Kansen bieden
in plaats van uitsluiten

JUBILEUM UITGAVE
1992 - 2017

25 JAAR Sardes

Kansen bieden
in plaats van uitsluiten

Jubileumuitgave 1992 - 2017

25 JAAR Sardes

Karin Hoogeveen
IJsbrand Jepma
Frank Studulski
(redactie)

Colofon

ISBN 978-90-5563-133-9

Titel
Kansen bieden in plaats van uitsluiten

Auteurs
Bas van den Berg, Maurice Crul, Eddie Denessen, Louise Elffers, Karin Hoogeveen, IJsbrand Jepma, Annelies Kassenberg, Jo Kloprogge, Folkert Kuiken, Paul Leseman, Jan Maarse, Paulien Muller, Frank Studulski, Marc Vermeulen, Inge de Wolf

Redactie
Karin Hoogeveen, IJsbrand Jepma, Frank Studulski

Tekstredactie
Elise Schouten, Wesepe

Uitgave
Sardes

Vormgeving omslag
Grafisch Geluk, Rotterdam

Foto omslag
Wilbert van Woensel

Sardes
Postbus 2357
3500 GJ Utrecht
Lange Viestraat 371
3511 BK Utrecht
(030) 232 62 00
secretariaat@sardes.nl
www.sardes.nl
@SardesUtrecht
facebook.com/sardesBV

Inhoud

Voorwoord 5
Hermann van Holt, Karin Hoogeveen, IJsbrand Jepma, Frank Studulski

Inleiding 7
Karin Hoogeveen

Ongelijke kansen in het onderwijs: verklaringen en voorstellen voor beleid 19
Eddie Denessen

Het Nederlandse onderwijs langs de meetlat van gelijke kansen 39
Inge de Wolf

Gelijke kansen beginnen bij voor- en vroegschoolse educatie 55
Frank Studulski, IJsbrand Jepma m.m.v. Paul Leseman

Kansen bieden vergt méér dan onderwijs 75
Interview met Maartje Schokker

Verschillende ouders, gelijke kansen voor kinderen? 79
Annelies Kassenberg

'Bluetooth' tussen leraren en leerlingen 101
Mailwisseling met Iliass El Hadioui

Met meertaligheid meer mens 109
Folkert Kuiken

De Onderwijsraad en gelijke kansen 121
Interview met Karin Westerbeek

Van traditioneel naar leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs 127
Bas van den Berg

Wat de school kan toevoegen in een ingewikkelde omgeving 145
Interview met Eric van 't Zelfde

Naar effectief taalonderwijs voor nieuwkomerskinderen 153
Paulien Muller en Jan Maarse

Urban education – een ander perspectief 165
Interview met Liesbeth van Welie

Onderwijskansen: inzichten uit 25 jaar onderzoek naar de tweede generatie 169
Maurice Crul

Het gelijkekansenbeleid van het ministerie van OCW 183
Interview met Bert Ouwens

Over grenzen heen kijken en reiken: kansen bieden in de beroepskolom 191
Louise Elffers

Gelijke kansenbeleid kan zo veel beter 205
Interview met Paul Jungbluth

Herwaardering beroepsonderwijs in de 21ste-eeuwse verzorgingsstaat 209
Marc Vermeulen

De moeizame klim van dubbeltje naar kwartje 225
Slotbetoog door Jo Kloprogge

Auteurs 245

Voorwoord

Sardes bestaat 25 jaar. Een jubileum is doorgaans een feestelijke aangelegenheid. Dat is het zeker ook voor Sardes, want we zijn er trots op dat we ons al zoveel jaar mogen en kunnen inspannen voor het bevorderen van gelijke kansen in het onderwijs. Tegelijkertijd maken we ons zorgen, omdat nog lang niet alle kinderen optimale ontwikkelingskansen krijgen. Sterker nog, de Inspectie van het Onderwijs luidde vorig jaar de noodklok, omdat bleek dat de kansen van kinderen met laagopgeleide ouders juist dreigen af te nemen.

Waarom een jubileumboek uitbrengen over '25 jaar gelijke kansen in het onderwijs'? Het onderwerp is het waard om van alle kanten te worden belicht, en daarbij een verbinding te maken tussen theorie, beleid en praktijk. We waren dan ook heel blij dat zo veel mensen bereid waren een bijdrage aan dit boek te leveren. Het thema is actueel, zo blijkt. Het leek een tijd uit het nieuws, maar krijgt weer volop aandacht.

Wij vinden dat ieder kind het recht heeft zijn of haar talenten optimaal te benutten. Dat is te realiseren door de leerlingen die van huis uit minder intellectueel, sociaal en cultureel kapitaal meekrijgen, extra aandacht te geven in de kinderopvang en op school. Daardoor krijgen ook zij volop kansen voor een succesvolle school-, arbeids- en levensloopbaan. Daarnaast is een gelijkekansenbeleid de motor voor maatschappelijke emancipatie. Uiteindelijk komt het de samenleving als geheel ten goede wanneer alle talenten worden benut, zodat iedereen kan meedoen en niemand aan de zijlijn hoeft te staan.

Kinderen en jongeren die vanwege kenmerken die met afkomst te maken hebben, bij voorbaat al op achterstand staan, vormen de rode draad in dit boek. Een deel van de kinderen in Nederland groeit op in minder gunstige sociale, culturele en economische omstandigheden. Dat geldt voor veel kinderen met laagopgeleide ouders, met laaggeletterde ouders, met ouders die geen betaald werk of schulden hebben en voor veel kinderen met een migratieachtergrond. Sardes maakt zich er hard voor om juist die groepen een betere toekomst te bieden.

In dit boek beschrijven verschillende auteurs, elk vanuit hun eigen achtergrond en expertise, op welke manier verschillen ontstaan, wat de oorzaken daarvan zijn, welke oplossingen er in de loop der tijd zijn gevonden en welke resultaten deze hebben gehad. Naast bijdragen vanuit een overkoepelend- sociologisch perspectief, komen ook specifieke aspecten naar voren.

Taalstimulering is uiteraard een belangrijke manier om gelijke kansen te bevorderen, met name van kinderen die van huis uit een andere moedertaal spreken. Maar ook ouderbetrokkenheid doet er veel toe, zo laten bijdragen in dit boek zien. Het wordt algemeen erkend dat we zo vroeg mogelijk moeten beginnen met het bestrijden van (dreigende) ontwikkelingsachterstand, dus een bijdrage over voor- en vroegschoolse educatie, een belangrijk werkterrein van Sardes, ontbreekt niet.

De inspectie wijst er in *De staat van het onderwijs* (2016) op dat de overgang van voorschools naar basisschool en overgangen tussen de verschillende onderwijstypen met name voor kinderen uit achterstandssituaties kwetsbare momenten zijn. Ook daar besteden we uiteraard aandacht aan in deze bundel. In intermezzo's tussen de hoofdstukken staan 'verhalen' uit de praktijk, het beleid en de wetenschap. Daarvoor interviewden we verschillende mensen met een duidelijke visie op gelijke kansen in het onderwijs.

Het blijft niet bij analyses, want dat past niet bij Sardes. We bieden perspectieven op oplossingen, waarbij we erkennen dat het een hardnekkig probleem is. De 'founding father' van Sardes, Jo Kloprogge, geeft in een reflectie aan het einde van dit boek aan hoe moeilijk het is om een kwartje te worden als je voor een dubbeltje geboren bent.

Met deze jubileumuitgave krijgt het gelijkekansenvraagstuk in het onderwijs de aandacht die het verdient. We hopen daarmee een bijdrage te leveren aan het debat.

Wij danken alle auteurs en geïnterviewden die - ieder op hun eigen manier - een inspirerende bijdrage hebben geleverd aan dit jubileumboek.

Karin Hoogeveen, IJsbrand Jepma, Frank Studulski (redactie)
Hermann van Holt (directeur Sardes)

Inleiding

Karin Hoogeveen

'Ondanks de aantrekkende economie en alle inspanningen blijft het aantal arme kinderen hoog', zo lezen we in een advies *Opgroeien zonder armoede* dat de SER in maart 2017 uitbracht. Tussen de acht en twaalf procent van de kinderen in Nederland groeit op in armoede. Opmerkelijk is dat zestig procent van deze kinderen werkende ouders heeft. De SER bepleit een meer structurele en systematische aanpak van de oorzaken van armoede. Kinderen die in gezinnen met weinig geld opgroeien, krijgen immers minder kansen op een succesvolle school- en levensloopbaan en dat is ongewenst.

Hoe staat het eigenlijk met deze en andere vormen van ongelijkheid in Nederland? Welke rol vervult het onderwijs in het bestrijden van ongelijkheid? In deze inleiding passeren een aantal aspecten de revue die te maken hebben met ongelijke kansen in het onderwijs, het thema van dit boek. De auteurs gaan in hun bijdragen uitgebreid in op deze aspecten.

Maatschappelijke ongelijkheid in Nederland

Over welke ongelijkheid hebben we het? Ongelijkheid in inkomen, bezit, welvaart, opleiding, kansen? Laten we eerst eens naar de verdeling van het geld kijken. Inkomensongelijkheid is in Nederland relatief gering. Loonverschillen worden weliswaar groter, maar het blijkt dat de verzorgingsstaat deze repareert. Door ons sociale zekerheids- en belastingstelsel compenseren wij de inkomensverschillen.

Daar staat tegenover dat de verdeling van bezit in Nederland zeer ongelijk is. De WRR wees in 2014 op een toenemende kloof tussen mensen met en mensen zonder bezit: één procent van de bevolking heeft 25 procent van het totale vermogen in handen en de onderste 60 procent bezit één procent. De verschillen in vermogens werden groter in de crisisjaren en nemen in de afgelopen jaren weer wat af, vooral doordat de huizenprijzen in de steden en stedelijke gebieden stijgen (CBS, 2016).

Al veel eerder werd een toenemende segregatie in Nederland gesignaleerd. Er is sprake van 'verschuivende ongelijkheid' (Dronkers & Ultee, 1995) en er is, met name

in de grote steden, een onderklasse ontstaan (Engbersen, 2006). Er zijn zwarte en witte wijken en zwarte en witte scholen. De verdeling van de welvaart is ongelijk verdeeld over de wijken, en de armoedeproblematiek neemt toe. Deze vormen van ongelijkheid hebben te maken met maatschappelijke ongelijkheid en met een ongelijke verdeling van welvaart.

Gelijke kansen door onderwijs

Ongelijkheid is niet erg, zo staat in het WRR-rapport te lezen, maar iedereen moet aan het begin van zijn of haar leven wel gelijke kansen krijgen om zich optimaal te ontwikkelen. Het onderwijs kan een belangrijk middel zijn om te stijgen op de maatschappelijke ladder. Idealiter zou het onderwijs iedereen een gelijke kans moeten bieden op een maatschappelijke carrière.

Dat is echter niet het geval. Al sinds jaar en dag is de opleiding van de ouders de beste voorspeller voor schoolsucces. In Nederland vinden we dat ongewenst. We kennen dan ook al meer dan veertig jaar onderwijsbeleid dat is gericht op het bestrijden van achterstand. Hiermee proberen we de verschillen in het profiteren van onderwijs, die te maken hebben met de herkomst van kinderen, tot maatschappelijk geaccepteerde proporties terug te brengen. Onderwijs wordt bij uitstek gezien als de manier om sociale mobiliteit te bevorderen.

Dat is deels gelukt. Vanaf de jaren zeventig zien we dat achtereenvolgens kinderen uit de arbeidersklasse, meisjes, en kinderen van migranten in toenemende mate toegang kregen tot de hogere vormen van onderwijs. Er was optimisme en de grootschalige onderwijsprogramma's in Amsterdam (het Innovatieproject Amsterdam) en Rotterdam (het project Onderwijs en Sociaal Milieu) zouden er uiteindelijk voor zorgen dat kinderen met identieke cognitieve vermogens even ver komen in het onderwijs, ongeacht hun afkomst.

De Middenschool, waar Van Kemenade zich hard voor maakte, zou daar eveneens aan bij moeten dragen. Alle leerlingen, van mavo tot gymnasium, zouden tussen hun 12e en 16e jaar naar dezelfde, brede school gaan. Vooral voor kinderen uit lagere sociale milieus zou het goed zijn als zij meer tijd krijgen voor hun algemene ontwikkeling en als zij zich kunnen optrekken aan leerlingen met een hoger niveau. Enkele tientallen scholen experimenteerden, maar de Middenschool is nooit ingevoerd.

Onderwijsbeleid dat zich richt op het bieden van gelijke kansen is nooit verdwenen. Kinderen krijgen, op basis van hun achtergrond, soms bewust een ongelijke behandeling, bijvoorbeeld door ze extra dagdelen te laten deelnemen aan een peuterspeelzaal met voorschoolse educatie, meer aandacht te besteden aan hun Nederlandse taalontwikkeling en/of extra onderwijstijd te geven in een schakelklas, weekend- of zomerschool. De gedachte hierachter is dat daarmee de nadelen die zij ondervinden door hun afkomst, kunnen verkleinen.

Er is voor het onderwijs dus een belangrijke rol weggelegd. Uiteraard kan zij geen maatschappelijke kwesties oplossen, maar we verwachten wel dat onderwijs eraan bijdraagt dat kinderen, ongeacht hun afkomst, gelijke kansen krijgen om hun talenten te ontplooien. Daar is hard aan gewerkt en er zijn resultaten geboekt.

Nog steeds is de opleiding van ouders de meest bepalende factor voor schoolsucces, maar niet langer de enige factor. Kinderen met een niet-westerse achtergrond scoren nog altijd slechter op de basisschool dan kinderen met een Nederlandse of een andere westerse achtergrond. Maar wel vertonen de resultaten op de eindtoets in groep 8 van kinderen van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse afkomst vrijwel allemaal een stijgende lijn, zowel bij taal als bij rekenen/wiskunde.

Het blijkt echter niet eenvoudig te zijn om alle leerlingen gelijke kansen te bieden. Zo zien we dat er bij leerlingen met een andere culturele achtergrond nog steeds winst wordt geboekt, vooral bij meisjes, maar dat de resultaten van laagopgeleide autochtone leerlingen achterblijven. Er is hiervoor geen eenduidige verklaring te geven. Intelligentie zou een rol kunnen spelen, lage verwachtingen van ouders en docenten, armoedeproblematiek. Sommige onderzoekers wijzen op de kleine scholen in plattelandsgebieden, waardoor niet genoeg middelen beschikbaar zijn voor extra inspanningen (Vogels, 2003).

De kloof slinkt, maar het gaat langzaam (CBS, 2016). De oorzaak voor de verschillen ligt, en dat is niet onbelangrijk, overigens meer bij de sociaaleconomische situatie waarin kinderen verkeren dan bij hun culturele achtergrond.

Ongelijkheid als gevolg van onderwijs?

In april 2016 werd onderwijsland opgeschrikt door de rapportage *De staat van het onderwijs* van de Inspectie van het Onderwijs. De kansen voor kinderen uit lage sociaaleconomische milieus zijn afgenomen, zo blijkt uit het rapport, en het gezin

waaruit een kind afkomstig is, wordt steeds bepalender voor de schoolkeuze en het uiteindelijk bereikte onderwijsniveau. Kinderen uit gezinnen met laagopgeleide ouders en/of met een migrantenachtergrond staan dus al bij voorbaat op achterstand.

De Inspectie benoemt hiervoor een aantal oorzaken en ook uit recente onderzoeken komen verklaringen naar voren. De manier waarop de opvang in de voorschoolse periode en het onderwijs zijn georganiseerd, leidt tot segregatie. In het huidige voorschoolse stelsel gaan kinderen van laagopgeleide ouders en met een migrantenachtergrond naar de voorschoolse opvang en educatie, kinderen van de westerse middenklasse gaan naar het kinderdagverblijf. Daardoor ontmoeten deze kinderen elkaar niet. In de grote steden zijn witte en zwarte scholen ontstaan. Dit zegt niet zoveel over de kwaliteit van het onderwijs op de scholen, maar draagt er wel aan bij dat kinderen van hoog- en laagopgeleide ouders en kinderen met een migrantenachtergrond en met een westerse achtergrond elkaar niet ontmoeten.

Eén op de zes leerlingen krijgt aan het einde van de basisschool een te laag schooladvies, afgaande op de scores van de Cito-eindtoets, en dat zijn vooral kinderen van laagopgeleide ouders. Eenmaal op een school voor voortgezet onderwijs, is het voor jongeren vrij lastig om door te stromen naar een hoger onderwijstype, omdat er steeds meer categorale scholen zijn, brede brugklassen verdwijnen en omdat scholen voor voortgezet onderwijs liever een eenduidig advies krijgen dan een gemengd advies (zoals vmbo-t/havo). De toegang tot het hoger onderwijs is verslechterd, onder andere door selectie aan de poort en door het leenstelsel. Mbo'ers gaan minder vaak naar het hbo dan vroeger, doen langer over hun studie, haken vaker af dan studenten die havo of vwo hebben gedaan, en stromen daarna minder vaak door naar de universiteit (Herweijer & Turkenburg, 2016). Dat is ongunstig voor jongeren met een niet-westerse afkomst, want zij bereiken het hoger onderwijs dikwijls via de mbo-route. Ook blijkt dat jongeren met een niet-Nederlandstalige achtergrond moeilijker aan een stage komen en na hun opleiding worden gediscrimineerd op de arbeidsmarkt.

De functies van het onderwijs

Van oudsher heeft het onderwijs de taak om kinderen in te voeren in de maatschappij, dus deel te laten worden van tradities en praktijken (socialisatiefunctie). Daarnaast heeft het onderwijs een kwalificatiefunctie door leerlingen kennis, vaardig-heden en houdingen bij te brengen, die hen voorbereiden op onder andere vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt. Biesta (2012) vraagt aandacht voor een derde

functie van het onderwijs: de identiteitsvorming, door hem aangeduid als 'subjectivering'. Hij spreekt over de drie doeldomeinen van het onderwijs en geeft aan dat hier spanning tussen kan bestaan. Het is belangrijk om bij de omschrijving van 'goed onderwijs' op deze drie doeldomeinen te bepalen: wat is het doel en voor welke doelgroepen?

Op welke manieren kunnen gelijke kansen in het onderwijs worden bevorderd? We onderscheiden factoren op macroniveau (de overheid), op mesoniveau (de schoolorganisatie) en op microniveau (de klas). Op elk van deze factoren gaan we hieronder in.

Oorzaken en oplossingen op macroniveau: het overheidsbeleid

De oorzaken van toenemende maatschappelijke ongelijkheid liggen gedeeltelijk in het onderwijsstelsel, zo geeft de Inspectie aan. We beschreven hierboven al het voorschoolse stelsel en de segregatie met zwarte en witte scholen in de grote steden. We kennen in Nederland in vergelijking met andere OESO-landen een vroege selectie. Nu de Eindtoets basisonderwijs een veel minder belangrijke rol speelt bij het advies voor het vervolgonderwijs, blijkt dat de sociaaleconomische achtergrond van leerlingen meer invloed krijgt.

Niet alleen maken kinderen en hun ouders al op twaalfjarige leeftijd een keuze voor het vervolgonderwijs, er is ook een rigide niveau-indeling en het stapelen van opleidingen wordt ontmoedigd. Dat werkt ongelijkheid in de hand (Van de Werfhorst & Mijs, 2010). De kosten voor ouders en studenten in het mbo en hoger onderwijs zijn toegenomen en in het hoger onderwijs vindt, meer dan voorheen, selectie plaats. Dat alles is ongunstig voor de schoolloopbaan van jongeren van laagopgeleide ouders.

Factoren zoals studiefinanciering, loopbaanoriëntatie, keuzebegeleiding en selectie aan de poort, beïnvloeden bijvoorbeeld de keuze van jongeren met een lagere sociaaleconomische achtergrond om al dan niet door te leren. Büchner (2013) onderzocht in welke mate sociale en cognitieve factoren invloed hebben op het bereikte opleidingsniveau en de daaropvolgende arbeidsmarktpositie. Zij concludeert dat beleidsmaatregelen die de keuzegerelateerde verschillen in onderwijskansen willen verminderen, vooral succesvol zijn geweest bij de overgang naar de hogere vormen van voortgezet onderwijs, maar dat ze vrijwel geen effect hebben gehad op de keuze voor wel of geen hoger onderwijs. Dat vraagt om nader onderzoek, waarbij ook de rol van ouders wordt bekeken.

De keuzes van leerlingen en hun ouders voor vervolgopleidingen en beroepen worden dus mede beïnvloed door het onderwijsstelsel. Beleidsmaatregelen werken voor verschillende groepen anders uit. Sinds het rapport van de commissie Dijsselbloem (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008) is een stelselherziening geen optie. De huidige bewindslieden zoeken oplossingen voor kansenongelijkheid in 'reparatiemaatregelen', zoals zomerscholen voor leerlingen die naar het voortgezet onderwijs gaan, meer focus op LOB in het vernieuwde mbo en het stimuleren van brede scholengemeenschappen in het voortgezet onderwijs (Ministerie van OCW, 2016).

Gemeenten hebben niet veel directe invloed op de inrichting van het onderwijs. Wel zijn zij verantwoordelijk voor het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid en ze krijgen daarvoor een budget, met name voor het voorschoolse deel van de voor- en vroegschoolse educatie. Daarmee zijn gemeenten, samen met de partners voor kinderopvang, een belangrijke speler in het zo vroeg mogelijk aanpakken van kansengelijkheid. Daarnaast is de gemeente verantwoordelijk voor het handhaven van de leerplicht en het tegengaan van voortijdig schoolverlaten. Ook daarmee kunnen gemeenten bijdragen aan kansengelijkheid. Immers, voortijdig schoolverlaten komt onder jongeren van laagopgeleide en migrantenouders vaker voor.

Oorzaken en oplossingen op mesoniveau: de schoolorganisatie

De wijze waarop scholen zijn georganiseerd en ingericht, beïnvloedt de kansen van kinderen. We schreven het al: categorale scholen, heterogene brugklassen en brede scholengemeenschappen zijn aan het verdwijnen, en dat werkt nadelig uit voor kinderen uit lage sociaaleconomische milieus. Dat leidt niet alleen tot een lagere uitstroom van deze leerlingen, maar heeft ook nog een ander nadeel: leerlingen met een verschillende gezinsachtergrond ontmoeten elkaar niet meer. De Onderwijsraad schrijft in het *Werkprogramma 2017* dat dit een ongunstige ontwikkeling is voor de sociale cohesie in de samenleving, want 'Brede scholengemeenschappen kunnen voor jongeren een plek vormen waar zij medeleerlingen van verschillende achtergronden ontmoeten en een democratische omgang met elkaar oefenen.' (Onderwijsraad, 2016, p.13).

Voor kinderopvang zien we een zelfde beeld. De kinderen van ouders met een lage opleiding en een laag inkomen gaan naar een peuterspeelzaal en kinderen van hoger

opgeleide ouders gaan naar een kinderdagverblijf[1]. Daardoor leren deze twee groepen kinderen elkaar niet kennen. De harmonisatie zou hierin verbetering moeten brengen.

Hoe kunnen schoolorganisaties ervoor zorgen dat zij gelijke kansen bieden? Dat begint bij bewustwording. Het Algemeen Dagblad liet in oktober 2016 onderzoek uitvoeren onder een groot aantal directeuren en docenten in het primair en voortgezet onderwijs. De meerderheid van de ondervraagden zegt op de eigen school niet te herkennen dat kinderen van laagopgeleide ouders minder kansen krijgen (Grinsven, Woud, & Elphick, 2016). Dat betekent dat processen waarbij leerlingen van laag-opgeleide ouders in het nadeel zijn, veelal onbewust plaatsvinden. Wanneer een school expliciet aandacht besteedt aan het thema gelijke kansen, kan bewustwording onder docenten en schoolleiding toenemen.

Voorts is professionalisering rond het thema diversiteit van belang: het leren omgaan met verschillen binnen de school. Veel docenten voelen zich overbelast door de invoering van passend onderwijs. Daar zou een school, mede in het kader van een gelijkekansenbeleid aandacht aan kunnen besteden. Wellicht is het nodig om docenten beter toe te rusten, zodat zij meer rekening kunnen houden met verschillen en beter kunnen differentiëren in de klas. Professionele leergemeenschappen, waarin docenten met elkaar aan de hand van praktijkproblemen op zoek gaan naar oplossingen, deze uitproberen en aan elkaar overdragen, kunnen bijdragen aan het bevorderen van gelijke kansen. Als een school is ingericht als lerende organisatie, met een lerende cultuur, bevordert dit het leren van elkaar.

Daarnaast is het voeren van een goed ouderbeleid van belang. Ouders kunnen bijdragen een optimale ontwikkeling van hun kinderen, maar de ene ouder heeft daar meer en andersoortige ondersteuning van de school bij nodig dan de andere. Een effectief ouderbeleid houdt rekening met de ouderpopulatie en differentieert op basis van wensen, behoeften en mogelijkheden van ouders (Bakker, Denessen, Dennissen & Oolbekkink-Marchand, 2013).

Een derde factor betreft het bieden van buitenschoolse mogelijkheden aan leerlingen om cultureel kapitaal te verwerven (sport, kunst en cultuur, bibliotheek) en om werelden met elkaar te verbinden. Voor kinderen die van huis uit niet automatisch met

[1] Inmiddels: voorschool met voorschoolse educatie en vanaf 1 januari 2018: peuteropvang.

deze werelden in aanraking komen, bieden bijvoorbeeld brede scholen en integrale kindcentra (IKC) naschoolse activiteiten aan.

Oorzaken en oplossingen op microniveau: de klas, de docent en de ouder

Tenslotte gaat een belangrijke invloed uit van factoren op microniveau. Kinderen en jongeren hebben te maken met drie leefwerelden: school, thuis en de straat, zo geeft El Hadioui aan (Van der Linden, 2016). Het is gunstig voor de ontwikkeling van kinderen wanneer de verschillende werelden elkaar aanvullen en overlappen (Epstein, 2001). Voor kinderen uit lage sociaaleconomische milieus en voor kinderen met een andere culturele achtergrond zijn de verschillen tussen de leefwerelden groter. Waar kinderen uit de midden- en hogere klasse de kennis, vaardigheden en taalcodes die in het onderwijs gelden vanzelfsprekend van huis uit meekrijgen, moeten de andere leerlingen zich die eerst eigen maken. Bourdieu (1984) noemt dit het 'cultureel en linguïstisch kapitaal' en ziet dit als belangrijke voorwaarden voor maatschappelijk succes.

