

# 6

## Effectief lokaal onderwijskansenbeleid





## Frank Studulski

Frank Studulski is onderzoeker en adviseur bij Sardes.

E-mail: f.studulski@sardes.nl

**Deze bijdrage gaat over de vraag wat effectief is in het bestrijden van achterstanden en wat scholen kunnen doen. Specifiek gaat Frank Studulski in op voor- en vroegschoolse educatie, schakelklassen, de Brede School Academie en ouderbetrokkenheid.**

De diversiteit onder leerlingen in het Nederlandse onderwijsstelsel neemt toe; van leerlingen afkomstig uit verschillende generaties migranten, uit gezinnen met uiteenlopende inkomens- en opleidingsniveaus, tot leerlingen afkomstig uit gezinnen die verschillen qua taalbeheersing, culturele oriëntatie, enzovoort. Er wordt daarom ook wel gesproken van 'superdiversiteit'. Diversiteit kan leiden tot onderwijsachterstanden op het moment dat kinderen niet alle kansen krijgen hun talenten en potentie te ontplooiën, mede in het licht van de context waarin zij opgroeien. De overheid heeft een verantwoordelijkheid om alle kinderen voldoende kansen te bieden op succes in hun onderwijs-carrière. Gemeenten spelen hierin een belangrijke rol door het lokale onderwijskansenbeleid vorm te geven.

### Onderwijsvoorrangsbeleid

In 1997 is het onderwijsvoorrangsbeleid gedecentraliseerd naar de gemeenten, waarbij sterk werd aange-stuurd op een verbinding tussen onderwijs en welzijn. Gemeenten spelen nog steeds een belangrijke rol in het onderwijsachterstandenbeleid, samen met de scholen en hun besturen. In een *Lokale Educatieve Agenda* (LEA) maken gemeenten hier sinds 2006 afspraken over.

Het afgelopen jaar heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap nieuwe criteria vastgesteld voor het bepalen van het budget voor de gemeente voor dit beleid. Deze criteria zijn opgesteld door het Centraal Bureau voor de Statistiek en betreffen:

- het opleidingsniveau van de ouders;
- bij basisschoolleerlingen het gemiddelde opleidingsniveau van moeders op school;
- het land van herkomst van de ouders (indeling conform 'culturele afstand tot Nederland');
- de verblijfsduur in Nederland van de moeder (nul tot vijf jaar, vijf tot vijftien jaar of langer dan vijftien jaar);
- de schuldsanering ja/nee.

Het laatste criterium is nieuw en brengt ook verschuivingen in de budgetten teweeg. Globaal bekeken lijken grotere steden minder, en kleinere gemeenten meer te krijgen. Gemeenten maken afspraken met scholen en andere instellingen over hun inspanningen op basis van het budget. In 2020 wordt tevens de uit dit budget gefinancierde voorschoolse educatie uitgebreid van tien naar zestien uur.

Om te werken aan onderwijskansen, worden met behulp van de onderwijsachterstandsbudgetten tal van instrumenten ingezet. Denk daarbij aan voor- en vroegschoolse educatie (VVE), schakelklassen, Nt2-expertise (Nederlands als tweede taal), leertijdverlenging, Brede School Academie, verlengde schooldag, investeren in taal en (voor)lezen (Voorleesexpress, Boekenpret, Verteltassen), IMC Weekendschool, en investeren in ouderbetrokkenheid. Elk van deze instrumenten heeft zijn eigen doelen en functie, maar het is goed te weten welke effecten zij hebben. In deze bijdrage stellen we de vraag wat effectief is in het bestrijden van achterstanden en wat scholen kunnen doen. We gaan in op voor- en vroegschoolse educatie, schakelklassen, de Brede School Academie en ouderbetrokkenheid.

### Voor en vroegschoolse educatie

Voor- en vroegschoolse educatie startte rond 2000, met de invoering van ontwikkelingsstimulerende

programma's voor kinderen van twee en een half tot zes jaar die hiervoor in aanmerking komen; zogenaamde doelgroepkinderen. Doelstelling is om deze kinderen met zo min mogelijk achterstanden te laten starten in groep 3 van de basisschool. Gemeenten bepalen welke kinderen in hun gemeente voor VVE in aanmerking komen. Vaak doen zij dit aan de hand van selectiecriteria, zoals het opleidingsniveau van de ouders of de thuistaal. De programma's richten zich op taal, rekenen, motorische en sociaal-emotionele ontwikkeling. De uitvoering gebeurt door opvang in groep 1 en 2 van de basisschool. Sinds 2000 zijn er diverse beleidsinitiatieven geweest om de kwaliteit van de VVE te vergroten. Daardoor is er veel praktijkdiversiteit.

