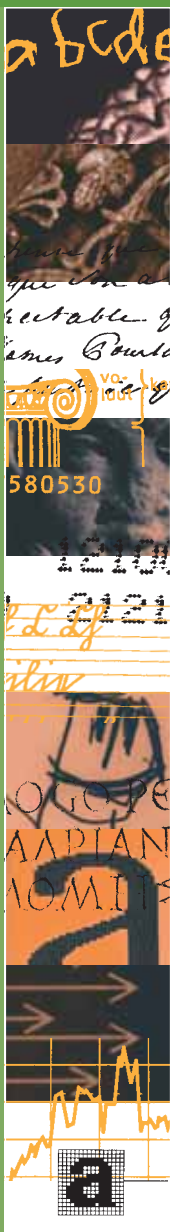


Sardes

Speciale Editie

NUMMER 3 | MEI 2007



Stand van de achterstand

Resultaten en ontwikkelingen van
het onderwijsachterstandenbeleid

2002 - 2006

Jolien van Haalen

— d
e he lou
lous
personne
voir, q
y vive
cubri
; Me
ne un p
s. Duit
je ter
w. Che
à So
Des Cha
.. Tou
r av
pense
que
pectab
James B
le pent

Sardes is een zelfstandig bureau in de educatieve sector. De werkwijze van Sardes is gebaseerd op een toekomstgerichte visie en wordt gekenmerkt door een samenbundeling van de functies van onderzoek, ontwikkeling, advisering, scholing, begeleiding en projectmanagement. Tot de opdrachtgevers van Sardes behoren ministeries (OCW, VWS, BZK, Justitie), gemeenten, schoolbesturen, scholen, onderwijs- en welzijnsorganisaties en internationale instellingen (OESO, Europese Commissie).

Sardes

Bezoekadres | Sint Jacobsstraat 63 | Utrecht
Postbus 2357 | 3500 GJ Utrecht
t 030-232 62 00 | f 030-233 30 17
secretariaat@sardes.nl | www.sardes.nl

Sardes Speciale Editie verschijnt meerdere malen per jaar en is bestemd voor bestuurders, managers en beleidsmedewerkers in de educatieve sector.

Colofon

ISBN/EAN	978-90-5563-077-6
Titel	Stand van de achterstand
Tekst	Jolien van Haalen
Een uitgave van	Sardes
Tekstredactie	www.vanhaalenpartners.nl
Vormgeving	Studio Eric Wondergem BNO bv
Druk	BDU



Voorwoord

Jo Kloprogge | directeur Sardes

Sinds 1988 is er elk jaar een compacte publicatie verschenen, waarin de stand van zaken van het onderwijsachterstandenbeleid in kaart wordt gebracht. Er is in de loop der jaren wel enige variatie ontstaan in de wijze waarop dit beleid en het voor dit beleid relevante onderzoek werden belicht. Maar het doel is steeds gebleven een korte, goed leesbare en overzichtelijke publicatie beschikbaar te stellen aan een breed publiek van direct of indirect betrokkenen bij het onderwijs en het onderwijsachterstandenbeleid in Nederland.

Dit jaar leek het ons een goed idee om eens iemand uit een jongere generatie met een frisse blik naar dit beleidsterrein te laten kijken. De auteur van dit jaar is Jolien van Haalen, studente Sociologie aan de Radboud Universiteit, die zich in het kader van haar stage zeer intensief met het onderwerp heeft beziggehouden. Zij zet dit jaar de traditie voort. Sardes wil graag iedereen bedanken die haar hierbij heeft ondersteund, in het bijzonder Lia Mulder (ITS), Tanja Traag (CBS), Paul Jungbluth (Universiteit Nijmegen) en de medewerkers van Sardes met wie zij vaak contact heeft gehad. Anne Luc van der Vegt en ondergetekende hebben het schrijfproces begeleid.

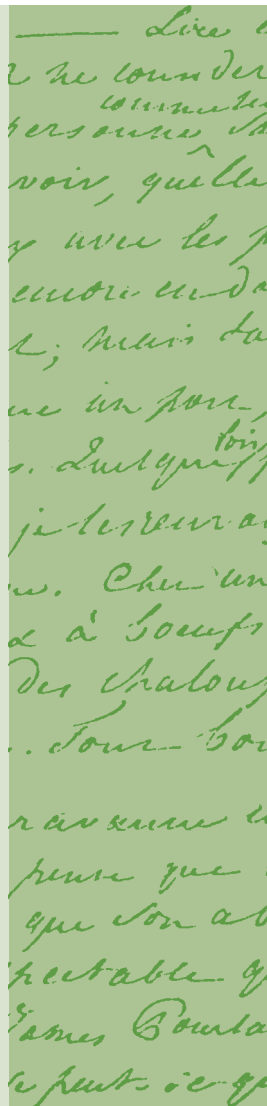
Een vergelijking van de conclusies die Jolien van Haalen in deze publicatie trekt, met die uit de eerste uitgave in deze reeks (En toen was er het OVB...?, 1988), laat hier en daar opmerkelijke overeenkomsten zien. Volgens ons kan dit alleen maar betekenen dat er, ondanks de vele veranderingen die het onderwijsachterstandenbeleid in al die jaren heeft doorgemaakt, een aantal significante verbeterpunten is blijven liggen. Hier wacht dus een mooie en dankbare taak voor de nieuwe generatie beleidsmakers, die nu op dit weerbarstige terrein aan de slag gaat.

Stand van de achterstand

Resultaten en ontwikkelingen van het onderwijsachterstandenbeleid 2002 - 2006

Jolien van Haalen | Sardes | mei 2007

Inhoudsopgave



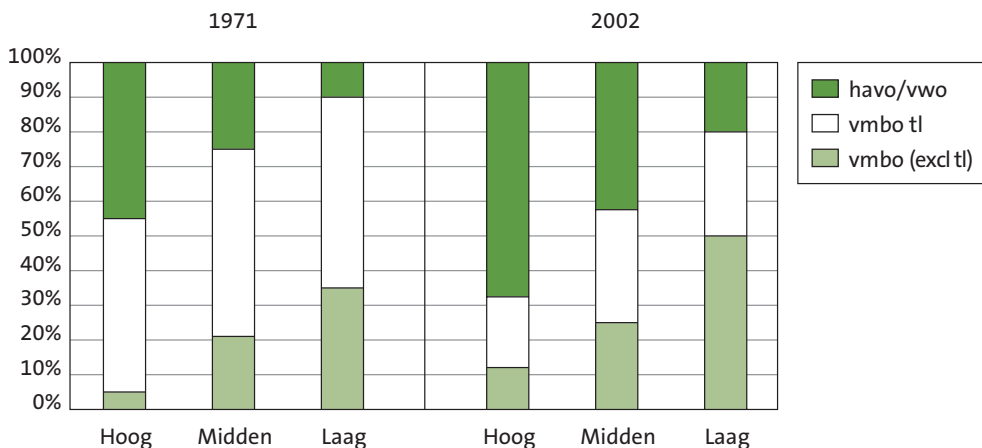
1	Kansenongelijkheid: actueler dan ooit	4
2	Veranderingen in het beleid	7
3	Resultaten GOA-beleid	16
4	Aanbevelingen	28
	Bronnen	31

1 Kansenongelijkheid: actueler dan ooit

Sinds de jaren zeventig heeft de rijksoverheid beleid ontwikkeld om onderwijsachterstanden te bestrijden. Aanvankelijk vormden de autochtone arbeiderskinderen de belangrijkste doelgroep van het beleid. Later zijn vooral de allochtone achterstandsleerlingen centraal komen te staan. Vanaf augustus 2006 is het accent weer iets teruggeschoven naar autochtone achterstandsleerlingen. De 'gewichtenregeling' is sinds de start van het beleid een belangrijk instrument geweest voor verdeling van het budget voor achterstandenbestrijding. In de afgelopen jaren is het GOA (Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid) daarop een belangrijke aanvulling geweest. In de meest recente plannen is er speciale aandacht voor voor- en vroegschoolse educatie, schakelklassen en bestrijden van voortijdig schoolverlaten.

Kerdoel van het beleid is de onderwijskansen van kinderen uit lagere sociale milieus te verbeteren. Kinderen van laag opgeleide ouders hebben een kleinere kans om een hoge opleiding te volgen dan kinderen van hoog opgeleide ouders. Dat is naar het lijkt altijd en overal zo, maar het kan ook meer of minder het geval zijn. Drieënhalft decennium achterstandenbeleid in Nederland heeft er in ieder geval nog niet indrukwekkend veel aan veranderd. Weliswaar hebben alle kinderen nu een grotere kans om een hoger opleidingsniveau te bereiken dan dertig jaar geleden, maar de ongelijkheid in onderwijskansen tussen de hogere en de lagere milieus is daarmee niet afgenomen, misschien zelfs aangescherpt. De volgende figuur laat dat duidelijk zien.

Grafiek 1 Geschatte onderwijsdeelname van 13- tot 15-jarigen in 1971 en 2002, naar sociaal milieu *



* De grafiek is ontleend aan een presentatie van dr. Paul Jungbluth voor het Honours Program van de RU-Nijmegen in 2005 (cursus Verzilverd Talent, titel voordracht: 'Erfelijk schoolsucces'). De gegevens stammen uit Van Kemenade e.a. 'Onderwijs-Bestel en Beleid' 1981 pag. 125 en van dr. Adri Claassen (PRIMA-gegevens; nadere analyses n.a.v. 'In het tweede jaar V.O., ITS, 2004).

Toch blijft het belangrijk om te streven naar meer gelijke kansen in het onderwijs. Niet alleen omdat we het *rechtvaardig* vinden dat mensen zoveel mogelijk gelijke kansen krijgen in hun leven. En ook niet alleen omdat Nederland het eigenlijk wettelijk garandeert: de overheid zorgt immers enerzijds voor deugdelijk onderwijs en ziet er anderzijds op toe dat allen gelijk worden behandeld. In dat perspectief kan onderwijs met ongelijke kansen moeilijk doorgaan voor 'deugdelijk'. Maar afgezien daarvan, is het nu ook meer dan ooit *noodzakelijk* om betere kansen te creëren voor kinderen uit de lagere sociale milieus. Nederland streeft immers naar een hoogstaande kennis-economie. Om dat te bereiken, zijn veel meer hoog opgeleiden nodig dan er momenteel in Nederland zijn. We kunnen het ons daarom niet langer permitteren dat er relatief weinig kinderen van laag opgeleiden doorstromen naar de hogere onderwijsniveaus. Dit geldt temeer omdat hoogopgeleiden steeds minder kinderen krijgen dan lager geschoolden. Nederland zal dus ál het beschikbare talent moeten mobiliseren.