Daarnaast is er een ongelijke verdeling van economisch en sociaal kapitaal, waardoor ouders met een hoger inkomen beter in staat zijn hun kind te ondersteunen bij de schoolloopbaan. Zij beschikken over meer competenties en over meer hulpbronnen dan ouders in lagere sociaaleconomische milieus (huiswerkbegeleiding inhuren, zomerschool, communicatie met hun kind en met school). Het 'schaduwonderwijs' groeit: leerlingen met hoger opgeleide ouders worden vaker begeleid via betaalde huiswerkinstituten en bijlessen, zo lezen we in het *Werkprogramma 2017* van de Onderwijsraad. Ook dit leidt tot ongelijke kansen.

Docenten zijn over het algemeen afkomstig uit de middenklasse en hogere sociaaleconomische milieus. Zij beheersen de codes van deze groep en staan dikwijls ver af van de codes van andere groepen leerlingen. Leraren gaan uit van hun eigen waarden, normen en taalgebruik en reproduceren daarmee – ongewild – de bestaande ongelijkheid. Het is inmiddels genoegzaam bekend dat hoge (maar niet onrealistische) verwachtingen leiden tot hogere resultaten. Maar het blijkt lastig om de verwachtingen af te stemmen op de individuen. Iedereen, dus ook professionals in de kinderopvang en het onderwijs, heeft beelden en verwachtingen van individuen, die mede zijn gebaseerd op kenmerken die we aan groepen toeschrijven op basis van sekse, seksuele geaardheid, etniciteit en opleiding.

Om gelijke kansen te creëren, is het van belang dat professionals zich bewust zijn van de beelden die zij hebben en van de consequenties die deze hebben voor hun handelen. Zij hebben een wereld te winnen als zij leren kijken met de ogen van een ander (Van den Berg, 2016). Ook het respectvol en waardevrij communiceren van professionals met ouders kan ertoe leiden dat gelijke kansen worden gerealiseerd (Bakker e.a., 2013).

Het jubileumboek

Om daadwerkelijk en serieus werk te maken van het creëren van gelijke kansen, zodat niet langer de opleiding van ouders de belangrijkste voorspeller is van schoolsucces, is het belangrijk om op meer niveaus tegelijkertijd te werken. Dat is in de afgelopen decennia zeker gebeurd. In de bijdragen in dit jubileumboek laten de auteurs zien op welke terreinen we hebben gewonnen en aan welke succesfactoren dat kan worden toegeschreven. Ook passeren initiatieven de revue die wisselend succes hebben of waarvan de effecten moeilijk kunnen worden aangetoond. De artikelen beslaan een breed terrein, van macro- tot microniveau en van voorschoolse educatie tot hoger onderwijs.

Literatuur

Berg, B. van den (red.) (2016). Kijken met de ogen van een ander. Opbrengsten van twaalf jaar lectoraat Dynamische Identiteitsontwikkeling. Utrecht: Marnix Academie.

Biesta (2012). Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie. Amsterdam: Boom Lemma.

Bourdieu, P. (1984). Distinction. A social critique of the judgement of taste. Cambridge/ Massachusetts: Harvard University Press.

Büchner, C.I.R. (2013). Social Background, Educational Attainment and Labor Market Integration: An Exploration of Underlying Processes and Dynamics. Dissertatie. Maastricht: Universiteit Maastricht.

Centraal Bureau voor de Statistiek (2016). Welvaart in Nederland 2016. Inkomen, bestedingen en vermogen van huishoudens en personen. Den Haag: CBS.

Centraal Bureau voor de Statistiek (2016). Jaarrapport Integratie 2016. Den Haag: CBS.

Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). Tijd voor onderwijs. Tweede Kamerstuk 31007, nr. 6 (737 kB).

Dronkers, J. & Ultee, W.C. (1995). Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit. Assen: Van Gorcum.

Engbersen, G. (2006). Publieke bijstandsgeheimen. Het ontstaan van een onderklasse in Nederland. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Epstein, J. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press.

Grinsven, V. van, Woud, L. van der & Elphick, E. (2016). Kansengelijkheid in het onderwijs. Meningen en ideeën vanuit het onderwijs zelf. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.

Herweijer, L. & Turkenburg, M. (2016). Wikken en wegen in het hoger onderwijs. Over studieloopbanen en instellingsbeleid. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Inspectie van het Onderwijs (2016). De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kemenade, J.A. van, m.m.v. Jungbluth, P.L.M. (red.) (1981). Onderwijs, bestel en beleid. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Kremer, M., Bovens, M., Schrijvers, E. & Went, R. (red.) (2014). Hoe ongelijk is Nederland? Een verkenning van de ontwikkeling en de gevolgen van economische ongelijkheid. Verkenningen WRR. Den Haag/Amsterdam: Amsterdam University Press.

Linden, H. van der (2016). Kijk hoe de jeugd van nu voor haar idealen gaat. Pedagogische mismatch veroorzaakt segregatie, zegt Iliass El Hadioui. VO-magazine 1, sept/okt 2016. 6 – 9.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2016). Kamerbrief over actieplan gelijke kansen in het onderwijs. Den Haag: Ministerie van OCW.

NRC (2016). De overwinning van vergrijsd, vergeten en boos Amerika, 9 november 2016.

Onderwijsraad (2016). Werkprogramma 2017. Den Haag: Onderwijsraad.

Sociaal Economische Raad (2017). Opgroeien zonder armoede. Advies. Den Haag: SER.

Vogels, R. & Bronneman-Helmers, R. (2003). Autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Werfhorst, H.G. van de & Mijs. J.J.B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. Annual Review of Sociology, 36, 407-428.

Ongelijke kansen in het onderwijs: verklaringen en voorstellen voor beleid

Eddie Denessen

Eddie Denessen bespreekt vier verklaringen van de toenemende kansenongelijkheid in het onderwijs: selectie en differentiatie, verwachtingen van leraren, ouderbetrokkenheid en kwaliteitszorg en verantwoording. Op basis van deze verklaringen doet hij voorstellen om de kansen van leerlingen van laagopgeleide ouders te bevorderen.

Toen de Inspectie van het Onderwijs in 2016 het rapport *De Staat van het Onderwijs 2014/2015* uitbracht, kwam het onderwerp kansenongelijkheid weer hoog op de agenda te staan. In dit rapport liet de inspectie zien dat de schoolloopbanen van kinderen de afgelopen jaren in toenemende mate afhankelijk zijn geworden van de sociaaleconomische achtergrond van hun ouders. De kansen van kinderen van hoogopgeleide ouders zijn toegenomen ten nadele van de kansen van de kinderen van laag opgeleide ouders.

In vergelijking met hun leeftijdgenootjes met hoger opgeleide ouders, behalen kinderen met laagopgeleide ouders lagere leerprestaties, ze volgen minder vaak een vwo-opleiding en gaan vaker naar het vmbo (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Op 31 oktober 2016 presenteerden de minister en staatsecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Jet Bussemaker en Sander Dekker, in een brief aan de Tweede Kamer een analyse van de kansenongelijkheid en een actieplan ter bevordering van gelijke kansen.

Maatschappelijk ongelijkheid en kansenongelijkheid

Er is een essentieel verschil tussen maatschappelijke ongelijkheid en ongelijke kansen in het onderwijs. *Maatschappelijke ongelijkheid* heeft betrekking op de mate waarin de leden van een samenleving verschillen in hun positie op de maatschappelijke ladder. Deze ongelijkheid wordt vaak uitgedrukt in de verhouding van het inkomen van de hoogste inkomensgroep en dat van de laagste inkomensgroep in een samenleving (bijvoorbeeld de Gini-index, zie Hopkin & Lynch, 2016). Bekend in

dit kader is het werk van Thomas Picketty, die in zijn boek *Le capital au XXIe siècle* aantoonde dat het aandeel in het bruto nationaal product van de meest verdienende 10% in de afgelopen decennia is toegenomen. Nederland scoort in internationaal vergelijkend onderzoek vrij gunstig. Door een nivellerende belastingpolitiek is de inkomensongelijkheid in Nederland in vergelijking met andere landen relatief klein (Bijl, Boelhouwer, Pommer & Andriessen, 2015).

Ongelijke kansen in het onderwijs hebben betrekking op de mate waarin het schoolsucces van kinderen gebaseerd is op de kenmerken van hun ouders. Als kinderen gelijke kansen krijgen, is hun schoolsucces onafhankelijk van kenmerken van hun ouders en louter afhankelijk van individuele leerlingkenmerken (aanleg en inzet). Vanuit een gelijkekansenideologie is het onrechtvaardig als kinderen met gelijke aanleg een verschillende kans hebben op een succesvolle schoolcarrière vanwege de achtergrondkenmerken van het gezin, zoals het opleidingsniveau, inkomen en cultureel kapitaal van de ouders.

Een *gelijkekansenideaal* is niet hetzelfde als een *gelijkheidsideaal*. Als er sprake is van gelijkheid van kansen wil dat nog niet zeggen dat er ook sprake is van maatschappelijke gelijkheid. Een onderwijssysteem waarin het gelijkekansenideaal volledig is gerealiseerd, kan onderdeel zijn van een maatschappij die sterk is gestratificeerd. Zo kan het in theorie voorkomen dat in een land met een grote tweedeling van maatschappelijke statusgroepen, waarin de hoogste inkomensgroepen een aanzienlijk deel van het bruto nationaal product verdienen, sprake is van een rechtvaardig onderwijssysteem waarin elke leerling de kans krijgt op een succes-volle schoolloopbaan, onafhankelijk van diens achtergrondkenmerken. Maatschappelijke ongelijkheid en ongelijkheid van onderwijskansen kunnen in zekere mate onafhankelijk van elkaar bestaan en worden bestudeerd.

Reproductie - meritocratie

Een indicator van kansenongelijkheid in het onderwijs is de relatie tussen de schoolloopbaan van de kinderen en het opleidingsniveau van hun ouders. De problematiek van onderwijsongelijkheid is statistisch zichtbaar in de correlatie tussen achtergrondkenmerken van ouders en de schoolprestaties van hun kinderen. Als deze correlatie hoog is, duidt dit op een grote kansenongelijkheid en kunnen we, in navolging van Bourdieu en Passeron (1970) spreken van *reproductie* van maatschappelijke ongelijkheid: door het onderwijs worden de maatschappelijke verhoudingen gereproduceerd.

Is daarentegen deze correlatie laag, dan duidt dat op een hoge mate van gelijke kansen en een zwakke reproductie van maatschappelijke ongelijkheid. Er wordt dan gesproken van een hoog meritocratisch gehalte van het onderwijssysteem (Young, 1958). In een meritocratisch systeem worden posities op de maatschappelijke ladder verworven op basis van verdienste (*merit*). Deze verdienste wordt, sinds de publicatie van *The Rise of the Meritocracy* van Michael Young in 1958, uitgedrukt in de formule: Merit = IQ + Effort. De verdienste van een persoon is in een meritocratisch systeem afhankelijk van diens aanleg en inzet en dus niet van het opleidingsniveau of inkomen van de ouders, noch van andere kenmerken van de ouders.

In de discussie over gelijke kansen worden de begrippen 'reproductie van ongelijkheid' en 'meritocratie' vaak als tegenpolen gebruikt. Dit begrippenpaar reproductie - meritocratie zorgt regelmatig voor begripsverwarring. Ze lijken elkaars tegenpolen te zijn (als er weinig reproductie is, is sprake van meritocratie; als er veel reproductie is, is er weinig sprake van meritocratie), maar er kan enige overlap bestaan tussen reproductie en meritocratie. Deze overlap ontstaat als de aanleg van kinderen samenhangt met de maatschappelijke status van hun ouders. Mochten kinderen van hoog opgeleide ouders een hoger IQ hebben dan de kinderen van laag opgeleide ouders, dan zou in een meritocratisch systeem, door het mechanisme van erfelijkheid van aanleg, sprake zijn van reproductie van ongelijkheid en gaan meritocratie en reproductie hand in hand.

In het gelijke kansendebat speelt de discussie over de erfelijkheid van aanleg een belangrijke rol. In *The Rise of the Meritocracy* schetst Michael Young hoe er in een meritocratie een intelligente bovenklasse ontstaat, waardoor er een nieuwe vorm van reproductie ontstaat, omdat de kinderen van deze intelligente bovenklasse ook bovenmatig intelligent zijn.

Opleidingsniveau ouders

Als er in een systeem van gelijke kansen geen relatie is tussen de prestaties van de kinderen en de opleiding van ouders, wordt daarmee verondersteld dat de individuele kenmerken aanleg en inzet evenredig zijn verdeeld over de verschillende sociale milieus. Het hanteren van de correlatie tussen de opleiding van de ouders en de schoolprestaties van leerlingen als indicator van ongelijke kansen, veronderstelt dat er geen sterke relatie is tussen het sociaal milieu van de ouders en de aanleg van hun kinderen. Als aanleg in hoge mate erfelijk zou zijn, dan zou het

vanuit een meritocratisch oogpunt gerechtvaardigd zijn dat leerlingen van hoog-opgeleide ouders hoger presteren en oververtegenwoordigd zijn in het vwo en hoger onderwijs.

Omdat het moeilijk is om exact vast te stellen in hoeverre sprake is van genetische factoren in de schoolloopbaankansen van leerlingen (Nisbett et al., 2012), kunnen de ongelijke kansen in het onderwijs worden bestudeerd door het matchen van leerlingen op aanleg (IQ-scores) om vervolgens de schoolloopbanen van deze leerlingen te relateren aan de kenmerken van het gezin. Dit is in het rapport van de Inspectie van het Onderwijs (2016) aangetoond: kinderen met een vergelijkbare aanleg gaan naar hogere niveaus van voortgezet onderwijs naarmate hun ouders zelf hoger opgeleid zijn.

Een andere manier om de kansenongelijkheid te bestuderen is het uitvoeren van vergelijkende studies om vast te stellen in hoeverre de correlaties tussen sociaal milieu en de schoolloopbanen van kinderen variëren afhankelijk van de onderwijscontext (verschillen tussen landen en scholen), of in hoeverre de correlaties veranderen over tijd. Ook dit laatste is geconstateerd door de Inspectie van het Onderwijs (2016): de correlatie tussen het opleidingsniveau van ouders en de schoolloopbanen van hun kinderen is gedurende het afgelopen decennium toegenomen, dus mag worden geconstateerd dat de ongelijke kansen zijn toegenomen.

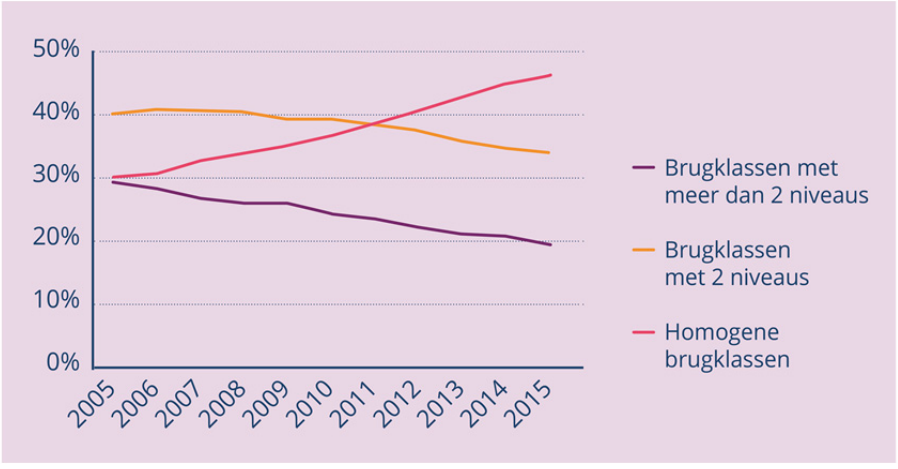
De afgelopen jaren concentreerde de discussie over kansen in het onderwijs zich op de kansen die worden geboden aan elke leerling om het beste uit zichzelf te halen (Ministerie van OCW, 2014). In het kader van het beleid inzake het optimaliseren van talenten van leerlingen, is gepleit voor meer maatwerk en differentiatie in het onderwijs om de kansen van alle leerlingen te vergroten. De actuele discussie over kansenongelijkheid is specifieker gericht op de kansen van leerlingen uit lagere sociale milieus. In die discussie gaat het minder om het algehele beeld van de optimalisering van de kansen van alle leerlingen, maar gaat het specifieker om het afzwakken van de relatie tussen het opleidingsniveau van ouders en de schoolloopbaan van hun kinderen.

In de literatuur worden verschillende verklaringen gevonden voor een toegenomen kansenongelijkheid. Hieronder zal ik de belangrijkste verklaringen toelichten. Ze hebben betrekking op vier thema': (1) selectie en differentiatie; (2) verwachtingen van leraren; (3) de betrokkenheid van ouders en (4) kwaliteitszorg en verantwoording.

Verklaring 1: selectie en differentiatie

Het Nederlandse onderwijssysteem is hoog-selectief. Kinderen worden op diverse momenten in hun schoolloopbaan geselecteerd op grond van hun leerprestaties. Het belangrijkste moment van selectie in Nederland is de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs. Op basis van het advies van de basisschool worden kinderen geselecteerd voor een niveau voor vervolgonderwijs. Het advies wordt geacht te zijn gebaseerd op hoogwaardige kennis over de mogelijkheden van de leerlingen om met succes een bepaald diploma in het voortgezet onderwijs te behalen.

Ter controle op het advies wordt een eindtoets afgenomen en kan het advies eventueel naar boven worden bijgesteld (Denessen & Vermeulen, 2011). De overgang van basis- naar het voortgezet onderwijs heeft de afgelopen jaren een steeds definitiever karakter gekregen. Dat komt door de gestage toename van enkelvoudige (of homogene) brugklassen (zie figuur 1). Als leerlingen instromen in een enkelvoudige brugklas, is er veel minder ruimte om in de eerste fase van het voortgezet onderwijs van niveau te veranderen dan in situaties waarin leerlingen naar gemengde (of heterogene) brugklassen gaan.



Figuur 1: Veranderingen in de verhouding tussen gemengde (heterogene) en enkelvoudige (homogene) brugklassen. Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016, p. 92.

Selectiemomenten in het onderwijs lijken in het nadeel te werken van de kansen van leerlingen van laagopgeleide ouders. In het vwo stromen veel meer kinderen in van hoogopgeleide ouders dan van laagopgeleide ouders. Zo rekende het CBS bijvoorbeeld uit dat van de leerlingen die in de periode 2006-2011 in het derde jaar van het vwo zaten, 11,3 procent een laagopgeleide vader, 20,7 procent een middelbaaropgeleide vader en 41,8 procent een hoogopgeleide vader had (van Gaalen, Bakker, van der Laan, Westerman, & Scholtus, 2014). Deze ongelijkheid is volgens de Inspectie van het Onderwijs (2016) de afgelopen jaren toegenomen.

De gelijktijdige groei van de kansenongelijkheid en de toename van het percentage enkelvoudige brugklassen lijkt geen toevalligheid. Internationaal vergelijkend onderzoek op basis van PISA-data en TIMSS-data laat zien dat in landen die vroeg selecteren, waaronder Nederland, sprake is van een sterkere relatie tussen de prestaties van leerlingen en het opleidingsniveau van ouders (van de Werfhorst & Mijs, 2010). Vroeg selecteren zou de ongelijkheid van kansen vergroten.

Niet alleen op stelselniveau (macro), maar ook op schoolniveau (meso) en klasniveau (micro) vinden selectieprocessen plaats die een effect hebben op de prestaties van leerlingen. Op mesoniveau zijn in scholen selectieve tracks populair, zoals technasia en programma's voor tweetalig onderwijs, en op microniveau is er steeds meer aandacht voor differentiatie in de klas (Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse & Bosker, 2015). Differentiatie in de klas kan meer of minder selectief zijn, afhankelijk van het differentiatiemodel dat een leraar toepast.

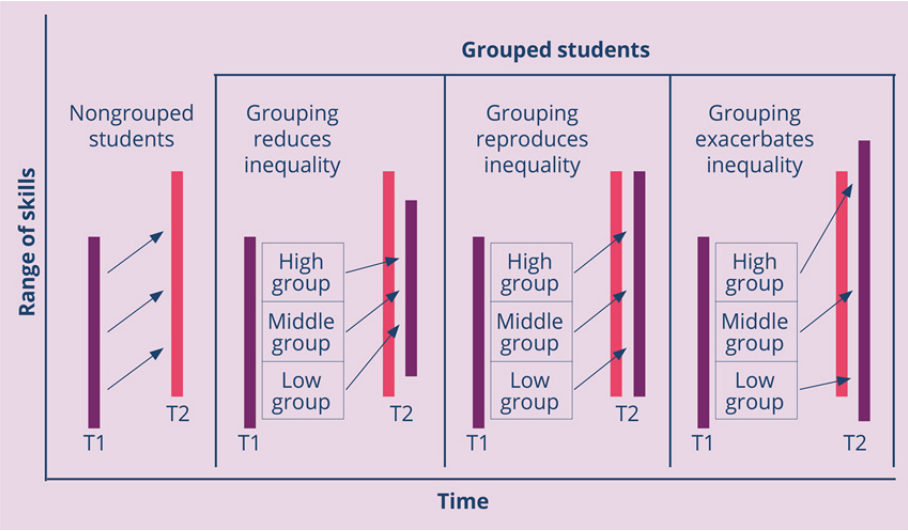
Een populaire aanpak van omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas is het werken in niveaugroepen. Deze vorm van differentiëren op grond van de prestaties van leerlingen, ook wel homogene niveaudifferentiatie genoemd (in het Engels spreekt men van *fixed ability grouping* of *skill grouping*), betekent dat leerlingen op basis van hun eerdere prestaties worden ingedeeld in niveaus, meestal drie, en dat het onderwijs wordt afgestemd op de verschillende niveaus. Deze aanpak beoogt rekening te houden met verschillen tussen leerlingen in de klas en onderwijs op maat te bieden, waarbij elke leerling op zijn of haar niveau kan werken. Het werken volgens deze aanpak zou moeten leiden tot adaptieve vormen van onderwijs, waarbij elke leerling, zoals dat heet, onderwijs in de zone van naaste ontwikkeling krijgt aangeboden (Vygotsky, 1978).

Op het eerste oog lijkt het erop dat differentiatie eraan bijdraagt dat alle leerlingen gelijke kansen krijgen. Er wordt immers rekening gehouden met de verschillen en het onderwijs sluit aan bij de talenten en mogelijkheden van de leerlingen in de klas. Om na te gaan of het werken in niveaugroepen bijdraagt aan gelijke kansen, kunnen de effecten van differentiatie voor diverse leerlinggroepen worden bepaald.

Een veelgemaakt onderscheid in de effecten van differentiatie, is het onderscheid in convergente en divergente differentiatie (Condron, 2008; Denessen & Douglas, 2015; Deunk et al., 2015). Gedifferentieerd onderwijs kan leiden tot kleinere, gelijkblijvende of grotere verschillen tussen leerlingen. In figuur 2 worden drie mogelijke uitkomsten van gedifferentieerd onderwijs geschetst.

Bij convergente differentiatie wordt differentiatie zodanig vormgegeven dat het gedifferentieerde onderwijs leidt tot een convergentie van leerlinguitkomsten: voor alle leerlingen worden gelijke doelen nagestreefd en het onderwijs is erop gericht dat alle leerlingen deze doelen behalen. Praktisch betekent dit dat leerlingen die minder goed meekomen of langzamer leren meer tijd en ondersteuning krijgen om deze doelen te behalen dan de goed presterende leerlingen die minder ondersteuning nodig hebben om de doelen te bereiken. De variantie in leerlinguitkomsten zal door deze vorm van differentiatie kleiner worden (zie figuur 2: *grouping reduces inequality*).

Bij divergente differentiatie zijn de uitkomsten van het onderwijs afhankelijk van het beginniveau en de snelheid van werken van de leerling. Leerlingen krijgen onderwijs op maat en elke leerling krijgt evenveel tijd en ondersteuning bij het leren. Dit differentiatiemodel is erop gericht om alle leerlingen een optimale leercontext te bieden. Omdat de leerlingen met een hoger beginniveau over het algemeen sneller werken dan leerlingen met een lager beginniveau, is een waarschijnlijke uitkomst van deze wijze van differentiëren dat de verschillen door het gedifferentieerde onderwijs groter worden. Er treedt een Matheüseffect op (zie figuur 2: *grouping exacerbates inequality*).



Figuur 2: Mogelijke effecten van niveaudifferentiatie. Bron: Condron, 2008, p. 368.

Welke uitkomst een bepaalde vorm van differentiatie heeft, is op voorhand moeilijk te voorspellen. Deze effecten hangen bijvoorbeeld af van de mate waarin sprake is van vaste of flexibele niveaugroepen en in welke mate de aandacht tijdens de les uitgaat naar de verschillende groepen leerlingen (Condron, 2008; Denessen & Douglas, 2015; Deunk et al., 2015).

Uit onderzoek naar de effecten van niveaudifferentiatie blijkt dat het werken in niveaugroepen in het algemeen leidt tot divergerende uitkomsten (zie bijvoorbeeld Condron, 2008), al worden deze effecten niet in alle studies gevonden (Deunk et al., 2015). Waar divergente effecten van differentiatie vaak worden geconstateerd bij het werken in vaste homogene niveaugroepen, leidt het werken in gemengde, heterogene niveaugroepen, waarbij kinderen van verschillende niveaus met elkaar samenwerken, vaker tot convergerende effecten (Taylor et al., 2016).

De keuze voor een differentiatievorm is afhankelijk van de visie van de school en wordt vaak gestuurd door de methode die wordt gebruikt. Ook de Inspectie van het Onderwijs vraagt van scholen om met differentiatie het onderwijs af te stemmen op de verschillen tussen leerlingen in de klas. Voor het realiseren van gelijke kansen kleeft er een risico aan het werken met een divergente vorm van differentiatie. Als de kinderen die in de laagste niveaugroepen worden ingedeeld relatief vaak uit gezinnen komen met lager opgeleide ouders, dan draagt een divergente vorm van differentiatie bij aan de reproductie van ongelijke kansen: door niveau-

differentiatie ontstaat het risico dat kinderen uit hogere milieus worden bevoordeeld in hun onderwijskansen en dat kansen van kinderen uit lagere sociale milieus worden ingeperkt.

