rooster. Daarna geldt het LKP als formele onderwijstijd en is de Leerplichtwet ook van toepassing op de LKP-uren.

De scholen krijgen financiële middelen van de gemeente om het LKP goed te kunnen voorbereiden en invoeren. Dit bedrag behelst zowel coördinatie- als uitvoeringskosten. Ook voor de komende periode 2014-2018 zijn deze bedragen door de gemeente gegarandeerd.

## Ingrijpende onderwijsinnovatie

Sardes is vanaf de start in 2007 betrokken bij de onderwijskundige vernieuwing van leertijdverlenging en begeleidt de LKP-scholen bij de voorbereiding, ontwikkeling en implementatie van deze intensieve innovatie. Als we terugkijken naar de ontwikkeling van het LKP in de afgelopen jaren, zien we een gefaseerde en zorgvuldig opgebouwde groei van het aantal deelnemende scholen. Gemiddeld zijn er per jaar steeds drie à vier nieuwe LKP-scholen bijgekomen. De nieuwste ontwikke-

ling is dat er nu ook twee sbo-scholen gaan starten met het LKP.

De nieuwe scholen hebben steeds kunnen leren van de meer ervaren scholen. Dit gebeurt in stedelijke werkgroepvergaderingen van het LKP, maar ook tijdens informele bezoeken en onderling overleg. Opvallend zijn de open en leergierige houding van deelnemende scholen om deze vorm van leertijdverlenging in te voeren en de motivatie om zich kwalitatief te blijven ontwikkelen. Het verlengen van de onderwijstijd is een ingrijpend proces, dat vaak gepaard gaat met een grote cultuurverandering binnen de school. Het betekent bijvoorbeeld dat scholen niet meer rond drieën ‘leeg’ zijn, dat leerkrachten soms later en langer lesgeven of gedurende de dag soms even ‘leerlingvrij’ zijn. Van leerkrachten wordt gevraagd om op andere momenten lessen voor te bereiden of werk na te kijken, op andere tijdstippen (of minder) te vergaderen, de verantwoordelijkheid voor de kinderen te delen met andere (soms externe) leerkrachten, de lessen beter onderling af te stemmen en lokalen op bepaalde tijden af te staan aan derden. Ingrijpende veranderingen, waarvoor vanaf de start aandacht moet zijn, zo is de Haagse ervaring.

## Integraal model

De invoering van leertijdverlenging in Den Haag heeft zich in de loop der tijd ontwikkeld tot een integraal en schoolbreed proces; gedragen door een klein kernteam van leerkrachten en met zorgvuldig uitgewerkte en langlopende leerlijnen voor de hele basisschoolperiode. Scholen die destijds startten met het LKP na 15.00 uur (een soort verlengde schooldag), werken nu meer en meer met een geïntegreerd aanbod. In de praktijk betekent dit dat reguliere lessen en LKP-lessen elkaar afwisselen, dat het LKP is verweven in de schooldag. Daarmee vervalft het ‘gevoelde onderscheid’ tussen beide soorten lessen; eigenlijk net zoals de gymlessen in de dag zijn ingeroosterd en de gymleerkracht een ‘gewone’ leerkracht is, een vast gezicht dat bij de school en bij het team hoort.

Een voordeel van deze integrale roostering is dat de LKP-leerkrachten grotere ureninstellingen kunnen krijgen, meer bij het team horen en dat er minder verschillende gezichten voor de klas staan. Was het vijf jaar geleden niet ongewoon dat er wekelijks 25 verschillende vakdocenten in de school kwamen, nu kunnen scholen vaak uit de voeten met vijf extra (vak-)docenten. Dit kleine kernteam kan de lessen beter afstemmen, onderling en met de groepsleerkrachten. Leerlingen zijn inmiddels volledig gewend aan de integratie van de LKP-lessen en het is dan ook de verwachting dat de term ‘LKP’ (of LKP-lessen of LKP-leerkrachten) op den duur volledig zal verdwijnen. Op dit moment heeft 70% van de LKP-scholen de LKP-lessen op alle dagen geïntegreerd: de overige 30% van de scholen werkt drie of twee dagen integraal (en biedt de LKP-lessen op de overige dagen nog steeds aan het einde van de schooldag aan).

### Schoolbreed

In de loop der jaren hebben scholen steeds meer hun weg gevonden in een goed beredeneerd verlengd aanbod, op maat voor hun school en hun leerlingen. Omdat het LKP steeds vaker schoolbreed wordt ingezet, is men steeds beter gaan nadenken over de inhoudelijke leerlijnen per vak. Als je immers in groep 1 met techniek begint, moet je leerlingen in groep 8 nog steeds een uitdagend techniekprogramma bieden. Het programma moet dus goed zijn opgebouwd. Deze behoefte wordt nog eens versterkt doordat leerkrachten lesgeven aan meerdere groepen, soms aan alle acht de leerjaren. Zij voelen zich verantwoordelijk voor goede leerlijnen en een uitdagend aanbod voor leerlingen van alle leeftijden. Het proces van leerlijnen ontwikkelen is nog gaande op de scholen.

Scholen die jaren geleden voorzichtig in de midden- of bovenbouw met het LKP begonnen, hebben dit steeds verder uitgebouwd naar de onder- en kleuterbouw. Meer dan de helft van de LKP-scholen werkt inmiddels schoolbreed met het LKP. Scholen kiezen steeds vaker bewust voor het LKP als model voor de hele school, zowel uit organisatorisch oogpunt (gelijke eindtijd voor alle leerlingen) als om inhoudelijke redenen (leerlijnen

voor de hele school, met het oog op optimale effecten). De Haagse ervaringen wijzen uit dat het LKP ook voor kleuters mogelijk is, mits er sprake is van een zorgvuldig samengesteld programma. Ook de ouders zijn enthousiast en vragen de school om het LKP toe te passen in alle groepen.

### Ervaringen en resultaten

De ervaringen met het Leerkansenprofiel zijn positief. Steeds meer scholen willen ermee werken en de extra leertijd lijkt effect te sorteren. Scholen met veel achterstandsleerlingen komen vaak niet toe aan alle kerndoelen en slagen er onvoldoende in om goede leerlingresultaten te boeken. Dat is frustrerend voor de leerkrachten.

*“Het ultieme einddoel is dat de term Leerkansenprofiel verdwijnt”*

De problematiek en de achterstanden zijn complex. Om te kunnen voldoen aan de eisen van de inspectie, zijn deze scholen zich afgelopen jaren vaak noodgedwongen steeds meer gaan richten op de verbetering van de taal- en rekenprestaties. De franjes werden eraf gehaald. Zo zijn er scholen die in dat kader het traditionele verjaardagsrondje langs alle klassen hebben geschrapt en scholen die geen eindmusical meer organiseren. Door deze ‘versmalling’ hebben scholen minder tijd en aandacht kunnen besteden aan de bredere vorming en talentontwikkeling van leerlingen. Een veelgehoorde opmerking van scholen is dat leerlingen die minder goed zijn in rekenen en taal een minder positief zelfbeeld hebben gekregen en met minder plezier naar school gaan.

Met het LKP komt er tijd, ruimte en lucht in de school. Alle scholen besteden extra uren aan de basisvakken; soms in de extra tijd, maar meestal ook door andere vakken zoals muziek, techniek of drama, over te hevelen naar het LKP (met vakdocenten). Leerlingen kunnen zich door deze combinatie weer breder ontwikkelen en krijgen de kans om ook op andere vlakken te excelleren. Zo kunnen leerlingen zich in de volle breedte ontwikkelen. Kinderen die minder goed zijn in taal en



rekenen, kunnen zo toch uitblinken, bijvoorbeeld in sport, muziek of drama. Het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van de leerlingen worden hierdoor enorm versterkt, rapporteren de Haagse scholen.

De invoering van het Leerkansenprofiel is op drie momenten gemonitord (door Oberon, ITS en Panteia in respectievelijk 2009, 2011 en 2013). Er was alom respect voor de snelle en relatief soepele implementatie van deze ingrijpende onderwijsinnovatie. Het laatste onderzoek naar de resultaten van het LKP laat een voorzichtige vooruitgang zien van de leerprestaties. Op een aantal vlakken behalen de Haagse scholen ruimschoots het landelijk gemiddelde. Dat is voor scholen met veel achterstandsleerlingen een megaprestatie. Wel geven de onderzoekers aan dat de woordenschatontwikkeling meer aandacht verdient.

Zij maken bij deze conclusies de kanttekening dat de scholen de afgelopen jaren, naast het LKP, vaak meerdere vernieuwingen tegelijkertijd hebben ingevoerd (bijvoorbeeld nieuwe taalmethodes en opbrengstgericht werken). Dat maakt het ingewikkeld om precies aan te tonen wat het effect is van het LKP.

### Uitdagingen voor de toekomst

Het LKP is haar kindertijd ontstegen en nadert de volwassenheid. De later gestarte scholen hebben duidelijk geprofiteerd van het pionierswerk van de eerste tranche scholen. Nieuwe scholen kiezen bij de start meteen voor een schoolbrede en integrale invoering van het LKP. Dit model lijkt dan ook steeds meer de norm te worden bij de huidige opzet van leertijdverlenging in Den Haag. Onderzoekers wijzen erop dat het lerende vermogen van de Haagse deelnemende scholen opvallend groot is. Daarmee is er een basis voor een constante verbetering van de praktijk van het LKP. De belangrijkste speerpunten voor de toekomst zijn in onderstaand kader samengevat.

### Speerpunten voor de toekomst

- Leerlijnen van de LKP-vakken steviger neerzetten voor alle leerjaren.
- Kwaliteitsverbetering en professionalisering van LKP(vak-)docenten.
- Het LKP meer doelgericht en opbrengstgericht inzetten (wanneer ben je tevreden; en wat zie je dan bij leerlingen?).
- Het LKP integraal invoeren in combinatie met andere vormen van leertijdverlenging (bijvoorbeeld zomerschool, zaterdagsschool en schakelklassen).
- Talenten van leerlingen verder brengen en laten doorontwikkelen in het voortgezet onderwijs of in andere voorzieningen in de wijk of stad (bijvoorbeeld een theaterschool, muziekschool of sportvereniging).