Uit het onderzoek 'Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs' van het ITS en het SCO-Kohnstamm Instituut (L. Mulder e.a., 2007, in opdracht van de Onderwijsraad) blijkt dat vooral in de lagere sociale milieus nog veel onbenutte talentreserves aanwezig zijn. Bij 10 tot 20 procent (afhankelijk van de gehanteerde criteria) van de leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs is sprake van onderbenutting van de aanwezige cognitieve talenten. Dat is vooral het geval bij leerlingen met laag opgeleide ouders, zowel autochtoon als allochtoon. Etniciteit speelt een grote rol wanneer het gaat om taal, maar bij de andere vakken blijkt het opleidingsniveau van de ouders bepalend voor de onderbenutting van talent. Bij meisjes is relatief vaak sprake van een onderbenutting van de cognitieve capaciteiten op het gebied van rekenen.

Verder blijkt dat ongeveer één vijfde van de leerlingen relatief (dat wil zeggen, ten opzichte van het landelijk gemiddelde) in prestaties achteruitgaat tussen groep 4 van het basisonderwijs en het vierde leerjaar van het voortgezet onderwijs. Bij kinderen van laagopgeleide ouders, zowel autochtone als allochtone, zien we ook een andere vorm van onderbenutting, namelijk onderadvisering. Het advies dat zij aan het einde van de basisschool krijgen, is lager dan op grond van hun prestaties zou worden verwacht. Bovendien kiezen deze kinderen zelf voor een lager schooltype dan kinderen van hoger opgeleide ouders met een vergelijkbare prestatie. De onderzoekers concluderen dat bij kinderen van laagopgeleide ouders de lage verwachtingen in het begin van het basisonderwijs, de (te) lage adviezen en (te) lage schoolkeuzen ertoe leiden dat hun onderwijspositie aan het eind van het voortgezet onderwijs te laag is ten opzichte van hun prestaties aan het begin van het basisonderwijs. Voor het onderwijsachterstandenbeleid ligt hier dus een mooie taak...

Deze uitgave geeft een overzicht van de recente wijzigingen in het onderwijsachterstandenbeleid. Na een terugblik op het beleid van de afgelopen vier jaar wordt nagegaan wat er bekend is over de resultaten die in deze periode zijn behaald. De doelen uit het landelijk beleidskader GOA 2002-2006 staan hierbij centraal. Ten slotte komen aanbevelingen aan de orde voor een beter achterstandenbeleid.

Veranderingen in het beleid

Het budget voor de bestrijding van achterstanden was van 1998 tot augustus 2006 onderverdeeld in schoolgebonden middelen en middelen van het GOA (Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid). De schoolgebonden middelen, die in het basis-onderwijs via de 'gewichtenregeling' en in het voortgezet onderwijs via de 'cumi-regeling' werden verdeeld, zijn rechtstreeks aan de scholen uitgekeerd. In 2004 ging het daarbij om bedragen van respectievelijk 280 en 70 miljoen euro. De gemeenten ontvingen daarnaast 218 miljoen om in het kader van het GOA te besteden. In 2006 zijn op beide onderdelen van het achterstandenbeleid wijzigingen doorgevoerd.

2.1 Schoolgebonden middelen

Primair onderwijs: de gewichtenregeling herijkt

De gewichtenregeling is een belangrijk instrument voor het verdelen van gelden voor bestrijding van achterstanden in het primair onderwijs. Via deze regeling krijgen scholen meer financiële middelen naarmate zij meer achterstandsleerlingen hebben. Elke leerling telt in principe voor 1,0 maar aan kinderen van ouders met een laag opleidingsniveau wordt extra gewicht toegekend. Tot augustus 2006 kregen autochtone achterstandsleerlingen een extra gewicht van 0,25 en allochtone achterstandsleerlingen een extra gewicht van 0,9, omdat onderzoek aantoonde dat allochtone leerlingen de meest ongunstige uitgangspositie hadden. Verder kregen leerlingen van wie één van beide ouders in een woonwagen woont of heeft gewoond een gewicht van 0,7 en schipperskinderen en kinderen die verblijven in een internaat of pleeggezin een gewicht van 0,4.

Voortaan geldt niet etniciteit, maar alleen nog het opleidingsniveau van de ouders als criterium voor het toekennen van een extra gewicht. Nu krijgen leerlingen van wie beide ouders maximaal lbo/vbo niveau hebben, een extra gewicht van 0,3. Leerlingen van wie één van de ouders maximaal basisonderwijs gevolgd heeft en de andere ouder maximaal lbo/vbo, krijgen een extra gewicht van 1,2.

In de herijkte gewichtenregeling krijgen de autochtone leerlingen dus meer prioriteit. Dat was nodig, omdat uit de PRIMA cohortgegevens van 2002 (ITS) was gebleken dat allochtone leerlingen hun achterstand geleidelijk aan het inlopen zijn. Autochtone achterstandsleerlingen daarentegen hebben een blijvende of zelfs groeiende achterstand (Inspectie van het Onderwijs, 2005). Het opleidingsniveau van de ouders blijkt dus een grotere voorspellende waarde voor de schoolprestaties van kinderen te hebben dan hun etnische achtergrond. Daarnaast is etniciteit in de afgelopen jaren een erg onduidelijk criterium geworden, omdat allochtone groepen steeds langer in Nederland zijn. De kinderen van de tweede generatie allochtonen zijn volgens de gewichtenregeling zelf autochtoon, maar kampen desondanks vaak

nog met soortgelijke problemen als hun ouders. Ook voor deze groep is de herijking van de gewichtenregeling van belang.

De nieuwe gewichtenregeling wordt in een overgangsperiode van vier jaar ingevoerd. Vanaf het schooljaar 2006-2007 wordt elk jaar zowel de nieuwe instroom van leerlingen als een leeftijdsgroep van de zittende leerlingen gewogen volgens de nieuwe regeling. Scholen die er erg op achteruit gaan, zullen in de overgangsperiode worden gecompenseerd.

Er zijn in de nieuwe regeling, net als in de oude, grenzen gesteld aan zowel de mogelijkheid voor scholen om aanspraak te maken op de extra middelen uit de gewichtenregeling als aan de omvang van deze middelen. Dit gebeurt door een drempel en een plafond. De overheid gaat ervan uit dat scholen de extra zorg voor een beperkt aantal achterstandsleerlingen uit de reguliere middelen kunnen financieren. In de oude regeling kwam een school pas voor extra bekostiging in aanmerking vanaf 9% extra gewicht. Dat gewicht werd bereikt bij 10% allochtone achterstandsleerlingen of 36% autochtone achterstandsleerlingen. Scholen die onder die drempel bleven, kregen dus niets. In het regeerakkoord van 2007 tussen CDA, PvdA en ChristenUnie is vastgelegd dat deze drempel in de komende jaren stapsgewijs wordt verlaagd naar 3%. Hiervoor komt ook extra geld beschikbaar. Verder gaat het kabinet ervan uit dat extra financiering boven een bepaald bedrag geen toegevoegde waarde meer heeft. Er is daarom een plafond ingesteld voor het ontvangen van gewichtengeld. In de praktijk bereiken alleen de scholen met bijna uitsluitend leerlingen met het hoogste gewicht dat plafond.

Als gevolg van veranderingen in de criteria voor het toekennen van verschillende gewichten, zullen scholen op het platteland iets meer geld te besteden krijgen en scholen in de grote steden iets minder. De meeste onderzoekers en beleidsmakers zijn het erover eens dat deze extra middelen voor autochtone achterstandsleerlingen nodig zijn. Maar alleen een hoeveelheid extra geld is niet genoeg voor een betere achterstandenbestrijding. Dit geld moet planmatig worden ingezet. Omdat de extra middelen per school niet in alle gevallen toereikend zijn, zullen scholen op het platteland op deelterreinen wellicht moeten samenwerken om de toegekende middelen zinvol te kunnen besteden. Hier staat tegenover dat scholen in de grote steden zich zorgen maken over de gevolgen van de inperking van middelen voor allochtone leerlingen.

Uitgangspunt bij de gewichtenregeling is dat scholen eigen keuzes maken voor wat betreft de besteding van de schoolgebonden middelen voor onderwijsachterstanden. De overheid geeft geen inhoudelijke richtlijnen; noch voor de besteding van het geld, noch voor de resultaten die hiermee moeten worden bereikt. Scholen stellen,

als onderdeel van het schoolplan, zelf een plan op voor de bestrijding van achterstanden. Zij worden geacht de vorderingen van individuele achterstandsleerlingen door middel van toetsen in beeld te brengen. De inspectie houdt toezicht op de resultaten.

Voortgezet onderwijs: van cumi-regeling naar leerplusarrangementen

Ook in het voortgezet onderwijs is een belangrijke verandering doorgevoerd als het gaat om de verdeling van schoolgebonden middelen van het onderwijsachterstandenbeleid. De cumi-regeling, voluit 'Regeling aanvullende personele bekostiging culturele minderheidsgroepen en anderstalige leerlingen', is per 1 januari 2007 vervallen. De Leerplusarrangementen VO zijn daarvoor in de plaats gekomen. Daarvoor is in totaal 71,5 miljoen beschikbaar. Net als bij de herijkte gewichtenregeling in het basisonderwijs, is met deze verandering ook in het voortgezet onderwijs het accent iets verschoven van allochtone achterstandsleerlingen naar autochtone achterstandsleerlingen.

Voorheen kregen scholen een aanvullende vergoeding voor leerlingen die tussen één en acht jaar in Nederland verbleven. Extra aandacht voor nieuwkomers stond centraal. Bij de Leerplusarrangementen VO ligt de nadruk op probleemcumulatie. Niet de scholen met de meeste allochtone leerlingen krijgen de meeste middelen, maar scholen met de meeste leerlingen uit zogenaamde 'probleemcumulatiegebieden', zoals die zijn gedefinieerd in de armoedemonitor van het CBS en het SCP. Bij jongeren uit deze gebieden stapelen de problemen zich vaak op: zij spijbelen veel, verlaten voortijdig de school en komen vaker dan anderen in aanraking met criminaliteit. Scholen met meer dan 30% leerlingen uit probleemcumulatiegebieden, ontvangen extra budget voor de begeleiding van deze jongeren. In totaal is er 55 miljoen euro per jaar beschikbaar voor deze scholen. Het gaat daarbij om ongeveer 100 scholen, die zich merendeels bevinden in de grote steden. Scholen voor vmbo, havo en vwo komen voor deze regeling in aanmerking. Het geld is bedoeld voor het leveren van maatwerk aan leerlingen, het verbeteren van schoolprestaties en het verminderen van voortijdig schoolverlaten. De scholen bepalen zelf hoe ze het geld inzetten.