De laatste tijd zijn een paar studies verschenen die aangeven dat investeren in VVE voor doelgroepkinderen loont. Uit het Pre-COOL cohortonderzoek van Leseman en Veen (2016) blijkt dat de achterstand van de doelgroepkinderen ten opzichte van kinderen zonder een risico op achterstand in de voorschoolse periode weliswaar niet helemaal wordt ingelopen, maar wel substantieel afneemt. Doelgroepkinderen ontwikkelen zich gedurende die periode sneller dan niet-doelgroepkinderen. Onder meer de achterstand in woordenschat neemt af en op de aandachtsfunctie van kinderen wordt een inhaalslag gemaakt. De aandachtsfunctie is de mate waarin kinderen in staat zijn hun aandacht vast te houden bij een taak of activiteit. Dit is een belangrijke voorspeller van latere schoolse vaardigheden.

Kinderen die de snelste ontwikkeling doormaken, bezoeken voorzieningen van hogere kwaliteit. Het zijn vooral doelgroepkinderen die gebruikmaken van deze voorzieningen met een VVE-programma. Het pre-COOL onderzoek concludeert dat de deelname aan voorschoolse voorzieningen met een VVE-programma kan compenseren voor onvoldoende stimulatie in de thuisomgeving, mits de uitvoering van het programma, en daarmee de kwaliteit van de voorziening, op orde is.

In Nederland gaan de meeste doelgroepkinderen

naar voorzieningen met VVE van een hogere kwaliteit. Tegelijkertijd blijkt dat de educatieve kwaliteit op deze voorzieningen nog kan worden verbeterd. Het gaat daarbij met name over de interactie van beroepskrachten met de kinderen, waardoor de kinderen een rijke omgeving aangeboden krijgen. Ook blijkt dat wanneer er meer doelgroepkinderen op een locatie zitten, de uitvoering van het VVE-beleid beter is en er hogere kwaliteit wordt geboden. Het wijst op betrokkenheid van de voorzieningen bij de doelstellingen van het beleid en bij de belangen van de kinderen.

### Schakelklassen

In een schakelklas krijgen leerlingen intensief taalonderwijs om taalachterstanden weg te werken. 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 zónder schakelklas mogelijk was geweest. Er zijn drie vormen van een schakelklas:

- voltijd tijdens schooltijd: een schooljaar in een aparte groep;
- deeltijd tijdens schooltijd: een schooljaar minimaal acht uur lessen in een aparte groep (dit is de vaakst gekozen optie (Beekhoven et al., 2017));
- in de verlengde schooldag: lessen buiten de reguliere schooltijd, in een verlengde schooldag (gemiddeld twee en een half uur per week).

Om vast te stellen of deze doelstellingen worden bereikt, zijn voormalige schakelklasleerlingen twee jaar gevolgd. Onderzoek van Ledoux en Veen (2009) en van Mulder en collega's (2012) gaf aan dat er goede resultaten werden geboekt met de schakelklas. De schakelklasleerlingen (vaak met een migratieachtergrond) hebben op taalgebied meer 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 voelen leerlingen zich op hun gemak in de schakelklas en zijn ouders tevreden met de deelname en met de vorderingen van hun kind. Schakelklassen zijn een goed instrument om onderwijsachterstanden te bestrijden. 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.

## Ouderbetrokkenheid

Bepalende factoren voor de mate van betrokkenheid van ouders bij de school zijn de sociaal-economische status, het opleidingsniveau en de geestelijke gezondheid van de moeder, armoede en alleenstaand ouderschap (Desforches & Abouchaar, 2003; Lee & Bowen, 2006, aangehaald in Lusse, 2012). Met name het opleidingsniveau van ouders blijkt van grote invloed. Laagopgeleide ouders – allochtoon en autochtoon – voelen zich slecht gehoord in de school en ervaren de communicatie vanuit de school als eenrichtingsverkeer waarbij weinig interesse wordt getoond in de opvattingen en wensen van ouders. Ouders die zich afgewezen voelen door school trekken zich terug (Karsten et al., 2006, aangehaald in Lusse, 2012).