Het ultieme einddoel is dat de term Leerkansenprofiel verdwijnt en dat er sprake is van een integrale, langere en uitdagende schoolweek, waarin leerlingen hun talenten en prestaties op alle vlakken optimaal ontwikkelen.

### Literatuur

- Appelhof, P. (2009). *Een oriëntatie naar verlengde onderwijstijd; inrichting en effecten*. Utrecht: Oberon.
- Appelhof, P. (2014). Uitbreiding van leertijd levert winst op. In: *Basisschoolmanagement* 02/2014.
- Oberon & ITS (2009). *Het Leerkansenprofiel in Den Haag. Een eerste meting naar de stand van zaken op de 10 LKP-scholen*. Utrecht/Nijmegen: Oberon/ITS.
- Oberon & ITS (2011). *Het Leerkansenprofiel in Den Haag; De stand van zaken op de LKP-scholen. Schooljaar 2010-2011*. Utrecht/Nijmegen: Oberon/ITS.

Panteia (2013). *Leerkansenprofiel in Den Haag, derde meting*. Zoetermeer: Panteia.

Scheerens, J. (eds), (2013). *Productive time in education, a review of the effectiveness of teaching time at school, homework and extended time outside school hours*. Enschede: TU Twente.

Vaessen, K. (2012). Vijf jaar ervaring met Het Leerkansenprofiel in Den Haag. In: *Nieuwe trends in brede scholen en kindcentra*. Amsterdam: SWP.

Meer informatie:  
[www.denhaag.nl](http://www.denhaag.nl)  
[www.sardes.nl](http://www.sardes.nl)

Hester Fukkink, Sardes

Hoe staat de Zomerschool ervoor?

## Populariteit Zomerscholen neemt toe

De Zomerschool is een relatief nieuw fenomeen in Nederland. Het aantal Zomerscholen is de afgelopen jaren sterk toegenomen, zo blijkt uit twee inventarisaties die Sardes uitvoerde. Hester Fukkink beschrijft een aantal bevindingen uit deze inventarisaties. De doelen, het programma en de opbrengsten van de Zomerschool passeren de revue.

Na zes weken zomervakantie is het altijd weer even wennen op school. Maar dat geldt niet voor Inge en Jaira. Zij zijn drie weken naar de Zomerschool geweest en ze zijn helemaal klaar voor het nieuwe schooljaar!

De Zomerschool vindt zijn oorsprong in Engeland en de Verenigde Staten. De lange zomervakantie veroorzaakte daar bij kinderen uit de lagere sociaal-economische milieus een achteruitgang in vaardigheden (Alexander, Entwisle & Olson, 2007a). Door Zomerscholen te organiseren kon dit probleem worden aangepakt. Al kent Nederland een kortere zomervakantie dan de genoemde landen én zijn de verschillen tussen milieus hier minder groot, ook hier zijn er aanwijzingen dat de zomervakantie een terugval in prestaties bewerkstelligt (Appelhof, 2009; Scheerens, 2013).

De populariteit van de Zomerschool neemt in Nederland dan ook toe. Telde Sardes in een inventarisatie in de zomer van 2011 ongeveer 35 Zomerscholen, twee jaar later zijn het er al ruim 60. We schatten in dat er de afgelopen zomer nog enkele zijn bijgekomen. Het gaat hier uitsluitend om Zomerscholen in het basisonderwijs; de Zomerscholen in het voortgezet onderwijs zijn niet megeteld.

### Meerdere doelen

De Zomerschool dient meerdere doelen, maar de meeste Nederlandse Zomerscholen zetten in op het verbeteren van taalvaardigheden (vooral begrij-

pend lezen, woordenschat en kennis van de wereld) en, in sommige gevallen, rekenvaardigheden (zoals tafels, procenten of inhoudsmaten). Daarnaast worden de volgende doelen vaak genoemd:

- Kinderen een nuttige tijdsbesteding bieden.
- Verbetering van de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs.
- Brede talentontwikkeling.
- De sociaal-emotionele ontwikkeling stimuleren (zoals het zelfvertrouwen versterken en het plezier in leren en de motivatie voor school bevorderen).

De meeste Zomerscholen zijn verbonden aan scholen in achterstandswijken. Het gaat veelal om kinderen die cognitief wat steun kunnen gebruiken en die hun tijd in de vakantie graag nuttig willen besteden, in plaats van zich thuis te vervelen. Doordat een eerdere landelijke subsidieregeling van OCW (Regeling Onderwijstijdverlenging uit 2008) bestemd was voor leerlingen uit de bovenbouw, zijn er veel Zomerscholen die zich op deze groep leerlingen richten. Er komen echter steeds meer Zomerscholen die ook een programma aanbieden voor jongere kinderen vanaf groep 3 of zelfs al vanaf de kleuterleeftijd. Dat is een mooie ontwikkeling, omdat Amerikaans onderzoek laat zien dat interventies om achterstanden te voorkomen het meeste effect hebben op jonge kinderen (Alexander, Entwisle & Olson, 2007a, b). Er zijn verschillende Zomerscholen, die leerlingen selecteren op basis van motivatie, gedrag, deelname voorgaande jaar en/of toetsgegevens.

### Feiten en cijfers uit de inventarisatie van 2013 (basisonderwijs)

- 60% van alle Zomerscholen bevinden zich in de vier grote steden.
- Ongeveer 3000 kinderen bezochten in de zomer van 2013 een Zomerschool en de schatting is dat dat in 2014 al minstens 4000 kinderen waren.
- Den Haag telde in de zomer van 2013 elf Zomerscholen, waaraan zo'n 1100 leerlingen deelnamen. In 2014 waren er 17 Zomerscholen in Den Haag waar 30 scholen aan meewerkten.
- Het merendeel van de Zomerscholen heeft meer dan 70 leerlingen.
- De meeste Zomerscholen hebben een programma voor twee tot drie weken.
- Het Zomerschoolprogramma duurt gemiddeld vijf en een half uur per dag.
- De helft van de Zomerscholen selecteert leerlingen niet bij de toelating.

### Afwisselend programma

Veel Zomerscholen hebben eenzelfde programma: 's ochtends zijn de leerlingen bezig met vakken als taal, rekenen, wereldoriëntatie en Engels en 's middags doen ze educatieve en recreatieve activiteiten, zoals koken, kunst en cultuur, wetenschap en techniek, sport en spel. 's Middags gaat de groep er vaak op uit naar bijvoorbeeld een museum of krijgen leerlingen workshops over allerlei onderwerpen. Om meer uit de Zomerschool te halen en kinderen een aantrekkelijk programma te bieden, is het aan te bevelen het ochtend- en middagprogramma inhoudelijk met elkaar te verbinden.

De inhoud van het (ochtend)programma komt op verschillende manieren tot stand. Sommige leerkrachten stellen het programma zelf samen, maar steeds meer scholen maken gebruik van programma's die door professionele ontwikkelaars zijn gemaakt. Specifieke Zomerschoolprogramma's zijn bijvoorbeeld *De Taalfabriek*, *Mijn Stad* en *De Gouden eeuw*.

Op veel Zomerscholen verzorgen de reguliere groepsleerkrachten het ochtendprogramma. Dat kan prettig zijn voor leerlingen, omdat de leerkracht hen kent en precies weet welke extra aandacht een leerling nodig heeft. Ook zijn er Zomerscholen waar leraren uit het voortgezet- of speciaal onderwijs voor de klas staan.

*“Het is aan te bevelen het ochtend- en middagprogramma inhoudelijk met elkaar te verbinden”*

Het middagprogramma wordt op veel scholen verzorgd door professionals van buiten de school. Ook dat kan fijn zijn voor leerlingen. Bij een onbekende leerkracht kunnen ze een nieuwe start maken en krijgen ze de leerstof nog eens op een andere manier aangeboden. Soms worden er vak docenten (voor bijvoorbeeld kunst, sport en muziek) of pedagogisch medewerkers betrokken bij het dagprogramma. Vaak krijgen leerlingen in de klas extra ondersteuning van stagiaires, klassenassistenten, leerlingen uit het voortgezet onderwijs of studenten.

Zomerscholen geven op verschillende manieren vorm aan ouderbetrokkenheid. De meeste Zomerscholen organiseren een informatiebijeenkomst voor ouders en nodigen de ouders uit voor de opening en/of afsluiting van de Zomerschool. Sommige scholen organiseren ook nog andere ouderactiviteiten, zoals een inloopochtend, een nieuwsbrief en/of workshops voor ouders. Enkele Zomerscholen vragen ouders om te helpen tijdens de Zomerschool. De Zomerscholen geven aan dat ouders erg enthousiast zijn over het programma en een grote betrokkenheid tonen.

### Opbrengsten

Zomerschoolleerkrachten beschouwen het enthousiasme en de motivatie van leerlingen als belangrijke opbrengsten van de Zomerschool. Leerlingen hebben plezier in leren, willen graag naar de Zomerschool en kunnen niet wachten om zich in te schrijven.

Enthousiasme en motivatie van de leerlingen zijn natuurlijk belangrijke bronnen voor betere prestaties. En die zijn er. Veel scholen zien vooruitgang in de taal- en rekenprestaties van de leerlingen. Zij geven aan dat het klimaat in de Zomerschool het leren stimuleert. Enkele reacties van scholen: 'We slagen erin een leerklimaat te creëren waarin van 9.00 tot 15.00 uur werkelijk wordt geleerd', 'Leerlingen die zich betrokken en veilig voelen, komen tot leren' en 'Een aantal leerlingen met leerproblemen heeft tijdens de Zomerschool uitzonderlijke prestaties geleverd'.

Naast vorderingen op het gebied van rekenen en/of taal, ziet men ook de sociale ontwikkeling van kinderen als een succes van de Zomerschool. Kinderen van verschillende scholen leren elkaar kennen en spelen en werken samen. Kinderen durven los te komen van hun vertrouwde vrienden en doen nieuwe contacten op in de wijk. Dat leidt tot nieuwe vriendschappen en tot succeservaringen. Ook heeft de Zomerschool een positieve invloed op het zelfvertrouwen van leerlingen. Zo worden kinderen door de Zomerschool minder onzeker over het volgende schooljaar en krijgen ze meer zelfvertrouwen, bijvoorbeeld doordat ze hebben geleerd om jongere kinderen te helpen.