Het tweede deel van de regeling, Nieuwkomers VO, voorziet in een bekostiging voor de opvang van nieuwkomers. Een school krijgt extra middelen voor elke leerling die korter dan twee jaar in Nederland is en die 'vreemdeling' is volgens de Vreemdelingenwet. Scholen kunnen zelf kiezen hoe ze het opvangonderwijs organiseren. Voor scholen die nieuwkomers opvangen, is op jaarbasis ongeveer 16,5 miljoen euro beschikbaar.

2.2 Op schooloverstijgend niveau: van GOA naar VVE, schakelklassen en 'Aanval op de Uitval'

1998-2006: GOA

Bij de overgang van het onderwijsvoorrangsbeleid naar het GOA-beleid in 1998 heeft de overheid de verantwoordelijkheid voor achterstandenbestrijding gedecentraliseerd naar het gemeentelijk niveau. Het idee daarbij was enerzijds dat gemeentelijke overheden het meest doelgericht kunnen werken, omdat zij het beste zicht hebben op de achterstandsproblematiek en de specifieke behoeften van scholen in de eigen gemeente. Anderzijds zou de lokale overheid de samenwerking kunnen bevorderen tussen scholen en andere instellingen (zoals voorschoolse voorzieningen of instellingen voor jeugdzorg).

Het Rijk heeft destijds in het landelijk beleidskader (LBK) GOA aangegeven aan welke onderwerpen de gemeenten aandacht moesten besteden. In het landelijk beleidskader voor de periode 2002-2006 zijn vier prioriteiten en concrete doelen (in cijfers) geformuleerd, op grond waarvan het beleid kon worden beoordeeld. Deze doelen zijn opgesteld volgens het SMART-principe, dat wil zeggen dat ze Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdgebonden zijn.

Prioriteit	Doel voor 2006
Voor- en vroegschoolse educatie	50% van de doelgroepkinderen neemt deel aan effectieve VVE-programma's
Ondersteuning schoolloopbaan	4% meer allochtone leerlingen op het havo en vwo
Bestrijding van voortijdig schoolverlaten	30% minder voortijdig schoolverlaters
Beheersing van de Nederlandse taal	25% minder taalachterstand bij doelgroep leerlingen

Daarnaast is er tussen 2002 en 2006 aandacht geweest voor het 'onderwijskansenplan'. Ruim 400 scholen zijn geselecteerd om hieraan deel te nemen. Het ging om scholen met meer dan 50% achterstandsl leerlingen. Elk van deze scholen heeft voor een periode van vier jaar een budget gekregen om op een planmatige manier te werken aan de schoolontwikkeling. Zij hebben op basis van een schoolspecifieke probleemanalyse een schoolontwikkelingsplan opgesteld, waarin doelen en activiteiten zijn benoemd. Het SMART-principe stond ook in deze plannen centraal. De bedoeling van het onderwijskansenplan was om scholen een doelgerichte aanpak te laten ontwikkelen voor het bestrijden van onderwijsachterstanden.

Om de resultaten van het achterstandenbeleid te kunnen beoordelen, zijn er bij aanvang van de tweede GOA-periode plannen gemaakt voor een GOA-monitor. Deze is er slechts zeer ten dele gekomen, wat de evaluatie van het beleid moeilijk

maakt. De gemeenten hadden een regisserende rol in het GOA-beleid. Ze konden zelf bepalen op welke van de in het LBK geformuleerde doelen ze de accenten legden en hoe ze het beleid vormgaven. Gemeenten waren overigens wel - vanaf een bepaald budget - verplicht om de schoolbesturen hierbij te betrekken; samen stelden zij een vierjarig onderwijsachterstandenplan op. Omdat hiervoor een breed draagvlak noodzakelijk was, heette dit overleg tussen gemeenten en schoolbesturen het 'op overeenstemming gericht overleg' (OOGO). Geen van de partijen had doorslaggevende beslissingsmacht.

Vanaf 2006: VVE, schakelklassen en 'Aanval op de Uitval'

Per 1 augustus 2006 is er een einde gekomen aan het GOA-beleid. Het voormalige GOA-budget wordt in het nieuwe onderwijsachterstandenbeleid ingezet voor voor- en vroegschoolse educatie (VVE) en schakelklassen in het primair onderwijs, en voor het bestrijden van voortijdig schoolverlaten in het voortgezet onderwijs, de 'Aanval op de Uitval'. Met deze nieuwe maatregelen wordt de deregulering van het achterstandenbeleid verder doorgevoerd: een groot deel van het budget gaat voortaan naar schoolbesturen in plaats van naar gemeenten.

VVE

Zoals ten tijde van het GOA-beleid ook al het geval was, zal in de komende beleidsperiode veel nadruk komen te liggen op de voor- en vroegschoolse educatie. Het voorschoolse deel is bedoeld voor kinderen van 2 en 3 jaar die een grote kans hebben op een taalachterstand. Zij volgen een educatief programma bij de peuterspeelzaal of soms bij de kinderopvang. De vroegschoolse educatie is bestemd voor kinderen van 4 en 5 jaar en wordt verzorgd in de eerste twee groepen van de basisschool. Een programma voor voorschoolse educatie dient gedurende een jaar minimaal 3 dagdelen in de week te worden gegeven. Voor het schooljaar 2006-2007 is een uitzondering gemaakt; dit jaar kan een programma tenminste 2 dagdelen worden gegeven. Het LBK van 2002-2006 bevatte de doelstelling dat in 2006 landelijk minimaal 50% van de doelgroepkinderen aan een effectief VVE-programma deelneemt. Voor de komende beleidsperiode (2006-2010) is het streven om landelijk een doelgroepbereik van 70% te realiseren, zowel in de voorschoolse als in de vroegschoolse periode.

Schakelklassen

De schakelklas is bedoeld voor kinderen in het basisonderwijs die vanwege hun taalachterstand onder hun niveau presteren. De kinderen volgen in de schakelklas een jaar lang intensief taalonderwijs en stromen daarna terug in het reguliere onderwijs. Gemeenten en schoolbesturen bepalen gezamenlijk voor welke doelgroep de schakelklas wordt opgezet en op welke wijze de leerlingen worden geselecteerd. Het kan zowel gaan om autochtone als om allochtone leerlingen, kinderen met een hoog of laag leerpotentieel, kinderen in de onder-, midden- en bovenbouw en zelfs om leer-

lingen die groep 8 al hebben doorlopen (de kopklas). Het schakelklasonderwijs kan op verschillende manieren vorm krijgen. In de eerste plaats is er de voltijd schakelklas, waarin kinderen een heel schooljaar vrijwel al het onderwijs in een aparte groep krijgen. Ook is een deeltijd schakelklas mogelijk. Leerlingen volgen dan minimaal acht uur per week taalonderwijs in een aparte groep. De derde variant is de verlengde schooldag, waarbij leerlingen minimaal 100 uur per jaar na schooltijd deelnemen aan taalactiviteiten. De doelstelling is dat er over vier jaar landelijk 36.000 leerlingen met het schakelonderwijs bereikt zijn.

Om ervaring op te doen met schakelklassen, is in het schooljaar 2005-2006 in ruim 20 gemeenten een *pilot* uitgevoerd. In opdracht van het ministerie van OCW voeren het ITS en het SCO-Kohnstamm Instituut onderzoek uit naar de implementatie en de effecten van de schakelklassen. De eerste resultaten van dit onderzoek geven aanleiding tot voorzichtig optimisme. De schakelklaskinderen hebben op het gebied van taal over het algemeen meer leerwinst geboekt dan vergelijkbare kinderen in de controlegroep. Dat geldt met name voor allochtone kinderen. Wat rekenen betreft, is het beeld minder eenduidig. Dat effect is niet voor alle leeftijdsgroepen hetzelfde. Zo geldt voor de kopklassen dat ze op het gebied van rekenen minder progressie hebben geboekt dan de controlegroep. Dat is goed te verklaren, omdat het accent in de kopklas niet op rekenen heeft gelegen. De rekenprestaties van kinderen in de kopklas waren al goed genoeg om een hoger vo-type aan te kunnen; alleen hun taalvaardigheid bleef achter. Verder blijkt uit de pilot-evaluatie dat de schakelklasleerlingen zich op school en in de klas net zoveel of zelfs meer op hun gemak voelen dan de andere leerlingen. Het lijkt er dus op dat het plaatsen van kinderen in een aparte groep niet nadelig uitwerkt op hun schoolwelbevinden.

Aanval op de Uitval

Op 28 april 2006 hebben de minister en de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de *Aanval op de Uitval* ingezet: een pakket aan maatregelen dat schooluitval actief moet bestrijden. Het aantal voortijdig schoolverlaters is al dalende: in 2004 bedroeg hun aantal 64.000 en in 2005 was dat 57.000. Doel van de nieuwe maatregelen is het aantal nieuwe voortijdig schoolverlaters terug te brengen naar maximaal 35.000 in 2010. De bestrijding van het voortijdig schoolverlaten zal op twee manieren vorm krijgen. Ten eerste is het van belang te voorkomen dat leerlingen voortijdig het onderwijs verlaten. Ten tweede zal alles in het werk worden gesteld om diegenen die toch stoppen met school alsnog een startkwalificatie te laten behalen. Een goede samenwerking tussen alle betrokkenen, zoals scholen, gemeenten, de regionale meld- en coördinatiefuncties, zorginstellingen, de werkgevers, CWI's, politie, justitie, ouders en leerlingen, is daarbij noodzakelijk. De gemeente behoudt haar taken met betrekking tot handhaving van de leerplicht, curatieve behandeling van het voortijdig schoolverlaten, de regionale meld- en coördinatiefunctie, en sociale infrastructuur en veiligheid.