Veel scholen vinden ouderbetrokkenheid een ingewikkeld begrip. Hier zijn verschillende ontwikkelingen gaande. Het begrip ouderbetrokkenheid is aan verandering onderhevig, zo wordt ook wel gesproken van educatief partnerschap of ouderparticipatie. Op veel scholen zijn de doelen van ouderbetrokkenheid niet helemaal duidelijk. Tevredenheid wordt vaak afgemeten aan de opkomst op een ouderavond. Bij ouders met achterstanden willen veel scholen een culturele of taalkloof overbruggen (voor een goed overzicht zie Menheere & Hooge, 2010).

Uit onderzoek blijkt dat het actief stimuleren van jonge kinderen en leeractiviteiten door ouders thuis, bijdraagt aan een succesvolle schoolloopbaan. Bij

kinderen op zevenjarige leeftijd is het effect van ouderbetrokkenheid op schoolsucces zelfs aanzienlijk groter dan het effect van schoolkenmerken (Sacker et al., 2002). Internationaal onderzoek wijst uit dat een goede *home learning environment* en een goede *center/school learning environment* elkaar wederzijds kunnen versterken (Desforches & Abouchaar, 2003).

Met name in de vorm van academisch prestatieniveau, hoge verwachtingen en toekomstplannen (Hill & Tyson, 2009, aangehaald in: Lusse, 2012) draagt ouderbetrokkenheid het meest bij aan schoolsucces. De bijdrage van begeleiding bij huiswerk en ouderparticipatie is minder duidelijk.

Mesman (2010) geeft aan dat het niet alleen gaat om de kwantiteit van de cognitieve ondersteuning thuis, maar ook om de kwaliteit. Als ouders leergerichte activiteiten met hun kinderen ondernemen, is het van belang dat zij heldere instructie geven die past bij het ontwikkelingsniveau van het kind en dat zij kinderen complimenten geven, niet afwijzen en de ruimte bieden om zelf dingen uit te proberen.

Bakker en collega's (2013) beschrijven de positieve effecten van ouderbetrokkenheid in het voortgezet onderwijs. Echter, soms ervaren leerlingen druk van ouders om te presteren en dat heeft een negatieve uitwerking. Bakker en collega's beschrijven tevens dat gezinnen met een lagere sociaal-economische status meer profiteren van ouderbetrokkenheid dan gezinnen met een hogere sociaal-economische status. Leraren in het primair en voortgezet onderwijs hebben niet altijd een juiste indruk van de betrokkenheid van ouders, zeker bij ouders met een andere cultureel-etnische achtergrond. Deze betrokkenheid wordt door leraren vaak onderschat en leraren voelen zich minder comfortabel in het contact met deze ouders dan in contact met ouders uit hogere milieus en met dezelfde cultureel etnische achtergrond als zijzelf (Bakker et al., 2013). Mochten leraren aan de emancipatie van 'zwakkere' groepen willen bijdragen, is een positieve attitude van leraren ten aanzien van de betrokkenheid van ouders uit lagere sociaal-eco-

nomische milieus en ouders van cultureel-etnische minderheden van groot belang.

### **Brede School Academie**

De Brede School Academie (BSA) begon in 2009 als een pilot met elf basisscholen in de Utrechtse achterstandswijk Overvecht, samen met drie scholen voor voortgezet onderwijs (waaronder twee gymnasia). Het is een naschoolse voorziening voor talentvolle kinderen in groepen 6, 7, 8 en in de brugklas. 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 niet opvallen in de klas. Niet de uitvallers, niet de uitblinkers, maar juist de groep ertussenin. 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 in deze groep inderdaad een enorme potentie aanwezig is. Dat is te zien aan de resultaten, maar ook aan de aanwezigheid van leerlingen bij de lessen (vrijwel 100%) en van de ouders bij de ouderbijeenkomsten (ook vrijwel 100%). Kortom: het gaat hier om kinderen die kunnen leren en die willen leren, maar voor wie de taal een belemmering is om zich volledig te ontplooien. Het werken met een gemotiveerde en capabele groep leerlingen zorgt voor een heel nieuw elan in dit onderwijs; voor docenten, leerlingen en ouders. Het onderwijs op de BSA kenmerkt zich door een krachtige, positieve energie bij alle betrokkenen.

Onderzoek toont aan dat als leerlingen aan de BSA starten in groep 6, zij voor begrijpend lezen op of net onder het landelijk gemiddelde (Cito-score C) scoren. Na een jaar hebben ze een meer dan gemiddelde vooruitgang geboekt en na drie jaar BSA behoren de leerlingen tot de 25% beste lezers van Nederland (Cito-score A) (Bomhof & Van Aarsen, 2016).

Het onderwijsprogramma richt zich op doelgericht werken aan begrijpend lezen en woordenschat. De BSA-leerlingen volgen allemaal hetzelfde programma. 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 & 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.