### Zorg voor afstemming en informatieoverdracht

Een goede afstemming met de basisschool zorgt ervoor dat Zomerschool-leerkrachten weten waar een leerling staat en wat de leerling heeft bereikt. Ook is het belangrijk dat de leerling na afloop van de Zomerschool van de reguliere leerkracht erkenning krijgt voor zijn deelname aan de Zomerschool. Het is namelijk iets om trots op te zijn!

De afstemming en informatieoverdracht kan er als volgt uit zien:

#### *Voorafgaand aan de Zomerschool*

- Overleg over de deelnemende leerlingen.
- Overleg over de inhoud en afstemming van het programma.
- Overdracht van informatie over:
  - extra ondersteuning die een leerling nodig heeft,
  - toetsresultaten,
  - gedragskenmerken,
  - de sociaal-emotionele ontwikkeling,
  - de thuissituatie.

#### *Na afloop van de Zomerschool*

- Inhoudelijke terugkoppeling over de inhoud en opzet van het programma.
- Overdracht van informatie over:
  - algemene inhoudelijke resultaten,
  - behandelde onderwerpen per leerling,
  - toetsresultaten,
  - werkboekjes,
  - certificaten.

### Literatuur

Alexander, K. L., Entwisle, D.R. & Olson, L.S. (2007a). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167-180.

Alexander, K.L., Entwisle, D.R. & Olson, L.S. (2007b). Summer learning and its implications: Insights from the beginning school study. *New Directions for Youth Development*, 114, 11-32.

Appelhof, P. (2009). *Een oriëntatie naar uitgebreide onderwijstijd*. Utrecht: Oberon.

Bontje, D., Hoogeveen, K. & Vaessen, K. (2012). Juf mag ik volgend jaar weer?, in *JSW*, april 2012.

Hoogeveen, K. e.a. (2014). Zomerscholen steeds populairder, in *JSW* mei 2014.

Hoogeveen, K. & Vaessen, K. (2011 en 2013). *Inventarisatie Zomerscholen*. Utrecht: Sardes (Interne publicatie).

Scheerens, J. (red) (2013). *Productive time in education. A review of the effectiveness of teaching time at school, homework and extended time outside school hours*. PROO / NWO.

Meer informatie:  
[www.sardes.nl](http://www.sardes.nl)



Denise Bontje, Sardes

Portret van basisschool De Regenboog in Den Haag

## Elk kind heeft recht op een ongelijke behandeling

Basisschool De Regenboog in Den Haag zet fors in op leertijdverlenging en combineert verschillende vormen: de Zaterdagschool, de Zomerschool en het Leerkansenprofiel. Waarom kiest de school hiervoor? En hoe pakt dit uit in de praktijk? Denise Bontje sprak erover met adjunct-directeur Annemieke Turfboer en onderwijsmanager Jessica Hendriks.

Volgens de rooms-katholieke basisschool De Regenboog in Den Haag heeft elk kind recht op een *ongelijke* behandeling. De school wil elk kind namelijk de beste ontwikkelkansen bieden. In principe is elk kind welkom op deze school, die gebruikmaakt van verschillende vormen van leertijdverlenging.

### Basisschool De Regenboog

De school staat in Laak, van oudsher een gemiddelde Haagse arbeiderswijk en nu een wijk waar nieuwkomers een nieuw bestaan opbouwen in Nederland. Er wonen in Laak zo'n 60 nationaliteiten en er is niet één dominante groep. Door de veranderingen in de wijk is De Regenboog een neveninstroomschool geworden. De school vindt het noodzakelijk om zich extra in te spannen, zodat niet-Nederlandstalige kinderen die tussentijds instromen optimale kansen krijgen. Aandacht voor taal speelt daarbij een cruciale rol. Maar de school wil de leerlingen meer bieden. Ze wil hen laten ervaren dat ze ergens goed in zijn. Juist daarvoor is leertijdverlenging een belangrijk middel. Leerlingen kunnen zich ontwikkelen op gebieden waarvoor een goede taalbeheersing geen voorwaarde is.

De school heeft in de loop der jaren verschillende vormen van leertijdverlenging ingevoerd. Naast de Zaterdagschool en de Zomerschool, is sinds vorig jaar ook het Leerkansenprofiel (LKP) ingevoerd (zie bijdrage Het Leerkansenprofiel 2.0 in deze Special).

### De Zaterdagschool

Zo'n drie jaar geleden begon De Regenboog met de Zaterdagschool. Sindsdien heeft de zaterdagochtend een vast programma. Om 8.50 uur gaat de deur open. Alle leerlingen worden persoonlijk verwelkomd en krijgen bij binnenkomst een hand. Hiermee wil de school betrokkenheid tonen en leerlingen laten weten: "Fijn dat je er bent". De lessen beginnen om 9.00 uur.

De Zaterdagschool werkt gericht aan taal en rekenen, maar de leerlingen werken met andere materialen dan in de reguliere lessen. Zodoende is de Zaterdagschool niet alleen maar 'meer van hetzelfde'. De Zaterdagschool werkt met blokken van zes weken, waarin steeds een ander thema centraal staat. Elk blok wordt afgesloten met een presentatie.

Doelgroep van de Zaterdagschool zijn de leerlingen van groep 5 tot en met 8 en de neveninstromers uit de taalklas. Er zijn per jaar gemiddeld vier groepen van zo'n 20 tot 25 leerlingen. Daarnaast is er een groep voor de neveninstromers. In het laatste blok laat de school leerlingen uit groep 4 proefdraaien, zodat zij weten wat ze kunnen

verwachten van de Zaterdagsschool als ze in groep 5 zitten. De school verplicht leerlingen niet om aan de Zaterdagsschool deel te nemen, maar als je je hebt opgegeven, dan wordt verwacht dat je aanwezig bent. De ervaring leert dat niet elk jaar dezelfde leerlingen meedoen met de Zaterdagsschool.

## De Zomerschool

In de Zomerschool, die in 2014 voor het derde jaar is georganiseerd, staan taal, rekenen, de sociaal-emotionele ontwikkeling en de brede ontwikkelvakken centraal. De Zomerschool is bedoeld voor leerlingen van groep 1 tot en met 7, maar soms neemt er ook wel eens een leerling uit groep 8 deel. Zo ook dit jaar. Een Pools meisje meldde zich bij de coördinator met de vraag of ze “alstublieft mee mocht doen”. “Een kind met zo’n sterke intrinsieke motivatie om meer te leren en zodoende een

goede basis op te bouwen voor het voortgezet onderwijs, kun je niet weigeren”, aldus Jessica Hendriks.

De Zomerschool trekt vooral leerlingen uit de onderbouw. Wellicht geven ouders hun kind om een andere reden op voor de Zomerschool dan

voor andere vormen van leertijdverlenging, maar de Zomerschool is geen verkapt vorm van kinderopvang. Het is voor ouders namelijk nog best lastig, omdat ze de leerlingen rond 14.00 uur alweer kunnen ophalen.

Ook in de Zomerschool werken de leerlingen rondom een thema. Hoewel het programma in grote lijn standaard is, wordt de invulling ervan jaarlijks aangepast aan de behoeften van de deelnemende leerlingen.

## Het Leerkansenprofiel

In maart 2013 is de school gestart met de invoering van het Leerkansenprofiel (LKP). In tegenstelling tot de andere vormen van leertijdverlenging, is het LKP verplicht voor alle leerlingen van groep 1 tot en met 8. Het LKP maakt integraal onderdeel uit van het curriculum. Kies je voor De Regenboog, dan ga je zes uur per week extra naar school.

Deze extra uren onderwijs worden ingevuld met zogenaamde brede ontwikkelvakken, muziek, theater/dans, techniek en CKV. Dankzij de invoering van het LKP, heeft de school dit soort (vak) onderwijs terug kunnen brengen in de school.





Kinderen die niet zo goed zijn in taal, kunnen zo wel hun talenten op deze gebieden ontwikkelen. Maar er zijn meer redenen voor deze invulling van het LKP: de school is ervan overtuigd dat dit een positief effect heeft op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Ook bij deze niet-cognitieve vakken wil de school ontwikkelen zien en werkt men met tussendoelen en kerndoelen. Er zijn daarvoor leerlijnen uitgewerkt en er is samenhang met andere vakken en activiteiten in de school.

### Samenhang staat voorop

De Regenboog besteedt veel aandacht aan een goede afstemming van de verschillende vormen van leertijdverlenging. De extra lessen ondersteunen het reguliere aanbod en vullen dit aan. Ze dienen eenzelfde doel, maar de aanpak en de werkvormen zijn verschillend. Dit levert leerkrachten en directie veel informatie op. Zij ontdekken niet alleen welke werkvormen werken, maar ook of leerlingen door een andere aanpak wel of niet meer vooruitgang boeken, bijvoorbeeld op het gebied van woordenschat.

Hoewel men nog zoekende is hoe je de ontwikkeling van kinderen bij de creatieve vakken kunt meten en goed in kaart kunt brengen, ziet de adjunct-directeur al het effect van bijvoorbeeld de muzikale vorming.

“Als de leerlingen nu zingen bij de kerstviering klinkt het zo mooi... Het is een wereld van verschil met de jaren ervoor. Er is echt sprake van samenzang. Als je rondkijkt zie je ook trotse en blij gezichten van kinderen, ouders en leerkrachten. Daar doe je het voor.”  
Annamieke Turfboer, adjunct-directeur

### Wat vinden de kinderen ervan?

Kinderen zijn er niet vies van om méér naar school te gaan. Ze ervaren juist dat ze dingen kunnen. Door ze bijvoorbeeld van jongs af aan in stapjes mee te nemen op het gebied van techniek, leren kinderen vaardigheden waarvan ze dachten dat ze

heel moeilijk zijn. Dit versterkt het zelfvertrouwen van kinderen. De school biedt kinderen de structuur die ze nodig hebben. Voor sommige leerlingen is dit noodzakelijk, bijvoorbeeld omdat ze dat van huis uit niet gewend zijn. Dat helpt hen gedurende de gehele schoolweek.