Er is een aantal maatregelen opgesteld ter voorkoming van schooluitval:

- Aanpak bij de bron: taalachterstanden moeten al in het basis- en voortgezet onderwijs zoveel mogelijk worden verminderd. Ook intensieve mentoring en coaching, en versterking van de zorgstructuur rond de school met behulp van zorgadviesteams (ZAT's) spelen hierbij een belangrijke rol.
- Soepele overgangen: centraal staat een betere overgang tussen vmbo en mbo door begeleiding bij de studiekeuze en overdracht van leerlinggegevens.
- Bij de les houden: een adequaat spijbelbeleid en handhaving en verlenging van de leerplicht staan hier voorop. Ook moet de registratie met behulp van het onderwijsnummer in de toekomst sluitend zijn.
- De praktijk als leermeester: Er moeten voldoende leer- en praktijkplaatsen beschikbaar zijn. Ook is er aandacht nodig voor goede leer/werk-arrangementen en een doorgaande werklijn in vmbo en mbo, waarbij gelet moet worden op afstemming van vraag en aanbod tussen stageplaatsen en banen.

2.3 Beleidsstrategie

Nieuwe verantwoordelijkheden

In het nieuwe beleid komt de verantwoordelijkheid meer en meer bij de scholen te liggen. Scholen en schoolbestuurders zijn de belangrijkste uitvoerders van het onderwijsachterstandenbeleid. Achterliggende gedachte daarbij is dat professionals in het onderwijs het beste zouden weten welke leerlingen op hun school met welke problemen kampen en op welke wijze deze problemen het meest effectief kunnen worden aangepakt. Vooruitgang in leerprestaties op het gebied van taal en rekenen, en verbetering van sociale competenties staan centraal. Verder hebben scholen de taak om het vroegschoolse deel van VVE te verzorgen en de deelname van doelgroep-leerlingen aan dit programma te stimuleren.

Een belangrijke taak van de gemeenten is het aanbrengen van samenhang tussen de verschillende beleidsterreinen op gemeentelijk niveau. Het onderwijsachterstandenbeleid staat immers niet los van andere beleidsterreinen als integratie, jeugdzorg en veiligheid. Gemeenten hebben verder een rol in de organisatie van (het voorschoolse deel van) VVE. Daartoe stimuleren zij in beginsel de afstemming tussen consultatiebureaus (om al vroeg achterstanden te signaleren), voorschoolse voorzieningen voor de uitvoering van het voorschoolse deel van het VVE-programma, en basisscholen voor het vroegschoolse deel. Ook het inrichten van lokale schakelklassen is een taak van de gemeenten. Zij worden geacht het initiatief te nemen om samen met scholen één of meerdere schakelklassen in te richten en af te spreken welke leerlingen daarvoor in aanmerking komen.

In het kader van de verlaging van regeldruk en administratieve belasting, hoeven gemeenten en scholen geen onderwijsachterstandenplan meer op te stellen. Ook het OOGO, voorheen een belangrijke schakel tussen gemeenten en schoolbesturen, is komen te vervallen. Gemeenten zijn nog wel verplicht om minimaal één keer per jaar overleg te voeren met de schoolbesturen over het bevorderen van integratie, het tegengaan van segregatie en het bestrijden van onderwijsachterstanden. Gemeenten en scholen doen in het algemeen weinig tegen segregatie. Hun middelen daartoe zijn ook vrij beperkt. Van een rigoureuze aanpak, bijvoorbeeld in de vorm van een dwingend spreidingsbeleid, is bijna niemand voorstander. Zo'n beleid heeft in het buitenland niet het gewenste resultaat opgeleverd. Bovendien is een dwingende regeling juridisch moeilijk uitvoerbaar. Wel kunnen gemeenten en scholen kiezen voor een meer vrijblijvende aanpak. Zo zouden ze actieve voorlichting kunnen geven om de keuze van ouders te beïnvloeden en kunnen bijsturen bij de oprichting van nieuwe scholen. In het regeerakkoord is het voornemen geformuleerd om vanaf 2008 te werken met een centraal aanmeldmoment voor het primair onderwijs, eventueel aangevuld met een loting. Het kabinet wil er aldus voor zorgen dat alle kinderen gelijke kansen hebben om op school te worden toegelaten. In sommige gemeenten bestond dit plan al langer.

De uitwerking van nieuwe bestuurlijke verhoudingen voor onderwijs- en jeugd-beleid tussen gemeenten en schoolbesturen is een punt van aandacht en zorg in veel gemeenten. Het ei van Columbus is hier nog niet gevonden, al zijn er inmiddels enkele instrumenten die hun waarde hebben bewezen. Gemeenten en scholen kunnen, naast het zojuist genoemde verplichte jaarlijkse overleg, in samenwerking met de betrokken partners een Lokale Educatieve Agenda opstellen. Daarin stellen ze vast wat voor de komende periode de prioriteiten zijn op het gebied van onderwijsachterstanden en hoe de verantwoordelijkheden verdeeld worden (www.delokaleeducatieveagenda.nl).

Deregulering

De deregulering van het onderwijsachterstandenbeleid past in het Rijksbeleid van de laatste jaren, waarin een grote nadruk lag op minder regels en meer 'eigen verantwoordelijkheid'. De overheid wilde meer ruimte laten voor eigen initiatief en variëteit. In het onderwijs is hieraan op verschillende manieren vorm gegeven. Sinds 1 augustus 2006 is, naast het gewijzigde beleid en de gewijzigde financiering in het kader van onderwijsachterstanden, tevens de lumpsumfinanciering in het primair onderwijs ingevoerd. In het voortgezet onderwijs bestond dit systeem al langer. Deze bekostigingswijze geeft scholen meer vrijheid om eigen keuzes te maken met betrekking tot de besteding van het geld. Er zijn geen gescheiden budgetten meer voor de formatie, personeels- en arbeidsmarktbeleid en materiële instandhouding. Schoolbesturen krijgen één budget en kunnen zelf bepalen hoeveel geld ze waaraan

uitgeven. Het Rijk stelt minder regels met betrekking tot het onderwijsproces en de inzet van middelen en legt meer nadruk op het ter verantwoording roepen van scholen over de resultaten van hun aanpak. Outputindicatoren op het terrein van VVE en schakelklassen, waarbij het vooral gaat om het *bereik* van deze regelingen, vormen belangrijke graadmeters. Ook zal er gelet worden op de manier waarop scholen achterstanden bestrijden en de resultaten die zij daarmee behalen. De meningen lopen uiteen over de vraag of deregulering en autonomie in het onderwijs bijdragen aan een effectieve bestrijding van onderwijsachterstanden.

Resultaten GOA-beleid

In het tweede LBK GOA zijn vier concrete doelstellingen geformuleerd voor de periode 2002-2006. Aan de hand hiervan wordt in dit onderdeel de resultaten van het GOA-beleid in beeld gebracht. De doelstellingen waren als volgt geformuleerd:

- 50% van de doelgroepkinderen neemt deel aan effectieve VVE-programma's
- 4% meer allochtone leerlingen op het havo en vwo
- 30% minder voortijdig schoolverlaters
- 25% minder taalachterstand bij doelgroepleerlingen

Hoewel deze doelstellingen ogenschijnlijk concreet en goed meetbaar (SMART) lijken, zijn ze dat niet altijd. Er is niet in alle gevallen duidelijk omschreven wat de minister met de genoemde percentages heeft bedoeld. Zo zijn er verschillende operationaliseringen mogelijk van de doelstelling van 25% minder taalachterstand: streven we bijvoorbeeld naar 25% hogere Citoscores bij doelgroepleerlingen in het basisonderwijs of 25% hogere scores in het voortgezet onderwijs? Willen we 25% minder achterstand ten opzichte van het landelijk gemiddelde of in vergelijking met zogenaamde 1.0-leerlingen? Ook ontbreken veel gegevens die nodig zijn voor een evaluatie van het beleid van de afgelopen jaren. Op grond van de beperkte informatie die voorhanden is, is gepoogd te laten zien wat er in de afgelopen beleidsperiode is bereikt. Tenslotte wordt ingegaan op enkele evaluaties van het onderwijskansenplan, de vijfde doelstelling van de GOA-periode 2002-2006. Voor deze doelstelling is geen landelijk streefdoel vastgesteld, omdat juist de schoolspecifieke benadering centraal stond.

3.1 VVE

In het GOA-beleid van de afgelopen jaren heeft de nadruk gelegen op de bestrijding van achterstanden bij jonge kinderen door middel van voor- en vroegschoolse educatie. Het streven was om in 2006 50% van de 'doelgroepkinderen' van twee tot en met vijf jaar te laten deelnemen aan *effectieve* VVE-programma's. Om na te gaan of deze doelstelling is behaald, brengen we allereerst het bereik van VVE-programma's in kaart en bekijken we in hoeverre er is voldaan aan een aantal kwaliteitsvoorwaarden. Vervolgens gaan we kort na wat er bekend is over de effectiviteit van VVE.

Bereik en uitvoering

In opdracht van het ministerie van OCW heeft Sardes een quick scan uitgevoerd naar het bereik van VVE in het schooljaar 2005-2006. Daaruit blijkt dat 46% van de doelgroepkinderen tussen tweeënhalve en vier jaar heeft deelgenomen aan VVE. Het gaat daarbij om de voorschoolse periode. In de vroegschoolse periode, voor doelgroepkinderen van vier en vijf jaar, is een bereik gemeten van 69%. Als we de voorschoolse en de vroegschoolse periode bij elkaar nemen, dan kunnen we concluderen dat 59% van de doelgroepkinderen is bereikt. Het streefpercentage van 50% is daarmee ruimschoots

gehaald. Wel moeten we daarbij aantekenen dat de criteria op grond waarvan is vastgesteld welke kinderen behoren tot de doelgroep, per gemeente kunnen verschillen. Aan de kwaliteitsvoorwaarden werd evenwel niet in alle gemeenten voldaan. Veel onderzoek wijst uit dat VVE-programma's pas positief effect hebben op de cognitieve ontwikkeling en de taalbeheersing als kinderen minimaal vier dagdelen per week aan deze programma's deelnemen. In 45% van de gemeenten is niet voldaan aan deze norm. Wel is er veel gedaan om de kwaliteit van de uitvoering van het programma in het voorschoolse gedeelte te verbeteren. In 94% van de gemeenten zijn de begeleiders van kinderen in de voorschoolse periode (bijna) allemaal opgeleid voor het verzorgen van VVE. In de vroegschoolse voorzieningen geldt dat voor 85% van de leerkrachten. Verder is gebleken dat in de voorschoolse periode op grotere schaal extra personele uren werden ingezet dan in de vroegschoolse periode (72% tegenover 54%). In de grote gemeenten bleek het niveau van scholing van begeleiders en leerkrachten hoger en de inzet van extra personele middelen groter dan in de middelgrote en kleine gemeenten. Ook is de koppeling tussen voorschool en vroegschool in de grote gemeenten sterker dan in de kleinere.