Verklaring 2: Verwachtingen van leraren

Als één van de redenen voor het feit dat differentiatie leidt tot ongelijke kansen, wordt de verwachtingsvorming van leraren genoemd. Leraren vormen verwachtingen van de toekomstige ontwikkeling van leerlingen en nemen op grond daarvan pedagogisch-didactische beslissingen, zoals de niveaugroep waarin leerlingen worden geplaatst of welke instructie en opdrachten leerlingen krijgen (Jussim & Harber, 2005).

Verwachtingen van de leraar zijn een sterke voorspeller van de leerprestaties van leerlingen en hebben een effect op het gedrag van de leraar in de klas. Wanneer een leraar hoge verwachtingen heeft van een leerling is de kans groot dat hij de lat voor deze leerling hoog legt, dat hij de leerling meer uitdaging biedt en op een hoger niveau feedback geeft dan medeleerlingen van wie de leraar minder hoge verwachtingen heeft. Onderzoek (onder andere van Rubie-Davies, 2014) heeft uitgewezen dat het prestatieniveau toeneemt naarmate leraren hogere verwachtingen hebben van hun leerlingen.

De verwachtingen die leraren van hun leerlingen hebben, worden bepaald door individuele leerlingkenmerken, zoals de werkhouding, motivatie en inzet van de leerling, maar ook door achtergrondkenmerken van de leerling, zoals het beroep of het opleidingsniveau van de ouders (Ready & Wright, 2011). Naarmate leraren in sterkere mate stereotiepe opvattingen hebben over de prestaties van leerlingen uit verschillende sociale milieus, kunnen zij in hogere mate onjuiste verwachtingen over leerlingen vormen.

Onderzoek naar houdingen van leraren heeft laten zien dat groepsstereotypering door leraren effecten heeft op de prestaties van leerlingen en daarmee een indicatie is van het bestaan van *self fulfilling prophecy*-effecten (Hornstra, van den Bergh, & Denessen, 2011). De *self fulfilling prophecy* heeft doorgaans een negatief effect op de kansengelijkheid van kinderen, aangezien leraren over het algemeen systematisch lagere verwachtingen hebben van leerlingen uit lagere milieus en van leerlingen met een migratie-achtergrond (Ready & Wright, 2011; Rubie-Davies, Hattie & Hamilton, 2006).

Leraren baseren hun verwachtingsvorming echter vooral op de eerdere prestaties van de leerling (Jussim & Harber, 2005). Afgezien van relatief kleine afwijkingen die zijn toe te schrijven aan stereotype verwachtingen, zijn de verwachtingen die leraren van de prestaties van hun leerlingen hebben in hoge mate accuraat (Jussim & Harber, 2005). Hoewel het gaat om accurate inschattingen en adequate diagnoses van de leervorderingen van leerlingen, kunnen negatieve effecten van accurate verwachtingen optreden, de zogeheten verwachtingsondersteunende effecten (*sustaining expectation effects*).

Als verwachtingsondersteunende effecten optreden, verwacht de leraar dat een leerling zich verder ontwikkelt op het niveau dat de leerling in het verleden heeft laten zien. Daarmee veronderstelt de leraar dat de ontwikkeling van leerlingen voorspelbaar is en rechtlijnig verloopt. Voor leerlingen die een onverwacht hoge leerwinst boeken of een grillig ontwikkelingsprofiel kennen, is het hierdoor vaak moeilijk om aan de effecten van de verwachtingen van de leraar te ontsnappen. Deze verwachtingsondersteunende effecten doen zich voor op allerlei momenten wanneer op basis van prestaties uit het verleden selectiebeslissingen over het toekomstige onderwijs voor leerlingen worden genomen, in het bijzonder bij het differentiëren in de klas en bij het instromen in het voortgezet onderwijs. Als een leerling in een bepaalde niveaugroep wordt geplaatst, is het moeilijk om naar een hoger niveau te gaan (bijvoorbeeld opstromen in het voortgezet onderwijs of opstromen naar een hoger niveau bij niveaugroependifferentiatie in de klas).

Verklaring 3: de betrokkenheid van ouders

Ouders kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan de schoolloopbaan van hun kinderen (Bakker et al., 2013). Uit reviews van onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid blijkt dat leerlingen beter presteren op school naarmate hun ouders – met name thuis – betrokken zijn bij hun schoolloopbaan (Bakker et al., 2013; Jeynes, 2007). Vooral factoren die gerelateerd zijn aan het cultureel kapitaal (bv. het intellectueel gezinsklimaat) en sociaal kapitaal (bijvoorbeeld de sociaal-emotionele ondersteuning) in het gezin dragen bij aan de schoolse ontwikkeling van kinderen.

Deze inzichten hebben ertoe geleid dat in het onderwijsachterstandenbeleid nadruk ligt op het ondersteunen van ouders in hun betrokkenheid, bijvoorbeeld door hen te betrekken bij vroeg- en voorschoolse educatie. In de Verenigde Staten is in de '*No-Child-Left-Behind-Act'* zelfs vastgelegd dat aandacht voor ouderbetrokken-

heid een voorwaarde is voor het verkrijgen van subsidies ter bestrijding van onderwijsachterstanden.

Veel interventies die gericht zijn op het verkleinen van de achterstanden van leerlingen uit lagere sociale milieus zijn gericht op ouders (Bakker et al., 2013). Het stimuleren van de betrokkenheid van laagopgeleide ouders kan bijdragen aan de verbetering van de onderwijskansen van hun kinderen. Vooral interventies die zijn gericht op de versterking van de thuisbetrokkenheid blijken effectief. Onderzoek wijst bijvoorbeeld uit dat het ondersteunen van laagopgeleide ouders in de interacties met hun kind in spelsituaties en de ondersteuning bij interactief voorlezen bijdraagt aan de cognitieve ontwikkeling van hun kind (Bakker et al., 2013; Kloosterman, Notten, Tolsma & Kraaykamp, 2011). Vanwege de gebleken effecten van ouderbetrokkenheid zien overheden en scholen een kans om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren door te investeren in de betrokkenheid van ouders. Het investeren in ouders is één van de speerpunten van het onderwijsbeleid (Bussemaker & Dekker, 2016).

De toegenomen aandacht voor de betrokkenheid van ouders heeft echter ook een keerzijde. Ouders met een hogere opleiding beschikken in sterkere mate over de culturele, sociale en financiële mogelijkheden om hun kind te ondersteunen. Ze zijn, beter dan laagopgeleide ouders, in staat om met de leraren in discussie te gaan over de behoeften en mogelijkheden van hun kind, ze kunnen meer druk uitoefenen op de school om overgangs- of andere plaatsingsbeslissingen te nemen ten gunste van hun kind en ze hebben de financiële middelen om extra ondersteuning voor hun kind in te kopen (huiswerkbegeleiding, toetstraining, e.d.).

De commerciële huiswerkbegeleiding is een snelgroeiende markt, waarvan vooral de hoger opgeleiden profiteren. Hoewel betrokkenheid van de ouders bijdraagt aan betere prestaties van leerlingen, kunnen deze effectieve vormen van ouderbetrokkenheid zorgen voor een grotere ongelijkheid van kansen, omdat ze in sterkere mate worden gepraktiseerd door hoogopgeleide ouders. Zo keert de goedbedoelde steun die ouders hun kinderen bieden zich tegen het ideaal van gelijkheid van kansen. Ik noem dit de *dark side* van ouderbetrokkenheid.

Verklaring 4: kwaliteitszorg en verantwoording

Een vierde verklaring voor de kansenongelijkheid vinden we in de discussie over de kwaliteit van het onderwijs. Ondanks aanhoudende kritiek op het definiëren van

onderwijskwaliteit in termen van leerprestaties op de kernvakken (Onderwijsraad, 2013), zijn kwaliteitsbeoordelingen van scholen in sterke mate gebaseerd op deze opbrengstindicatoren. In externe evaluaties van de kwaliteit van scholen spelen toetsscores en examenresultaten een belangrijke rol. Kwaliteitsindicatoren die door de Inspectie van het Onderwijs worden gehanteerd concentreren zich op de meetbare cognitieve vaardigheden en het verloop van de schoolloopbaan van leerlingen.

Voor scholen is het belangrijk dat ze een positieve beoordeling krijgen van de kwaliteit van hun onderwijs. De kwaliteitsbeoordelingen zijn niet alleen van belang om zicht te krijgen op het functioneren van de school en de leraren, maar kwaliteitsoordelen zijn ook van belang voor de pr en marketing van scholen en worden gezien als belangrijke informatiebron ten behoeve van de schoolkeuze van ouders. Een positief kwaliteitsoordeel van een school draagt bij aan een gunstig imago en kan een reden zijn voor ouders om voor deze school te kiezen.

Om een positief kwaliteitsoordeel te verkrijgen, is het voor scholen zaak dat hun leerlingen zonder al te veel problemen in de nominale tijd de eindstreep halen, liefst met zo hoog mogelijke toetsscores of eindexamencijfers. Er is scholen veel aan gelegen om ervoor te zorgen dat de schoolloopbaan van de leerlingen zo soepel mogelijk verloopt. Leerlingen met een problematische schoolloopbaan (zittenblijven, afstromen, lage prestaties) tasten de kwaliteitsparameters van een school aan.

Scholen kunnen verschillende acties ondernemen om ervoor te zorgen dat zij goed uit de verf komen in een kwaliteitsbeoordeling. Naast het bieden van uitstekend onderwijs, hebben scholen andere mogelijkheden om een gunstig kwaliteitsoordeel te verkrijgen. Scholen kunnen proberen om het niveau van de instroom te verhogen. Havo- en vwo-scholen kunnen bijvoorbeeld hoge toelatingseisen stellen aan het advies of de toetsscores van de leerlingen.

Daarnaast kunnen scholen een aantrekkelijk aanbod creëren voor kinderen van hoger opgeleide ouders, bijvoorbeeld specifieke selectieve programma's voor goed presterende leerlingen (technasia, tweetalig onderwijs, sectorale gymnasia). Selectiviteit van het aanbod kan ervoor zorgen dat de school aantrekkelijk wordt voor kinderen van hoger opgeleiden. Zo bleek uit een onderzoek van Sieben en van Ginderen (2014) dat hoger opgeleide ouders vaker voor tweetalige vwo-programma's kiezen dan lager opgeleiden. Door de keuze van hoger opgeleiden

voor selectieve programma's, draagt het keuzegedrag van ouders bij aan de kansenongelijkheid in het onderwijs.

Ook is het voor scholen niet aantrekkelijk om veel leerlingen met speciale zorgbehoeften toe te laten. Deze leerlingen vragen erg veel van de school en leveren relatief weinig rendement op. Voor de kwaliteitsindicatoren van de school pakt dit ongunstig uit. Als kwaliteit wordt gedefinieerd in economische termen (investering en rendement), ligt het niet voor de hand om van scholen te verwachten dat zij zich openstellen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Naast het toelatings- en wervingsbeleid, kunnen scholen ook kwaliteitsbeleid voeren met betrekking tot doorstroombeslissingen in de school. Scholen zijn vaak huiverig om al te optimistisch te zijn bij schoolloopbaanbeslissingen en kiezen eerder voor een veilige weg met een zo hoog mogelijke kans op succes. Zo is de kans groter dat een leerling onvertraagd een diploma behaalt als de school een conservatief beleid voert, bijvoorbeeld door strenge eisen te stellen voor de plaatsing na de brugklas en door opstroom naar een hoger niveau alleen mogelijk te maken bij extreem hoge cijfers.

Als scholen op *safe* spelen, gaat dit vaak ten koste van de schoolloopbaankansen van laatbloeiers. Zij kunnen gevangen zijn in een niveau waaruit ze moeilijk kunnen ontsnappen. In hun onderzoek naar de invloed van opbrengstindicatoren op het functioneren van scholen, constateerden Borghans en Schils (2015) dat 31 procent van de ondervraagde leerkrachten en directeuren bij beslissingen over de doorstroom van leerlingen rekening zegt te houden met het toezichtkader van de inspectie. Het voeren van een strak kwaliteitsbeleid en scholen afrekenen op de geleverde output, kan aldus leiden tot een vermindering van de onderwijskansen van leerlingen uit lagere sociale milieus.

Om de trend van een toename van ongelijke kansen te keren en om meer kansen te bieden aan alle leerlingen, zullen keuzes moeten worden gemaakt met betrekking tot de vier hierboven geschetste oorzaken.

Voorstel 1: minder selectie en minder niveaudifferentiatie

Wellicht het grootste dilemma en de lastigste keuze betreft het thema 'selectie en differentiatie'. Op basis van onderzoek waaruit blijkt dat selectie de ongelijke kansen van leerlingen vergroot, worden voorstellen gedaan om de selectie te beper-

ken, met name aan het begin van het voortgezet onderwijs. Bussemaker en Dekker (2016) stellen voor om meer werk te maken van soepeler overgangen (door het invoeren van schakelprogramma's) en het vergroten van doorstroommogelijkheden binnen het voortgezet onderwijs. Hiervan zijn positieve resultaten te verwachten, omdat deze maatregelen meer ruimte geven voor laatbloeiers (Onderwijsraad, 2010).

Om leerlingen meer mogelijkheden te bieden om naar een hoger niveau van voortgezet onderwijs op te stromen, wil de overheid tevens meer ruimte geven voor dubbele adviezen. Ook al worden deze maatregelen ingevoerd, dan zullen er naar verwachting nog steeds negatieve effecten van selectie en differentiatie uitgaan. Om recht te doen aan de kansen van leerlingen van lager opgeleide ouders, zullen deze leerlingen meer mogelijkheden moeten krijgen om naar gemengde klassen te gaan. De selectie aan het begin van het voortgezet onderwijs – hoe goed voorbereid en hoe zorgvuldig de advisering in het basisonderwijs ook moge zijn – blijft een moment waarop leerlingen deels op basis van hun afkomst worden gesorteerd voor vervolgonderwijs.

Om de kansen van leerlingen uit lagere milieus te vergroten, zou het uitgangspunt moeten zijn dat kinderen zo lang mogelijk samen in zo heterogeen mogelijke groepen onderwijs volgen. Dat is niet alleen van belang om leerlingen de mogelijkheden te geven om tot volle bloei te komen en niet te snel 'weggeselecteerd' te worden, maar ook biedt het leerlingen van verschillende niveaus de mogelijkheid om van en met elkaar te leren en om met verschillen in een groep te leren omgaan. Als leerlingen te vroeg worden gegroepeerd naar achtergrondkenmerken, dan dreigt het gevaar van sociale segregatie. Dat geldt niet alleen voor macrodifferentiatie in schoolniveaus in het voortgezet onderwijs, maar ook voor microdifferentiatie in de klas (Kingore, 2004).

Wat betreft de microdifferentiatie in de klas, worden scholen en leraren voor een differentiatiedilemma gesteld. Enerzijds kunnen leraren ernaar streven om elke leerling onderwijs op maat te bieden. In dat geval worden het niveau van de leerstof en het tempo van werken afgestemd op een subgroep van leerlingen met een vergelijkbaar niveau. Aan de andere kant kunnen leraren groepsdoelen voorop stellen en het onderwijs zodanig inrichten dat alle leerlingen in de klas deze doelen realiseren. In dat geval kan de leraar meer gebruik maken van de diversiteit in de klas en leerlingen meer van en met elkaar laten leren.

Aan de keuze van elk differentiatiemodel kleven voor- en nadelen (zie voor een overzicht Kingore, 2004). Waar divergente differentiatie vooral positieve effecten heeft voor de hoog presterende leerlingen, hebben laag presterende leerlingen meer baat bij convergente vormen van differentiatie. Dit probleem raakt de kansenongelijkheid als de hoog presterende leerlingen overwegend uit hogere sociale milieus komen (Condron, 2008).

Scholen en leraren moeten zich van deze voor- en nadelen bewust zijn en een normatief standpunt innemen over het omgaan met verschillen in de klas. Het is belangrijk dat zij zich daarbij realiseren dat een visie op goed onderwijs, waarin talentoptimalisatie en maatwerk centraal staan, zich minder goed verhoudt met het ideaal van gelijke kansen dan een visie op goed onderwijs, waarin sociale cohesie en gelijkheid centraal staan.

Voorstel 2: hogere verwachtingen hebben

Verwachtingen die leraren van leerlingen hebben, kunnen de ontwikkeling van leerlingen remmen. Dat is het geval als sprake is van een onderschatting van het prestatieniveau van de leerling (de zone van actuele ontwikkeling) en/of van een onderschatting van de uitdaging die een leerling aan kan (de zone van naaste ontwikkeling). Beide vormen van onderschatting zijn vaker aan de orde bij leerlingen uit lagere sociale milieus dan bij leerlingen uit hogere milieus.

Als gestreefd wordt naar maatwerk, bestaat het risico dat beslissingen worden genomen die te weinig uitdaging bieden aan leerlingen uit lagere milieus. Twee mogelijke oplossingen voor dit probleem zijn: enerzijds het creëren van hogere en realistische verwachtingen, anderzijds het onderwijs minder strak afstemmen op informatie over het functioneren van leerlingen. Rubie-Davies (2014) pleit ervoor dat leraren een 'hoge verwachtingsleraar' worden. Uit haar onderzoek (Rubie-Davies, 2007) is gebleken dat naarmate leraren hogere verwachtingen van hun leerlingen hebben, zij hen meer uitdaging bieden, uitgebreidere feedback geven en meer aandacht hebben voor de ontwikkeling van hogere-ordevaardigheden.

Daarnaast zijn er mogelijkheden om leerlingen te ondersteunen in het realiseren van deze hogere verwachtingen, onder meer door minder maatwerk te bieden en meer onderwijsbeslissingen over te laten aan de leerlingen zelf. Daarmee wordt de kans kleiner dat leerlingen door te lage verwachtingen worden geremd in hun ontwikkeling.

Voor leraren is het tevens belangrijk te reflecteren op de wijze waarop zij verwachtingen over leerlingen vormen, en kritisch te zijn over de geldigheid van deze verwachtingen. Leraren kunnen leerlingen meer gelijke kansen bieden als zij minder snel oordelen over de mogelijkheden van leerlingen. Diagnostische labels en toetsresultaten van de leervorderingen zijn waardevolle informatiebronnen voor maatwerk en adaptief onderwijs, maar het kunnen ook bronnen van verwachtingsvorming en verwachtingsondersteunende effecten zijn (Jussim & Harber, 2015).

Voorstel 3: leerlingen niet afrekenen op de betrokkenheid van hun ouders

Kinderen profiteren van de betrokkenheid van ouders. De sterke nadruk op de betrokkenheid van ouders heeft een positief effect op de kansen van kinderen uit hogere milieus. Hun ouders beschikken over de adequate hulpbronnen om hen te ondersteunen, intellectueel, sociaal en financieel. Naarmate de onderwijskansen van kinderen sterker afhankelijk worden van de betrokkenheid van hun ouders, zijn kinderen van ouders die over minder hulpbronnen beschikken slechter af.

Het is daarom begrijpelijk dat er wordt geïnvesteerd in de betrokkenheid van alle ouders om alle kinderen optimale kansen te bieden. Ondanks alle initiatieven, zullen er altijd kinderen zijn die op minder steun van hun ouders kunnen rekenen. Dit zullen in veel gevallen kinderen zijn uit lagere sociale milieus, temeer doordat wenselijke en effectieve vormen van ouderbetrokkenheid passen bij de cultuur van de hoogopgeleide ouder (Bakker et al., 2013) en doordat de betrokkenheid van ouders in toenemende mate een financiële invulling krijgt door de opkomst van de commerciële huiswerkbegeleidingsindustrie.

Voor scholen en leraren is het zaak om alle leerlingen eerlijke kansen te bieden, ongeacht de betrokkenheid van hun ouders. We mogen kinderen niet afrekenen op de betrokkenheid van hun ouders. Scholen zullen alert moeten zijn op de ongelijke verdeling van macht en kapitaal van de ouders en op de ongelijkheidsbevorderende gevolgen daarvan. Ze zullen moeten opkomen voor die kinderen die minder ouderlijke steun ervaren in hun schoolloopbaan. In de praktijk betekent dit dat scholen de ontwikkeling van de leerlingen minder afhankelijk maken van de betrokkenheid van de ouders en op zoek gaan naar compenserende maatregelen voor kinderen wier ouders zich minder actief betrokken opstellen, bijvoorbeeld door extra begeleiding op school of door op een andere manier het sociale netwerk van de leerlingen aan te spreken.

Voorstel 4: minder consumentisme en een bredere visie op kwaliteit

De effecten van verantwoording en kwaliteitsbeoordelingen van ongelijke kansen zijn diep in het huidige systeem verankerd. Onder invloed van macro-sociologische ontwikkelingen is het onderwijs een 'markt' geworden, waarbij principes van vraag en aanbod, concurrentie, accountability en keuzegedrag centraal staan. Deze neoliberale ontwikkelingen hebben ertoe geleid dat ouders zich meer zijn gaan gedragen als kritische consument (Davies & Bansel, 2007).

Mede doordat hoogopgeleide ouders de regels van de markt het best beheersen en omdat de kinderen van deze ouders aantrekkelijk zijn voor scholen, hebben hoogopgeleide ouders meer invloed op het onderwijs dan lager opgeleiden. Veel differentiatie- en selectiepraktijken van scholen beantwoorden aan de wens van de hoogopgeleide ouderpopulatie. Het vraagt gedurfd beleid om scholen te verbieden om aan deze wens te beantwoorden, maar om recht te doen aan gelijke kansen zullen de privileges van de hoger opgeleiden op de onderwijsmarkt wel ter discussie moeten worden gesteld.

Dat betekent dat scholen actiever beleid moeten voeren om gelijke kansen voor iedereen te realiseren en zich minder moeten richten op de wensen van hoogopgeleide ouders. Om dit te kunnen realiseren, zullen andere kwaliteitsindicatoren moeten worden geformuleerd dan rendementscijfers, bijvoorbeeld indicatoren die zijn gericht op de investeringen die scholen leveren om de kansen van kinderen uit lagere sociale milieus te optimaliseren. Het huidige kwaliteitsbeleid maakt dat het voor scholen minder aantrekkelijk is om een grote instroom te hebben van leerlingen uit lagere sociale milieus.

Om kwaliteitsbeleid te voeren dat is gericht op de bevordering van een rechtvaardig systeem dat gelijke kansen biedt aan alle leerlingen, is actief beleid nodig waarin een nadruk ligt op de inclusie van alle leerlingen. Om perverse praktijken te voorkomen die erop zijn gericht om zo hoog mogelijk te scoren op kwaliteitsindicatoren, is een andere visie op kwaliteit nodig. Scholen zouden meer mogelijkheden moeten krijgen om zelf, op basis van hun visie, criteria voor kwaliteit te formuleren en vorm te geven aan een systeem van interne kwaliteitsbeoordeling.

De negatieve gevolgen van verantwoordingsdenken voor de kwaliteit van het onderwijs, zijn fraai verwoord door Ravitch (2010). Volgens haar hebben alle goedbedoelde beleidsinterventies die zijn gericht op verantwoording en keuzevrijheid geleid tot een uitholling van de kwaliteit van het Amerikaanse onderwijs, omdat

scholen zich te veel hebben moeten richten op gestandaardiseerde kwaliteits-indicatoren die eenzijdig betrekking hadden op zo hoog mogelijke rendementen. Daardoor zijn andere belangrijke maatschappelijke functies van het onderwijs, zoals het bieden van gelijke kansen, uit het oog verloren.

Literatuur

Bakker, J., Denessen, E., Denissen, M. & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen. Nijmegen: Behavioural Science Institute.

Bijl, R., Boelhouwer, J., Pommer, E., & Andriessen, E. (red.) (2015). De sociale staat van Nederland 2015. Den Haag: SCP.

Borghans, L. & Schils, T. (2015). De invloed van opbrengstindicatoren op het functioneren van scholen in het primair onderwijs. Maastricht: Universiteit Maastricht.

Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1977). Reproduction in education, society, culture. Beverly Hills: Sage.

Bussemaker, J., & Dekker, S. (2016). Kamerbrief Gelijke kansen in het onderwijs. 31 oktober 2016. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Condron, D. J. (2008). An early start: Skill grouping and unequal reading gains in the elementary years. The Sociological Quarterly, 49, 363-394.

Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. International Journal of Qualitative Studies in Education, 20(3), 247-259.

Denessen, E., & Douglas, A. S. (2015). Teacher expectations and within-classroom differentiation. In C. M. Rubie-Davies, J. M. Stephens, & P. Watson (Eds.), The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom (pp.296-303). London/New York: Psychology Press/Taylor & Francis Group.

Denessen, E., & Vermeulen, J. (2011). De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs: Een onderzoek naar de praktijk van advisering in groep 8 en het functioneren van leerlingen in het voortgezet onderwijs in Nijmegen. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R (2015). Differentiation within and across classrooms: a systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices. Groningen: GION.

Gaalen, R. van, Bakker, B., van der Laan, J, Westerman, S., & Scholtus, S. (2014). Hoeveel ouderlijk gezang klinkt door in het gepiep van de jongeren? Over de samenhang tussen milieu van herkomst en schoolprestaties van kinderen. Den Haag: CBS.

Hopkin, J., & Lynch, J. (2016). Winner-take-all politics in Europe? European inequality in comparative perspective. Politics & Society, 44(3), 335-343.

Hornstra, T., van den Bergh, L., & Denessen, E. (2011). Impliciete metingen van groepsstereotiepe houdingen van leraren. Pedagogische Studiën, 88, 354 - 366.

Inspectie van het Onderwijs (2016). De staat van het onderwijs 2014/2015. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. Urban Education, 42(1), 82–110.

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. Personality and Social Psychology Review, 9(2), 131-155.

Kingore, B. (2004). Differentiation: Simplified, realistic, and effective. Austin: Professional Associates Publishing.

Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J. & Kraaykamp, G. (2011). The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. European Sociological Review 27(3), 291–306.

Ministerie van OCW (2014). Kamerbrief over plan van aanpak toptalenten 2014-2018 toptalent in het funderend onderwijs, 10 maart 2014. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Nesbitt, R. E., Aronson, J., Blair, N., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D.F., & Turkheimer, E. (2012). Intelligence: New findings and theoretical developments. American Psychologist, 67(2), 130-159.

Onderwijsraad (2010). Vroeg of laat: Advies over de vroege selectie in het Nederlandse onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2013). Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. De stand van educatief Nederland 2013. Den Haag: Onderwijsraad.

Ravitch, D. (2010). The death and the life of the great American school system: How testing and choice are undermining education. New York: Basic Books.

Ready, D. D., Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: the role of child background and classroom context. American Educational Research Journal, 48, 335-360.

Rubie-Davies, C. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. British Journal of Educational Psychology, 77, 289-306.

Rubie-Davies, C. (2014). Becoming a high expectation teacher: Raising the bar. New York, NY: Routledge.

Rubie-Davies, C, Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. British Journal of Educational Psychology, 76, 429-444.

Sieben, I., & Ginderen, N. van (2014). De keuze voor tweetalig onderwijs: De rol van sociale achtergrond. Mens en Maatschappij, 89(3), 233-256.

Taylor, B., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Tereshchenko, A. & Travers, M.-C. (2016). Factors deterring schools from mixed attainment teaching practice. Pedagogy, Culture & Society. Published online 10 Nov 2016: dx.doi.org/10.1080/14681366.2016.1256908.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.

Werfhorst, H. van de, & Mijs, J. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: a comparative perspective. Annual Review of Sociology, 36, 407-428.

Young, M. (1958). The rise of the meritocracy 1870–2033. Baltimore: Penguin Books.

Het Nederlandse onderwijs langs de meetlat van gelijke kansen

Inge de Wolf

De kansenongelijkheid in het onderwijs lijkt toe te nemen. Wat zijn de oorzaken daarvan en wat kunnen scholen en overheid doen om gelijke kansen van leerlingen te bevorderen? Inge de Wolf gaat in op deze vragen. "Toename van ongelijkheid is onwenselijk. Daarom is het nodig dat er veel aandacht voor is, zowel in het onderwijs als in het beleid en het toezicht. Alleen gezamenlijk kunnen we proberen de trend te keren."

Wanneer bij gelijke capaciteiten en talenten bij leerlingen verschillen in leerprestaties en schoolloopbanen optreden, spreken we van ongelijke kansen. Ondanks gelijke competenties van leerlingen, verschilt bijvoorbeeld het niveau waarop ze een diploma halen. Van twee even slimme leerlingen, laten we ze Thijs en Tim noemen, haalt Thijs een vwo-diploma en Tim een vmbo-diploma. En na enige jaren is Thijs afgestudeerd aan de universiteit, terwijl Tim zijn schoolloopbaan eindigt met een mbo-diploma op niveau 3. Met beide diploma's is niets mis, maar voor even slimme leerlingen is dit verschil onwenselijk. Als Thijs de universiteit kan halen, kan Tim dat ook. Tim heeft onvoldoende kansen gekregen, zijn talent is niet voldoende benut.

Onderwijsongelijkheid

De verschillen tussen Thijs en Tim komen bijvoorbeeld doordat de ouders van Tim armer zijn dan die van Thijs, omdat ze lager zijn opgeleid of omdat ze naar Nederland zijn geëmigreerd. Het ouderlijk milieu, het gezin waarin de leerling is geboren, beïnvloedt de schoolloopbaan van de leerlingen. Met name voor leerlingen waarvan (een deel van) het talent onbenut blijft, zijn ongelijke kansen nadelig. Er wordt niet uit deze leerlingen gehaald wat er in zit, hun talenten worden onvoldoende gezien. Maar ook voor het land als geheel leidt ongelijkheid tot onderbenutting van talent; een deel van de leerlingen zouden met hun talent diploma's op een hoger onderwijsniveau kunnen halen dan ze doen.

Ongelijkheid in het onderwijs is iets van alle tijden; het was er altijd en zal er ook altijd zijn. Wel verschilt de mate waarin er ongelijkheid is over de tijd. Zo was de ongelijkheid honderd of tweehonderd jaar geleden veel groter dan nu. Toen gingen arbeiderskinderen nauwelijks naar school, laat staan naar de universiteit. Dit is nu onvoorstelbaar, het Nederlandse onderwijs heeft bijgedragen aan een enorme emancipatie van groepen. Eerst van de arbeiderskinderen, daarna van vrouwen, en later van migranten. Dit ging gepaard met een forse onderwijsexpansie. Zo is het aantal studenten in de afgelopen honderd jaar sterk gegroeid.

Onderwijsongelijkheid zien we in alle landen. In sommige landen, zoals de Scandinavische, is meer gelijkheid dan in andere landen, zoals Bulgarije en de Zuid-Amerikaanse landen. De kansen in Nederland zijn altijd relatief gelijk geweest. We lijken dus meer op Finland dan op Argentinië. Dit komt vooral doordat het Nederlands onderwijsstelsel goed is voor de minder goed presterende leerlingen.

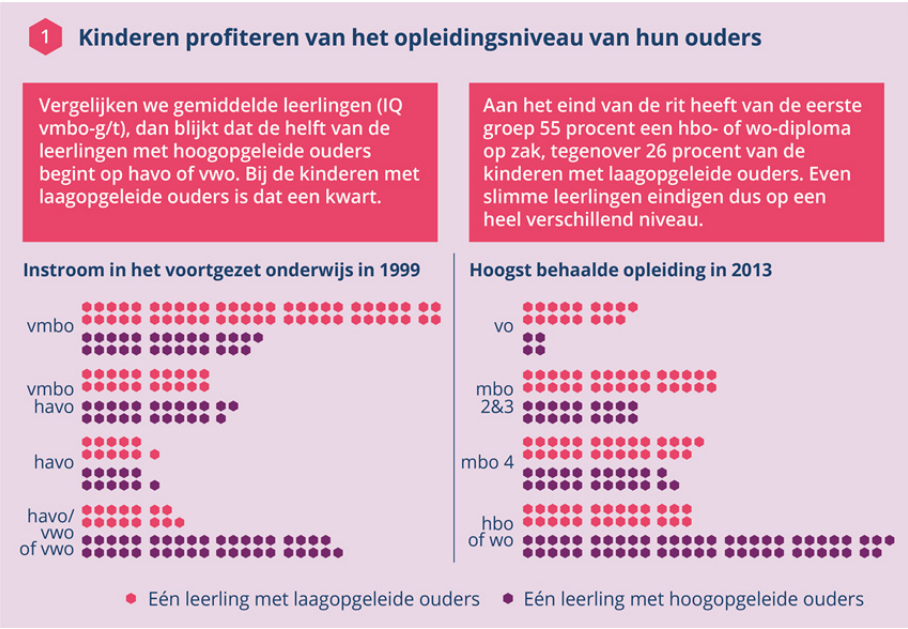
Uit internationaal vergelijkende studies als PISA, Pirls en Timss blijkt steeds weer dat we in Nederland weinig laagpresterende leerlingen hebben, veel minder dan in vergelijkbare landen. Tegelijkertijd laten we in Nederland ook veel talent liggen. Uit dezelfde internationale studies blijkt dat er in Nederland weinig hoogpresteerders zijn, veel minder dan in vergelijkbare landen. Deze lage percentages hoogpresteerders dalen ook door de jaren heen. Blijkbaar raken we steeds grotere groepen talentvolle leerlingen kwijt. Bijvoorbeeld talentvolle leerlingen als Tim, even slim als Thijs maar met laag opgeleide ouders.

De laatste jaren is ongelijkheid in het Nederlands onderwijs weer een belangrijk thema geworden. Dit heeft onder andere te maken met de publicatie *De Staat van het Onderwijs 2016* (Inspectie van het Onderwijs, 2016). In deze publicatie liet de Inspectie van het Onderwijs zien dat de ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs de laatste jaren lijkt toe te nemen. Eerder trokken het SCP en de WRR (Bovens, Dekker & Tiemeijer, 2015) al vergelijkbare conclusies. En in enkele recente publicaties onderschrijft ook het CBS (2016) de conclusies van de onderwijsinspectie.

Verschillen in hoogst behaald opleidingsniveau

Er is niet een enkele stap in de schoolloopbaan van een leerling die de ongelijkheid veroorzaakt. In de gehele schoolloopbaan zien we verschillen naar achtergrond ontstaan, van voor- en vroegschoolse educatie tot de instroomkansen in het hoger onderwijs. Hierdoor scheiden schoolloopbanen van leerlingen met gelijke

capaciteiten zich steeds verder van elkaar. Het resultaat hiervan is te zien in figuur 3 (Inspectie van het Onderwijs, 2016).



Figuur 3. Instroom in het vo en hoogst behaalde opleiding cohort leerlingen met gemiddeld IQ. Bron: IvhO (2016)

De figuur laat zien in hoeverre het hoogst genoten opleidingsniveau verschilt tussen leerlingen met een gelijk IQ, maar verschillende ouders. De roze bolletjes zijn leerlingen met lager opgeleide ouders, de paarse bolletjes leerlingen met hoger opgeleide ouders. Alle leerlingen hebben een IQ dat vergelijkbaar is met dat van een gemiddelde leerling (vmbo-g/t-niveau). Rechts staat welk diploma de leerlingen op hun 28ste jaar hebben gehaald. De meeste leerlingen met lager opgeleide ouders hebben dan een mbo-diploma gehaald, terwijl de, even slimme, leerlingen met hoger opgeleide ouders in meerderheid een diploma in het hoger onderwijs (hbo of universiteit) hebben gehaald.

De overgang po-vo

De inspectie liet in haar rapport zien dat de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs een kwetsbaar moment is. Leerlingen met lager opgeleide

ouders krijgen bij deze overgang niet dezelfde kansen als leerlingen met hoger opgeleide ouders.

Dit begint met de adviezen in groep 8. Bij gelijke toetsscores in groep 8, krijgen leerlingen toch heel verschillende adviezen. Een deel van de leerlingen krijgt lagere adviezen dan je op basis van hun toetsscores zou verwachten, dit zijn vaak leerlingen met lager opgeleide ouders. Een ander deel van de leerlingen krijgt juist hogere adviezen dan je op basis van hun toetsscore zou verwachten. Dit zijn vaak leerlingen met hoger opgeleide ouders. De verschillen in basisschooladviezen naar achtergrond waren er al langer, maar zijn de afgelopen acht jaar verdubbeld. Vooral met de veranderde adviespraktijk in 2015 zijn de verschillen in adviezen tussen leerlingen met lager en hoger opgeleide ouders toegenomen. In 2015 nam vooral het risico op een relatief laag advies (onderadvisering) fors toe voor leerlingen met lager opgeleide ouders. Adviezen mogen wel worden bijgesteld, maar dit gebeurt relatief weinig.

De achtergrond van leerlingen hangt ook samen met de plek waarop leerlingen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs zitten. Leerlingen met hoger opgeleide ouders zitten vaker in homogene brugklassen en op categorale scholen dan leerlingen met lager opgeleide ouders. Leerlingen met gelijke cognitieve capaciteiten maar een ander opleidingsniveau van hun ouders, zitten vaak op verschillende niveaus in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. Zelfs als hun advies aan het einde van de basisschool gelijk is. Iets kleinere, maar vergelijkbare verschillen zijn er naar inkomen en naar eventuele migratie-achtergrond van de ouders. Wanneer we kijken naar de trend, dan blijkt dat vooral de verschillen naar opleidingsniveau van de ouders de laatste jaren zijn toegenomen (zo blijkt uit het onderzoek van de inspectie).

Verschillen in de schoolloopbaan

Ongelijkheid is niet alleen beperkt tot de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs. Ook in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn de kansen van leerlingen deels afhankelijk van hun achtergrond, van het gezin waarin ze opgroeien. Leerlingen met hoogopgeleide ouders zitten in leerjaar 3 vaak op een hoger niveau dan waar ze in leerjaar 1 zijn gestart. Zij komen na een gemengde brugklas vaker in het hoogste niveau en/of zijn vaker opgestroomd tussen leerjaar 1 en 3. Leerlingen met lager opgeleide ouders zitten in leerjaar 3 juist vaker op een lager niveau dan ze in leerjaar 1 zijn gestart. Na een gemengde brugklas gaan ze

vaak naar het laagste niveau en zakken vaker een niveau tussen leerjaar 1 en leerjaar 3 (afstroom).

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs nemen de verschillen tussen leerlingen met lager en hoger opgeleide ouders hierdoor toe. Voor een cohort leerlingen verdubbelen de verschillen in deze eerste 3 jaar in het voortgezet onderwijs. Ook deze verschillen zijn de afgelopen jaren toegenomen, de verschillen naar achtergrond zijn sterker geworden.

Tot slot liet de inspectie zien dat de instroomkansen in het hoger onderwijs steeds sterker afhankelijk zijn van het ouderlijke milieu van leerlingen. Leerlingen met hoger opgeleide ouders stromen vaker het hoger onderwijs in dan leerlingen met lager opgeleide ouders. Ook hier zijn de verschillen de laatste jaren toegenomen. De instroomkansen daalden vooral voor leerlingen met lager opgeleide ouders, wat de ongelijkheid naar opleidingsniveau van de ouders vergrootte (zie IvhO, 2016).

Naast deze momenten, waar recente onderzoeksresultaten van zijn, zijn er natuurlijk meer momenten in de onderwijsloopbaan waar sprake is van ongelijke onderwijskansen. Bijvoorbeeld bij de voor- en vroegschoolse educatie (VVE). In Nederland is VVE sterk gesegmenteerd. Leerlingen met hoogopgeleide ouders gaan veelal naar de kinderopvang, leerlingen met laagopgeleide ouders naar specifieke VVE-programma's. Een recente studie van Leseman (2016) laat zien dat VVE-programma's op onderdelen effectief lijken. Ook studies uit het buitenland laten zien dat VVE effectief is om bij specifieke groepen leerlingen al vroeg achterstanden weg te nemen (Chambers, Cheung & Slavin 2016; Leseman & Veen, 2016). Belangrijk aandachtspunt is wel dat het soms lastig is om de meest kansarme doelgroepkinderen VVE aan te bieden. In sommige gemeenten lukt het niet om deze kinderen te bereiken en te laten deelnemen aan VVE-programma's (Inspectie van het Onderwijs, 2017).

Verder wordt er recent steeds meer onderzoek gedaan naar ongelijkheid in het basisonderwijs (zie bijvoorbeeld www.academischewerkplaatsonderwijs.nl), in het mbo en in de hele schoolloopbaan van leerlingen (CBS, 2016; GION, 2016). Uit deze studies blijkt opnieuw dat er op alle onderdelen in de schoolloopbaan sprake is van ongelijkheid. De recente trend hierin is niet overal duidelijk. Bij sommige onderdelen in de schoolloopbaan lijkt het stabiel, op andere onderdelen lijkt het toe-genomen.

Oorzaken op scholen

Er zijn meerdere oorzaken van ongelijkheid in het onderwijs. Een eerste oorzaak van ongelijkheid is de manier waarop leraren en schoolleiders tot besluiten over leerlingen komen. Vaak spelen hier onbewust vooroordelen mee. Krijgt een leerling met hoogopgeleide ouders al snel het voordeel van de twijfel bij een bepaald advies, terwijl een leerling met laag opgeleide ouders deze kans niet gegeven wordt? En weten leraren weerstand te bieden tegen druk van hoogopgeleide ouders of druk van leerlingen/studenten zelf (zie Inspectie van het Onderwijs, 2017)? Gaan ze ook in tegen lage verwachtingen van ouders? Of willen ze leerlingen uit sociaal zwakke milieus wellicht beschermen en succeservaringen meegeven?

Bij allerlei besluiten over leerlingen speelt de achtergrond van de leerling al snel een rol, vaak onbewust en soms bewust. Het gaat bijvoorbeeld om besluiten over de indeling in niveaugroepen en over de basisschooladviezen in groep 8. Maar ook om besluiten over zittenblijven en over op/afstroom in het voortgezet onderwijs. Leraren wegen vaak de thuissituatie mee in hun besluitvorming, maar realiseren zich niet altijd dat ze leerlingen daardoor soms kansen ontnemen en hen daardoor kunnen belemmeren. Ze geven leerlingen in groep 8 bijvoorbeeld expres een (te) laag advies, omdat ze de leerlingen een succeservaring gunnen. Ze realiseren zich echter niet altijd dat dit vaak betekent dat een leerling onder zijn niveau zit en eindigt met een diploma op een lager niveau dan hij aan zou kunnen.

De achtergrond van leerlingen speelt ook een rol bij besluitvorming in selectieprocedures. Vooral waar er in het onderwijs meer wordt geselecteerd, bestaat het risico dat dit de ongelijkheid vergroot, bijvoorbeeld op sommige vo-scholen, in het mbo en bij selecterende opleidingen in het hoger onderwijs.

Verschillen tussen scholen

Daarnaast verschillen scholen in de mate waarin zij gelijke kansen stimuleren of in de weg staan. Sommige scholen hebben hoge verwachting van leerlingen en bieden veel kansen. Andere scholen zijn juist kritisch op de leerlingen, zijn selectief en nemen liever weinig risico. Soms geldt dit voor alle leerlingen, soms voor een specifieke groep. Hier is het beleid van de school bepalend. Hoe meer mogelijkheden tot opstroom en hoe later het selectiemoment, des te gunstiger dit is voor leerlingen met lager opgeleide ouders (en daarmee voor gelijke kansen).

Scholen met brede brugklassen (soms ook meerjarig) zijn het beste in staat leerlingen met lager opgeleide ouders kansen te bieden. Toch kiezen steeds meer scholen voor homogene brugklassen en categorale vestigingen. Een cruciale voorwaarde bij brede brugklassen is dat de verwachtingen hoog zijn, dat leerlingen op een zo hoog mogelijk niveau de stof krijgen aangeboden. Wanneer een school met een mavo-havo-brugklas de stof vooral op mavo-niveau aanbiedt, werkt dit averechts. Bijna al hun leerlingen zullen na de brugklas in de mavo komen.

Verder is het schoolbeleid over zittenblijven en eventueel afstroom belangrijk voor de onderwijskansen. Hoe wordt voorkomen dat leerlingen afstromen, met name leerlingen met lager opgeleide ouders? Hoe is de ondersteuning van leerlingen die niet van huis ondersteuning krijgen? Is er aandacht voor huiswerkbegeleiding? Hoe goed monitoren scholen hun leerlingen? En hoe is de leerlingenzorg?

Zoals gezegd, verschillen ook de mogelijkheden om op te stromen tussen scholen. Stimuleert de manier waarop scholen het onderwijs hebben georganiseerd opstroom? Of juist niet? Scholen voor voortgezet onderwijs zijn wat dit betreft een interessant voorbeeld. De landelijke tendens tot homogenisering naar niveau, zowel binnen als tussen scholen, helpt hier niet. Zo kwamen er tussen 2005 en 2016 steeds meer categorale scholen en homogene brugklassen. Hoe eenvoudig is het hier voor leerlingen op te stromen? En is het voor leerlingen mogelijk om na een vmbo(g)t-diploma door te stromen naar de havo?

En als een school juist kiest voor een heterogene brugklas, lukt het dan ook om leerlingen op het hoogste niveau te houden? Of bepalen de zwakkere leerlingen in een heterogene burgklas het niveau? Voor de kansen van een leerling maakt het heel veel uit of de lesstof in een havo-vwo-brugklas op havo- of op vwo-niveau wordt aangeboden. Het aanbieden van havo-lesstof verkleint de kans dat de leerling in leerjaar 3 nog op het vwo zit.

Schoolcultuur

De cultuur op een school is ook bepalend voor de kansen van leerlingen. In hoeverre hebben scholen hoge verwachtingen van leerlingen? En hebben ze ook hoge verwachtingen van leerlingen uit kansarme gezinnen? In hoeverre trekt een school het zich aan als een leerling het niet redt op een bepaald niveau? Ligt dit dan aan de leerling of aan de leraar of de school?

In Nederland wordt, veel meer dan in andere landen, het probleem bij de leerling gelegd. De leerling blijft bijvoorbeeld zitten, mag naar een lager niveau of haalt het examen niet. Dit is niet op alle scholen de houding, maar het viel de OESO-commissie duidelijk op toen ze zich boog over het Nederlands onderwijsstelsel (OESO, 2016). Op relatief veel scholen is er de houding dat leerlingen hun best moeten doen en dat, als dit niet lukt, de leerling en niet de school verantwoordelijk is voor dit falen. Mogelijk houdt deze houding verband met de vroege indeling van leerlingen in verschillende niveaus, omdat zittenblijven af afstroom daar altijd een oplossing is voor een leerling die achterblijft.

Specifieke profielen

Scholen profileren zich steeds meer. Dit is mooi, omdat er dan wat te kiezen is. Maar de keerzijde hiervan is dat het de ongelijkheid in het onderwijs kan versterken. Naarmate scholen een sterker eigen profiel hebben, wordt hun leerlingenpopulatie vaak homogener. Vaak gaat het om homogeniteit naar achtergrond van de leerlingen; op scholen met sterke profielen lijken de ouders steeds meer op elkaar.

Het is de vraag of dit bijdraagt aan verschillen in lerarenteams tussen scholen en verschillen in beschikbare hulpmiddelen. Oftewel, nemen schoolverschillen en segregatie niet toe? En neemt daarmee de ongelijkheid niet verder toe? Dit wordt extra problematisch als scholen daardoor in de knel komen en hun leerlingenpopulatie zien verslechteren. Deze scholen zouden wel eens de prijs kunnen betalen voor de profilering van andere scholen. Wanneer deze scholen vervolgens ook moeite hebben om goede leraren te werven, als het ziekteverzuim er hoog is en als ze door bestuur en omgeving onvoldoende worden gesteund, is het de vraag of het deze scholen lukt om leerlingen goed onderwijs te geven. Ze dragen dan onbedoeld bij aan de ongelijkheid in het onderwijs.

Schaduwonderwijs

Ook de toename van schaduwonderwijs is een oorzaak van ongelijkheid. Schaduwonderwijs is onderwijs dat buiten schooltijd plaatsvindt, meestal op kosten van de ouders of leerlingen/studenten zelf. Denk hierbij aan Cito-training, huiswerkklassen, examentrainingen, scriptiebegeleiding en training voor selectieprocedures.

De omvang van het schaduwonderwijs is de afgelopen jaren explosief toegenomen. Zo is het aantal instituten voor huiswerkbegeleiding de afgelopen tien jaar meer dan vertienvoudigd. Het bedrag dat ouders betalen aan huiswerkbegeleiding, bijles, eindtoetstraining en examentraining is opgelopen van ruim 20 miljoen euro in 1995 tot 190 miljoen euro in 2015 (CBS, Statline).

Op sommige scholen volgt een groot deel van de leerlingen schaduwonderwijs, op andere scholen gaat het om hooguit enkele leerlingen. Leerlingen met hoger opgeleide ouders volgen veel vaker schaduwonderwijs dan leerlingen met lager opgeleide ouders. Dat dit de ongelijkheid tussen deze twee groepen leerlingen verder vergroot, is logisch. Leraren en schoolleiders kunnen zich afvragen wat ze kunnen doen voor leerlingen die niet profiteren van schaduwonderwijs. Is het bijvoorbeeld mogelijk deze leerlingen op school vergelijkbare ondersteuning te bieden?

Oorzaken in ons stelsel

Ook de inrichting van ons onderwijsstelsel draagt mogelijk bij aan kansenongelijkheid in het onderwijs. Zo kenmerkt ons onderwijsstelsel zich door een vroege selectie met de indeling in veel verschillende niveaus. Landen met een vergelijkbaar stelsel, lopen meer risico op ongelijkheid dan landen met meer *comprehensive* schoolsystemen.

Door leerlingen relatief vroeg van elkaar te scheiden, is er een groter risico op ongelijkheid. Vooral leerlingen met lager opgeleide ouders lopen het risico dat ze in de lage opleidingsniveaus terecht komen, ook als ze cognitief hogere niveaus aankunnen. De ongelijkheid is over het algemeen groter in landen met vroege selectie (zie ook Van de Werfhorst, Elffers & Karsten, 2015). In Nederland gaat het ook nog eens om veel *tracks*; zes niveaus van voortgezet onderwijs, zelfs zeven als je praktijkonderwijs ook meerekent.

Het Nederlandse onderwijsstelsel was lang een uitzondering op de regel dat vroege selectie tot meer ongelijkheid leidt. Volgens de OESO kwam dit onder andere doordat het Nederlandse stelsel tegelijkertijd flexibel was (OESO, 2016). Er waren altijd veel mogelijkheden tot opstroom voor laatbloeiers of voor leerlingen waarvan het talent te laag was ingeschat.

De laatste jaren is ons stelsel echter minder flexibel geworden. Stapeling van diploma's is minder gebruikelijk, vaak worden hier aanvullende eisen aan leerlingen gesteld. En ook is het moeilijker om door te stromen van bijvoorbeeld het mbo naar het hoger onderwijs. Deze toename aan barrières in het stelsel werkt ongelijkheid in de hand. Het maakt dat leerlingen die in een specifiek spoor zitten, aan het einde minder makkelijk overstappen naar een hoger niveau. Gelukkig zien we recent, bij enkele overgangen in ons stelsel, de flexibiliteit weer toenemen. Voor leerlingen betekent dit dat ze weer wat makkelijker kunnen stapelen en opstromen.

Incentives in het stelsel

Ook *incentives* (prikkels) in het stelsel dragen bij aan (on)gelijke kansen tussen leerlingen. *Incentives* kunnen positief en negatief uitpakken. Zijn er bijvoorbeeld prikkels in het stelsel die ongelijkheid in de hand werken? Er is voor schoolleiders en bestuurders in ieder geval een belangrijke prikkel om de rendementen op orde te hebben. De rendementen zijn belangrijk voor zowel de financiering als voor het toezicht door de inspectie. Maar dient dit gelijke kansen voor leerlingen? Of staat dit gelijke kansen eerder in de weg? Scholen kunnen risico's op lage rendementen vermijden door leerlingen geen extra kansen te geven.