### Elke leerling telt

Jessica Hendriks geeft een voorbeeld van een leerling die vanaf de kleutergroep enorme moeite had met leren. Mede dankzij de LKP-lessen muziek en theater/dans heeft deze leerling zichzelf zodanig ontwikkeld, dat zij met meer plezier naar school gaat en dat ook de cognitieve vakken haar beter afgaan. De drempel is niet meer zo hoog. “Als dat al een winst is op de korte termijn (na goed anderhalf jaar LKP) dan belooft dat veel goeds. Het gevoel van eigenwaarde speelt hierbij een rol – de leerling weet dat hij ergens goed in is – maar het gaat er ook om dat leerlingen zich technieken en vaardigheden eigen maken die ze eerder niet kregen aangeboden.”

### Ondersteuning leerkrachten

Ook op de leerkrachten heeft de invoering van leertijdverlenging impact. Elke startende leerkracht krijgt ter ondersteuning een maatje, een coach en soms ook een werkbegeleider. De vakleerkrachten die op de school werken, krijgen ondersteuning van de LKP-coördinator en volgen daarnaast een coachingstraject op maat.

De school is kritisch op haar eigen handelen, realiseert zich dat ze met leertijdverlenging (zeker met het LKP) nog niet zo lang bezig is en dat er altijd verbetering mogelijk is. Men heeft echter het gevoel dat de school op de goede weg is en men zoekt manieren om de ontwikkelingen en resultaten goed te volgen en in kaart te brengen. “Je moet als school constant blijven reflecteren op wat je doet en op de vraag hoe je een goed geïntegreerd aanbod kunt doen. Voor de leerlingen moet het voelen als een complete school en niet als

losse onderdelen. Daar moet je als school op blijven sturen, samen met partners”, aldus Annemieke Turfboer.

## Masterclass

De Regenboog participeert in een pilot Masterclass Jong Talent, samen met drie andere Haagse scholen. Voor deelname aan deze Masterclass selecteren de scholen uit elke groep circa twee leerlingen met een uitzonderlijk talent. Een keer per maand bezoekt deze groep leerlingen andere instellingen in de stad waar zij hun talent verder ontwikkelen.

Is De Regenboog klaar met de invoering van leertijdverlenging? Welnee! De school is daarin

heel duidelijk: “Het voelt alsof we het al jaren doen, maar we moeten wel realistisch blijven: we zijn nog maar anderhalf jaar bezig.”

*“Leer van goede voorbeelden, deel ervaringen, maar kopieer ze niet klakkeloos”*

We stelden het al aan het begin: ieder kind heeft recht op een ongelijke behandeling. Door verschillende vormen van leertijdverlenging te combineren, sluit De Regenboog aan bij de behoeften en de ontwikkeling van (vrijwel) alle leerlingen.

## Tips

De Regenboog geeft de volgende tips aan scholen die ook aan de slag willen met leertijdverlenging:

- Kies bewust voor de vorm en de inhoud van leertijdverlenging vanuit een overkoepelende visie en doel: het streven naar een stip aan de horizon. Waar wil je naartoe met de leerlingen? Maak op basis daarvan keuzes en bepaal je beleid.
- Neem de kerndoelen als uitgangspunt en streef naar doorlopende leerlijnen. Zet in het kader van overdraagbaarheid de lessen op papier. Maar daarmee ben je niet klaar. Blijf kijken naar het niveau en de vaardigheden van de leerlingen en blijf lessen verder ontwikkelen. Feedback van docenten op de lessen blijft belangrijk.
- Zorg voor een goed rooster.  
Leertijdverlenging betekent een verandering van de schooltijden. Zeker wanneer het gaat om een grote school, zoals De Regenboog, is het lastig om een goed rooster te maken. Per leerjaar zijn er circa drie groepen, waarvoor de school vakleerkrachten moet vinden. Om het voor de groepsleerkrachten goed te organiseren, is het raadzaam om de leerjaren tegelijkertijd vrij te roosteren voor onderling overleg. Houd steeds oog voor het personeel en zorg ervoor dat medewerkers binnen de nieuwe schooltijden invulling kunnen geven aan hun andere taken. Zorg dus ook voor alternatieve werkplekken voor leerkrachten.
- Kijk hoe andere scholen het doen.  
Leer van goede voorbeelden, deel ervaringen, maar kopieer ze niet klakkeloos. Bepaal je eigen koers op basis van wat je hebt gezien op andere scholen en op basis van de kennis over de eigen schoolpopulatie.
- Zet door!  
Als de school net met leertijdverlenging begint, weet zij nog niet wat zij gaat tegenkomen. De school kan er zeker van zijn dat zich hobbels en kuilen zullen aandienen, maar met de ervaring die de school op dat moment heeft, kan ze oneffenheden wegnemen.

Paulien Muller, Sardes

Leertijdverlenging in de VVE

## Driejarigen op school

Er zijn in ons land verschillende initiatieven waarin de basisschool medeverantwoordelijk is voor een aanbod aan driejarige kinderen. Paulien Muller gaat in op deze bijzondere vorm van leertijdverlenging. Zij bespreekt verschillende vormen en gaat in op de vraag wat de winst is van deze voorzieningen.

De Onderwijsraad geeft een duidelijk advies: alle driejarigen zouden gebruik moeten (kunnen) maken van een pedagogisch hoogwaardig aanbod in deze belangrijke fase van hun ontwikkeling (Onderwijsraad, 2010). Extra tijd in de voorschoolse periode is welbeschouwd ook een vorm van leertijdverlenging.

Verreweg de meeste driejarigen (85%) maken gebruik van een voorschoolse voorziening (Buitenhek, 2014). Zij gaan naar de kinderopvang, de peuterspeelzaal of naar een gastouder. Er zijn echter zorgen over de kwaliteit, over de segregatie die aparte VVE-voorzieningen met zich meebrengen en over de gebrekkige doorgaande lijn met het basisonderwijs. De Onderwijsraad stelde in 2010 het Vlaamse systeem als voorbeeld. Daar nemen vrijwel alle driejarigen deel aan het kleuteronderwijs. Ook in Nederland verwacht de Raad veel van een aanbod van de basisschool voor driejarigen.

*“We zien steeds meer proeftuinen, waar de basisschool medeverantwoordelijk is voor de opvang van driejarigen”*

De kabinetsvisie *Een betere basis voor peuters* (OCW / SZW, 1 december 2013) en de uitwerking daarvan (OCW / SZW, 17 juni 2014) presenteren een toekomstbeeld met als belangrijke elementen: ‘hbo-functies op de werkvloer’ en ‘goede en gelijkwaardige samenwerking tussen basisscholen

en voorschoolse voorzieningen’. De kabinetsvisie gaat echter niet zo ver, dat de verantwoordelijkheid voor de opvang van driejarigen bij de school komt te liggen. Niettemin zijn er her en der in Nederland proeftuinen, waar de basisschool (mede-) verantwoordelijkheid draagt voor de opvang van driejarigen. Welke initiatieven zijn er? En wat kunnen we daarvan leren?

### Pilot startgroepen

In september 2011 ging een vierjarige pilot van start die invulling geeft aan het voorstel van de Onderwijsraad om de inhoudelijke samenwerking tussen voorschoolse voorzieningen en de basisschool te verstevigen. De pilot bestond uit dertig startgroepen. Een ‘startgroep’ is een voorschools educatief aanbod aan driejarige kinderen met een taalachterstand, onder regie van de basisschool.

Specifieke elementen van dit aanbod zijn:

- Deelname van 12,5 uur per week (in plaats van het reguliere VVE-aanbod van 10 uur per week).
- Eén van de twee leidsters heeft de Pabo doorlopen.
- Er wordt opbrengstgericht gewerkt.
- Er is sprake van een doorgaande ontwikkellijn van de startgroep tot en met groep 3.
- De inhoudelijke regie ligt bij de schoolleider.

In mei/juni 2013 voerde Oberon een tussenmeting uit (Oberon, 2013). De ervaringen van de betrokkenen waren grotendeels positief. Het opbrengstgericht werken komt goed van de grond. In dat

opzicht kan de vroegschool een voorbeeldfunctie vervullen voor de voorschool. Hoewel er nog geen toetsgegevens beschikbaar zijn die dit staven, constateren de betrokkenen dat de startgroep een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van de kinderen.

### Nulgroepen en drieplusgroepen

Naast de dertig door het Rijk gefinancierde startgroepen, zijn er voorschoolse groepen voor driejarigen die worden gefinancierd door gemeenten en schoolbesturen. Deze groepen hebben verschillende namen, zoals de ‘nulgroepen’ in Rotterdam en de ‘drieplusgroepen’ in onder meer Deventer en Schiedam. Ook deze groepen functioneren in nauwe samenwerking met een basisschool; ze zijn vaak gehuisvest in het schoolgebouw. Een gunstig bij-effect voor basisscholen is dat de koppeling aan een voorschool zorgt voor een grotere instroom van leerlingen.

Net als bij de startgroepen, is er ook bij deze groepen één leidster, die de Pabo heeft gevolgd of een andere hbo-opleiding, zoals Pedagogiek of SPH. Nulgroepen en drieplusgroepen worden vaak ingezet op locaties met veel kinderen die een (ernstige) taalachterstand hebben. Men verwacht dat de kinderen rechtstreeks profiteren van de educatieve capaciteiten die de hbo’er inbrengt bij het opbrengstgericht werken en bij taalstimulering.

### Hbo’ers in de voorschool

In de Bestuursafspraken (maart 2012) van de G37 en het Rijk is het aanstellen van hbo’ers in de VVE een belangrijk instrument om de kwaliteit van het voorschoolse aanbod te verbeteren. Deze tijdelijke subsidieregeling krijgt op verschillende manieren vorm: de hbo’ers worden ingezet als coach of op de groep. Ook wordt de regeling gebruikt om professionals van de basisschool – zoals intern begeleiders, zorgcoördinatoren, VVE-coördinatoren en onderbouwcoördinatoren – in te zetten op de voorschool. Naast hun werkzaamheden op de basisschool, voeren zij taken uit in de voorschool.