De onderzoekers geven aan dat het realiseren van een bereik van 70% van de doelgroepkinderen aan het einde van de nieuwe OAB-periode 2006-2010 een grote inspanning zal vergen, zeker als aan alle kwaliteitsvoorwaarden moet worden voldaan. Met name de kleine gemeenten hebben nog een lange weg te gaan. Het is overigens zeer begrijpelijk dat VVE-programma's in kleine gemeenten (nog) wat minder goed van de grond komen. In grote gemeenten wonen doelgroepleerlingen meestal bij elkaar in de buurt. Plattelandsgemeenten ondervinden in dat opzicht meer praktische problemen omdat doelgroepleerlingen veelal verspreid wonen over verschillende dorpen, waardoor het moeilijker is om ze bij elkaar te brengen.

Effectiviteit

Er is veel onderzoek gedaan naar de effecten van VVE. Vaak zijn de uitkomsten hoopgevend. De effectiviteit van verschillende programma's voor voor- en vroegschoolse educatie is volgens verschillende auteurs van overzichtsstudies bescheiden, maar relevant. VVE blijkt, met name op de korte termijn, positief effect te hebben op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. In deze periode van de ontwikkeling zijn de neurobiologische structuren in de hersenen nog sterk te beïnvloeden door stimulerende ervaringen.

Daarom vormt VVE een goede start van de onderwijsloopbaan. Het is echter onterecht om ervan uit te gaan dat alle kinderen een gelijke uitgangspositie hebben, wanneer de kansarme kinderen in de voor- en vroegschoolse periode hun achterstand (gedeeltelijk) hebben weggewerkt. In de meeste onderzoeken wordt namelijk geconcludeerd dat het positieve effect van VVE na verloop van tijd kan afnemen.

Dat komt voornamelijk doordat de kinderen die tot de doelgroep van VVE behoren, zich ook vaak in ongunstige gezinsomstandigheden bevinden en in de periode na VVE in de meest ongunstige schoolomstandigheden terechtkomen. Wanneer de kennis die deze kinderen in de voor- en vroegschoolse periode hebben opgedaan, vervolgens niet meer genoeg wordt gebruikt en gestimuleerd, zal deze ook weer verdwijnen.

Leseman en Blok (in: Leseman en Van der Ley, 2004) beargumenteren daarom dat de korte-termijneffecten die worden bereikt, moeten worden getransformeerd en getransporteerd naar lange-termijntuitkomsten. 'De context ná de vroege interventie – in het gezin en op school – is bepalend voor de vraag of, in welke mate en hoe (met wat voor soort 'opbrengsten') het korte-termijneffect op lange termijn doorwerkt.' De onderzoekers benadrukken daarom dat problemen in de vroege ontwikkeling nooit geïsoleerd van de bredere maatschappelijke context beschouwd mogen worden. Ze pleiten voor VVE-programma's die zijn ingebed in bredere gezinsondersteunings- en schoolverbeteringsprojecten.

3.2 Ondersteuning schoolloopbaan

Het opleidingsniveau van allochtone leerlingen is vanaf halverwege de jaren '90 gestegen. Allochtone leerlingen stromen vaker door naar havo en vwo en de instroom in het hoger onderwijs is onder Turkse en Marokkaanse leerlingen sinds 1995 zelfs verdubbeld (Jaarrapportage Integratie 2005).

In de tweede GOA-doelstelling was vastgelegd dat het percentage allochtone leerlingen dat deelneemt aan havo of vwo moest stijgen met vier procent tussen 2002 en 2006. Om na te gaan of deze doelstelling is gehaald, laat tabel 1 de CBS-cijfers zien van het percentage havo-vwo'ers in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs voor de verschillende herkomstgroepen in de schooljaren 2003-2004, 2004-2005 en voorlopige gegevens van 2005-2006. Van de jaren daarvoor zijn deze gegevens niet bij het CBS bekend. Daarnaast besteedt het PRIMA-cohortonderzoek van het ITS aandacht aan de verdeling van doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen over de verschillende onderwijsniveaus. Ook deze bevindingen zijn gebruikt om de stand van zaken op het gebied van de schoolloopbanen van allochtone leerlingen in beeld te brengen.

Bij de evaluatie van de resultaten is de volgende kanttekening van belang. Ook zonder dat er sprake is van werkelijke veranderingen in de sociale ongelijkheid tussen allochtone en autochtone leerlingen, is een stijging van het percentage allochtone leerlingen in de hogere onderwijsniveaus te verwachten. Het gemiddelde

opleidingsniveau van de bevolking stijgt. Er zijn absoluut en relatief steeds meer mensen in Nederland die een hoge opleiding volgen. Een stijging van een paar procent allochtone leerlingen op het havo en vwo, zoals als doelstelling is geformuleerd, vindt daarom al min of meer 'vanzelf' plaats. Wanneer de inspanningen die zijn gedaan in het kader van het GOA-beleid werkelijk hebben geleid tot minder kansenongelijkheid, zou dat deze stijging nog moeten versterken.

De volgende cijfers, afkomstig van het CBS, laten zien welk percentage leerlingen van de verschillende herkomstgroepen deelneemt aan havo of vwo in de drie opeenvolgende schooljaren.

Tabel 1 Deelname aan havo en vwo (3e leerjaar) naar herkomstgroepering (in %)

	2003-2004	2004-2005	2005-2006*
Totaal	43	44	45
Autochtonen	46	47	47
Westerse allochtonen	48	49	49
Niet-westerse allochtonen	28	29	29
Turks	21	21	21
Marokkaans	19	21	20
Surinaams	30	30	30
Antilliaans	27	30	27
Overig niet-westers	38	39	41

Bron: CBS StatLine

* voorlopige cijfers

Omdat deze gegevens niet de volledige GOA-periode beslaan, moeten we voorzichtig zijn met het trekken van conclusies. Toch doen we een poging om de cijfers te interpreteren. De structurele stijging in opleidingsniveau die voor alle groepen verwacht werd, lijkt plaats te vinden voor autochtone leerlingen, westerse allochtone leerlingen en niet-westerse allochtone leerlingen die niet behoren tot de etnische minderheidsgroepen die in de tabel zijn onderscheiden. Tot de categorie 'overig niet westers' behoren bijvoorbeeld leerlingen van Iraanse of Afghaanse afkomst. Ook de deelname van Marokkaanse leerlingen aan het havo en vwo lijkt iets te zijn toegenomen, maar de deelname van Marokkaanse leerlingen is nog steeds het laagst van alle groepen. Voor allochtone leerlingen van Turkse, Surinaamse of Antilliaanse afkomst is in deze jaren geen stijging waar te nemen. Dat doet vermoeden dat de relatieve achterstand van de leerlingen uit deze minderheidsgroepen op autochtone leerlingen niet is afgenomen. Dit vermoeden wordt nog sterker wanneer we bedenken dat een kleine stijging van het percentage allochtone leerlingen op havo/vwo eigenlijk spontaan had moeten plaatsvinden, vanwege de hierboven geschetste ontwikkeling.

In tabel 2 zijn de meest recente bevindingen van het PRIMA-cohortonderzoek van het ITS weergegeven. Ook deze cijfers beslaan niet de hele GOA-periode, maar gaan over de cohorten leerlingen die in 2000 en in 2004 in de vierde klas van het voortgezet onderwijs zaten. Deze gegevens bevestigen het beeld dat zojuist werd geschetst: de achterstand van allochtone leerlingen op autochtone leerlingen is niet afgenomen. In deze tabel lijkt het er zelfs op dat die achterstand iets is toegenomen. Er is een lichte afname te zien van het percentage allochtone leerlingen (1.9-leerlingen) op havo en vwo, terwijl bij de 1.0-leerlingen sprake is van een stijging van de deelname aan de hoogste onderwijsniveaus. Hoewel de gegevens uit beide bronnen niet precies aansluiten op de periode 2002-2006, lijkt het er heel sterk op dat de 4%-doelstelling niet is gehaald*.

Tabel 2 Percentage leerlingen in de vierde klas van havo/vwo uit de cohorten 1996-8 en 2000-8, naar leerlinggewicht (1.0- en 1.25-leerlingen representatieve steekproef, 1.9-leerlingen totale steekproef)

	2000	2004
1.0	50,1	51,7
1.25	21,1	19,2
1.9	25,0	24,0

Bron: PRIMA-cohortonderzoek: Na vier jaar voortgezet onderwijs, ITS Nijmegen

Wat verder opvalt, is dat de deelname van autochtone achterstandsleerlingen (1.25-leerlingen) op havo en vwo sterker is afgenomen dan die van de allochtone achterstandsleerlingen. Hun achterstand was al langer groter dan die van allochtone achterstandsleerlingen en deze groeit nog steeds. Het is daarom aan te bevelen om beleidsdoelstellingen niet specifiek op allochtonen af te stemmen, maar op achterstandsleerlingen in het algemeen. Overigens is hiermee al rekening gehouden bij de herijking van de gewichtenregeling.

Wanneer we de gegevens verder uitsplitsen (zie tabel 3), vallen nog een paar zaken op. De afname van het percentage leerlingen op havo en vwo is zowel bij 1.25- als bij 1.9-leerlingen volledig te wijten aan een afname van het percentage van deze leerlingen op het havo. Op het vwo is van een afname geen sprake. Voor zowel autochtone als allochtone achterstandsleerlingen geldt dat zij vaker naar het vmbo zijn gegaan. Hierbij is het opvallend dat voor beide groepen een flinke groei te zien is in deelname aan de laagste niveaus en een aanzienlijke afname in deelname aan de hoogste niveaus van het vmbo.

* Dit wil niet zeggen dat er geen enkele vooruitgang is in de schoolloopbaan van allochtone scholieren. We geven hier onderzoeksresultaten weer in relatie tot de precieze doelstellingen van het GOA-beleid. Op grond van andere indicatoren ontstaat wél een positiever beeld (zoals het aantal allochtonen met een startkwalificatie).