Het is ook de vraag of er in ons onderwijsstelsel voor scholen wel *incentives* (prikkels) zijn om gelijke kansen te stimuleren. Zijn er maatregelen die scholen waar leerlingen meer kansen krijgen belonen? En zijn er maatregelen die scholen afstraffen als dit niet het geval is? Er is geen tot weinig beleid op dit terrein. In andere landen zijn er in ieder geval veel meer van deze prikkels. Schotland is een mooi voorbeeld. Hier is gelijkheid (*equity*) een doel van alle scholen. Scholen die dit goed doen worden beloond. En de Schotse onderwijsinspectie beoordeelt scholen op *equity*.

Hierboven hebben we ook gezien dat verschillen tussen scholen kunnen bijdragen aan ongelijke kansen. Er zijn in ons stelsel grote verschillen tussen scholen, en leerlingen zijn ongelijk over goede scholen verdeeld. De schoolverschillen vergroten hiermee de ongelijkheid in ons stelsel.

Wat kunnen scholen doen?

Scholen kunnen leerlingen meer gelijke kansen bieden dan ze nu doen. Ze kunnen in hun school opstroommogelijkheden en stapelen faciliteren en ze kunnen ze afstroom actief tegengaan. Ook kunnen scholen het selectiemoment voor leerlingen uitstellen, bijvoorbeeld door brede brugklassen en/of leerlingen uit verschillende niveaus samen les te geven. Belangrijk is dan wel dat in deze gemengde praktijken de lesstof op een hoog niveau wordt aangeboden en de verwachtingen hoog zijn.

Een hoog niveau en hoge verwachtingen zijn wel uitdagingen voor leraren in de onderbouw, omdat het veel van hun differentiatievaardigheden vraagt. Schoolleiders kunnen hier leraren laten lesgeven die het beste kunnen differentiëren. Ook kunnen ze ervoor kiezen juist deze klassen kleiner te maken (in plaats van de nu gangbare praktijk juist in de brugklassen veel leerlingen te plaatsen).

Belangrijk is ook dat scholen spreken over de wijze waarop ze komen tot besluiten over leerlingen. Waar baseer je een indeling in niveaus op? Spelen hier onbewuste voordelen een rol? Wil je leerlingen graag succeservaringen meegeven, zonder dat je je realiseert dat je een leerling hiermee wellicht kansen ontneemt? En hoe weersta je druk van ouders? Hoe zorg je ervoor dat ouders die lage verwachtingen hebben, inzien dat hun kind een hoger niveau aan kan? En stel je als leerkracht van groep 8 adviezen bij na de Eindtoets Basisonderwijs, of laat je dit maar?

Veel van de invloed van achtergrond heeft te maken met ouderbetrokkenheid en ondersteuning van leerlingen. Een leerling zit maar een deel van de dag op school. Wat doet een leerling het andere deel van de dag? En kun je daar als school invloed op hebben? Een deel van de ouders helpt actief mee hun kind ook schoolse vaardigheden te laten ontwikkelen, al dan niet door het inhuren van schaduwonderwijs. Hoe kun je als school leerlingen helpen waarvan de ouders dit niet doen? Hoe kun je leerlingen ondersteunen waarvan de ouders niet kunnen helpen bij het huiswerk of leerlingen die thuis geen huiswerk kunnen maken vanwege drukte, zorgtaken of gebrek aan fysieke ruimte? Bied je de leerlingen die hulp op school aan? Of organiseer je bijvoorbeeld dat maatjes, medeleerlingen of vrijwilligers, deze leerlingen helpen?

Wat kan de overheid doen?

De vroege selectie van leerlingen in veel verschillende niveaus draagt niet bij aan gelijke kansen voor leerlingen. Willen we een stelsel waarin we zoveel leerlingen zo vroeg selecteren? En in zoveel verschillende niveaus? Of willen we naar een meer *comprehensive* onderwijspraktijk of -stelsel, waarin ook de mogelijkheid bestaat voor selectie op latere leeftijd of minder niveaus? Dit zijn vragen waar de politiek en het beleid zich over moeten buigen.

De oplossing zal niet eenvoudig zijn. Het kan betekenen dat er een stelselwijziging moet komen, maar daar lijkt in Nederland weinig draagvlak voor. Sommigen zijn van mening dat dit noodzakelijk is. Onderliggend is een meer politieke vraag: hoe belangrijk vinden we onderbenutting van talent en ongelijkheid in het onderwijs?

De overheid kan beleid ontwikkelen om scholen te verleiden om leerlingen later en minder gedetailleerd op een niveau te plaatsen, bijvoorbeeld door brede brugklassen te stimuleren met extra middelen of ondersteuning. Dit kan ertoe leiden dat meer scholen hiervoor kiezen, ondanks de wens van (hoogopgeleide) ouders voor bijvoorbeeld aparte mavo-, havo- en vwo-klassen. Ook kan de overheid scholen stimuleren om programma's aan te bieden waarin leerlingen van verschillende niveaus samen les krijgen.

Gegevens verzamelen

Er zijn gegevens over gelijke kansen nodig om het gesprek hierover te faciliteren. Op landelijk niveau zijn er, met name via het CBS en de leerlingregistraties, steeds meer data beschikbaar. Maar er is nog weinig inzicht in de mate waarin afzonderlijke scholen kansen bieden of juist bijdragen aan ongelijkheid. Zo zijn er voor scholen en besturen nog weinig (benchmark)gegevens beschikbaar waarmee ze dat goed kunnen doen. Ze zullen daarom grotendeels naar hun eigen praktijken en uitkomsten moeten kijken, al dan niet geholpen door hun leerlingvolgsysteem of andere gegevensbronnen.

Sommige regionale overheden en besturen organiseren in de regio dataverzamelingen. Een mooi voorbeeld is de Educatieve Agenda Limburg, waarin de provincie met schoolbesturen gegevens over schoolloopbanen van Limburgse leerlingen verzamelt en aan de scholen ter beschikking stelt. Ook werkt de inspectie met een aantal gemeenten samen om meer inzicht te krijgen in de omvang en

mogelijke oorzaken van de verschillen in onderwijsloopbanen in de betreffende gemeente. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen is bezig om deze gegevens voor veel meer regio's beschikbaar te krijgen, middels de 'gelijke kansen allianties' die op verschillende plekken worden opgezet. Toch blijft dit op schoolniveau moeilijk te realiseren, gezien de beperkte beschikbaarheid van de gegevens voor scholen (in verband met privacy kan hier geen gebruik worden gemaakt van de landelijke gegevens).

Inspectie

De inspectie kan ook actiever gelijke kansen stimuleren. Met het agenderen van dit onderwerp is een belangrijke stap gezet. De inspectie blijft hier onderzoek naar doen en gaat ook actief in op uitnodigingen van scholen, besturen en gemeenten om over dit thema te spreken. Maar de inspectie kan meer doen. Zo kan zij besturen vragen wat ze doen om ongelijkheid op hun scholen tegen te gaan en hen aanspreken als het vermoeden bestaat dat er sprake is van veel ongelijkheid. Daarnaast zal de inspectie in de toekomst kijken of er op excellente scholen weinig of veel ongelijkheid is. Ook denkt de inspectie na over de vraag of haar manier van oordelen scholen wel voldoende stimuleert om kansen te creëren voor iedere leerling.

Prikkels

De overheid moet nadenken over eventuele perverse prikkels in het stelsel. Zijn er prikkels die de ongelijkheid onbedoeld vergroten? Wanneer het beleid rond rendementen (bekostiging, toezicht) bijdraagt aan gedrag dat ongelijkheid bevordert, zou de overheid de durf moeten hebben dit beleid aan te passen. Dit kan bijvoorbeeld door scholen sterker te beoordelen op de gerealiseerde leerwinst, in plaats van op rendementen. En misschien wel op leerwinst voor specifieke groepen (kansarme) leerlingen.

Een alternatief is dat de bestaande prikkels worden vervangen door heel andere prikkels, liefst prikkels die bijdragen aan gelijke kansen. Kunnen scholen bijvoorbeeld bekostigd of beoordeeld worden op de mate waarin ze gelijke kansen bieden? Kunnen scholen die veel gelijke kansen bieden worden beloond? Er zijn genoeg landen waar voorbeelden van dergelijk beleid te halen zijn.

Wellicht heeft de overheid ook een taak om iets te doen aan de verschillen tussen scholen, vooral wanneer deze bijdragen aan ongelijkheid. Ze kan in ieder geval helpen deze inzichtelijk en bespreekbaar te maken, en besturen aanspreken op te grote schoolverschillen. Besturen kunnen ook nadenken over verschillen in kwaliteit, personeel en randvoorwaarden van hun eigen scholen. En hier gerichter op sturen, bijvoorbeeld door extra goede leraren en schoolleiders in te zetten op scholen met leerlingen die het hardst goed onderwijs nodig hebben. Er zijn nog weinig besturen die hiervoor kiezen.

Ook kunnen gemeenten en de landelijke overheid nadenken over manieren om scholen met veel leerlingen uit kansarme milieus te helpen wanneer het, ondanks een goede schoolleider en goed bestuur, niet lukt om goede kwaliteit te leveren. Of bijvoorbeeld door extra goede leraren voor deze scholen te werven en/of op te leiden. Een voorbeeld hiervan is het programma '*Teach for America'*, waarin academisch geschoolde toptalenten een intensieve opleiding kregen om op achterstandsscholen in de grote steden te gaan werken.

Conclusie en discussie

Dit artikel laat zien dat ongelijkheid overal in de schoolloopbaan van leerlingen kan optreden en dat het een complex verschijnsel is, met meerdere oorzaken. Er is dan ook niet een enkele oplossing en we moeten ons realiseren dat ongelijkheid in het onderwijs niet weg te nemen is. Maar nu de ongelijkheid in het onderwijs weer lijkt toe te nemen, zijn aanvullende acties of activiteiten nodig. Toename van ongelijkheid is onwenselijk. Het is daarom goed dat er veel aandacht voor dit thema is, zowel in het onderwijs als in het beleid/toezicht. Alleen gezamenlijk kunnen we proberen de trend te keren.

In veel gesprekken over dit thema krijgt de inspectie de vraag of de verschillen tussen leerlingen met een verschillende achtergrond er niet gewoon bij horen, omdat hoogopgeleide ouders nu eenmaal meer boeken hebben en vaker naar musea gaan. En of leerlingen die afstromen in het voortgezet onderwijs niet gewoon een te hoog advies hebben gekregen, dus dat de basisschoolleraar ze lager had moeten adviseren.

Het antwoord op zulke vragen is altijd tweeledig. Ten eerste is er geen enkele reden om het vanzelfsprekend of logisch te vinden dat deze verschillen toenemen. Dat ligt in ieder geval niet aan de leerlingen. Leraren, scholen of het stelsel doen

iets dat voor een deel van de leerlingen verkeerd uitpakt. Daarnaast moeten we waken voor *self fulfilling prophecy*. Wanneer de verwachtingen van een leerling te laag zijn en de leerling onvoldoende ondersteuning krijgt, is het niet verwonderlijk dat deze leerling zich gaat gedragen naar de lage verwachtingen en dat hij of zij onderpresteert. En dat is zonde van zijn/haar talent.

Literatuur

CBS (2016). Jaarrapport 2016 landelijke jeugdmonitor. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.

Korpershoek, H. Beijer, C., Spithof, M., Naaijer, H. Timmermans, A., Rooijen, H van, Vugteveen, J. & Opdenakker, M. (2016). Overgangen en aansluitingen in het onderwijs. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.

Inspectie van het Onderwijs (2016). De Staat van het Onderwijs. Hoofdlijnen Onderwijsverslag 2014-2015. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Leseman, P. & Veen, A. (red) (2016). Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit van voorschoolse instellingen. Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

OESO (2016). Netherlands 2016: Foundation for the future, Reviews of National Policies for Education. Parijs, OECD rapport.

Bovens, M., Dekker, P. & Tiemeijer (red.) (2015). Gescheiden werelden. Een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau & Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

Chambers, B., Cheung, A. & Slavin, R. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: a systematic review. Baltimore: Johns Hopkins University.

Werfhorst, H. van de, Elffers, L. & Karsten, S. (red.) (2015). Onderwijsstelsels vergeleken. Leren, werken en burgerschap. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

Gelijke kansen beginnen bij voor- en vroegschoolse educatie

Frank Studulski en IJsbrand Jepma m.m.v. Paul Leseman

Sardes heeft in de loop der jaren veel bijgedragen aan de ontwikkeling van de voor- en vroegschoolse educatie (VVE). Met medewerking van Paul Leseman, beschrijven Frank Studulski en IJsbrand Jepma hoe VVE – in verleden, heden en toekomst – bijdraagt aan de onderwijskansen van kinderen.

Voor- en vroegschoolse educatie (VVE) is een van de eerste interventies die in de levensloop van een kind wordt ingezet om dreigende taal- en onderwijsachterstanden voor te zijn en gelijke kansen te bevorderen. VVE is diep geworteld in het onderwijsachterstandenbeleid. Voorschoolse educatie wordt verzorgd door voorschoolse voorzieningen (kinderdagverblijven en peuterspeelzalen) en vroegschoolse educatie wordt geboden in de groepen 1 en 2 van het basisonderwijs.

Het consultatiebureau stelt bij kinderen van 18 maanden vast of er een risico op een achterstand is. Dit gebeurt op basis van door de gemeente vastgestelde doelgroepcriteria, vaak een combinatie van het opleidingsniveau van beide ouders (dit criterium dient ook als bekostigingsgrondslag van het onderwijsachterstandenbeleid, ofwel de 'gewichtenregeling') en aanvullende criteria, zoals anderstaligheid, werkloosheid van ouders of een 'niet pluis gevoel'. Kinderen die voldoen aan de criteria krijgen een zogeheten VVE-indicatie. Daarmee krijgen ze een soort 'plaatsingsrecht' op een voorschoolse voorziening die met gemeentelijke subsidie voorschoolse educatie verzorgt.

In Nederland wordt al sinds 2000 gewerkt aan VVE. Sardes heeft in de afgelopen jaren stevig bijgedragen aan de ontwikkeling van VVE, onder meer door het project Vversterk (2006-2014)[2]. Daarom schrijven we deze bijdrage mede vanuit het Expertisepunt Versterk het Jonge Kind[3].

We verkennen de volgende vragen:

- Hoe is VVE ontstaan en hoe heeft het zich in de afgelopen jaren ontwikkeld?
- Wat is het belang van VVE voor de ontwikkeling van gelijke kansen?
- Wat kunnen we zeggen over de effecten van VVE?
- Op welke manier verschuiven de doelen van VVE?
- Welke uitdagingen heeft Nederland?

Het ontstaan en de ontwikkeling van VVE

Aanleiding

Het VVE-beleid komt voort uit het onderwijsachterstandenbeleid en uit de resultaten van jarenlang onderzoek naar de oorzaken van achterstanden. Deze onderzoeks- en beleidslijnen leidden in de tweede helft van de jaren negentig tot de ontwikkeling van het VVE-beleid. Uitgangspunt was dat onderwijsachterstanden het best kunnen worden voorkomen en bestreden door vroeg in het leven van het jonge kind te starten met activiteiten om de ontwikkeling extra stimulansen te geven.

[2] Vversterk was een landelijk project dat de kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie (VVE) versterkt. Vversterk bood scholing en ondersteuning aan VVE-beroepskrachten: leidsters van peuterspeelzalen, pedagogisch medewerkers van kinderdagverblijven en leerkrachten van groep 1 en 2 van het basisonderwijs. Vversterk hielp opleidingen tot leidster, pedagogisch medewerker of leerkracht (ROC's en pabo's) met speciaal VVE-lesmateriaal te werken aan een betere verankering van voor- en vroegschoolse educatie. Vversterk ondersteunde beleidsmakers in gemeenten door het organiseren van regionale bijeenkomsten en op maat gesneden VVE-trajecten voor gemeenten. Vversterk is bekostigd door het Ministerie van OCW. De centrale coördinatie van Vversterk was in handen van Sardes in samenwerking met een groot aantal landelijke en lokale instellingen en organisaties.

[3] Expertisepunt Versterk het Jonge Kind verbindt beleid, onderzoek en praktijk. Maar het netwerk doet meer dan alleen verbinden; het netwerk voegt inzichten toe, zorgt dat innovatie mogelijk wordt en helpt bij het ontwikkelen van goed beleid. Zie www.vhjk.nl.

In de jaren tachtig was er voor de allochtone jongeren het 'onderwijs in eigen taal en cultuur' (OETC). Uitgangspunt was dat leerlingen een band hielden met het land van herkomst en zich konden voorbereiden op een terugkeer naar hun moederland. De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) stelde in een advies over het allochtonenbeleid vast dat er nauwelijks sprake was van een terugkeer van deze gezinnen. In Ceders in de tuin; naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen (1992) pleitte de Commissie Van Kemenade ervoor te streven naar integratie en participatie van de allochtone leerlingen in de Nederlandse samenleving. In dat rapport werd voor het eerst gepleit voor voorschoolse activiteiten.

Het werk van de Commissie Van Kemenade werd voortgezet door de Commissie Meijnen, de commissie voor (voor)schoolse educatie (1994). Deze commissie stelde voor om te komen tot een beleid van voorschoolse educatie in de peuterspeelzalen en in de eerste twee leerjaren van het basisonderwijs, als onderdeel van het onderwijsachterstandenbeleid. De commissie vond dat het beleid zich niet alleen moet richten op allochtone kinderen, maar ook op autochtone peuters en kleuters met (dreigende) achterstanden. De Commissie Meijnen stelde voor twee programma´s te ontwikkelen, uit te testen en te evalueren: *Kaleidoscoop* en *Piramide*.

Het ging om een centrumgericht beleid, waarvan meer werd verwacht dan van de gezinsgerichte OPSTAP-programma's van de jaren '80. In de periode 1995–2000 werden experimenten en onderzoek uitgevoerd. Uit het effectonderzoek bleek dat de programma's duidelijke effecten hadden op de cognitieve ontwikkeling en de taalontwikkeling.

Invoering op grotere schaal vanaf 2000

In 2000 werd voorgesteld over te gaan tot een bredere invoering, omdat de resultaten van de experimenten gunstig waren (Schonewille, Kloprogge & Van der Leij, 2000). Daarom kregen gemeenten vanaf die tijd middelen voor het ontwikkelen van een lokaal VVE-beleid. Zij hebben op grote schaal geïnvesteerd in de invoering van VVE in peuterspeelzalen en basisscholen. De gemeenten vervulden hierbij een plannings- en verdeelfunctie.

Vanaf 2002 is het VVE-beleid ondergebracht in het Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid (GOA-beleid) dat sinds 1998 van kracht was. Het omvatte het voor- en vroegschoolse deel van VVE. Ondersteunend voor VVE was de stellingname van

het Centraal Planbureau (2002) dat VVE de meest effectieve interventie in het onderwijs is[4].

De periode 2006-2010: VVE voor en na de OKE-wet
Vanaf 2006 werden de gelden en verantwoordelijkheden verdeeld tussen de gemeente (voorschools) en de schoolbesturen (vroegschools). De schoolbesturen kunnen beter sturen op de kwaliteit van de vroegschoolse educatie in hun eigen basisscholen, zo was de redening. Deze verandering wordt vaak omschreven als ´de knip´. Daarmee werd de doorgaande lijn tussen voor- en vroegschools een aandachtspunt.

De periode van 2006 tot 2010 kenmerkte zich door een actieve ontwikkeling van het VVE-beleid. Het Rijk sloot onder andere akkoorden met de VNG over de taken van gemeenten in het kader van het VVE-beleid, zoals de verantwoordelijkheid voor de voorschoolse fase. Zo kreeg de gemeente de taak om voor doelgroepkinderen in de voorschoolse fase een bepaald aantal VVE-kindplaatsen te creëren.

Een tweede kenmerk van het VVE-beleid in deze periode is het in beeld brengen van de kinderopvang. Centraal stond het streven om het peuterspeelzaalwerk en de kinderopvang in kwaliteit naar elkaar toe te brengen, te harmoniseren. Zo moest er op reguliere peutergroepen van maximaal 16 peuters minimaal één beroepskracht staan en één vrijwilliger, en op VVE-groepen moesten er twee professionele beroepskrachten werken.

Ook na invoering van de Wet Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie (OKE-wet, 2010) bleef VVE in het teken staan van achterstandenbestrijding. Er werd, net als voorheen, gestreefd naar maximaal bereik van de doelgroepkinderen. De inhoud van VVE is met het in werking treden van de OKE-wet niet veranderd. De Wet OKE sloot aan bij de brede ontwikkeling van kinderen, zoals in de programma's *Kaleidoscoop* en *Piramide* al gangbaar was. Het betrof hier een groot aantal ontwikkelingsdomeinen, die in deze VVE-programma's werden benoemd.

De periode 2010-2014
Vanaf 2011 was er vooral extra aandacht voor kwaliteitsverbetering van VVE in de G37 met de Bestuursafspraken G4 en G33[5]. De grote gemeenten kregen hiervoor extra middelen. Zo deden bijvoorbeeld de hbo'ers op de VVE-groep hun intrede en

[4] CPB (2002). Preventie van Onderwijsachterstanden. Den Haag: memorandum CPB.
[5] www.vveschakelklassenzomerscholen.nl

werd er van pedagogisch medewerkers in de VVE-sector de nieuwe taalnorm 3F gevraagd. Dergelijke ontwikkelingen worden gefaseerd uitgerold naar de andere, kleinere gemeenten die ook doelgroeppeuters hebben. Zo moeten bijvoorbeeld vanaf 1 augustus 2019 alle pedagogisch medewerkers in de VVE-sector taalniveau 3F beheersen. Pedagogisch medewerkers in de grotere gemeenten (G37 en G86) moeten per 1 augustus 2017 al aan deze norm voldoen.

De periode na 2014
In de periode na 2014 wordt het onderwijsachterstandenbeleid steeds met een jaar verlengd, zonder echte nieuwe inhoudelijke kwaliteitsimpulsen. Het is nu wachten op het nieuwe onderwijsachterstandenbeleid dat waarschijnlijk per 1 januari 2018 zal ingaan. Dan worden mogelijk de criteria voor de doelgroep veranderd. Naast het opleidingsniveau van beide ouders, wordt gesproken over het gemiddelde opleidingsniveau van de moeders op de school, het land van herkomst van de ouders, de verblijfsduur van de moeder in Nederland, en of gezinnen gebruikmaken van schuldsanering. Ook worden de financiële middelen mogelijk anders verdeeld over de gemeenten (voorschoolse educatie) en de schoolbesturen (vroegschoolse educatie) (CBS, 2015, 2016, 2017).

Beleidsontwikkelingen VVE
Terugkijkend is binnen de uitvoering van VVE het accent langzamerhand verschoven. We onderscheiden drie ontwikkelingen:

De eerste ontwikkeling is de totstandkoming van verschillende programma's, die door een commissie werden goedgekeurd. In 2000 is gestart met drie programma's: *Kaleidoscoop, Piramide* en *Startblokken/Basisontwikkeling*. In de jaren daarna verschenen: *Ko-Totaal* (*Ik & Ko, Puk & Ko, Uk & Puk*), *Boekenpret* en *Boekenbas*, *Speelplezier, Sporen*, en *Ben ik in Beeld*. Pedagogisch medewerkers werden geschoold voor het werken met deze programma's.

De tweede ontwikkeling is dat het voorschoolse en het schoolse werden verbonden, en de derde ontwikkeling is gericht op de professional. Op basis van internationaal onderzoek (Starting Strong, OECD, 2012; Fukkink & Lont, 2007) werd duidelijk dat de rol van de professional bepalend was voor de effectiviteit. De programma's werden minder belangrijk. In de Wet OKE (2010) werden de eisen die aan de programma's werden gesteld dan ook milder. Een programma moest minimaal aandacht besteden aan taal, rekenen, de sociaalemotionele ontwikkeling en de motorische ontwikkeling. VVE-programma's bevorderen de brede ontwikkeling van jonge kinderen.

In de periode 2006-2014 was er een grootschalige professionaliseringsronde vanuit de overheid met het doel de kwaliteit van VVE te verbeteren. In het kader van het project Vversterk zijn er in deze periode circa 26.000 professionals getraind (Studulski e.a., 2015).

Aanpalende ontwikkeling: harmonisatie
De harmonisatie van de peuterspeelzalen en de kinderopvang is een andere ontwikkeling die sinds de Wet OKE (2010) is ingezet. Het doel van harmonisatie is om verschillen tussen peuterspeelzalen en kinderopvang weg te nemen en een betere afstemming tussen kinderopvang, peuterspeelzaalwerk en onderwijs te bewerkstelligen.

De harmonisatie van voorschoolse voorzieningen berust op drie pijlers:

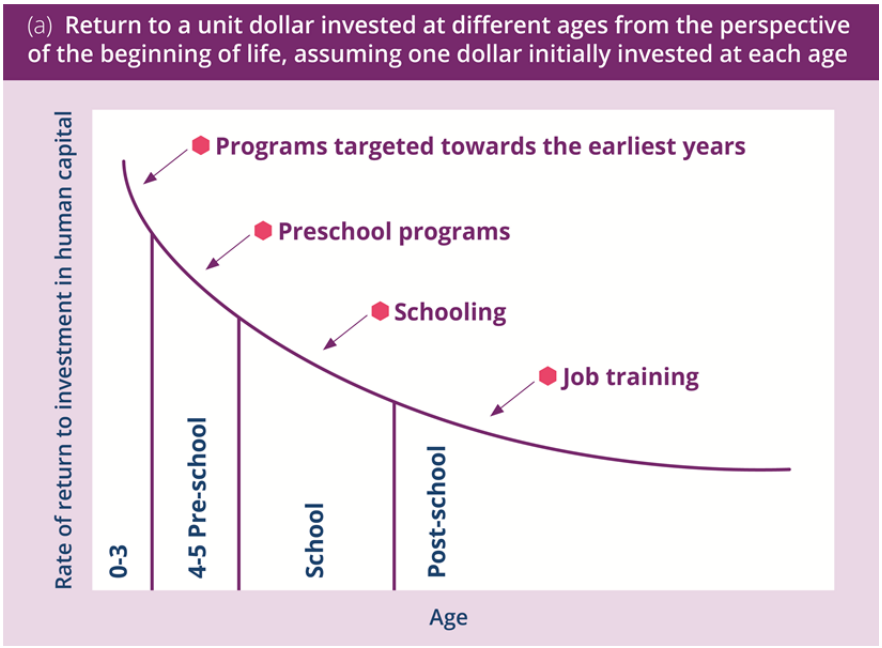
a. Versterking van de pedagogische kwaliteit (vrijwilligers vervangen door professionele beroepskrachten).
b. Eén kwaliteitskader voor peuterspeelzalen en kinderdagverblijven.
c. Eén financieringsstructuur (werkende ouders in peuterspeelzaalwerk kunnen een tegemoetkoming in de kosten aanvragen via de kinderopvangtoeslag, net zoals ouders die hun kind naar de kinderopvang brengen (zie brieven van OCW en SZW, 2013, 2014 en 2015). De Wet harmonisatie is inmiddels aangenomen.