Onderzoek onder professionals in deze functie toont aan dat dergelijke constructies de samenwerking tussen voor- en vroegschool zeer ten goede komen (Jepma, Muller & Van der Bolt, 2013; Westerbeek & Muller, 2013). Het bevordert de afstemming van de (invulling van) thema’s, het ouderbeleid/ouderbetrokkenheid en een goede overdracht van vierjarigen en van trajecten voor zorgkinderen. Een positief bij-effect van het intensievere contact tussen de professionals van de voorschool en van de basisschool kan zijn dat de (vroeg)school meer oog krijgt voor de behoeften van het jonge kind (tot zes jaar).

### Ontwikkeling integrale kindcentra

Ook door brede scholen en integrale kindcentra komen de school en de driejarigen steeds nader tot elkaar. Door de harmonisatie worden steeds meer peuterspeelzalen omgezet in kinderopvangvoorzieningen. Volgens het ministerie van SZW is al 20% van de peuterspeelzalen omgezet in kinderopvang.

*“Door de samenwerking tussen voor- en vroegschool ontstaat er op de basisschool meer oog voor de behoeften van het jonge kind”*

Doordat de kwaliteitseisen die worden gesteld aan peuterspeelzalen en kinderopvangvoorzieningen gelijk worden getrokken, zijn er minder partners in het spel en wordt de samenwerking intensiever en overzichtelijker. Intensieve samenwerking tussen kinderopvang, peuterspeelzaal en basisschool – bij voorkeur binnen één gebouw – brengt driejarigen bij en in de school. Dit biedt allerlei kansen voor (zorg)overdracht, inhoudelijke afstemming, het gezamenlijk benaderen van ouders en het realiseren van een goede doorganglijn.

## Positieve ervaringen

Een spannende vraag is: wat zijn de succesfactoren en knelpunten van de hiervoor beschreven initiatieven? Profiteren de driejarigen ervan dat hun voorschoolse opvang is verbonden aan een school? Of ondervinden zij hiervan misschien juist nadeel?

In 2015 worden de effecten gemeten van de pilot met de startgroepen. Op dit moment zijn alleen nog de processen in beeld gebracht en hoe die door de betrokkenen worden ervaren (Muller, 2013; Oberon, 2013). De ervaringen tot nu toe zijn over het algemeen positief. De inhoudelijke sturing en ondersteuning vanuit de school en de inhoudelijke inbreng van leidsters met een Pabo-achtergrond geven inderdaad een impuls aan de pedagogische kwaliteit. Met name het opbrengstgericht werken krijgt een boost als dit gebeurt in samenwerking met de school of met een leidster met Pabo-achtergrond. Ook creëert de samenwerking tussen voor- en vroegschool op de basisschool meer oog voor de behoeften van het jonge kind, inclusief de peuter.

## Nieuwe uitdagingen

Niettemin stelt het creëren van een aanbod voor driejarigen de basisscholen voor nieuwe uitdagingen. De korte aandachtsspanne van peuters, hun grillige ontwikkelingsverloop en hun sterke gerichtheid op spel vereisen specifieke vaardigheden van hun begeleiders. Professionals moeten een hoge mate van flexibiliteit kunnen combineren met een sterke doelgerichtheid. Van hen wordt gevraagd dat zij optimaal gebruikmaken van 'grijp-je-kansmomenten' en routinemomenten, dat zij op een doelgerichte manier voorwaarden scheppen voor vrij spel en dat zij dat vrije spel begeleiden.

In de peutergroep is observatie het belangrijkste instrument om het aanbod doelgericht af te stemmen op elke peuter. Immers, bij peuters zijn de toetsmomenten en toetsonderwerpen vaak nog beperkt, terwijl hun ontwikkelingsproces onderhevig kan zijn aan grote schommelingen. Het is daarom belangrijk dat de professionals voortdurend observeren en op basis daarvan het aanbod bijstellen.



Voor veel ouders is de entree van hun kind in de peutergroep de eerste keer dat het kind buiten de familiekring gaat functioneren. Een afwijkend ontwikkelingspatroon of opvallend gedrag openbaren zich dan ook vaak voor het eerst in de peutergroep. Ook wordt in de peutergroep vaak voor het eerst duidelijk als er sprake is van een weinig stimulerende of zelfs remmende thuisomgeving. Een vertrouwensband met ouders is een voorwaarde om met ouders in gesprek te gaan over opvoeding, ontwikkelingsstimulering en eventuele zorgbehoeften. Daarom steken professionals van de peutergroep er veel tijd en energie in om de ouders op een positieve wijze te betrekken.

Natuurlijk zijn aandacht voor spel, het belang van observaties en het werken aan ouderbetrokkenheid ook belangrijke aspecten in de kleutergroep. Maar als scholen een aanbod willen doen waarmee peuters tot hun recht komen, dan vereisen deze aspecten 'extra alertheid'.

#### Literatuur

Buitenhek, E. (2014). *Peuterspeelzaalwerk NL: facts & figures 2014. Feitenonderzoek ter voorbereiding op 'een betere basis voor peuters'*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.

Oberon (2013). *Implementatie-onderzoek Startgroepen peuters - Tweede meting*. (november 2013). Utrecht: Oberon.

Onderwijsraad (2010). *Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool*. Den Haag: Onderwijsraad.

Jepma, IJ., Muller, P. & Bolt, L. van der (2013). *De verbindende schakel - Praktijkonderzoek naar de inzet van de intern begeleider in de voorschool*. Utrecht: Sardes.

Ministerie van OCW en SZW (2013). *Kamerbrief: Een betere basis voor peuters*. (1 december 2013). Den Haag: Ministerie van OCW en SZW.

Muller, P. (2013). *Hbo'ers in de vve - leerpunten uit de praktijk*. Utrecht: Sardes.

Ministerie van OCW en SZW (2014). *Nadere uitwerking kabinetsbrief: Een betere basis voor peuters*. (17 juni 2014). Den Haag: Ministerie van OCW en SZW.

Westerbeek, K. & Muller, P. (2013). *Monitorrapportage hbo'ers*. Utrecht: Sardes.

Frank Studulski, Sardes

Onderzoek naar resultaten

## Effecten van leertijdverlenging

Over de vraag wat de opbrengsten zijn van de verschillende vormen van leertijdverlenging lopen de meningen nogal uiteen. Om de effecten vast te stellen, moeten de doelen helder zijn: wanneer zijn we tevreden? Daarnaast zijn de middelen waarmee aan die doelen wordt gewerkt belangrijk. Frank Studulski beschrijft wat we weten over de effecten van de verschillende vormen van onderwijstijdverlenging.

We onderscheiden drie vormen van leertijdverlenging:

- Projecten met pedagogische doelen.
- Projecten met pedagogische en cognitieve doelen.
- Projecten met louter cognitieve doelen.

### Projecten met pedagogische doelen

De verlengde schooldag (VSD) is de oudste vorm van leertijdverlenging. Eigenlijk was al vrij snel bekend dat deelname aan de verlengde schooldag geen cognitieve effecten had (Huizinga en Van der Wolf, 1996; Van Erp, 1997). De VSD heeft soms sociaal-pedagogische doelstellingen, zoals: zorgen dat kinderen niet over straat gaan zwerven. Ook uit onderzoek van Schenkeveld e.a. (2002) en Klatter e.a. (2003) blijkt dat ‘er geen verband optreedt tussen deelname op zich en het sociaal dan wel cognitief functioneren van de leerlingen’. Het onderzoek naar de Groninger Vensterscholen (Van der Vegt e.a., 2004) laat op basis van literatuur zien dat de resultaten van binnen- en buitenschools leren over het algemeen onduidelijk zijn. Mogelijk zijn er betere resultaten te behalen bij een meer gestructureerde aanpak, aldus de onderzoekers.

Het is verwarrend dat de brede school, die meestal pedagogische doelen heeft (‘het stimuleren van de ontwikkeling van kinderen’), ook langs een cognitieve meetlat wordt gelegd. Claassen e.a. (2008) deden op basis van metingen in het PRIMA-cohort

onderzoek onder 59 scholen die beantwoordden aan de criteria van de brede school. Zij vonden geen effecten in het sociale domein die aan de brede school worden toegeschreven. Die effecten werden wel verwacht.

Wel werden er significante ontwikkelingen gesignaleerd in het cognitieve domein (met name taalscores op brede scholen die voor 2000 zijn gestart), maar deze effecten deden zich ook voor in de controlegroep en konden dus niet worden toegeschreven aan de brede school. De onderzoekers constateerden voorts dat er onderscheid ontstaat tussen brede scholen in achterstandswijken (waarvoor de brede school oorspronkelijk is bedoeld) en brede scholen in andere gebieden, waar de activiteiten een ander karakter hebben (meer opvang en recreatie).

*“Het is essentieel dat extra leertijd gepaard gaat met een opbrengstgerichte en gestructureerde aanpak”*

Oberon, ITS en Sardes voerden tussen 2009 en 2013 een longitudinaal onderzoek uit naar de effecten van de brede school (Kruiter e.a., 2014) en volgden in dat kader 40 brede scholen. Er is onder andere gekeken naar de effecten van de brede school op de ontwikkeling en op de (CITO-) prestaties van de kinderen. Veronderstelling was

dat de naschoolse activiteiten invloed hebben op die prestaties. Omdat de onderzochte scholen echter zeer verschillend waren en een verschillend aantal activiteiten aanboden, was het niet mogelijk om duidelijke uitspraken te doen over de effecten.

Zoals gezegd speelt hier echter een meetprobleem. Er is sprake van doelverschuiving. Brede scholen die naschoolse activiteiten aanbieden in de vorm van een verlengde schooldag streven hiermee meestal pedagogische doelen na. Onderzoekers blijven echter (op aanwijzing van opdrachtgevers) hardnekkig zoeken naar effecten op het cognitieve domein.

### **Projecten met pedagogische en cognitieve doelstellingen**

Voor- en vroegschoolse programma's zijn voorbeelden van projecten met een combinatie van pedagogische en cognitieve doelstellingen. Volgens de wet OKE (2010) zijn dat immers programma's die (in ieder geval) werken aan de stimulering van rekenen, taal, de motorische ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Naast de cognitieve doelstellingen, gaat het om de brede ontwikkeling van het jonge kind.