Tabel 3 Verdeling naar onderwijsniveaus in het vierde jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten die in 1996 en in 2000 in groep 8 zaten, naar leerlinggewicht (1.0- en 1.25-leerlingen representatieve steekproef, 1.9-leerlingen totale steekproef)

	1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
vso, pro, lwoo, lwt	1,2	1,9	6,4	8,7	9,1	6,9
vmbo-bbl en -kbl	16,1	17,9	41,3	46,6	31,9	40,1
vmbo-gl en -tl	32,5	28,4	31,3	25,5	34,0	28,9
havo	24,4	24,0	15,0	12,8	15,7	14,2
vwo	25,7	27,7	6,1	6,4	9,3	9,8
N	1387	2603	627	1041	1174	1229

Bron: PRIMA-cohortonderzoek: Na vier jaar voortgezet onderwijs, ITS Nijmegen

Een nóg verdere uitsplitsing laat zien dat onder de 1.0-leerlingen vooral de meisjes verantwoordelijk zijn voor de toename in het percentage havo-vwo'ers. Bij de 1.9-leerlingen (allochtone doelgroep-leerlingen) daarentegen, gaan de meisjes achteruit en laten de jongens een lichte vooruitgang zien. De voorsprong die deze meisjes eerder hadden, is aan het verdwijnen.

Als vervolg op deze cijfers kijken we nog naar de ontwikkeling in het percentage allochtonen dat instroomt in het eerste jaar van het hoger beroepsonderwijs en van het wetenschappelijk onderwijs. Bij beide onderwijstypen zijn schommelingen te zien in de percentages, maar in het algemeen zien we een lichte stijging. Van een stijging van 4% is echter ook hier geen sprake.

Tabel 4 Percentage niet-westerse allochtonen in het eerste jaar van het hoger onderwijs

	HBO	WO
2001-2002	11,4	10,0
2002-2003	13,2	11,4
2003-2004	12,9	12,8
2004-2005	13,3	13,1
2005-2006	12,9	11,6

Bron: CBS StatLine

3.3 Bestrijding van voortijdig schoolverlaten

Volgens de doelstellingen zou het percentage voortijdig schoolverlaters in 2006 met 30% gedaald moeten zijn ten opzichte van 2002. In de Lissabon-akkoorden is zelfs als

doel gesteld het percentage voortijdig schoolverlaters tussen 2000 en 2010 te halveren. Om na te gaan of de GOA-doelstelling is gehaald en of we op de goede weg zijn voor wat betreft de Lissabondoelstelling, is gebruik gemaakt van twee indicatoren: gegevens van de Regionale Meld- en Coördinatiefuncties en gegevens uit de Enquête Beroepsbevolking van het CBS.

De Regionale Meld- en Coördinatiefuncties hebben sinds het schooljaar 2001-2002 de taak om voortijdig schoolverlaters tot 23 jaar te registreren en ervoor te zorgen dat zij via een passend traject alsnog een startkwalificatie kunnen behalen. Op basis van de effectrapportages die elke RMC aanlevert, heeft Sardes een overall rapportage gemaakt. De RMC-cijfers vertonen echter nog gebreken. Met name de registratie van oudere voortijdig schoolverlaters (leerlingen die vóór het schooljaar 2001-2002 voortijdig de school hebben verlaten) is nog onvolledig. De RMC-gegevens vormen met name een belangrijke informatiebron als het gaat om het aantal nieuwe voortijdige schoolverlaters. De effecten van preventieve maatregelen zullen daarom vooral in deze cijfers zijn terug te vinden.

Tabel 5 Voortijdig schoolverlaten, 2001-2005

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Totaal aantal voortijdig schoolverlaters		90.364	108.228	102.472
Aantal oude voortijdig schoolverlaters		26.515	44.314	45.509
Aantal nieuwe voortijdig schoolverlaters	70.508	63.849	63.914	56.963
Nieuwe voortijdig schoolverlaters als prc. van het aantal ingeschreven leerlingen	6%	5%	5%	4%

Bron: RMC-analyse 2005

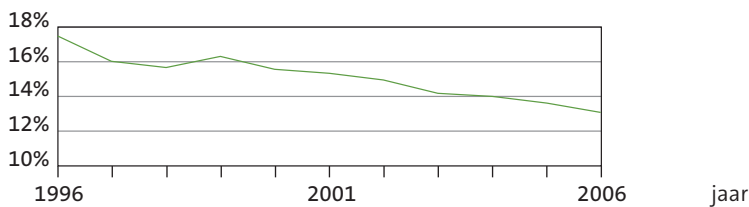
Ten opzichte van het ijkjaar 2001-2002 bedraagt de afname van nieuwe voortijdig schoolverlaters 19% in 2004-2005. Wanneer we de jongeren die een arbeidsovereenkomst hebben én in het bezit zijn van een diploma van het praktijkonderwijs, niet bij de voortijdig schoolverlaters rekenen, zoals in de Nederlandse beleidsdefinitie ook niet wordt gedaan, dan bedraagt de afname 20%. Dit wijst weliswaar op een duidelijke trend, maar de GOA-doelstelling van een afname van 30% in 2006 is waarschijnlijk niet gehaald. Ook het Europese doel zoals vastgelegd in de Lissabon-akkoorden, een afname van 50% in 2010, is voorlopig nog niet in zicht. We komen echter een heel eind als de daling in dit tempo doorzet.

De tweede indicator is de EU-indicator, die jaarlijks wordt bijgehouden via gegevens uit de Enquête Beroepsbevolking (EBB) van het CBS. Deze informatie heeft betrekking op de Europese doelstelling om het totale aantal voortijdig schoolverlaters tussen 2000 en 2010 te halveren. Het gaat hier om het aantal niet-schoolgaande

18- tot 24-jarigen zonder startkwalificatie. De effecten van maatregelen die worden genomen om oudere groepen voortijdig schoolverlaters opnieuw aan het onderwijs te laten deelnemen, zullen vooral in deze cijfers terug te zien zijn en minder duidelijk in de RMC-cijfers.

Grafiek 2 geeft de ontwikkeling weer van het percentage jongeren tussen 18 en 24 jaar dat niet aan het onderwijs deelneemt én niet over een startkwalificatie beschikt. In 1996 bedroeg het percentage voortijdig schoolverlaters 17,6%. In het ijkjaar 2000 bedroeg dit percentage 15,5%. In 2006 is het percentage voortijdig schoolverlaters gedaald naar 12,9%. Hoewel er een duidelijke afname te zien is, blijkt ook uit deze cijfers dat we nog ver verwijderd zijn van de Lissabondoelstelling voor 2010. De GOA-doelstelling blijkt ook hier niet te zijn gehaald. De afname in het percentage voortijdig schoolverlaters tussen 2002 en 2006 bedraagt volgens de EBB ongeveer 15%.

Grafiek 2 Voortijdig schoolverlaters als percentage van het aantal 18 tot 24-jarigen, 1996-2006



Bron: Eurostat

3.4 Beheersing van de Nederlandse taal

Er zijn weinig gegevens bekend over de stand van zaken op het gebied van taal. In het landelijk beleidskader is weliswaar een vermindering van de taalachterstand van 25% als doel gesteld, maar er is niet gedurende de hele beleidsperiode bijgehouden hoe het er met de taalachterstanden van de verschillende groepen in het onderwijs voor staat. Overigens is in de doelstelling niet gespecificeerd wat er precies bedoeld wordt met het genoemde percentage van 25%. Hiervan zijn immers meerdere interpretaties mogelijk.

Niettemin zijn gemeenten en scholen actief met deze doelstelling aan de slag gegaan. Uit het evaluatierapport 'Taalbeleid in het voortgezet onderwijs' van Sardes blijkt dat de gemeenten het accent in de periode 2002-2006 ten opzichte van de eerdere periode duidelijk hebben verschoven van de eerste opvang van nieuwkomers en zij-instromers naar het verbeteren van de kwaliteit van het taalbeleid en het taalonderwijs op scholen. Bijna driekwart van de gemeenten is actief bezig met de verbetering van de

beheersing van de Nederlandse taal in het voortgezet onderwijs. Hoewel de verantwoordelijkheid voor taalbeleid in het voortgezet onderwijs gedurende de afgelopen beleidsperiode steeds nadrukkelijker bij de schoolbesturen is komen te liggen, blijft de gemeente in de meeste gevallen bij het taalonderwijs betrokken. Dat gebeurt bijvoorbeeld in de vorm van een lokaal overleg, een taalwerkgroep, het aanstellen van een taalcoördinator of het monitoren van het beleid. Gemeenten ondersteunen en stimuleren scholen bij de vormgeving van een integraal taalbeleid, taalgericht vakonderwijs en vele andere initiatieven die scholen nemen in het kader van het taalonderwijs.

Landelijke monitorgegevens zijn er niet op het gebied van taal. Gegevens van de Cito-toets zouden nog het meest bruikbaar zijn, als deze zouden zijn gekoppeld aan leerlinggegevens. Maar zelfs dan is deze informatie nog maar van beperkte waarde, omdat tien procent van de leerlingen niet deelneemt aan de Cito-toets. Het gaat hier om kinderen voor wie de toets te moeilijk wordt geacht. Onderzoekers pleiten ervoor om kinderen voor wie de reguliere Cito-toets te moeilijk is, de Cito-niveautoets te laten maken. De resultaten van deze toets zijn goed vergelijkbaar met de resultaten van de reguliere Cito-toets.

3.5 Evaluatie onderwijskansen

Het onderwijskansenplan, het vijfde speerpunt van het GOA-beleid in de periode 2002-2006, was erop gericht om door middel van een schoolspecifieke en doelgerichte aanpak de kwaliteit van de school en de prestaties van de leerlingen te verbeteren. Er is veel gewerkt in regionale samenwerkingsverbanden, bijvoorbeeld in Friesland, Oost-Groningen, Drenthe, Zeeland en in de vier grote steden. De belangrijkste conclusie uit een voorlopig evaluatierapport van het SCO-Kohnstamm Instituut (Ledoux e.a., 2005) is dat het onderwijskansenplan op de meeste scholen heeft gezorgd voor een kwaliteitsimpuls. In de gesprekken die zijn gevoerd met verschillende betrokkenen op de scholen overheerst optimisme, hoewel er ook kritische geluiden zijn over scholen waar gebrek aan draagvlak en/of schoolleiders met te weinig sturend vermogen de gewenste verbeteringen in de weg staan. Een goede externe begeleiding is kennelijk van groot belang.