Door de harmonisatie zullen peuterspeelzalen na 1 januari 2018 niet meer bestaan. Doordat de inzet van VVE in verschillende gemeenten was beperkt tot de peuterspeelzalen, zijn peuterspeelzalen vooral voorschoolse voorzieningen met doelgroeppeuters geworden (segregatie). Door de harmonisatie ontstaan er wellicht betere mogelijkheden om VVE ook in de reguliere kinderopvang (peuteropvang) aan te bieden, zodat doelgroeppeuters daar ook terecht kunnen voor een ontwikkelingsstimulerend aanbod. Dit zal waarschijnlijk ten goede komen aan de integratie (bestrijden van de segregatie) van reguliere peuters en doelgroeppeuters, maar het kan ook ten koste gaan van de kwaliteit (‘verwatering’ van de inzet van gemeentelijke middelen voor VVE). Om een hoogwaardige kwaliteit van VVE te realiseren, is een zekere concentratie van financiële middelen nodig.

Het belang van aandacht voor het jonge kind

De voorschoolse periode wordt mondiaal gezien als een cruciale fase waarin het fundament wordt gelegd voor het latere leren en ontwikkelen van (doelgroep)kinderen. Vroegtijdige ontwikkelingsstimulering draagt bij aan een succesvolle school-, arbeids- en levensloopbaan. Deze gedachte is wijdverspreid. Econoom en Nobelprijswinnaar Heckman zegt hierover: “The investment to the pre-primary education may bring a high return on investment at later stages, especially when it comes to disadvantaged kids.”

Heckman (2008, 2012) geeft aan dat investeringen in kinderen op jonge leeftijd zich zes tot acht maal terugbetalen in maatschappelijke baten (minder uitgaven aan uitkeringen, minder gevangenisdeelname, et cetera). Deze berekeningen zijn enkele malen herhaald en steeds bevestigd, ook al verschilde de omvang van het rendement per berekening.



Figuur 4: Heckman (2008).

Onderzoek naar de neurologische ontwikkeling van jonge kinderen (Fox e.a., 2010) maakt duidelijk dat de eerste jaren heel belangrijk zijn voor de ontwikkeling van de hersenen. Omdat in deze periode in de hersenen veel verbindingen worden gelegd, is een rijke en stimulerende omgeving heel belangrijk voor de verdere ontwikkeling van het kind.

Recent neuropsychologisch onderzoek heeft aangetoond dat de executieve functies een belangrijke basis vormen voor het 'schoolse leren' en voor het leergedrag in het algemeen. Kinderen hebben er bij het leren lezen, schrijven en rekenen baat bij als hun executieve functies goed zijn ontwikkeld. Executieve functies zorgen voor adequaat leergedrag en bepalen zo in sterke mate het schoolsucces (Aarssen & Van der Bolt, 2010; Diamond e.a., 2007).

Omdat de aandacht voor de ontwikkeling van het jonge kind de afgelopen decennia behoorlijk is toegenomen, publiceerde de Onderwijsraad verschillende adviezen over het jonge kind (2002, 2003, 2008, 2010 en 2015). Hoewel de deelname aan voorschoolse voorzieningen groot is, is de kwaliteit niet altijd overtuigend. Uit de kwaliteitsmetingen van het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO) blijkt dat met name de educatieve interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers in de kinderopvang kunnen worden verbeterd (zie bijvoorbeeld Fukkink e.a., 2011; Fukkink e.a., 2013).

In het laatste advies van de Onderwijsraad over het jonge kind (2015) pleit de raad voor een integraal vrijwillig aanbod van hoge kwaliteit voor kinderen vanaf 2,5 jaar. Knelpunten zijn volgens de raad de matige educatieve/pedagogische kwaliteit en de fragmentatie van het stelsel wat betreft financiering, toegankelijkheid en toezicht. De raad adviseert te komen tot een coherent, kwalitatief hoogwaardig aanbod voor alle kinderen vanaf 2,5 jaar, waarin spelen, vorming, het voorkomen van leerachterstanden en opvang bijeen zijn gebracht. Het aanbod dient voor vijf dagdelen per week op vrijwillige basis beschikbaar te zijn voor alle kinderen tussen de 2,5 en 4 jaar.

Aansluitende aanbevelingen zijn:

- Verhoog het opleidingsniveau, pas beroepsprofielen aan, en vergroot binnen de opleidingen de aandacht voor kennis over het jonge kind.
- Breng het aanbod voor jonge kinderen onder de regie van de basisschool.
- Breng de sturing en het toezicht onder bij het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Effecten van VVE

Sinds de start van VVE (2000) in Nederland wordt bij herhaling onderzoek gedaan naar de invoering van het beleid en naar de effecten ervan in de praktijk. Sindsdien wordt er ook getwijfeld aan de effectiviteit van VVE (Fukkink, Jilink & Oostdam, 2015). Dat komt grotendeels door de bescheiden effecten op de ontwikkeling, onderwijsprestaties of andere uitkomstmaten in Nederlandse studies (zie bijvoorbeeld Slot, 2014 en Broekhuizen, 2015), terwijl buitenlandse studies juist overtuigende bewijsvoering leveren (Barnett, 1995; Chambers, Cheung, Slavin, Smith & Laurenzano, 2010). Wat zouden hiervan de oorzaken kunnen zijn (Jepma, 2013)?

Ten eerste laten de intensiteit van het aanbod en de kwaliteit van VVE in Nederland nog te wensen over. In veel andere landen is het aanbod van VVE intensiever. Waar in Nederland kinderen vanaf circa 2,5 jaar maximaal vier dagdelen (10 uren) per week (gedurende 40 weken per jaar) kunnen profiteren van VVE, kunnen kinderen in andere landen al op jongere leeftijd deelnemen aan een omvangrijker VVE-aanbod van soms wel tien dagdelen per week, ofwel de gehele week. Meer tijd voor rijke ontwikkelingsstimulering biedt betere kansen op hogere opbrengsten.

Een tweede oorzaak heeft te maken met het verschil in doelgroep. De doelgroep in het buitenland bestaat vaak uit kinderen die opgroeien in grote armoede. Hun ouders zijn bijvoorbeeld langdurig werkloos, hebben een strafblad of zijn verslaafd. VVE van hoge kwaliteit kan in die gevallen een wereld van verschil maken. De achterstand van de doelgroepkinderen vergeleken met niet-doelgroepkinderen is in Nederland kleiner. Hoewel de ongelijkheid in de Nederlandse samenleving op meerdere fronten toeneemt (zie dit Jubileumboek), leven we – relatief gezien – nog steeds in een vrij egalitaire samenleving. Daardoor zijn effecten moeilijker aan te tonen.

Ten derde kunnen de tegenvallende effecten te maken hebben met de (methodologische) kwaliteit van het onderzoek. Veel onderzoek van Nederlandse bodem kan de strenge toets der kritiek niet doorstaan. Vrijwel nooit zijn de kinderen aselect toegewezen aan een experimentele of controlegroep. Vaak ontbreekt een goede voormeting. Ook is vaak onbekend hoe het VVE-aanbod en de kwaliteit ervan er precies uitzien.

Daar komt bij dat VVE voortdurend in ontwikkeling is. Sinds 2000 zijn er diverse beleidsinitiatieven geweest om de kwaliteit (scholing, taalniveau 3F, hbo'ers op de groep, ouderbetrokkenheid, opbrengstgericht werken, kindvolgsysteem, samen-

werking en afstemming met basisonderwijs) en kwantiteit (capaciteit, doelgroepbereik en meer uren / dagdelen per week) van VVE te vergroten. VVE heeft daardoor in het land heel gevarieerde verschijningsvormen, ook als gevolg van de budgetverschillen voor het onderwijsachterstandenbeleid van gemeenten en schoolbesturen.

Startgroepen

Toch zijn er de laatste tijd een paar studies verschenen die suggereren dat investeren in VVE voor doelgroepkinderen weldegelijk loont (zie Ministerie van OCW, 2016). Op basis van een advies van de Onderwijsraad (2011) zijn in 2011 dertig pilots voor startgroepen aan de basisschool opgezet[6]. De gedachte was dat er in de voorschoolse fase nog veel ontwikkelwinst is te behalen bij doelgroeppeuters. Kinderen in de leeftijd van 2 tot 4 jaar kunnen op deze wijze 'vervroegd' profiteren van een rijk pedagogisch-didactisch aanbod onder de regie en de invloedssfeer van het basisonderwijs (zonder grootschalige stelselwijziging), net zoals in bijvoorbeeld Vlaanderen. De pilot liep aanvankelijk van schooljaar 2011/2012 t/m 2014/2015, maar is met een jaar verlengd t/m schooljaar 2015/2016.

De pilots gingen uit van de bestaande wet- en regelgeving voor kinderopvang en peuterspeelzalen, maar er zijn nieuwe elementen toegevoegd. De werelden van kinderopvang/peuterspeelzalen en de basisschool zijn dichter bij elkaar gebracht door een doorgaande ontwikkel- en leerlijn van startgroep t/m groep 8, waarover de schoolleider de inhoudelijke regie voerde. In de reguliere situatie staan meestal twee beroepskrachten voorschoolse educatie (mbo3-niveau) op een groep. In deze pilots staat er, naast een beroepskracht voorschoolse educatie (mbo3-niveau), een begeleider met een onderwijsbevoegdheid (pabo-niveau) op de groep. Op deze wijze is de expertise van deze twee sectoren bij elkaar gebracht. Ook zijn er meer uren voorschoolse educatie aangeboden; minimaal vijf dagdelen van 2,5 uur per week (dit is 12,5 uur per week), in plaats van vier dagdelen of 10 uur per week. Tijdens deze dagdelen is er gestructureerd en opbrengstgericht gewerkt.

De resultaten van het onderzoek naar de startgroepen zijn als volgt samen te vatten (Veer, Luyten, Van Tuijl & Sleegers, 2016): doelgroeppeuters die op een startgroep hebben gezeten, laten een sterkere ontwikkeling zien op taal, rekenen en selectieve aandacht dan doelgroeppeuters die een reguliere voorschoolse voor-ziening bezochten. Als de peuters naar de basisschool gaan, hebben de

[6] www.startgroepen.nl.

startgroeppeuters een ontwikkelingsvoorsprong op taal van zo'n drie maanden ten opzichte van doelgroeppeuters die naar een reguliere voorschoolse voorziening zijn geweest.

De combinatie van kenmerken van een startgroep draagt bij aan deze voorsprong. De emotionele regulatie en groepsorganisatie is op de startgroepen van hoge kwaliteit. Er is sprake van een gestructureerde setting, waar kinderen zich veilig kunnen voelen. De educatieve kwaliteit is echter ook bij de startgroepen voor verbetering vatbaar. Dat leidt mogelijk tot nog grotere effecten op de ontwikkeling van doelgroepkinderen.

Onderzoek G37
In de G37 zijn na 2011 extra middelen ingezet om de kwaliteit van VVE te verbeteren (Bestuursafspraken tussen Rijk, G4 en G33). Het CPB (2016) heeft onderzoek gedaan naar het effect van deze kwaliteitsimpuls op de schoolrijpheid van doelgroepkinderen. Dit is afgezet tegen het zittenblijven in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

Uit het onderzoek blijkt dat doelgroepkinderen in de G37 minder vaak blijven zitten dan doelgroepkinderen buiten de G37. Voornamelijk jongens hebben geprofiteerd van de impuls. De extra inzet in de G37 heeft een positief kortetermijneffect op de schoolloopbaan van deze kinderen. Het CPB verwacht dat het VVE-beleid zichzelf terugverdient wanneer deze positieve effecten zich doorzetten in de toetsscores en in de emotionele ontwikkeling.

Pre-COOL
Leseman en Veen (2016) rapporteerden recentelijk over het pre-COOL cohortonderzoek (zie ook Leseman et al., 2017). Pre-COOL is opgezet met het doel goed onderbouwde uitspraken te kunnen doen over de maatschappelijke opbrengsten van investeringen in opvang en educatie in de voor- en vroegschoolse periode. Een tweede doel is om meer inzicht te krijgen in factoren die de ontwikkeling van jonge kinderen beïnvloeden, met name kenmerken van voorschoolse voorzieningen en van de thuissituatie.

Uit het onderzoek blijkt dat kinderen met een risico op een taalachterstand in het Nederlands vooral op peuterspeelzalen zitten, en dat die peuterspeelzalen in overgrote meerderheid gebruikmaken van een VVE-programma. Een deel van deze kinderen gaat naar de kinderopvang. Ook daar wordt in toenemende mate met een VVE-programma gewerkt. De kwaliteit van deze voorzieningen blijkt in het algemeen hoger te zijn dan van voorzieningen die geen VVE-beleid voeren.

In Nederland gaan de meeste doelgroepkinderen dus naar voorzieningen met VVE en met een hogere kwaliteit. Deze kinderen krijgen een stimulerend en taalrijk aanbod. Tegelijkertijd blijkt dat de educatieve kwaliteit op deze voorzieningen nog kan worden verbeterd. Het gaat hierbij met name om de interactie tussen beroepskrachten en kinderen, waardoor de kinderen een rijke omgeving wordt aangeboden. Ook blijkt dat de uitvoering van het VVE-beleid een hogere kwaliteit heeft als er meer doelgroepkinderen op een locatie zitten. Dat wijst op betrokkenheid van de voorzieningen bij de doelstellingen van het beleid en bij de belangen van de kinderen.

Verder blijkt uit Pre-COOL dat de achterstand van de doelgroepkinderen ten opzichte van kinderen zonder 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. De achterstand in woordenschat neemt af. Ook wat betreft de aandachtfunctie van kinderen wordt een inhaalslag gemaakt. Dit is de mate waarin kinderen in staat zijn hun aandacht vast te houden tijdens de uitvoering van een taak of activiteit. De aandachtfunctie 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. Deze voorzieningen gebruiken vaak een VVE-programma. De deelname aan voorschoolse voorzieningen met een VVE-programma kan onvoldoende stimulatie in de thuisomgeving compenseren, mits de uitvoering van het programma, en daarmee de kwaliteit van de voorziening, op orde is.

Actuele ontwikkeling

Op landelijk niveau zijn er nieuwe ideeën geopperd voor een ‘ontwikkelrecht’ voor kinderen van 0-4 jaar. De regiegroep Kindcentra2020 schreef het rapport *Een realistisch perspectief* (redactie Van Rozendaal & Vaes, 2015), waarin voorstellen worden gedaan voor een landelijk bekostigd stelsel van opvang. Er wordt voorgesteld om kinderen recht op kinderopvang te geven: kinderen van 0-4 jaar 880 uur per jaar (22 uur per week) en kinderen van 5-12 jaar 500 uur per jaar per kind (12,5 uur per kind). De SER (2016), die ook voorstander is van het ontwikkelrecht, stelt een beperkter aanbod van uren voor: 16 uur voorschools.

De Taskforce kinderopvang/onderwijs (2017) ziet, in aansluiting op de voorstellen van Kindcentra2020 (2015) en de SER (2016), vooral veel mogelijkheden voor kinderen met achterstanden. In de wetenschappelijke literatuur lijkt er consensus over te bestaan dat het positieve effect van kindvoorzieningen het grootst is bij intensieve programma's met een langere duur. Meer uren per week en een vroege startleeftijd van voorschoolse educatie beïnvloeden de ontwikkeling van achterstandskinderen positief. Ook inhoudelijke samenwerking tussen kinderopvang en school kan, als de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang op orde is, positief zijn voor de ontwikkeling van de kinderen, vooral van kinderen met een risico op een taal- of onderwijsachterstand (CPB, 2017).

Al langer klinkt de roep om een voorschools stelsel dat er niet alleen op is gericht om het ouders mogelijk te maken om werk/studie en de zorg voor kinderen te combineren (zie bijvoorbeeld WRR, 2013 en SER, 2016). Steeds vaker wordt er een beroep gedaan op de voorschoolse sector om de ontwikkeling van (doelgroep)kinderen positief te beïnvloeden via een beredeneerd pedagogisch aanbod en/of ontwikkelingsgerichte programma's. Meer aandacht voor ontwikkelingsstimulering staat gelijk aan meer kansen bieden aan de allerjongste inwoners van Nederland.

Suggesties voor kwaliteitsverbetering

Er zijn in de voorschoolse sector diverse stappen te nemen die bijdragen aan de kansen van jonge (doelgroep)kinderen (zie ook Jepma, 2017).

Algemene toegankelijkheid
Voor de deelname aan een voorschoolse voorziening, een kinderdagverblijf of peuterspeelzaal (met of zonder VVE), wordt een financiële bijdrage van de ouders gevraagd. Er is dus een financiële drempel, die in het basisonderwijs ontbreekt. Er is immers ook geen (speel)leerplicht voor de allerjongste inwoners van Nederland. Vanwege deze financiële drempel zijn er ouders die hun kinderen niet laten deelnemen aan een voorschoolse voorziening (zogeheten 'non-bereik'), terwijl dat vanuit het gelijkekansendenken wel goed zou zijn voor hun kinderen. Een algemeen toegankelijk voorschools stelsel, bekostigd uit publieke middelen, verkleint ongewenst non-bereik en vergroot de kansen van doelgroepkinderen.

Timing
Nu begint vroegtijdige en doelgerichte ontwikkelingsstimulering in voorschoolse voorzieningen die VVE aanbieden rond het tweede levensjaar. Dit is een arbitraire leeftijdsgrens. Niets staat in de weg om op jongere leeftijd te beginnen met intentionele ontwikkelingsstimulering, die uiteraard recht doet aan de ontwikkelingspsychologie van het jonge kind. Het gaat om een vroegkinderlijk aanbod dat uitgaat van de ontwikkelingsbehoeften van het kind en waarbij sprake is van een balans tussen beroepskrachtgestuurde en kindvolgende activiteiten en tussen individuele activiteiten en groepsactiviteiten.

Integratie
Door de beleidsaansturing, organisatie en financieringswijze van de voorschoolse sector, gaan doelgroepkinderen (pas op latere leeftijd) vooral naar peutervoorzieningen (met voorschoolse educatie) en reguliere kinderen vooral naar de kinderopvang. Er is sprake van een 'ongedeeld' of 'gesegregeerd' voorschools stelsel. Doelgroep- en niet-doelgroepkinderen krijgen daardoor onvoldoende kansen om elkaar te ontmoeten en van elkaar te leren. Vanuit het gelijkekansenideaal is dit een maatschappelijk ongewenste situatie. Idealiter moeten alle jonge kinderen, ongeacht arbeidspositie, achtergrond en inkomen van hun ouders, naar één geïntegreerde voorschoolse voorziening kunnen gaan. De ingezette harmonisatie van kinderopvang en peuterspeelzaalwerk (in kwaliteit, toezicht en financieringsstructuur voor tweewerkende ouders) biedt mogelijkheden om doelgroep- en niet-doelgroepkinderen in gemengde groepen te plaatsen.

Kwantiteit
Op z'n best krijgen peuters vanaf circa 2,5 jaar een aanbod van zo'n vier dagdelen / tien uren per week VVE, gedurende veertig weken per jaar. Dit komt neer op 400 ontwikkelingsgerichte uren in een voorschoolse voorziening. Als kinderen 4 jaar worden en naar de basisschool gaan, gaat het al snel om het dubbele aantal uren. De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat vroeg(er) starten met voorschoolse voorzieningen en deelname van (minimaal) 15 uren per week, voordelen met zich meebrengen. Vooral voor kinderen van ouders met een lage sociaaleconomische status en voor migrantenkinderen lijken de effecten (op langere termijn) dan sterker (European Commission, 2014).
Als doelgroepkinderen in de voorschoolse setting gedurende meer uren per week in een krachtige speelleeromgeving vertoeven, hebben ze betere kansen in het onderwijs. Dan lukt het beter om de in de thuissituatie opgebouwde (begin)-achterstanden het hoofd te bieden.

Kwaliteit
De kwaliteit van VVE kan op verschillende manieren worden verbeterd. Hierbij moet vooral worden gedacht aan het initiële opleidingsniveau van beroepskrachten en aan de zogeheten 'proceskwaliteit'. Het basisniveau van beroepskrachten die met jonge kinderen werken is mbo3-niveau. Dat is op zichzelf een prima start-kwalificatie. In vergelijking met andere landen is er een hbo-achtige denk- en werkcultuur nodig in de voorschoolse sector. In Finland is een opleiding op hbo-niveau bijvoorbeeld een vereiste om met jonge kinderen te mogen werken. Er wordt in Nederland een begin gemaakt met de inzet van meer hbo'er op of rond de groep, zodat er een prettige mix ontstaat van mbo'ers en hbo'ers. Mbo'ers en hbo'ers hebben elk hun eigen kwaliteiten op het gebied van de pedagogiek en didactiek van het jonge kind.

Mogelijk is dit het begin van een hbo-waardige voorschoolse sector in Nederland. Al het internationale onderzoek wijst erop dat hoogopgeleid en specifiek getraind personeel van groot belang is voor de pedagogisch-didactische kwaliteit van voor-schoolse voorzieningen. Ook wat betreft de proceskwaliteit op de groep kunnen er verbeteringen worden doorgevoerd: educatief handelen, spelverrijking, interactie-vaardigheden, instructie en differentiatie (zeg maar 'educatieve kwaliteit'). Als beroepskrachten meer van dit alles in huis hebben, dan krijgen jonge kinderen een beter podium om zich te ontwikkelen.

Continue professionalisering
Om een brede en rijke ontwikkelingsstimulering van jonge kinderen in de voor- en vroegschoolse periode te versterken, is het nodig dat pedagogisch medewerkers langdurige ondersteuning krijgen van deskundigen (bijvoorbeeld hbo-opgeleide coaches), waarbij krachtige scholingstechnieken worden ingezet (zie ook Henrichs, Leseman & Slot, 2016). Denk aan: video-interactiebegeleiding, *on the job coaching*, collegiale consultatie, mentoring, (gezamenlijke) reflectie en professionele leer-gemeenschappen, allemaal methodieken die uitnodigen tot een professionele dialoog om met en van elkaar te leren. De inhoud van de scholing is idealiter gecontroleerd op kwaliteit en wordt verzorgd door erkende (na)scholingsinstituten.

In de Nederlandse praktijk wordt dit nog niet heel systematisch gedaan. Willen we een volgende stap in VVE zetten, dan hebben pedagogisch medewerkers en leerkrachten – naast intensieve training en *follow-up* coaching van deskundigen – een permanent systeem nodig van stimulering, begeleiding, ondersteuning en coaching. Deze permanente educatie vraagt van de uitvoerende organisaties facilitering in capaciteit, tijd en geld. Denk aan (meer) niet-groepsgebonden

taakuren in de jaartaakstelling van het personeel. Ook vereist het pedagogisch leiderschap van leidinggevenden.

Tot slot

De wens om expliciet te investeren in de ontwikkeling van jonge kinderen en in verbetering van voorschoolse voorzieningen, heeft deels te maken met turbulente ontwikkelingen in de (wereld)economie, die steeds hogere eisen stelt aan toekomstige werknemers. Denk aan flexibiliteit, creativiteit, ondernemerszin, (interculturele) samenwerking, digitalisering, meertaligheid en productiviteit.
De voorschoolse sector krijgt dit niet alleen opgelegd vanuit het maatschappelijk veld en beleid, maar eist de rol van 'ontwikkelingsinstrument' ook zelf op. Voorzieningen die werken met jonge kinderen willen in toenemende mate vanuit de eigen motivatie bewust en actief bijdragen aan brede ontwikkelingsstimulering, zodat kinderen goed worden voorbereid op de basisschool.

Literatuur

Aarssen, J. & Studulski, F. (red). (2013). Towards a comprehensive approach of ECEC, Report on the international round table meeting - October 1, 2013, Utrecht: Sardes.

Aarssen, J. & Bolt, L. van der (2010). Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind, Sardes special editie, nummer 9. Utrecht: Sardes.

Barnett, S. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. In: The Future of Children, vol. 5, issue 3, p. 25-50.

Broekhuizen, M.L. (2015). Differential effects of early child care quality on children's socio-emotional development. Ridderkerk: Ridderprint BV.

CBS (2015). Herziening Gewichtenregeling voor het onderwijsachterstandenbeleid Primair Onderwijs. Den Haag: CBS.

CBS (2016). Herziening van gewichtenregeling primair onderwijs - Fase 1. Den Haag: CBS.

CBS (2017). Herziening van gewichtenregeling primair onderwijs. Fase 2: resultaten voor scholen en gemeenten, 2017. Den Haag: CBS.

Chambers, B., Cheung, A., Slavin, R.E., Smith, D. & Laurenzano, M. (2010). Effective Early Childhood Educating Programs: A Systematic Review, Best Evidence Encyclopedia (BEE), Empowering Educators with Evidence on Proven Programs, www.bestevidence.org.

Commissie Allochtone leerlingen in het onderwijs (1992). Ceders in de tuin, naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Den Haag: SDU.

Commissie (Voor)schoolse Educatie (1994). Allochtone kleuters meer aandacht; advies in opdracht van de minister van WVC en de minister van OCW, Rijswijk.