Sinds 2000 is fors geïnvesteerd in de ontwikkeling en implementatie van VVE-programma's en tussen 2006 en 2014 ook in de scholing van professionals (middels het project Vversterk). Over de effecten van voor- en vroegschoolse educatie is een stevige discussie gaande.

Er wordt wel eens getwijfeld aan de effectiviteit van VVE. Jepma (2013) geeft daarvoor drie oorzaken: ten eerste is de kwaliteit van VVE vaak onvoldoende (in het buitenland worden intensievere programma's aangeboden; meer tijd), ten tweede zijn de achterstanden in het buitenland vaak ernstiger en ten derde kunnen de tegenvallende resultaten te maken hebben met de kwaliteit van het onderzoek. Toch wijst Jepma op een review van 38 studies naar 27 VVE-programma's waaruit wel positieve resultaten bleken (Chambers, Cheung, Slavin, Smith en Laurenzano, 2010). Uiteindelijk blijken er zes VVE-programma's te zijn die positieve resultaten geven. Langetermijneffecten

op onderwijsprestaties en op de sociale ontwikkeling zijn vooral gevonden bij VVE-programma's die cognitieve ontwikkeling van kinderen op een meer integrale wijze stimuleren. Er is in Nederland nog geen grootschalig onderzoek gedaan naar de effecten van VVE. De beslissingen om op grote schaal in VVE te investeren, zijn gebaseerd op onderzoeken uit het buitenland, die positieve effecten vaststelden. Hier en daar wordt in Nederland wel eens een effectonderzoek uitgevoerd, maar daarbij moet steeds in acht worden genomen of de randvoorwaarden en de kwaliteitseisen die aan de VVE-programma's zijn verbonden goed worden nageleefd. Is dit niet het geval, dan kan niet worden gesproken van een goede effectmeting.

*“Leerlingen die deelnemen aan leertijdverlenging tonen beter sociaal-emotioneel gedrag dan leerlingen die niet deelnemen”*

De andere variant waarbij cognitieve en pedagogische doelstellingen worden gecombineerd is de leertijdverlenging, met bijvoorbeeld zes uur in de week: van 24 naar 30 uur. De kinderen nemen verplicht deel aan de leertijdverlenging, nadat de school een aantal wettelijk vereiste stappen heeft doorlopen, zoals het raadplegen ouders en instemming van de medezeggenschapsraad. De extra uren worden deels besteed aan cognitieve activiteiten en deels aan bijvoorbeeld sport en cultuur.

Na een pilot met 29 projecten (2009-2012) zijn er op basis van de bestuursafspraken met de 37 grotere gemeenten door heel het land projecten opgezet. Er is een grote variatie in het aantal extra uren en soms zijn er ook verschillen in de onder- en de bovenbouw van een school. In Rotterdam is op sommige scholen sprake van tien uur extra leertijd in de week. Onderwijstijdverlenging is een kostbaar arrangement. Een school van ongeveer 200 leerlingen, die de onderwijstijd met zes uur verlengt, kost ongeveer € 200.000 extra.



Er zijn in Nederland nog geen metingen uitgevoerd naar 'harde' effecten van deze onderwijstijdverlenging, maar er is wel een en ander bekend over de effecten op sociaal-emotioneel vlak. Leerlingen die deelnemen aan leertijdverlenging tonen beter sociaal-emotioneel gedrag dan leerlingen die dat niet doen. Ze werken bijvoorbeeld beter samen, maken minder ruzie, delen meer ervaringen en komen meer voor zichzelf op (Oomen en van der Linden, 2013; Appelhof, 2014).

Appelhof (2009) geeft aan wat de werkzame factoren zijn bij het verlengen van onderwijstijd:

- hoge verwachtingen hebben van leerlingen,
- leerlingen positief belonen ter versterking van hun zelfvertrouwen,
- time on task,
- een goede instructiekwaliteit,
- continuïteit in het leren,
- een motiverende context met verrijksactiviteiten.

Als aan deze voorwaarden is voldaan, zowel in de reguliere schooltijd als in de naschoolse tijd, dan worden de effecten versterkt. Met effecten wordt hier bedoeld dat de leerlingen hoger scoren op toetsen.

Er zijn verschillende vormen van leertijdverlenging. Er zijn scholen die de leertijdverlenging dagelijks uitvoeren na de reguliere schooldag (dus na 15.00 uur), maar er zijn steeds meer scholen die kiezen voor de integrale benadering. Zij nemen drie of vier vaste (vak)docenten aan en de extra lessen worden verweven in het reguliere rooster.

De verwachtingen van met name deze laatste aanpak zijn (onder meer op basis van de eerste ervaringen) positief.

Ook de Zomerscholen vallen onder deze categorie: hier wordt enerzijds gewerkt aan taal en rekenen en anderzijds aan talentontwikkeling (sport en cultuur). De verwachtingen van de resultaten van de Zomerscholen moeten niet te hoog gespannen zijn, omdat het hier – gezien het totaal aantal uren onderwijs per jaar – om een relatief kleine tijdsinvestering gaat.

### Projecten met cognitieve doelen

Schakelklassen zijn een waardevol en effectief instrument ter bestrijding van onderwijsachterstanden. Uit landelijk onderzoek van Kohnstamm



en ITS op verzoek van het ministerie van OCW blijkt dat een jaar extra intensieve taalondersteuning positieve effecten heeft op de taalprestaties en dat deze winst wordt vastgehouden in de verdere schoolloopbaan. Er werden geen grote verschillen vastgesteld tussen de deeltijd- en voltijdvariant van de schakelklas. De verlengde schooldagvariant kon in het landelijke onderzoek niet worden meegenomen, omdat daarover ten tijde van het onderzoek nog te weinig gegevens voorhanden waren (Ledoux & Veen, 2009; Mulder et al. 2012, zie ook: [www.schakel-klassen.nl](http://www.schakel-klassen.nl)). Dit positieve beeld zien we ook terug bij de Brede School Academie, een niet-vrijblijvende vorm van naschools leren voor een groep geselecteerde talentvolle leerlingen. Met een selecte groep leerkrachten gaan deze leerlingen na schooltijd aan de slag om gericht te werken aan taal en aan een academische houding (zoals nieuwsgierigheid, ambitie, onderzoeken, presenteren). Met bijvoorbeeld De Leestafel en De Boekenclub (actualiteit en leesbevordering) wordt gewerkt aan taalstimulering (woordenschat en begrijpend lezen). De kinderen krijgen deze lessen twee maal anderhalf uur in de week en een week in de zomervakantie. Dit gebeurt gedurende drie opeenvolgende jaren, waarbij ook de overstap naar het voortgezet onderwijs wordt meegenomen. Uit onderzoek naar de ontwikkeling van de eerste groepen blijkt dat deze aanpak tot positieve resultaten leidt (Broekhof e.a., 2012).

## Verschillen

Er zijn belangrijke verschillen tussen deze vormen van onderwijstijdverlenging en de verlengde

schooldag. Ten eerste is de deelname aan de verlengde schooldag geheel vrijwillig, terwijl dit in diverse andere vormen van leertijdverlenging niet (helemaal) het geval is. De Brede School Academie is bijvoorbeeld wel vrijwillig, maar niet vrijblijvend: als je er eenmaal voor hebt gekozen, wordt er op je gerekend.

Ten tweede overheersen de pedagogische doelstellingen in de verlengde schooldag (kennis maken met een sport of cultuur), terwijl in de schakelklassen, de onderwijstijdverlenging en de Brede School Academie ook – en eigenlijk vooral – cognitieve doelstellingen worden nagestreefd.

Een belangrijk verschil is ook het aantal uren dat wordt ingezet. De verlengde schooldag is veel minder intensief dan bijvoorbeeld het Leerkansen profiel, waarin kinderen acht jaar lang zes uur per week leertijdverlenging krijgen en vaak ook nog deelnemen aan de Zomerschool.

Naast de verplichte deelname, de duur van het programma en de professionaliteit, is ook de kwaliteit van de inspanningen bepalend voor de effecten. Het gaat bij de bepaling van de opbrengsten niet alleen om de beschikbare tijd, maar ook om de kwaliteit. Er is geen lineair verband tussen uitbreiding van de onderwijstijd en hogere opbrengsten. Uit onderzoek van Scheerens (2013) naar productieve onderwijstijd blijkt dat de manier waarop de tijd wordt besteed van doorslaggevende betekenis is. Zeker als het gaat om kinderen met achterstanden, is het essentieel dat extra leertijd gepaard gaat met een opbrengstgerichte en gestructureerde aanpak.

Instrument	Aantal uren per jaar
Verlengde schooldag	20-30
Schakelklas, versie verlengde schooldag (minimaal 2,5 uur x 40 weken)	100
Brede School Academie (2x 1,5 uur per week + een week in de zomer, gedurende drie jaar)	145
Voor- en vroegschoolse educatie (twee dagdelen, 5 uur x 40 weken)	200
Onderwijstijdverlenging zoals het Leerkansenprofiel Den Haag (6 uur x 38 weken, gedurende acht jaar)	228
Schakelklas, deeltijdschakelklas (8 uur x 40 weken)	320
Schakelklas, kopklas (minimaal 25 uur x 40 weken)	880-1000

*Verschillen in tijdsinvestering*

## Succesfactoren

Als het gaat om de effecten van leertijdverlenging, zijn de volgende factoren van belang:

- Goede kwaliteit van docenten.
- Onderwijsaanpak is gebaseerd op de kenmerken van effectief onderwijs.
- Verplichte deelname.
- Structuur en doelgerichtheid.
- Langdurige inzet / deelname.
- Substantiële tijdsinvestering.

Het is een uitdaging om de extra onderwijstijd 'fris' te houden. Als het routine wordt, is het eigenlijk te gewoon. Misschien maakt juist de aandacht voor kwaliteit, die leerlingen ook na schooltijd ervaren, het verschil uit.