In het evaluatierapport komt een aantal sterke punten van het onderwijskansenproject aan de orde. Van belang is dat de scholen planmatig hebben gewerkt aan professionalisering van het onderwijs. Projectleiders, schooldirecteuren en leerkrachten zijn hierover in het algemeen positief. Het opstellen van het eigen onderwijskansenplan heeft scholen ertoe aangezet een visie te ontwikkelen op effectieve bestrijding van achterstanden. Het ging hier niet om het organiseren van losse activiteiten en projecten die als bijzaak naast het gewone onderwijs kun-

nen worden beschouwd, maar juist om een samenhangend traject met betrekking tot het primaire onderwijsproces. De 'core business' stond centraal: de motivatie en het handelen van leerkrachten in de klas. In het kader van het resultaatgericht werken, heeft monitoring en evaluatie een belangrijke plaats gekregen op de scholen. Scholen hebben het onderwijskansenplan in het algemeen ervaren als een kans om, met een behoorlijk budget, intensief aan schoolverbetering te werken en een impuls om gewenste en vaak al geplande of gestarte vernieuwingen met kracht en versneld uit te voeren. Ze zijn er sterker van overtuigd geraakt dat een betere kwaliteit ontwikkelbaar is met voldoende tijd, geld, steun en een goed plan. Wel is gebleken dat een breed draagvlak in het team en goed schoolleiderschap noodzakelijk zijn voor een succesvolle uitvoering van het plan. Wanneer er teamleden zijn die niet openstaan voor innovatie, belemmert dat het proces.

Net als bij de andere LBK-doelen is er voor het onderwijskansenplan niet voorzien in landelijk onderzoek naar effecten bij leerlingen. Hoewel scholen zelf wel meer op basis van een gerichte evaluatie zijn gaan werken, zijn de gegevens die zij daarover zelf hebben, te divers voor een gestandaardiseerde evaluatie. Daarom kunnen we vooralsnog alleen afgaan op de resultaten die de betrokkenen zelf melden. Projectleiders, directies en leerkrachten zijn nog voorzichtig met het doen van uitspraken over effecten bij leerlingen. Ze vinden het daarvoor nog wat te vroeg. Enkele projectleiders melden wel al resultaten bij leerlingen die niet direct te maken hebben met leerprestaties, maar met de betrokkenheid van leerlingen en hun sociale competenties. Daarnaast zegt ruim 40% van directies en teamleden duidelijke verbeteringen te zien in de prestaties op het gebied van taal en lezen. Ook in de sociaal-emotionele ontwikkeling ziet men vooruitgang. Op het gebied van rekenen en wereldoriëntatie wordt minder vaak resultaat gemeld. Evaluaties van het onderwijskansenplan op regionaal niveau laten dezelfde, voorzichtig positieve resultaten zien (zie bijvoorbeeld Eindrapportage onderwijskansen G4, CPS 2005; Nieuw Drents Onderwijspeil, Sardes 2006).

3.6 Conclusie

In 1998 heeft de overheid de verantwoordelijkheid voor het niet-schoolgebonden deel van het achterstandenbeleid van het landelijk naar het gemeentelijk niveau gebracht. Het Gemeentelijk Onderwijs Achterstandenbeleid (GOA) is tot 2006 van kracht geweest. Het tweede deel van deze beleidsperiode (2002-2006) werd gekenmerkt door een doelmatigheid waaraan het tot dan toe in het achterstandenbeleid had ontbroken. In het tweede Landelijk Beleidskader GOA zijn doelen en streefpercentages vastgelegd én het voornemen om door middel van een GOA-monitor toezicht te houden op de resultaten.

Deze GOA-monitor is echter maar zeer ten dele tot stand gekomen. Er zijn daarom maar weinig gegevens bekend op grond waarvan vast te stellen is of de doelstellingen van het GOA-beleid zijn gerealiseerd. Toch is geprobeerd om een overzicht te krijgen van de resultaten van het beleid. Een korte samenvatting van de resultaten per doelstelling:

- *50% van de doelgroepkinderen neemt deel aan effectieve VVE-programma's*
Deze doelstelling lijkt te zijn gehaald. Meer dan 50% van de doelgroepkinderen heeft deelgenomen aan een VVE-programma. Kanttekeningen bij deze bevinding zijn dat het bereik groter is in de vroegschoolse periode dan in de voorschoolse, dat de percentages per gemeente verschillen (mede afhankelijk van de doelgroepcriteria die de verschillende gemeenten hanteren) en dat niet in alle gemeenten aan de kwaliteitscriteria is voldaan.
- *4% meer allochtone leerlingen op het havo en vwo*
Deze doelstelling is niet gehaald. Er is, zowel in cijfers van het CBS als van het PRIMA-cohortonderzoek van het ITS, geen vooruitgang waar te nemen in het percentage allochtone leerlingen op het havo en vwo tussen 2002 en 2006. Het lijkt er dus op dat de relatieve achterstand van allochtone leerlingen op de autochtone leerlingen in de laatste paar jaren niet is afgenomen, als het gaat om deelname aan de hogere niveaus van het voortgezet onderwijs. Overigens valt bij de autochtone achterstandsleerlingen op dat hun achterstand ten opzichte van 1.0-leerlingen groter is dan die van allochtone achterstandsleerlingen en ook sterker is toegenomen.
- *30% minder voortijdig schoolverlaters*
Uit verschillende bronnen blijkt dat het percentage voortijdig schoolverlaters in de afgelopen jaren met 15 à 20% is afgenomen. Het streefpercentage van 30% is dus niet gehaald.
- *25% minder taalachterstand bij doelgroepleerlingen*
Gemeenten en scholen hebben zich actief ingezet om het taalbeleid en het taalonderwijs te verbeteren. Er zijn op landelijk niveau echter geen gegevens beschikbaar over de resultaten die in dit kader zijn bereikt. Er is niet na te gaan of en in hoeverre deze doelstelling is gerealiseerd.
- *Onderwijskansenplan*
Ook op dit punt ontbreekt het aan landelijke effectgegevens. Betrokkenen (leerkrachten, schooldirecteuren en projectleiders) zijn overwegend positief over de onderwijskansenaanpak. Het denken over een effectieve achterstandenbestrijding op de betrokken scholen heeft een impuls gekregen door de ontwikkeling van het schoolspecifieke onderwijskansenplan.

Het GOA-beleid is in augustus 2006 beëindigd. Het voormalige gemeentelijke budget wordt nu ingezet voor VVE, schakelklassen en de bestrijding van voortijdig schoolverlaten. De overheid zet de deregulering van het achterstandenbeleid verder door. De verantwoordelijkheden komen steeds meer bij de schoolbesturen te liggen in plaats van bij de gemeenten. Het niet-schoolgebonden budget, dat voorheen aan de gemeenten werd toegekend, komt nu deels in handen van de schoolbesturen, zoals dat altijd al gold voor schoolgebonden budgetten als de formatiegelden (gewichteregeling) en de cumi-gelden in het voortgezet onderwijs. Gemeenten hoeven geen onderwijsachterstandenplan meer op te stellen en daarvoor is geen andere vorm van planontwikkeling in de plaats gekomen. Bovendien is het beleid ontdaan van het kader van concrete, centrale doelstellingen. Daarmee is het voor de landelijke en lokale overheden moeilijker geworden om invloed uit te oefenen op het beleid ten aanzien van de achterstandenbestrijding. De voormalige minister van Onderwijs heeft wel toegezegd de Inspectie opdracht te zullen geven om over het achterstandenbeleid te rapporteren. Het lijkt wenselijk dat er snel een feitelijke uitwerking van deze toezegging volgt.

4 Aanbevelingen

Er is nog veel talentreserve aanwezig, vooral bij leerlingen die behoren tot de doelgroep van het achterstandenbeleid. Het is van het grootste belang om méér talent te benutten. Voor de leerlingen zélf, maar ook voor de samenleving als geheel. Het achterstandenbeleid heeft daarin een belangrijke rol te vervullen. De conclusies van dit onderzoek naar ontwikkelingen en resultaten van de afgelopen jaren, zijn echter niet onverdeeld positief. De volgende aanbevelingen kunnen wellicht bijdragen aan betere onderwijskansen voor autochtone en allochtone achterstandsleerlingen.

Doelstellingen concreet en meetbaar

De centrale doelstellingen om ‘gebreken’ te compenseren in de ontwikkeling van autochtone en allochtone kinderen die het gevolg zijn van hun sociale en etnische achtergrond, zouden helder moeten worden omschreven. Vervolgens moeten deze doelstellingen zo praktisch mogelijk worden uitgewerkt voor schoolbesturen, schoolteams, ouders en gemeenten, en wel in ondubbelzinnige, concreet meetbare termen.

Overzicht extra middelen

Elke school zou precies moeten weten welk deel van haar budget een direct gevolg is van de facilitering in het kader van de gewichtenregeling. Dit is eenvoudig en ook al vaak voorgesteld (zie bijvoorbeeld de Landelijke evaluatie onderwijsvoorrangsbeleid; Kloprogge, 1988), maar gebeurt toch nog steeds niet. Schoolbesturen krijgen één som geld en bij scholen is vaak niet bekend hoeveel geld zij *extra* te besteden hebben voor achterstandsleerlingen. Daardoor is het voor scholen erg moeilijk en ontbreekt wellicht ook de drive om een plan te maken voor de besteding van deze middelen en te rapporteren over de bereikte effecten.

Planmatige aanpak

Een schoolspecifieke en planmatige aanpak, zoals in het ‘onderwijskansenbeleid’, lijkt sterk aan te raden. Scholen stellen een plan op waarin ze vastleggen hoe ze het budget voor achterstandbestrijding willen inzetten om hun doelstellingen te bereiken. Na afloop kijken ze kritisch naar de eigen resultaten. Zij kunnen vervolgens verantwoording afleggen aan de inspectie, maar ook aan de zogenaamde ‘stakeholders’, in de eerste plaats de ouders. De school laat zien welke aanpak is gevolgd en wat er is bereikt. Door onderlinge uitwisseling van ervaringen moeten scholen komen tot effectief beleid.

Landelijk toets- en monitoringsysteem

In diverse adviezen wordt aangedrongen op een ‘evidence-based’ aanpak. Maar dan moet de ‘evidence’ wel te achterhalen zijn. Nu blijkt dat niet goed mogelijk. Hoewel veel scholen ieder voor zich beschikken over een leerlingvolgsysteem, kunnen ze de eigen resultaten, ook in vergelijking met andere scholen, maar moeilijk in beeld

krijgen. Schooloverstijgende gegevens zijn nauwelijks beschikbaar, waardoor ook de betrokken overheden maar een beperkt zicht hebben op ontwikkelingen op dit gebied. Er zouden daarom uniforme instrumenten en procedures moeten komen die alle partijen een bruikbaar beeld geven van de (relatieve) effecten van hun inzet. Eenvoudige demografische inventarisaties van de lokale schoolpopulatie kunnen het startpunt zijn. Door hier toetscores aan te koppelen, ontstaat vergelijkingsmateriaal. Een uniform toets- en monitoringsysteem levert de leerkracht een overzicht van de vorderingen van individuele leerlingen en het levert scholen, schoolbesturen en gemeenten de mogelijkheid om trends te registreren anders dan alleen 'op het gevoel'. Uiteindelijk zou het Rijk hiermee een landelijke monitor in handen krijgen voor onderwijsprestaties en kansen(on)gelijkheid. Op de verschillende niveaus kunnen de betrokkenen nagaan op welke vlakken er verbeteringen wenselijk en mogelijk zijn.