De BSA probeert heel bewust een academische cultuur te creëren, waarin ambitie, nieuwsgierigheid en zelfstandigheid worden gestimuleerd. Sardes ontwikkelde een matrix met negen facetten van een academische houding bij leerlingen en bij docenten. Hiermee kan de academische houding worden bevorderd.

### **Werkzame factoren**

Het zou natuurlijk mooi zijn als we exact weten welke variant van welke interventie het meeste rendement oplevert in termen van vorderingen van leerlingen, want dan is de keuze snel gemaakt. Helaas weten we dat niet. Het ontbreekt in Nederland ten eerste aan voldoende betrouwbaar onderzoek om überhaupt iets te kunnen zeggen over de opbrengsten van alle interventies op leerlingenniveau. Daarnaast ontbreekt onderzoek dat vergelijkingen mogelijk maakt en op basis waarvan uitspraken gedaan kunnen worden over het verschil in rendement tussen de verschillende interventies (Hoogeveen, 2019).

Welke interventie ook gekozen wordt, we kunnen wel een aantal factoren aanwijzen waarvan we zeker weten dat die effecten hebben bij leerlingen. Uit literatuur over effectief onderwijs en over onderwijstijdverlenging blijkt dat de factoren in Tabel 1 – in samenhang – essentieel zijn bij het bevorderen van de taalontwikkeling van leerlingen. Bij de inrichting van een interventie door gemeenten en schoolbesturen is het raadzaam om onderstaande aspecten als checklist te

**Tabel 1.** Essentiële factoren in bevordering van taalontwikkeling bij leerlingen

Inhoudelijke focus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Woordenschat</li> <li>• Mondelinge taalvaardigheid</li> <li>• Begrijpend lezen</li> <li>• Recreatief lezen/leesbevordering</li> </ul>
Werkvormen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thema's en projecten</li> <li>• Gespreksvormen in kleine groepjes en in kringgesprekken</li> <li>• Samenwerkend leren</li> <li>• Educatieve uitstapjes als verbinding tussen binnen- en buitenschools leren</li> </ul>
Opbrengstgerichte houding van de leerkracht	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doelen: wat moeten leerlingen leren?</li> <li>• Organisatie: hoe denk ik dat dit het best georganiseerd kan worden?</li> <li>• Bronnen: waar baseer ik dat op?</li> <li>• Evaluatie: hoe kom ik aan bewijs dat het werkt?</li> </ul>
De lat hoog leggen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerlingen uitdagen en doelen stellen die net binnen het bereik van de leerling liggen.</li> <li>• Hoge verwachtingen</li> </ul>
Ouders	* Betrek ouders, bij voorkeur in de vorm van een educatief en pedagogisch partnerschap
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognitieve doelen: taal</li> <li>• Sociaal-emotionele doelen: plezier in leren, zelfvertrouwen van leerlingen vergroten, motivatie verhogen, samenwerken</li> </ul>
Inbedding en doorgaande lijn	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De interventie maakt onderdeel uit van een samenhangend palet aan maatregelen die de school neemt om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren</li> <li>* Er is een doelgericht taalbeleid voor de hele school</li> <li>• Een leerkracht met taalexpertise heeft taakuren voor taalbeleid en zorgt voor deskundigheid bij de leerkrachten</li> </ul>
Als de interventie plaatsvindt naast het reguliere programma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Een stevige verbinding tussen het reguliere en het extra programma</li> <li>• Goede overdracht tussen de reguliere en de andere professionals</li> </ul>

gebruiken en zoveel mogelijk factoren te borgen in de opzet van de interventie (Hoogeveen, 2019).

Een aantal van de instrumenten zijn op basis van onderzoek effectief gebleken (VVE, schakelklassen, BSA). Echter, heel veel is afhankelijk van de uitvoering en de keuzes die daarin worden gemaakt. Daarnaast weten we ook dat de focus van de inzet heel belangrijk is.

Het Nederlands onderwijs had lange tijd een voorstelbare populatie, waarbij leraren goed konden

inschatten welke bagage de kinderen meenamen van thuis. Een grotere diversiteit onder leerlingen maakt dat scholen in samenwerking met gemeenten en andere partners andere interventies moeten inzetten om alle potentieel aan talenten te benutten. Sommige kinderen hebben dat nodig om hun achterstand in te halen. Het schaarse onderzoek dat we hebben, laat zien dat – wanneer goed uitgevoerd – gerichte interventies effectief kunnen zijn in het bestrijden van onderwijsachterstanden. ■