### Literatuur

- Appelhof, P. (2009). *Een oriëntatie naar verlengde onderwijstijd; inrichting en effecten*. Utrecht: Oberon.
- Appelhof, P. (2014). Uitbreiding van leertijd levert winst op. *Basischoolmanagement*, 02/2014, p. 14-18.
- Broekhof, K., Cohen de Lara, H. & Swart, S. de (2012). *Tijd voor talent. Uitgebreid onderwijs voor slimme leerlingen*, Utrecht: Sardes.
- Chambers, B., Cheung, A., Slavin, R.E., Smith, D. & Laurenzano, M. (2010). *Effective Early Childhood Educating Programs: a systematic Review*. Best Evidence encyclopedia (BEE), Empowering Educators with evidence on proven programs, www.bestevidence.org
- Claassen, A., Knipping, C., Koopmans, A. & Vierke, H. (2008). *Variatie in brede scholen en hun effecten*. Nijmegen: ITS.
- Erp, M. van (1997). *Het experiment Verlengde schooldag in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Huizinga, H.P. & Wolf, J.C. van der (1996). *Experiment Verlengde schooldag, ook leuke dingen doen op school? Verslag van de evaluatie*, Amsterdam 1993-1995. Amsterdam: HvA/Esan.
- Jepma, IJ. (2013). Werkt VVE nu wel of niet?, Bewijs voor de effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatie. In: *Groot onderzoek naar het kleine kind*. Utrecht: Sardes.
- Kruiter, J., m.m.v. Fettelaar, D., Beekhoven, S. e.a. (2014). *De brede school in een veranderend tijdsgewricht*. Uitkomsten landelijke effectmeting 2009-2013. Utrecht: Oberon, ITS en Sardes.
- Ledoux, G. & Veen, A. (2009). *Beleidsdoorlichting onderwijsachterstandenbeleid periode 2002-2008*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Mulder, L., Veen, I. van der, Derriks, M. & Elshof, D. (2012). *De schakelklasleerlingen verder gevolgd. Het tweede vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/07 of 2007/08 in een schakelklas hebben gezeten*. Nijmegen/Amsterdam: ITS Radboud Universiteit Nijmegen / Kohnstamm Instituut.
- Oomen, C. & Linden, J. van der (2013). *De motiverende werking van PVT. Een blik op de resultaten sociaal-emotioneel bij Zomerscholen en VSD-scholen*. Utrecht: Oberon.
- Scheerens, J. (eds) (2013). *Productive time in education, a review of the effectiveness of teaching time at school, homework and extended time outside school hours*, Enschede: TU Twente.
- Vegt, A.L. van der, Studulski, F., Bolt, L. van der & Hoogeveen, K. (2004). *Kijken door het venster. Onderzoek naar acht jaar vensterscholen in Groningen*. Amsterdam: SWP.



## Opbrengsten van de brede school en het IKC

# Anders kijken, meer zien

Hoe komt het dat onderzoeken de meerwaarde van de brede school en het integraal kindcentrum vooralsnog niet aantonen? Zegt dit iets over brede scholen en de kindcentra? Of over het onderzoek? Jacques Verheijke neemt de wijze waarop de onderzoeken worden uitgevoerd onder de loep.

In juli 2014 verscheen het Jaarbericht Brede School 2013. In de begeleidende aanbiedingsbrief van het Ministerie van OCW aan de Tweede Kamer staat dat de ingeslagen weg van intensieve samenwerking tussen onderwijs, opvang, welzijn en andere partners door nieuw beleid wordt ondersteund. De brede school en het integraal kindcentrum (IKC) hebben toekomst.

### Wat is meerwaarde?

Hoe die toekomst eruit ziet zal mede bepaald worden door het antwoord op de vraag wat de brede school en het IKC zullen gaan opleveren. Deze vraag wordt steeds vaker gesteld. Wat is hun meerwaarde? Gemeenten en schoolbesturen doen investeringen, die op hun effect beoordeeld moeten kunnen worden. De brede school is een maatschappelijk ingeburgerde 'onderneming' waarvan de balans kan worden opgemaakt. Dat gebeurt ook. Kosten-batenanalyses hebben hun intrede gedaan (De Blaay et al, 2007). De brede school is de fase van 'onbekommerde jeugd' in dat opzicht ontgroeid en is op weg naar volwassenheid.

*“Onderzoek moet zich richten op het handelen van de degenen die in de onderzochte praktijk werken”*

De vraag naar de opbrengsten van de brede school laat zich niet eenvoudig beantwoorden. Er zijn diverse onderzoeken gedaan, maar geen enkel

onderzoek heeft kunnen aantonen dat de brede school meerwaarde heeft voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren. In genoemde onderzoeken is het begrip 'meerwaarde' veelal gedefinieerd als 'het bereiken van hogere scores op cognitief en sociaal-emotioneel gebied'. Ook meetbare effecten op gebieden als wijkgerichtheid en ouderbetrokkenheid zijn in de definitie meegenomen. De resultaten van de onderzoeken lijken de vraag te rechtvaardigen hoe legitiem het bestaan van de brede school en het IKC is. Echter: is juist ook de vraag naar de wijze van onderzoek doen niet legitiem? In deze bijdrage wordt hierop ingegaan.

Er is enige urgentie. De financiering van brede scholen en IKC's wordt op lokaal niveau gerealiseerd. In het kader van de verantwoording van een doelmatige besteding van gelden zal de vraag naar de maatschappelijke meerwaarde van deze voorzieningen vaker worden gesteld.

### Wat is een brede school?

Vanuit het lectoraat Participatie en Maatschappelijke Ontwikkeling van het Kenniscentrum Sociale Innovatie van de Hogeschool Utrecht wordt praktijkgericht onderzoek gedaan naar manieren waarop brede scholen hun opbrengsten in beeld kunnen brengen. De brede school wordt door het lectoraat gedefinieerd als een verbindende pedagogische omgeving waarbinnen kinderen of jongeren zich optimaal in een doorgaande lijn kunnen ontwikkelen. In netwerkverband werken onderwijs, opvang, welzijn en vaak ook sport en cultuur samen vanuit een gedeelde visie op opvoeden en leren. Ingebod in de omgeving, biedt de

brede school toegankelijke voorzieningen waarbinnen een samenhangend (dag)programma wordt aangeboden. Het stimuleren van ouderbetrokkenheid, participatie van wijkbewoners en brede talentontwikkeling kunnen daarbij leidende thema's zijn. Er is oog voor het leren van kinderen en jongeren (binnen- en buitenschools) en voor hun (specifieke) behoeften.

Tegen de achtergrond van deze begripsomschrijving wordt hieronder ingegaan op onderzoek naar de meerwaarde van de brede school en het IKC. Dit is van belang voor besluitvorming op gemeentelijk en bestuurlijk niveau over "return on investment – vragen". Een dialoog tussen alle betrokkenen over het verloop van deze 'stille transitie' van maatschappelijke betekenis, draagt bij aan de doorontwikkeling van de brede school en het IKC.

## Wat hebben de professionals nodig?

Het werken in een brede school of IKC betekent werken in een samengestelde organisatie. Door de aard van het werk is de praktijk bij dit soort organisaties minder voorspelbaar en lastig te vatten in formele regels (Schön, 1983). Professionals hebben praktijknabije vormen van ondersteuning en reflectie nodig. Zij moeten leren van de praktijk zoals die zich door en met hen voltrekt. Sennett (2008) noemt dit de kern van vakmanschap en illustreert het ontwikkelen daarvan door het te vergelijken met het werk van een kunstenaar of timmerman. Zij moeten kunnen luisteren naar het materiaal, er 'gevoel bij hebben'. In het werken moeten zij het materiaal zo leren kennen, dat het hen letterlijk iets in handen geeft dat zich laat bewerken. In de 'worsteling' daarmee leert hij het meest en het vermogen om zich zo te ontwikkelen bepaalt uiteindelijk het vakmanschap.

### Voorbeelden uit Amersfoort en Utrecht

Bij de Stichting Amersfoortse Brede Scholen deed het lectoraat PMO van de Hogeschool Utrecht onderzoek naar good practices als motor voor ontwikkeling van brede scholen.

*"Ik ben gevraagd om mee te helpen in de Generatietuin. Ze vonden of dachten dat ik goed met de kids overweg kon, en dit klopt ook wel. Daarnaast heb ik van vroeger veel kennis over tuinieren en groentes verbouwen. Tegenwoordig is het tuinieren natuurlijk wel moderner, met hele andere groentes. Zo verbouwen we vroeger geen courgettes, maar wel sla en boontjes. Hier in de generatietuin hebben we nu drie fruitbomen met appels, peren en pruimen. Ook hebben we aardbeienplantjes en bramen. Deze kunnen de kinderen er uithalen straks. Wat ik het leukste vind aan de tuin, is het contact met de kinderen. Ze zijn zoals je ziet zo vrolijk en enthousiast. Als ik in de week weleens kinderen tegenkom op straat roepen ze altijd: 'Hee mevrouw Jansen'. Dat is toch hartstikke leuk."*  
(Vrijwilliger van de Generatietuin Amersfoort in onderzoek HU, 2013)

In opdracht van de Gemeente Utrecht deed het lectoraat PMO van de Hogeschool Utrecht praktijkgericht onderzoek naar de wijze waarop ambities op beleidsniveau zichtbaar zijn op de werkvloer.

*"Kinderen kansen geven, inspireren en bekrachtigen, dat is eigenlijk talentontwikkeling. En ook zou ik het heel tof vinden als we met elkaar samen een soort supporters kunnen zijn van deze kinderen. We moeten kinderen het gevoel geven dat ze het hartstikke goed doen! Dat werkt. Kinderen ervaren dat hun juf van de voorschool trots is op hen. Dat gevoel zou ik hun willen meegeven. Ik weet niet hoe je dat zou kunnen uitwerken, maar ik heb het gevoel dat we dat zo moeten doen."*  
(Leidster voorschool in onderzoek HU, 2014).

Het is de uitdaging voor de professionals om gezamenlijk geformuleerde waarden en doelen om te zetten in professioneel handelen (Van Ewijk en Kunneman, 2013). Onderzoek kan professionals in de brede school ondersteunen om meer zicht te krijgen op de ontwikkeling van de eigen organisatie en het eigen vakmanschap. Tegelijkertijd geeft dat onderzoek beleidsmakers en bestuurders praktijkverbonden informatie die dieper inzicht kan bieden in wat werkt.