Doorgaande lijn van voorschools tot voortgezet onderwijs

VVE heeft een prominente plaats in de plannen voor de komende periode. Voor kinderen met minder gunstige onderwijskansen kan VVE een goede start vormen van de onderwijsloopbaan. Na de eerste jaren van de basisschool moet de extra aandacht voor de ontwikkeling van deze leerlingen echter onverminderd blijven. Als dat niet gebeurt, is de kans groot dat de winst die de leerling in het VVE-traject heeft geboekt, in de jaren daarna weer verloren gaat.

Voor een deel is het recept recht-toe-recht-aan: duidelijke doelen stellen voor het onderwijs in de kernvakken taal en rekenen/wiskunde, en op een planmatige manier werken aan het bereiken van die doelen. Dat betekent onder meer dat de geplande onderwijstijd echt wordt benut en dat methoden volledig worden behandeld. Het verdient aanbeveling de 'evidence-based' lesmethoden die zijn ontwikkeld voor de voor- en vroegschoolse educatie, te 'vertalen' naar het onderwijs in de hogere groepen, zodat een doorgaande leerlijn ontstaat.

Positie van de ouders versterken

Uit tal van onderzoeken blijkt hoe belangrijk de rol van ouders is. Hoogopgeleide ouders zijn vaak meer betrokken bij het onderwijs van hun kinderen en stellen hogere eisen aan het onderwijs dan laag opgeleide ouders. Onlangs heeft FORUM het 'platform allochtone ouders en onderwijs' (PAOO) opgericht, dat als doel heeft de betrokkenheid van allochtone ouders bij het onderwijs van hun kinderen te versterken. Ook de ouders van autochtone doelgroepkinderen zijn sterk ondervertegenwoordigd in ouderorganisaties en medezeggenschapsraden. Hier is nog veel vooruitgang mogelijk. Empowering van doelgroepouders tot organisaties die verantwoording afdwingen, zou van groot belang kunnen zijn voor het creëren van meer gelijke onderwijskansen.

Kwaliteit van leerkrachten op niveau

De leerkracht staat voor een opgave die niet moet worden onderschat. Het omgaan met achterstandsproblematiek is beslist niet eenvoudig. Hiervoor is veel aandacht nodig in de initiële lerarenopleiding. Ook zouden studenten zich moeten kunnen specialiseren in het onderwijsvak op hbo- of universitair niveau, al dan niet specifiek in achterstandsproblematiek. Vervolgens is het voor alle leerkrachten zaak dat hun kennis wordt bijgehouden en geactualiseerd. Kennis over 'good practices' op het gebied van achterstandenbestrijding, nieuwe ontwikkelingen in het gebruik van moderne technologie in het onderwijs, en voortschrijdend wetenschappelijk inzicht in leerprocessen bij kinderen, verdienen in nascholingstrajecten alle aandacht.

Bronnen

- Centraal Bureau voor de Statistiek, (2007). *Jaarboek onderwijs in cijfers*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- Claassen, A. & Mulder, L., (2006). *Na vier jaar voortgezet onderwijs: Afsluitende rapportage over Prima-cohort 00-8 in het vierde jaar en de eindexamens van vmbo-leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Gijsberts, M. en M. Hartgers (2005) *Minderheden in het onderwijs*, in: SCP, WODC, CBS (2005) *Jaarrapport Integratie 2005*, Den Haag, Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hogeboom, B. (2005). *Eindrapportage onderwijskansenbeleid G4*. Amersfoort: CPS.
- Inspectie van het Onderwijs (2005). *Onderwijsverslag 2003-2004*, Utrecht.
- Jepma, I.J., Kloprogge, J. & Vegt, A.L. van der (2006). *Nieuw Drents Onderwijspeil: Analyse van de resultaten van vier jaar onderwijskansenbeleid in Drenthe*. Utrecht: Sardes.
- Kloprogge, J. (1988). *En toen was er het OVB.....? Notitie betreffende het onderwijsvoorrangsbeleid 1987*. Den Haag: SVO.
- Ledoux, G., Overmaat, M., Boogaard, M., Felix, C. & Triesscheijn, B. (2005). *Onderwijskansen bekeken: De stand van zaken in het onderwijskansenbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leseman, P. & Leij, A. van der (red.) (2004). *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode*. Baarn: HB uitgevers.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2006). *Aanval op de uitval; perspectieven actie*. Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002). *Landelijk beleidskader Gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid 2002-2006*. Den Haag.
- Mulder, L., Hoeven, A. van der & Ledoux, G. (2007). *De opbrengsten van de pilot-schakelklassen*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO Kohnstamm instituut.
- Mulder, L., Roeleveld, J. & Vierke, H. (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs*. Studie ITS en SCO-Kohnstamm Instituut in opdracht van de Onderwijsraad. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad, (2007). *Presteren naar vermogen: Alle talenten benutten in het funderend onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rutten, S., Bolt, L. van der, Bontje, D. & Cohen de Lara, H. (2005). *Taalbeleid in het voortgezet onderwijs: Gemeentelijke activiteiten ter bevordering van integraal taalbeleid op scholen voor voortgezet onderwijs in de periode 2002-2006*. Utrecht: Sardes.
- Staatsblad (2006). *Besluit van 26 september 2006, doelstelling en bekostiging onderwijsachterstandenbeleid 2006-2010*.
- Tilborg, L. van & Es, W. van (2006). *De uitkomsten van de RMC analyse 2005*. Utrecht: Sardes.
- Vegt, A.L. van der & Jepma, I.J. (2006). *Voor- en Vroegschoolse Educatie in 2005-2006: Wie zijn er bereikt?* Utrecht: Sardes.

Sardes kent de volgende units

Unit Beleid

De Unit Beleid biedt overheden en instellingen advies en ondersteuning op het terrein van:

- voor- en vroegschoolse educatie
- jeugdbeleid
- lokaal onderwijsbeleid
- brede school
- lokaal gezondheidsbeleid
- integrale jeugdgezondheidszorg

De unit helpt gemeenten, scholen en instellingen bij het oplossen van ingewikkelde beleidsproblemen. Daarbij koppelen we lokale omstandigheden en ambities aan landelijke beleidsontwikkelingen en gegevens uit onderzoek.

Informatie bij Sjak Rutten | s.rutten@sardes.nl

Unit Taal

De unit Taal ondersteunt en adviseert overheden, instellingen en scholen. De taalunit houdt zich bezig met:

- stimulering van taalontwikkeling in de voor- en vroegschoolse periode
- de opzet van een taalleerlijn in het basis- en voortgezet onderwijs
- de vormgeving van een buitenschools aanbod voor taal
- het opstellen van een lokaal taalplan
- onderzoek op het gebied van taal

De unit Taal maakt hierbij gebruik van bevindingen uit onderzoek en ervaringsgegevens uit de praktijk.

Informatie bij Karin Westerbeek | k.westerbeek@sardes.nl

Unit Onderwijspraktijk en Organisatie

De unit Onderwijspraktijk en Organisatie richt zich op de leerling en het primaire proces in de klas. De praktijk (de kennis en ervaring van leerkrachten en team en situaties in de klas) is daarbij het uitgangspunt. Daarnaast richt de unit zich op de onderwijsorganisatie en het management. Onderwerpen en thema's zijn onder andere: veiligheid, conflicthantering, sociale competentie, schakelklassen, mentoring, coaching van leerkrachten en schoolleiders.

Informatie bij René Melisse | r.melisse@sardes.nl

Unit Onderzoek

De unit Onderzoek voert in opdracht van overheden, instellingen en (internationale) organisaties beleidsonderzoek uit naar allerlei vraagstukken op het gebied van onderwijs en leren. Voorbeelden hiervan zijn de Nationale Scholierenmonitor, de evaluatie van de brede school in Nederland en het onderzoek naar de vorming van de Regionale Expertise Centra in het speciaal onderwijs. De onderzoeksmethoden verschillen per project.

De unit Onderzoek biedt haar opdrachtgevers:

- strategische adviezen op basis van onderzoek
- kennis van en een brede kijk op de praktijk van het onderwijsveld

Informatie bij Anne Luc van der Vegt |

a.l.vandervegt@sardes.nl

Unit Onderwijs Arbeidsmarkt

De unit Onderwijs Arbeidsmarkt functioneert als bundelaar van expertise op het terrein van schooluitval. De unit verricht onderzoek voor de rijksoverheid en ondersteunt en adviseert regio's, gemeenten en instellingen bij:

- de inhoudelijke en organisatorische inrichting van de RMC-functie
- de kwaliteitsverbetering van de (regionale) leerplichtfunctie
- de vormgeving van samenhangende zorgsystemen
- trajecten en werkwijzen richting onderwijs en richting arbeid voor vroegtijdige schoolverlaters
- monitoring van het beleid op deze onderwerpen

Informatie bij Wander van Es | w.van.es@sardes.nl

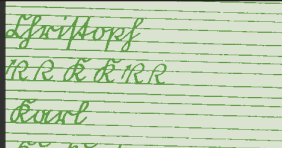
Unit Onderwijszorg

De unit Onderwijszorg biedt onderzoek, advies, begeleiding en trainingen voor bestuurders, managers en beleidsmedewerkers op het brede terrein van onderwijszorg. Daarnaast wordt ondersteuning geboden op terreinen als: de educatieve zorgstructuur, interne en ambulante begeleiding, (her-) positionering van het SO en SBO, zorgplicht en Passend Onderwijs, inclusief onderwijs, de brede SO-school, samenwerkingsverbanden, het SO op de lokale educatieve agenda en good governance in school.

Informatie bij Luc Greven | l.greven@sardes.nl

في بطولة العرب لرفع الأثقال

الخطوة، بر
عبدالرحمن أ
في وزن ٦٤
الخطوة، م
عانا، ثالث و
وفاز الم
□ مروت - الحياة
■ جمعت نصر ٢٢ ميدالية
نميمة في بطولة العرب الثامنة
عشرة لرفع الأثقال التي نظمها
الاتحاد اللبناني للعبة في قاعة



me in port, un
es. Quelquefois
je les verrai
me. Cher un
à à bouff:
Des chaloupe
e. Pour boug
er au sein