Commissie Voor- en Vroegschoolse Educatie (1996). Selectie van locaties experimenten High Scope en Van Kuyk/Slavin; advies aan de ministeries van OCW en VWS, Amsterdam.

Commissie VVE (1999). Implementatie op grotere schaal van Kaleidoscoop en Piramide; advies aan de ministeries van OCW en VWS, Amsterdam.

CPB (2002). Preventie van Onderwijsachterstanden. Den Haag, memorandum CPB.

CPB (2016). Impact of funding targeted pre-school interventions on school readiness: Evidence from the Netherlands. Den Haag: CPB.

CPB (2017). Samenwerking kinderopvang en onderwijs, CPB Policy Brief 2017/03, CPB, 2017.

De Haan, A., Leseman, P. & Elbers, E. (2011). Pilot gemengde groepen 2007-2010. Utrecht: UU.

Diamond, A., W. S. Barnett, J. Thomas & S. Munro (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. Science. 30 November 2007: 1387-1388.

European Commission (2014). Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fox, Sh et al. (2010). How the timing and quality of early expieriences influences the development of brain architecture. Child Development, Wiley online library.

Fukkink, R. & Gevers Deynoot-Schaub, M. (2011). Nulmeting pedagogische kwaliteit bij Kinderopvang Nederland: Resultaten van de NCKO-Kwaliteitsmonitor. Amsterdam: NCKO, Kinderopvang Nederland.

Fukkink, R.G., Gevers Deynoot-Schaub, M., Helmerhorst, K., Bolen, I., Riksen-Walraven, M. (2013). Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2012. Amsterdam/Nijmegen: Universiteit van Amsterdam/Kohnstamm Instituut/Radboud Universiteit Nijmegen.

Fukkink, R., Jilink, L., & Oostdam, R. (2015). Met de blik op de toekomst: een meta-analyse van studies uit de 21e eeuw naar effecten van vve op de ontwikkeling van kinderen in Nederland. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Fukkink, R. G. & A. Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. Early Childhood Research Quarterly, 22, p. 294–311.

Heckman, J.J. (2008). “The Case for Investing in Disadvantaged Young Children”, in Big Ideas for Children: Investing in Our Nation’s Future, First Focus, p. 49-58.

Heckman, J. (2012). Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. www.Heckmanequation.org

Henrichs, L. Leseman, P. & Slot, P. (2016). Professionele ontwikkeling in voorschoolse voorzieningen. Een literatuurstudie naar doeltreffende professionaliseringsvormen en –activiteiten. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Jepma, IJ. (2013). Werkt het nu wel of niet? Bewijs voor de effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatie. In: Voor u gelezen. Utrecht: Sardes.

Jepma, IJ., Schonewille, B. & Muller, P. (2015). Jonge kinderen zijn de toekomst. Startdocument ‘Het jonge kind / voor- en vroegschoolse educatie’. Utrecht: Sardes.

Jepma, IJ. (2017). De waarde van het onderwijskansenbeleid. Utrecht: Sardes.

Leseman, P. & Veen, A. (2016). Pre-COOL cohortonderzoek. Effecten van kwaliteit van voorschoolse instellingen. Utrecht/Amsterdam: Universiteit Utrecht/Kohnstamm Instituut.

Leseman, P., Mulder, H., Verhagen, J., Broekhuizen, M., Slot, P., & Van Schaik, S. (2017). Effectiveness of Dutch targeted preschool education policy for disadvantaged children. In H. P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek & M. Triventi (Eds.), Childcare, early education, and social inequality – An international perspective (pp. 173-193). Cheltenham, UK: Edward Elgar.

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

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

Ministerie van OCW (2016). Kamerbrief: Voor- en vroegschoolse educatie: onderzoeksresultaten over effectiviteit, 6 juni 2016.

Ministerie van SZW (2015). Kamerbrief: Harmonisatie peuterspeelzalen en kinderopvang: de volgende stap, 1 juli 2015. Den Haag: SZW.

Ministerie van SZW (2016). Wetsvoorstel Harmonisatie kinderopvang en peuterspeelzaalwerk. Den Haag: SZW.

Onderwijsraad (2002). Spelenderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2003). Leren in samenspel. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2008). Een rijk programma voor ieder kind. Den Haag: Onderwijsraad.

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

Onderwijsraad (2015). Een goede start voor het jonge kind. Den Haag: Onderwijsraad.

Rozendaal, G. van & Vaes, M. (red). (2015). Kindcentra 2020, een realistisch perspectief, van de regiegroep kindcentra 2020. Kindcentra2020.

Staatsblad 296 van het Koninkrijk der Nederlanden, Wet van 7 juli 2010 tot wijziging van de Wet kinderopvang, de Wet op het onderwijstoezicht, de Wet op het Primair Onderwijs en enkele andere wetten in verband met wijzigingen in het onderwijsachterstandenbeleid (de OKE-wet).

OECD (2012). Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. Parijs: OECD.

Schonewille B., Kloprogge, J. & Leij, A. van der (2000). Kaleidoscoop en Piramide; samenvattende evaluatierapport Evaluatie Begeleidingscommissie projecten VVE. Utrecht: Sardes.

Schonewille, B., Muller, P. & Jepma, IJ,. (2015). Jonge kinderen zijn de toekomst. Startdocument 'Het jonge kind / voor- en vroegschoolse educatie'. Utrecht: Sardes, in opdracht van de Onderwijsraad.

Studulski, F., Bontje, D. & Versteegen, H. (2016). De care teacher als nieuwe professional. Utrecht: Sardes.

Slot, P.L. (2014). Early Childhood Education and Care in the Netherlands. Quality, Curriculum, and Relations with Child Development. Ridderkerk: Ridderprint BV.

Sociaal Economische Raad (2016). Gelijk goed van start. Visie op het toekomstige stelsel van voorzieningen voor jonge kinderen. Den Haag: SER.

Veer, I., Luyten, H. Tuijl, V. van & Sleegers, P. (2016). Effectonderzoek Pilot startgroepen voor peuters. Eindrapportage 2016. Twente: Universiteit Twente.

Versteegen, H. (2012). Verslag Expertmeeting hbo'er op de groep. Sardes: Utrecht, in opdracht van OCW.

Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (2013). Naar een lerende economie. Den Haag: WRR.

Kansen bieden vergt méér dan onderwijs

IJsbrand Jepma sprak met Maartje Schokker over gelijke kansenbeleid.

Maartje Schokker is leerkracht in groep 7 van openbare basisschool Alles in 1 school De Zeeheld (www.dezeeheld.amsterdam). De school staat in de Spaarndammerbuurt, Amsterdam-West. Vorig jaar gaf Maartje les aan groep 8. "Dat was een vrij klein groepje, waarvan zeker 80 procent van de leerlingen binnen de doelgroep van het landelijke onderwijsachterstandenbeleid viel. Ook de huidige groep 7 telt nog betrekkelijk veel doelgroepkinderen, maar in de midden- en vooral de onderbouw verandert het publiek van de school. Onze school verandert van een 'zware achterstandsschool' in een school met een gemengder publiek, dat een reële afspiegeling is van de wijk. In de wijk is al jaren sprake van nieuw- en verbouw van woningen en dat is op onze school goed terug te zien."

Investeren in ouders

De leerlingenpopulatie van De Zeeheld bestond vooral uit Marokkaans-, Turks- en Surinaams-Nederlandse kinderen, maar er zijn ook Nederlandse kinderen die, gelet op de thuissituatie, een extra steun in de rug kunnen gebruiken. Maartje: "In veel van deze gezinnen 'gebeurt er thuis niet zoveel'. De kinderen hangen veelal thuis op de bank voor de televisie of achter de PlayStation. In de vakanties zijn ze dagelijks te vinden in één van de speeltuinen in de buurt. De kinderen worden als het ware aan hun lot, de straat(cultuur) overgelaten. Contact maken en onderhouden met de ouders is geen vanzelfsprekendheid, dat vraagt om een forse investering. Ouders tonen uit zichzelf minder betrokkenheid bij de ontwikkeling van hun kinderen. Hoewel de redenen hiervoor kunnen verschillen, zie ik dat deze ouders vooral druk zijn met zichzelf. Ze hebben grote zorgen over huisvesting, relatie, werk, financiën, enzovoort. En als ouders druk zijn met zichzelf, dan blijft er weinig ruimte over voor het welbevinden van de kinderen."

Praten over het leven

Om tegemoet te komen aan de extra stimuleringsbehoeften van doelgroep-kinderen, vindt Maartje dat er een veel bredere aanpak nodig is dan onderwijs alleen. “Je bent als leerkracht een voorbeeld voor hen. Je wilt laten zien hoe volwassenen ook kunnen zijn. Je voedt hen mede op en ondersteunt hen ook in sociaal-emotioneel opzicht. Met deze kinderen praat je dan ook veel over het leven zelf, het leven buiten de school, over normen en waarden, en de vele keuzes en verleidingen die er zijn. Je wilt ze meegeven wat ze thuis niet van hun ouders krijgen te horen. Bij kinderen die niet tot de doelgroep behoren, ben je meer met de didactiek en het leren zelf bezig. Bij de doelgroep moet je in pedagogisch opzicht extra aan de bak. Een ‘stukje opvoeding’ bieden, zeg maar.”

Maartje helpt de betreffende kinderen, wanneer dat nodig is, na schooltijd met het maken van huiswerk of met de voorbereiding van een spreekbuurt. “Als je dat niet doet, dan wordt er iets makkelijks van het internet geprint en voorgelezen”, weet zij. “Maar een goede spreekbeurt is zoveel meer! Huiswerkbegeleiding helpt de kansen van kinderen in het onderwijs gelijker te maken, daar ben ik van overtuigd.”

De Zeeheld biedt (met subsidie van de gemeente Amsterdam) bewust een ontwikkelingsgericht naschools aanbod aan, om kinderen die dat nodig hebben, extra kansen te bieden. Naast sportieve activiteiten, worden er cognitieve, muzikale en creatieve activiteiten aangeboden. Kinderen die moeite hebben met lezen, kunnen naar de Boekenleesclub. “Ouders kunnen tegen een kleine inkomensafhankelijke financiële vergoeding gebruikmaken van het aanbod voor hun kinderen”, vertelt Maartje. “Het liefst zou ik zien dat dit naschools aanbod geen financiële drempel heeft, omdat er dan nog meer doelgroepkinderen gebruik van maken.”

Eindtoets

Maartje heeft zich druk gemaakt over het toegenomen gewicht van de Eindtoets Basisonderwijs. De Onderwijsinspectie concludeerde dat doelgroepkinderen bij eenzelfde score een lager schooladvies krijgen dan niet-doelgroepkinderen. Bij De Zeeheld komt dat niet voor. “Wij kijken naar de scores van leerlingen uit groep 6, 7 en 8 op de toetsen uit het leerling- en onderwijsvolgsysteem. Dit maakt dat de uitslag van de Eindtoets Basisonderwijs in groep 8 zelden een verrassing is.”

Zij vindt de toetsen uit groep 6, 7 en 8, en het daaraan gekoppelde advies van de leerkracht van groep 8, belangrijker dan de Cito Eindtoets Basisonderwijs. “Soms is er twijfel over een schooladvies, omdat de werkhouding van het kind niet al te sterk is. Ook de toekomstige school voor voortgezet onderwijs is van belang. Doelgroepkinderen zijn beter af op een kleinere school. Op een grote school wordt een kind minder gezien als individu, waardoor het risico bestaat dat doelgroepkinderen verdwijnen in de massa. Juist voor de doelgroep is het van belang dat ze gezien worden, dat leraren een relatie met hen hebben en hen leren kennen, om hen ook te kunnen waarderen. Want stuk voor stuk hebben deze kinderen iets om van te houden, om in te geloven.”

Overgang naar vo

Om voor doelgroepkinderen een soepele overgang naar het voortgezet onderwijs te realiseren, wordt op initiatief van De Zeeheld *School’s cool* ingeschakeld (www.schools.cool.nl). Maartje: “*School's cool* koppelt vrijwillige mentoren aan scholieren die extra steun nodig hebben bij de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs. Doel is dat de leerling dankzij deze individuele coaching de schoolcarrière een goede start maakt in de brugklas met meer kans op betere leerresultaten. Op deze manier krijgen de doelgroepkinderen van De Zeeheld extra kansen in het voortgezet onderwijs.”

Verschillende ouders, gelijke kansen voor kinderen?

Annelies Kassenberg

Steeds vaker wordt benadrukt dat school en ouders partners zijn. Dat betekent dat ouders en school in samenwerking omstandigheden creëren voor een optimale ontwikkeling van het kind. Wat vraagt dat van de ouders, van de school en van de leraar? En hoe kunnen leraren het beste omgaan met de verschillen tussen ouders? Annelies Kassenberg geeft op basis van onderzoek en van de praktijk antwoorden op onder meer deze vragen.

De leefwereld van opgroeiende kinderen bestaat, naast het gezin, uit verschillende plaatsen waarin het kind speelt en leert, vaak onder het toeziend oog van andere ouders en professionals. De eigen ouders zijn de belangrijkste volwassenen in het leven van (jonge) kinderen. Verschillende onderzoeken hebben de laatste jaren laten zien dat het met kinderen die opgroeien in een omgeving waarbij de verschillende leefwerelden met elkaar zijn verbonden, beter gaat dan met kinderen bij wie dat niet het geval is (Epstein, 2001).

In het onderwijs hebben leraren en ouders elkaar dan ook nodig om te bewerkstelligen dat kinderen zich succesvol ontwikkelen. Onderwijs en opvoeding zijn hun gezamenlijke verantwoordelijkheid en het ideaalbeeld is dat ouders en leraren samen optrekken en elkaar ondersteunen bij hun taken (Herweijer & Vogels, 2013). Maar dat gaat niet altijd vanzelf.

Samenwerken loont

“We organiseren van alles, maar ouders komen niet”, is een veelgehoorde klacht van leraren. Hoewel het nut en de noodzaak van samenwerken met ouders wetenschappelijk is onderbouwd, is de praktijk weerbarstig. Veel scholen in basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs worstelen met ouderbetrokkenheid. Ouders komen niet op ouderavonden of rapportgesprekken, waardoor er niet of nauwelijks contact is. Er zijn ouders die wel komen, maar die moeite hebben met de taal waardoor informatie-uitwisseling ingewikkeld is. En ook zijn er ouders die juist erg aanwezig zijn, bemoeizuchtig zijn of zich kritisch uitlaten over leraren en over de school.

Voor vrijwel alle ouders geldt dat zij wel willen. Maar niet alle ouders weten wat er van hen wordt verwacht en of ze wel aan de verwachtingen kunnen voldoen. Sommige ouders ontbreekt het aan kennis over en ervaring met school en leren. Het is voor hen lastiger om hun kinderen te ondersteunen in het onderwijs.

Wat is ouderbetrokkenheid?

Ouderbetrokkenheid is een breed begrip voor alle activiteiten die ouders thuis en op school ondernemen in relatie tot de schoolloopbaan van hun kind.

Er zijn drie dimensies (zie ook Lusse, 2013):

1. Oudercontact, bijvoorbeeld via nieuwsbrieven, oudergesprekken en koffieochtenden.
2. Ouderparticipatie, bijvoorbeeld hand- en spandiensten op school en lidmaatschap van MR en OR.
3. Onderwijsondersteunend gedrag, bijvoorbeeld helpen met huiswerk, voorlezen, praten over school, de ontwikkeling stimuleren, hoge verwachtingen hebben van het kind.

Effectonderzoek van de afgelopen jaren laat stelselmatig zien dat met name het onderwijsondersteunende gedrag van ouders een significant positief effect heeft op het functioneren van leerlingen op school, op hun cognitief functioneren, hun schoolprestaties en hun werkhouding, zoals motivatie en zelfwaardering (Bakker, Denessen, Dennissen & Oolbekkink-Marchand, 2013; Menheere & Hooge, 2010; Epstein 2009; Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2007; Desforges & Abouchaar, 2003). Robert Marzano voerde een meta-analyse uit op onderwijsonderzoek van de laatste 35 jaar. Hij concludeert dat de thuissituatie, en dus ook de rol van ouders, één van de belangrijke succesfactoren is voor de leerprestaties van kinderen (Marzano, 2003).

Desforges & Abouchaar (2003) maakten inzichtelijk hoe groot de invloed van school en ouders is op verschillende leeftijden. Zo wordt het schoolsucces van een zevenjarig kind voor 29 procent bepaald door zijn ouders en voor 5 procent door de school. Naarmate het kind ouder wordt, verandert deze verhouding. Bij een elfjarig

kind is de invloed van de ouders 27 procent en de invloed van school 21 procent. Dat geldt voor leerlingen van alle leeftijden, ongeacht de economische en etnische achtergrond van het gezin en het opleidingsniveau van de ouders (Smit, Sluiter & Driessen, 2006).

Verschillende studies laten zelfs zien dat bij gezinnen uit lagere sociale milieus de effecten van ouderbetrokkenheid op de prestaties van leerlingen het grootst zijn (Scalan, 2012; Dearing, Kreider, Simpkins & Weiss, 2006; Dearing, McCartney, Weiss, Kreider & Simpkins, 2004). Hoge ouderbetrokkenheid (zowel thuis als op school) vanaf de kleuterperiode leidt bij kinderen van laagopgeleide ouders tot een spectaculaire verbetering van hun prestaties bij lezen en schrijven in groep 7 (Dearing et al., 2006; Dearing et al., 2004). Maar ook als (laagopgeleide) ouders pas later hun betrokkenheid tonen, gaat de geletterdheid van het kind omhoog. Zelfs een of twee activiteiten op het gebied van ouderbetrokkenheid per jaar, zorgen al voor een betekenisvolle verbetering.

Samenwerken met ouders loont dus voor alle leerlingen. Dat is voor scholen een goede motivatie om te investeren in de relatie met de ouders. Belangrijke vragen voor scholen zijn: wat past bij onze ouders? Wat verwachten wij van de ouders? Wat verwachten ouders van ons? Welke werkwijze past bij onze ouderpopulatie? Samenwerken met ouders vereist maatwerk per school en soms ook per ouder.

Ouders als partner

Onderzoek en beleid leiden de laatste jaren tot een verschuiving van ‘betrokken ouders bij de school’ naar ‘een gezamenlijke verantwoordelijkheid van ouders en school voor de ontwikkeling van het kind’ (Onderwijsraad, 2010). Naast de term *ouderbetrokkenheid* is sinds een aantal jaren ook de term (educatief of pedagogisch) *partnerschap* in omloop.

Partnerschap betekent dat ouders en school samenwerken met het doel omstandigheden te creëren voor een optimale ontwikkeling van het kind. De betrokkenheid is wederzijds: ouders bij de school, maar ook de school bij de ouders (Epstein, 2009). Leraren en ouders hebben een gemeenschappelijk belang bij de samenwerking, namelijk dat het kind zich optimaal ontwikkelt op school en thuis. Leraren kunnen helpen om de thuisomgeving en de schoolomgeving beter op elkaar aan te laten sluiten.

Zowel leraren als ouders leveren een wezenlijke bijdrage aan de samenwerking. De verantwoordelijkheid voor het initiatief tot samenwerken ligt echter bij de leerkracht (o.a. Amatea, Mixon & McCarthy, 2012; Onderwijsraad, 2010; Ratcliff & Hunt, 2009). Dit komt ook tot uitdrukking in de bekwaamheidseisen die aan leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs worden gesteld. Leraren zijn verantwoordelijk voor het onderhouden van contacten met de ouders of verzorgers van de kinderen (SBL[7]-competentie 6; competent in samenwerking met de omgeving).

Het beroep van de leraar is daarmee veranderd. Maar ook ouders zijn niet meer hetzelfde. Door de democratisering en emancipatie zijn mensen mondiger en kritischer geworden. Ouders zijn steeds vaker hoger opgeleid, hebben (bijvoorbeeld via internet) toegang tot veel informatie en hebben hun eigen mening (Van Stigt, 2013). Daardoor is ook de communicatie tussen van leraren en ouders veranderd. Ouders hebben meer inspraak en bemoeien zich meer dan voorheen met onderwijs, opvang, zorg en vrije tijd van hun kinderen.

Mede daardoor voelen veel leraren, met name beginnende leraren, zich niet altijd bekwaam voor en goed voorbereid op het samenwerken met ouders (o.a. Gaikhorst, 2014; Amatea et al., 2012; Denessen, Bakker, Kloppenburg & Kerkhof, 2009; Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002). Leraren geven in een reviewstudie aan dat ze weinig scholing hebben gehad in het samenwerken met ouders en dat ze daardoor kennis en vaardigheden op dit domein missen (Hiatt-Micheal, 2001). De samenwerking tussen leraar en ouders loopt dus niet altijd vanzelf. Waar lopen ouders en leraren in de praktijk tegenaan?

Opvattingen en ervaringen van ouders

Ouders in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs vinden dat samenwerken met de leraar een voorwaarde is voor goede leer-resultaten van hun kind. Bijna alle ouders vinden dat de school van hen mag vragen dat ze hun kind thuis steunen bij het onderwijs. De helft van de ouders vindt dat de school hen ook mag aanspreken op de opvoeding thuis (Herweijer & Vogels, 2013).

[7] Stichting Beroepskwaliteit Leraren.

De tweede monitor ouderbetrokkenheid (De Bruin, Van de Linden & Van de Vegt, 2012) laat zien dat de betrokkenheid van ouders, vooral de informatie-uitwisseling, de afgelopen jaren is toegenomen. De mate van de ouderbetrokkenheid wordt sterk beïnvloed door de sociaaleconomische status, het opleidingsniveau, de geestelijke gezondheid, armoede en alleenstaand ouderschap. Laagopgeleide ouders participeren minder vaak in de school, maar praten thuis wel vaker met hun kind over school (Herweijer, Vogels & Andriessen, 2013).

Alle ouders vinden samenwerken belangrijk (Herweijer, Vogels & Andriessen, 2013), maar laagopgeleide ouders kunnen hun kind thuis vaak niet de gewenste ondersteuning bieden, omdat het hen aan kennis en vaardigheden ontbreekt (Smit, Sluiter & Driessen, 2006). Veel ouders zijn onzeker over hun rol bij het leren van hun kind, zowel thuis als op school, voelen zich niet gehoord en gezien en worden niet medeverantwoordelijk gemaakt voor de ontwikkeling van hun kind op school. Dat heeft invloed op hun samenwerking met de school (De Vries, 2013; Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong & Jones, 2001).

Ouders hebben van leraren concrete informatie nodig over de manier waarop ze thuis aan de slag moeten met hun kind. Zij willen weten wat de doelen van de leerkracht zijn en hoe hun kind leert (Bhering, 2002). Zonder die informatie voelen zij zich weinig effectief, waardoor hun betrokkenheid afneemt (Menheere & Hooge, 2010; Booijnk, 2007).

Laagopgeleide ouders ervaren bij de school niet zelden een hoge drempel. Dit komt onder meer doordat zij nogal eens met leraren van mening verschillen over opvoeden en over welk gedrag van kinderen wel en niet acceptabel is (Pels, Distelbrink & Postma, 2009).

Ouders hebben het gevoel dat hun betrokkenheid bij de school wordt beperkt door de manier waarop ze door leraren worden behandeld (Desforges & Abouchaar, 2003). Laagopgeleide ouders voelen zich soms geïntimideerd, of denken dat de leerkracht niet om hun kind geeft. Verder zien laagopgeleide ouders het belang van hun eigen rol niet altijd, ervaren zij taalverschillen, en projecteren ze hun eigen (soms) negatieve schoolervaringen op hun kinderen en op de school. De problematiek van de kansarme ouders (lage opleiding, financiële problemen, taalproblemen) en hun onzekerheid dragen eraan bij dat ouders niet goed in staat zijn om hun kinderen optimaal te ondersteunen bij het leerproces. Dat is nadelig voor de

ontwikkeling van het kind. Ouders die zich door de school voelen afgewezen, trekken zich terug (Lareau, 2013; Karsten, De Jong, Ledoux & Sligte, 2006).

Opvattingen en ervaringen van lerarenleraren

Leraren in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs zijn over het algemeen wat terughoudend in het contact met ouders (Flynn & Nolan, 2008). Zij vinden het vaak lastig om met (laagopgeleide) ouders in contact te komen en hen te zien en te benaderen als partner (Lusse, 2013; Davies, Ryan & Tarr, 2011; Booijnk, 2007). Ze hebben er moeite mee om bereikbaar te zijn voor en contact te leggen met ouders en om ouders op een voor hen begrijpelijke manier te informeren over en te ondersteunen bij onderwijsondersteunend gedrag (Lusse, 2013; Booijnk 2007).

Dat is een gemiste kans, want leraren kunnen een positieve bijdrage leveren aan de betrokkenheid van de ouders als zij ouders expliciet uitnodigen om zich in te spannen voor de school of voor het leren van hun kind thuis (Bakker, Denessen, Dennissen, Oolbekkink-Marchand, 2013). Naarmate leraren ouders vaker benaderen, zijn ouders vaker geneigd om te investeren in het school(se) leven van hun kinderen, ongeacht de klas waarin de kinderen zitten en ongeacht de sociaaleconomische achtergrond van ouders (Seitsinger, Felner, Brand & Burns, 2008).

Niet alle leraren begrijpen de belangrijke rol die ouders kunnen vervullen en niet alle leraren zien hun eigen verantwoordelijkheid voor het betrekken van ouders (Flynn & Nolan, 2008). Leraren zien ouderbetrokkenheid voornamelijk in termen van ‘onderling contact’ en minder in termen van ‘onderwijsondersteunend gedrag’ (Williams & Sanchez, 2012; Van den Berg & Reekum, 2011; Lawson, 2003). Daardoor hebben zij ook weinig zicht op het onderwijsondersteunende gedrag van ouders. Daar komt bij dat leraren de manier waarop ouders betrokken zijn bij het onderwijs van hun kind vaak niet herkennen (Goodall & Vorhaus, 2011), onder meer doordat zij – vaak ten onrechte – denken dat ouders die niet op school komen, ook thuis niet betrokken zijn (Lusse, 2013; Bakker, Denessen, Dennissen & Brus-Laeven, 2007).