### Welke bril past de onderzoeker het best?

Het meten van opbrengsten wordt vaak verbonden met het doen van kwantitatief onderzoek. “The so-called norm, at least for now, is quantitative (Silverman, 2013)”. Achter de vraag ‘Wat levert de brede school ons op?’ blijkt in veel gevallen een vraag te liggen naar kwantificeerbare uitkomsten.

Kenmerkend voor kwantitatief onderzoek is het werken met voorgestructureerde methoden van dataverzameling. De te gebruiken onderzoeksmiddelen zijn vooraf exact gedefinieerd, toepassingsmogelijkheden zijn gericht. Het gaat er bij kwantitatief onderzoek vaak om kenmerken te ontdekken waarin groepen van elkaar verschillen en verbanden te leggen tussen kenmerken en/of verschijnselen (’t Hart, Boeije en Hox, 2009). Er is vaak veel kennis over het te onderzoeken domein en er is sprake van een smalle, gesloten onderzoeksvraag.

Smeijsters (2009) benadrukt dat ‘practice based evidence’ een waardevolle opbrengst van bottom-up onderzoek is, omdat de ervaringskennis van professionals en cliënten systematisch bij het onderzoek wordt betrokken. Van Aken (1994) geeft aan dat professionals de rol hebben van ‘oplosser van specifieke gevallen’ en onderzoekers de rol van ‘waarnemer van de professional’. Zij vullen elkaar aan en creëren samen opbrengsten die de praktijk ten goede komen.

### Praktijkgericht onderzoek

Welke rol kunnen onderzoekers spelen, zodat hun onderzoeksresultaten optimaal bruikbaar zijn in de praktijk? Schön (1983) is daar helder over:

onderzoek moet zich met name richten op het handelen van de degenen die in de onderzochte praktijk werken. Dat betekent naar zijn mening ook dat onderzoek samen met de professionals plaatsvindt; kennisontwikkeling in dienst van de praktijkverbetering. ‘Praktijkgericht onderzoek is wetenschappelijk onderzoek dat wordt uitgevoerd met als doel om praktische impact in relevante werkvelden te realiseren’ (Butter en Verhagen, 2014). Onderzoek, advies en ontwikkeling krijgen onderling samenhang.

Kijken naar de praktijk van de brede school en het IKC roept de vraag op waarnaar we willen kijken. Biesta (2012, 2013) onderscheidt drie functies waarop onderwijs zich zou moeten richten: kwalificatie, socialisatie en subjectwording.

### *“De onderzoeker en de professional kunnen samen praktijkgericht onderzoek uitvoeren”*

Deze functies laten zich tegelijkertijd begrijpen als doeldomeinen van de brede school en het IKC als we naar de definitie daarvan kijken. Volgens Biesta kan professioneel handelen niet zonder meer gelijk worden gesteld aan evidence-based handelen - ‘onderwijs als een behandeling of interventie als causaal middel om bepaalde, vooraf gestelde doelen te bereiken’. Het is belangrijk om de persoon van de professional en de redenen waarom hij op een bepaalde manier handelt daarin mee te nemen. Een belangrijke vraag is dan volgens Biesta wat de potentiële pedagogische waarde is van het handelen van professionals in de praktijk. Biesta pleit voor onderzoek dat meer en dieper inzicht geeft in de pedagogische overwegingen die ten grondslag liggen aan het handelen van professionals.

De praktijk van de brede school en het IKC heeft een onderzoekswijze nodig, die erkent dat vooral factoren die te maken hebben met het handelen van professionals effect opleveren (Studulski, 2007). Daarmee krijgt effectmeting een interessante extra dimensie. Waarmee niet is gezegd dat

het niet zinvol is om te proberen causale verbanden aan te tonen. Er kan ook anders gekeken worden.

### Anders kijken

Voor het doen van onderzoek naar de brede school en het IKC is alleen kijken naar cognitieve en sociaal-emotionele scores niet voldoende. Het is veel krachtiger als brede scholen zelf hun doelen stellen. Dat kan bijvoorbeeld door doorgaande lijnen te ontwikkelen en competentiekaders op te stellen voor onderwerpen die zij belangrijk vinden. Thema's als cultuureducatie, burgerschap, mediawijsheid en techniek krijgen daarmee profiel.

Door de ontwikkeling van kinderen op die terreinen nauwgezet te volgen, ontstaat een beter beeld van de ontwikkeling van kinderen en van de bijdrage die de brede school daaraan levert. Dat beeld krijgt gestalte door het handelen van de mensen die voor en in de brede school werken. Daarin wordt de ontwikkeling van de brede school als organisatie concreet. Praktijkgericht onderzoek

kan daarbij van dienst zijn door samen – de professional en de onderzoeker – anders te kijken.

Vanuit ons betoog formuleren we drie aanbevelingen:

- De meerwaarde van de brede school en het IKC is goed meetbaar door onderzoek dat aansluit bij het handelen van degenen die er werken.
- De onderzoeker en de professional in de brede school kunnen samen goed praktijkgericht onderzoek uitvoeren.
- Onderzoeksmethoden die optimaal aansluiten bij de praktijk van de te onderzoeken brede school/IKC, leveren uitkomsten op die bruikbaar zijn voor degenen die er werken en daarmee voor de organisatie als geheel.

*Drs. Jacques Verheijke is als adviseur en begeleider op het educatieve en sociale domein en als onderzoeker verbonden aan de Faculteit Educatie en de Faculteit Maatschappij en Recht van de Hogeschool Utrecht.*

*Hij maakt deel uit van het lectoraat Participatie en Maatschappelijke Ontwikkeling (lector Dr. Stijn*





Verhagen) van het Kenniscentrum Sociale Innovatie en van het lectoraat Normatieve Professionalisering (lector prof. Dr. Cok Bakker) van het Kenniscentrum Educatie.  
E-mail: jacques.verheijke@hu.nl

### Literatuur

- Aken, J.E. van, (1994). De bedrijfskunde als ontwerpwetenschap. – De regulatieve en de reflectieve cyclus. In: *Bedrijfskunde*, 66, 1994, no. 1.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G.J.J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Blaay, N. de, Leijenhors, J. van, Khetabi, Z. El, Grinten, M. van der, Marlet, G. & Larsen, V. (2007). *Maatschappelijke kosten batenanalyse brede school*. Utrecht: Atlas voor Gemeenten, Berenschot, Oberon.
- Butter, R. & Verhagen, S. (2014). *De padvinder en het oude vrouwtje*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Ewijk, H. van & Kunneman, H. (red) (2013). *Praktijken van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Hart, H. 't, Boeije, H. & Hox, J. (red) (2009). *Onderzoeksmethoden*. Den Haag: Boom Lemma.
- Hogeschool Utrecht (2013). *De nieuwe Amersfoortse Brede School*. Utrecht: Hogeschool Utrecht. Faculteit FMR, lectoraat Participatie en Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Hogeschool Utrecht (2014). *Samen breed, samen verder*. Utrecht: Hogeschool Utrecht. Faculteit FMR, lectoraat Participatie en Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (2014). *Aanbiedingsbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten Generaal Jaarbericht brede scholen 2013 en uitkomsten landelijke effectmeting brede scholen*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: NY, Basic Books.
- Sennet, R. (2008). *The Craftsmen*. New Haven, CO: Yale University Press.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. London: Sage.
- Smeijsters, H. (2009). *Onderzoek in en door de praktijk en practice based evidence in de lerende organisatie*. Th&ma Hoger Onderwijs, jaargang 4, nummer 1, pag. 4-13.
- Studulski, F. (2007). *De brede school. Perspectief op een educatieve reorganisatie*. Amsterdam: SWP.



## De Verdieping hét kenniscentrum van Sardes Vergaderruimtes in het centrum van Utrecht

De vertrouwde diensten van Sardes zijn uitgebreid met De Verdieping, een vergader- en kenniscentrum op onderwijsgebied. In een sfeervolle, moderne omgeving biedt Sardes vier prettige ruimten om te overleggen, moderne faciliteiten én de mogelijkheid van inhoudelijke ondersteuning.

Meer informatie over mogelijkheden en prijzen op: [www.sardes.nl](http://www.sardes.nl)  
Wilt u een zaal huren? Bel of mail 030 2326200 of [secretariaat@sardes.nl](mailto:secretariaat@sardes.nl)



Volg de Verdieping op twitter: [@VerdiepingSRDS](https://twitter.com/VerdiepingSRDS)



Advies- en onderzoeksbureau Sardes is werkzaam in de educatieve sector en stelt zich ten doel de ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren te vergroten. Wij voelen ons betrokken bij maatschappelijke vraagstukken over onderwijs, opvang en opvoeding. Sardes wil wetenschap, beleid en praktijk bij elkaar brengen en samen met opdrachtgevers komen tot adequate oplossingen en effectieve werkwijzen.

Als netwerkorganisatie werken wij samen met organisaties met aanvullende dienstverlening. Sardes begeleidt innovatieprocessen en coördineert landelijke educatieve vernieuwingsprogramma's. Binnen het werkveld van onderwijs en jeugd spelen de komende jaren ingrijpende veranderingen. Daarin wil Sardes een professionele speler zijn, die een rol speelt in vernieuwende ontwikkelingen op het gebied van educatie, jongeren en kinderen.

#### Eerder verschenen Sardes Speciale Edities:

Nummer 1, september 2006	Op weg naar zorgplicht en passend onderwijs
Nummer 2, april 2007	Positief Jeugdbeleid
Nummer 3, mei 2007	Stand van de achterstand
Nummer 4, mei 2008	Het grote debat over het kleine kind
Nummer 5, juni 2008	Toekomstbeelden van de brede school
Nummer 6, september 2008	Passend Onderwijs. Kansen in beeld!
Nummer 7, april 2009	Ideeën over het Bewijs voor Onderwijs
Nummer 8, maart 2010	Profileren en indiceren
Nummer 9, september 2010	Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind
Nummer 10, november 2010	Talenten!
Nummer 11, april 2011	Gebouwen voor kinderen
Nummer 12, november 2011	Drie jaar!
Nummer 13, juni 2012	Ouderbetrokkenheid
Nummer 14, februari 2014	De effectieve leraar
Nummer 15, november 2014	Leertijdverlenging