Vaak overschatten leraren de ondersteuning van ouders uit hogere sociale milieus en onderschatten ze de ondersteuning van allochtone en laagopgeleide ouders (Bakker, Denessen & Brus-Laeven, 2007; Smit et al., 2006). Daarnaast geven leraren aan dat zij over het algemeen niet goed zijn voorbereid op de rol die van hen wordt

verwacht in het bevorderen van de betrokkenheid van (laagopgeleide) ouders (Hoover-Dempsey et al., 2002). Ze hebben hierover onvoldoende kennis en daardoor ook een gebrek aan zelfvertrouwen in de samenwerking met ouders (Goodall & Vorhaus, 2011).

Een complicerende factor in de samenwerking tussen ouders en leraren is dat de wederzijdse verwachtingen niet altijd duidelijk zijn: wat mag de ouder verwachten van de leraar en wat mag de leraar van de ouder verwachten? Leraren vinden het lastig om de grens te trekken tussen wat geldt als samenwerking en wat als bemoeizucht of beschuldiging, of tussen vertrouwen en wantrouwen (Herweijer & Vogels, 2013). Zij zijn bang om *overruled* te worden door ouders, om kritiek te krijgen, en ze vinden het moeilijk om zich kwetsbaar op te stellen en fouten toe te geven (Herweijer & Vogels, 2013), omdat ze zich dan voelen aangetast in hun expertrol (Amatea et al., 2012).

Leraren willen juist dat ouders hun beslissingen in de klas respecteren en aanvaarden (Lareau, 1989), en willen zo min mogelijk bemoeienis van ouders in de klas (Dom, 2006). Beginnende leraren voelen zich daarnaast onzeker over zichzelf en over hun eigen handelen in het contact met ouders; vooral als gevolg van hun onervarenheid, jonge leeftijd en het feit dat zij zelf (nog) geen kinderen hebben (Ten Have, Kassenberg & Logtenberg, 2016).

Leefwerelden verschillen

Een van de oorzaken van het feit dat de samenwerking tussen ouders en leraren niet altijd vanzelf gaat, ligt in de soms verschillende leefwerelden van leraren en ouders. Nederlandse leraren in het basisonderwijs, maar ook in bijvoorbeeld Amerika, vormen doorgaans een vrij homogene populatie van autochtone vrouwen uit de middenklasse (Amatea et al., 2012; SBO, 2011). Wat leraren verwachten van ouderbetrokkenheid komt daardoor meer overeen met de opvattingen, capaciteiten en betrokkenheidsstijl van ouders van de blanke middenklasse dan van allochtone en/of laagopgeleide ouders (Kim, 2009; Lareau, 1987).

Ouders met een andere achtergrond dan de leraar hebben daardoor het gevoel dat hun cultuur niet wordt begrepen en niet wordt gerespecteerd (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005). Recent Nederlands onderzoek laat zien dat leraren niet alleen moeite hebben met de afstemming op lager opgeleide ouders, maar ook met het contact met hoogopgeleide, mondige ouders (Gaikhorst, 2014). “Ouders zijn vaak

hoger opgeleid dan de leerkracht. Ze denken het beter te weten en kijken op hem neer" (Verus, 2014).

Ook de eigen verwachtingen van ouders zijn in hoge mate bepalend voor de verwachtingen die zij hebben van hun kinderen op school. Dit kan te maken hebben met ontevredenheid met de eigen leefsituatie, de waarde die ouders hechten aan goed onderwijs en met hun eigen (negatieve) onderwijservaringen (Carlisle et al., 2005). Diepte-interviews in het onderzoek van Poolman (2016) laten zien dat autochtone plattelandsbewoners in Oost-Groningen over het algemeen positief zijn over de school en vaak een praktische bijdrage leveren. Zij kennen de schoolgeoriënteerde doelen en beheersen het bijpassende handelingsrepertoire, maar zij voeren dit niet of nauwelijks uit, omdat het niet past bij hun leefstijl en bij hun opvattingen over de taakverdeling tussen thuis en school. Daardoor zijn hun ambities op het gebied van schoolse vaardigheden en de vervolgopleiding van hun kind niet hoog.

In hoeverre ouders vertrouwd zijn met de mogelijkheden en de organisatie van het onderwijssysteem verschilt sterk. Laagopgeleide en allochtone ouders zijn niet altijd op de hoogte van de normen op school en van wat zij van het onderwijs mogen verwachten (Menheere & Hooge, 2010; Bhering, 2002). Verder krijgen deze groepen ouders niet altijd de juiste feedback van de leraar.

Bij het ontwikkelen van (realistische) verwachtingen speelt een belangrijke rol in hoeverre ouders zijn geïnformeerd over de prestaties en het gedrag van hun kind (Menheere & Hooge, 2010). Ouders die wel beschikken over het culturele kapitaal en de bronnen (tijd, opleiding, communicatief en vaardig in het omgaan met de schoolcultuur) hebben profijt van het beroep dat de school op hen doet omdat zij elkaar begrijpen (Kim, 2009; Lareau, 1987). Dat zijn waarschijnlijk ook oorzaken van het feit dat kinderen van hoogopgeleide ouders aan het einde van de basisschool aanzienlijk hogere adviezen voor vervolgonderwijs krijgen dan kinderen van laagopgeleide ouders (Onderwijsinspectie, 2016).

Het is een reëel risico dat leraren handelen op grond van onjuiste en incomplete stereotype beelden van ouders. Als zij niet goed op de hoogte zijn van de leefwereld van ouders (Swick, 1991), kan dat negatieve consequenties hebben voor ouderbetrokkenheid, omdat wat de leraar verwacht van de samenwerking met ouders (en hun inspanningen) in grote mate bepalend is voor de mate waarin ouders betrokken zijn (Bakker et al., 2013; Carlisle et al., 2005). De leraar is dus sterk bepalend voor het slagen van de samenwerking.

Wat doen ouders thuis?

Uit de tweede monitor ouderbetrokkenheid (De Bruin et al., 2012), een internet-enquête onder ouders met kinderen in het primair en voortgezet onderwijs, blijkt dat de meeste ouders dagelijks met hun kinderen praten over school, over wat zij hebben geleerd en gedaan, maar ook over de omgang met leraren en de lesstof. Dit doet ongeveer drie kwart van de ouders van basisschoolleerlingen en zo'n twee derde van de ouders van leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Ruim twee derde van de ouders leest hun kinderen ten minste eens per week voor. Dagelijks voorlezen doet 40 procent van de ouders. Dit is een verbetering ten opzichte van 2009. Leseman (1998) liet in zijn onderzoek ook al zien dat er in de meeste Nederlandse gezinnen voldoende leerervaringen voor kinderen zijn. Ouders ondernemen thuis een breed scala aan op leren gerichte activiteiten, zoals voorlezen, spelen met getallen en letters, bibliotheek en musea bezoeken, tekenen, schilderen, zingen en helpen bij huiswerk. Uit de monitor blijkt dat ruim 40 procent van de ouders hun kinderen in het voortgezet onderwijs minimaal één keer per week helpt bij het huiswerk. De hulp van ouders van leerlingen in zowel basisonderwijs als voortgezet onderwijs bij rekenwerk leidt echter niet altijd tot een positief effect. Deze uitzondering wordt waarschijnlijk veroorzaakt doordat ouders de sommen anders uitleggen dan de leraar, wat bij het kind verwarring kan veroorzaken.

Het komt ook voor dat ouders op hun kind veel druk uitoefenen om goed te presteren en te weinig gericht zijn op het leerproces. Om de ontwikkeling van het kind echt te stimuleren, hebben ouders concrete informatie nodig over wat ze thuis met hun kind moeten doen (Menheere & Hooge, 2010; Booijnk, 2007). Onderzoek van Mesman (2010) bij jonge kinderen bevestigt dat de cognitieve ontwikkeling van kinderen vooral wordt bepaald door de kwaliteit van de uitleg en van de interactie tijdens leeractiviteiten, en niet door de kwantiteit. Het gaat dus niet om de mate waarin, maar om de manier waarop ouders thuis aandacht besteden aan leeractiviteiten.

Leraren kunnen ouders daarin in de eerste plaats stimuleren door een positieve relatie met de ouders te onderhouden. De onderlinge relatie is belangrijk voor een adequate begeleiding van kinderen uit met name achterstandsgroepen (Mesman, 2010). In de tweede plaats kunnen leraren ouders stimuleren en steunen in de manier waarop zij hun kinderen helpen bij leeractiviteiten. Zij kunnen ouders actief betrekken bij activiteiten of bij lesprogramma's. Hiervoor is vaak meer nodig dan

'lesjes meegeven om thuis te doen', omdat een deel van de ouders onvoldoende in staat is deze lesjes duidelijk en sensitief uit te voeren.

Een goed voorbeeld is de recent ontwikkelde handreiking *Thuis in Taal* die leraren handvatten geeft hoe zij met ouders een wederkerige relatie kunnen opbouwen en hoe ze ouders door middel van ouder-kind activiteiten in de klas kunnen ondersteunen. Tijdens deze activiteiten zien ouders hoe hun kind leert op school en krijgen zij aanknopingspunten voor de wijze waarop zij de taalontwikkeling van hun kind zelf op een informele manier kunnen stimuleren (Van der Pluijm, 2014). Zonder betuttelend te zijn kan een leerkracht, met respect voor diversiteit, heel veel betekenen voor ouders die het beste willen voor hun kind, maar niet goed weten hoe ze dat kunnen bereiken.

Juist voor de kinderen in kansarme gezinnen is de samenwerking tussen ouders en school dus van toegevoegde waarde. De (kansarme) ouders en de school verwachten van elkaar dat zij elkaar helpen met de ontwikkeling van het kind (Herweijer & Vogels, 2004; Impens, 2008; Epstein, 2011). Beide partijen willen samenwerken, maar dat komt tot dusverre niet altijd goed van de grond. In verschillende steden is er gezocht naar een oplossing voor dit probleem. Er zijn de afgelopen jaren verschillende initiatieven genomen om de samenwerking met ouders te verbeteren en om kinderen gelijke kansen te bieden. Twee projecten die hun succes inmiddels hebben bewezen, worden hier belicht.

Brugfiguren

Goede ervaringen zijn er opgedaan in Gent (België). Leraren in primair en voortgezet onderwijs vonden het moeilijk om ouders op school te krijgen en met de ouders te overleggen. Daarnaast was er op deze scholen een grote toename van kinderen met een andere etnische afkomst en kansarme kinderen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status. Veel van deze kinderen hadden een taalachterstand en hun onderwijsresultaten werden steeds slechter.

Naar aanleiding van dit gegeven heeft de Pedagogische Begeleidingsdienst in Gent in 1997 het project 'Brugfiguren' opgezet. Dit project gaat ervan uit dat oplossingen voor tegenvallende schoolresultaten '… niet gezocht moeten worden in het gedragsrepertorium van de leerkracht, maar in het niet-aansluiten van de cultuur van de school op de cultuur van de kinderen'. Met de 'cultuur van de kinderen' wordt de cultuur bedoeld die de kinderen van huis uit meenemen.

In de thuissituatie worden kinderen veelal op een andere manier aangesproken dan op school. Hierdoor hebben ouders het idee dat de school verantwoordelijk is voor het leerproces, en spreken zij de creatieve en cognitieve mogelijkheden van het kind thuis (veelal onbedoeld) onvoldoende aan. Daarnaast komt het voor dat de school de ouders verantwoordelijk stelt voor leerprestaties, zonder de eigen rol hierin ter discussie te stellen.

Het idee is ontstaan om een 'brugfiguur' aan te stellen die beide culturen verbindt, de kloof tussen school en thuis overbrugt en het ontwikkelingsondersteunend gedrag van ouders stimuleert.

Brugfiguur

Een brugfiguur (brugfunctionaris of ouderconsulent) slaat een brug tussen de leefwereld van het kind thuis en de leefwereld op school. Een brugfiguur is afkomstig uit het schoolteam (leerkracht, klassen-assistent), maar het kan ook iemand van buiten de school zijn (jeugdprofessional wijkteam, buurtouder).

De activiteiten van een brugfiguur zijn gericht op:

a. de versterking van ouders in hun rol als partner in het leer- en opvoedingsproces van hun kind,
b. verbetering van de samenwerking tussen de school en relevante partners in de buurt, zoals sociale wijkteams, kinderopvang, Jeugdzorg.
c. Activiteiten van de brugfiguur zijn onder meer: het organiseren van gezamenlijke bijeenkomsten (thema-bijeenkomsten, koffie-ochtenden, taalactiviteiten), individuele contacten (huisbezoeken, intakegesprekken) en hulp en ondersteuning bieden aan ouders (bij het invullen van formulieren, aanvragen subsidies, doorverwijzen naar hulp).

Bij de start van het project was het de bedoeling dat de communicatie tussen ouders en de school zodanig zou verbeteren, dat de functie van de brugfiguur overbodig zou worden. Dit bleek geen realistisch doel te zijn: de kansarmoede

onder gezinnen niet is afgenomen en leraren konden slechts beperkt tijd investeren in de relatie met ouders (Op den Kamp, Van Gyes, & Desmedt, 2007). In dat laatste schuilt ook een risico. De brugfiguur maakt het leraren makkelijker, waardoor zij zelf niet meer de noodzaak voelen om in de relatie met ouders te investeren (Kassenberg & Petri, 2013; Beekhoven & Hoogeveen, 2010). Het behouden van de relatie leraar-ouder en de overdracht van de opgebouwde expertise van de brugfiguur aan het lerarenteam is een aandachtspunt.

Inmiddels werken er ook in Nederlandse grote steden brugfiguren. In de gemeente Rotterdam zijn er sinds 2006 tweehonderd ouderconsulenten, die de taak hebben de betrokkenheid van de Marokkaanse ouders te bevorderen en te bewerkstelligen dat ouders meer activiteiten met hun kinderen doen. Daarnaast geven scholen verschillende cursussen aan ouders, zoals de cursus *Nederlands* en *Opvoeden en zo*. Ook biedt de school ouders de kans om onderwijsassistent te worden en zo hun eigen kansen te vergroten.

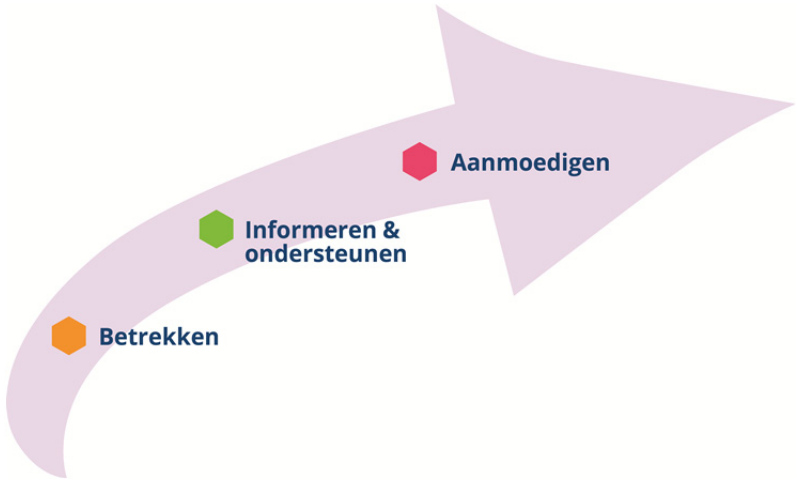
De georganiseerde koffieochtenden en themaochtenden zijn een succes. Indirect wordt er ook opvoedingsadvies gegeven. Uit een evaluatie blijkt dat de ouderconsulent in Rotterdam bijdraagt aan een grotere ouderbetrokkenheid. De activiteiten voor ouders versterken en verbeteren bovendien de band tussen ouder en kind (De Vos, Barendrecht, Van Wensveen, De Boom & Severiens, 2011).

Ook in Groningen zijn sinds 2011 verschillende zogenoemde brugfunctionarissen op basisscholen aangesteld om de aansluiting tussen ‘de wereld van school’ en ‘de wereld van thuis’ te verbeteren. Het gaat om scholen met ten minste 15 procent gewichtenleerlingen. Een evaluatie heeft laten zien dat het contact tussen ouders en de school zowel in kwantitatieve als in kwalitatieve zin is toegenomen. Er is met meer ouders contact is en sommige ouders komen vaker op school (kwantiteit). Kwalitatief is het contact tussen ouders en de school ook verbeterd. Ouders vinden dat er meer tijd en aandacht voor hen is, waardoor zij zich gezien voelen (Kassenberg & Petri, 2013). Vanwege de goede resultaten, werken er op dit moment tien extra brugfunctionarissen in Groningen.

Success for All

Een voorbeeld waarbij leraren het onderwijsondersteunende gedrag van ouders op een positieve manier stimuleren, is het van oorsprong Amerikaanse lesprogramma *Success for All*. In dit project is er veel aandacht voor samenwerkend leren en

actief gebruik van taal (lees-, schrijf- en praatactiviteiten) en is er een belangrijke rol voor de ouders weggelegd (Slavin & Madden, 2001; Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis, 2009). Ouders worden gezien als partners waarmee de school samenwerkt aan de ontwikkeling van het kind. Daarom is het van het grootste belang dat er een positieve relatie is tussen school en ouders. Deze positieve relatie dient gedurende de gehele schoolloopbaan van het kind te worden gevoed via een stapsgewijze aanpak (figuur 5).



Figuur 5: Het model voor het stimuleren van betrokkenheid bij Success for All

De eerste stap is het *betrekken* van ouders. Dit begint direct en heel intensief in de kleuterklas, op een positieve manier. Het is belangrijk dat de communicatie tussen school en ouders positief is en dat ouders niet alleen contact met school hebben als er iets negatiefs aan de hand is met hun kind. In het verleden spraken ouders en leraren elkaar alleen tijdens ouderavonden en als er problemen waren met het kind. Frequente communicatie met de leerkracht werd gezien als een slecht teken. Deze dynamiek is niet wenselijk: ouders denken dat 'geen-nieuws-goed-nieuws is' en ze krimpen ineen als iemand van school belt of langskomt.

Met name ouders van kinderen met moeilijkheden gaan soms ver in het mijden van school. Zij hebben de neiging om de school te zien als een tegenstander in plaats van een medestander. Dit bevestigt scholen vervolgens in de opvatting dat de ouders die zij graag willen zien, nooit komen. Een infrastructuur waarmee positieve school-thuis-communicatie gemakkelijker wordt gemaakt, helpt om deze vicieuze cirkel te doorbreken. Als ouders vaak positief worden benaderd, worden betrokken

bij het dagelijkse reilen en zeilen op school en regelmatig iets leuks horen over hun kind, zijn ze ontvankelijker voor een positieve relatie met de school en met de leraar (Akkermans, 2015).

De tweede stap is het *informeren en ondersteunen* van ouders. Ouders moeten op de hoogte zijn van de verwachtingen van de school: regels, rechten en plichten en verwachtingen, bijvoorbeeld als het gaat om huiswerkbegeleiding. Het is belangrijk dat scholen goed nadenken over de manier waarop ze informatie aan ouders overbrengen en in de gaten houden of de informatie daadwerkelijk overkomt.

Stap drie is de stap van het *aanmoedigen*. Ouders willen graag weten hoe zij hun kinderen op een betekenisvolle en nuttige manier kunnen helpen. Scholen kunnen ouders handvatten bieden, zodat zij zich krachtiger voelen en hun kinderen met meer zelfvertrouwen kunnen ondersteunen. Ze leren strategieën om het helpen een plek te geven in de dagelijkse routine. Ouders zijn graag op de hoogte van de leerdoelen van hun kinderen en leren graag hoe zij daaraan kunnen bijdragen. Met behulp van de kennis en ervaring die in de school aanwezig is, hebben zij voldoende kennis om hun kinderen echt te helpen succesvol te zijn (Akkermans, 2015).

Success for All

Success for All is een programma voor basisscholen, dat inzet op:

1. het actief gebruiken van taal,
2. samenwerken in teams.

Resultaat
Uit onderzoek blijkt dat leerlingen op de *Success for All*-scholen meer vooruitgaan dan leerlingen op andere scholen. Dat geldt voor alle leerlingen, zowel de sterke als de minder sterke leerlingen.

De rol van ouders
Vanuit *Success for All* is er een aantal effectieve activiteiten uitgevoerd die ouders niet alleen betrekken, maar ook informeren, krachtiger maken en aanmoedigen. Voorbeelden van zulke activiteiten zijn: huisbezoeken, koffietafels, workshops ‘het opvoeden van een enthousiaste lezer’ en ‘ouders als vrijwillige luisteraars’. Het voornaamste doel is dat alle ouders zien dat zij een aanmoedigende rol kunnen vervullen.

In 2015 is de gemeente Groningen als eerste – en voorlopig enige – gemeente in Nederland gestart met *Success for All*. Op zes basisscholen is het programma geïmplementeerd in de groepen drie en het wordt vervolgens uitgerold naar de groepen vier en vijf. Er wordt de komende jaren een aparte effectstudie uitgevoerd naar de mate waarin de leesvaardigheid van kinderen vooruitgaat door de leefwerelden op school en thuis met elkaar te verbinden.

Aansluiten bij behoeften van ouders

In de samenwerking tussen ouders en leraren is de afstand tussen de thuis- en schoolcultuur zeer bepalend. Naarmate de normen en waarden thuis en op school dichter bij elkaar liggen, zal de samenwerking makkelijker verlopen. Als de achtergrond van ouders en leraar sterk van elkaar verschilt, is er regelmatig sprake van misverstanden en onenigheid als gevolg van een gebrek aan gezamenlijke kennis over de rollen van de ouders en de school (Bhering, 2002). Verschillen in opvattingen en verwachtingen van ouders en leraren over elkaars bijdrage aan de ontwikkeling van het kind en over het onderlinge contact, kunnen de samenwerking flink bemoeilijken.

Dat scholen soms worstelen met het samenwerken met ouders is dus niet verwonderlijk. Er bestaat ook niet één recept voor. Ouderbetrokkenheid is zeer afhankelijk van de context en van de ouderpopulatie. Zo vraagt ouderbetrokkenheid op een kleine dorpsschool om een andere werkwijze dan op een grote multiculturele school in de stad, en vragen hoogopgeleide ouders om een andere benadering en ondersteuning dan laagopgeleide ouders. Uit onzekerheid kopiëren scholen soms ‘oplossingen' van andere scholen en adviesbureaus, zonder rekening te houden met de specifieke situatie en ouderpopulatie van de eigen school.

Scholen gebruiken verschillende manieren om ouders te informeren (ouderavonden, nieuwsbrieven) en proberen door middel van tevredenheidsenquêtes zicht te krijgen op de ervaringen en de behoeften van ouders met de school. Desondanks wordt er soms sterk vanuit de school gedacht: wat heeft de school nodig? Wij denken dat deze informatieavond interessant is voor ouders. Wat komt organisatorisch goed uit? Voor echte samenwerking is het belangrijk dat de school rekening houdt met de behoeften, mogelijkheden en interesses van de ouders die worden uitgenodigd. Informatie verstrekken geeft geen inzicht in de leefwereld en behoeften van ouders. Goed luisteren naar ouders wel.

Dat betekent niet dat het om eenrichtingsverkeer gaat. Ouderbetrokkenheid in het onderwijs moet van twee kanten komen. Hoewel de opvoeding en betrokkenheid thuis vooral taken van ouders zijn, is de leraar aan zet voor het onderhouden van een goede relatie met ouders. Een goede leraar legt het contact en werkt aan het versterken van ouders (*empowerment*). Deze leerkracht biedt toegang tot kennis, wijst op bronnen die ouders kunnen helpen, moedigt hen aan om keuzes te maken en stimuleert ouders om eigen competenties in te zetten en misschien zelfs nieuwe vaardigheden te leren (Doornenbal & Fukkink, 2014; Dunst, Trivette & Hamby, 2007). Het is daarbij zaak dat leraren focussen op de pluspunten van ouders in plaats van op hun tekortkomingen. *Empowerment* betekent ook: accepteren dat ouders een andere leefstijl en andere waarden (kunnen) hebben.

Omgaan met diversiteit

De verschillen tussen ouders zijn groot en dat zal ook zo blijven. Het is de taak van de leraar om te anticiperen op deze diversiteit. Het is daarbij van belang dat leraren vertrouwd zijn met de levensstijl, waarden en het gedrag van allerlei ouders. Leraren moeten het perspectief van ouders willen zien en begrijpen. Hoe voeden zij hun kinderen op en wat vinden zij belangrijk?

Daarnaast is het belangrijk dat leraren willen leren van ouders. Om tot partnerschap te komen, moeten leraren zien dat ouders in staat zijn om hun kinderen belangrijke cognitieve en sociale vaardigheden te leren. De leerkracht moet de alleenstaande ouder, de hoogopgeleide ouder, de laagopgeleide ouders, de kritische ouder, de anderstalige ouder en de laaggeletterde ouder allemaal als waardevolle partners zien. Omgaan met diversiteit en anticiperen op de verschillen tussen ouders, zijn belangrijk om als leraar een relatie met ouders op te bouwen. En een goede relatie met elke ouder, hoe verschillend ook, biedt alle kinderen kansen voor een succesvolle schoolcarrière.

Literatuur

Akkermans, M. (2015). Ouderbetrokkenheid. School en ouders maken zich samen sterk voor het schoolsucces van kinderen! Groningen: Hanzehogeschool Groningen/GION.

Amatea, E.S., Mixon, K. & McCarthy, S. (2012). Preparing future teachers to collaborate with families contributions of family systems counselors to a teacher preparation program. The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 21(2), 136-145.

Bakker, J., Denessen, E. & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. Educational studies, 33, 2, 177-192.

Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). Leerkrachten en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leerkrachten daarbij kunnen vervullen. Nijmegen: Radbout Universiteit Nijmegen.

Beekhoven, S. & Hoogeveen, K. (2010). Een school voor alle ouders. Utrecht: Sardes.

Berg, M. van den & Reekum, R. van (2011). Parent involvement as professionalization: professionals' struggle for power in Dutch urban deprived areas. Journal of Education Policy, 26(3), 415-430.

Bhering, E. (2002). Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years and primary education. International Journal of Early Years Education, 10(3), 227-241.

Booijnk, M. (2007). Terug naar de basis. Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in primair onderwijs. Onderzoeksrapport. Leiden: Rijks Universiteit Leiden.

Bruin, G. de, Linden, J. van de & Vegt, A. van de (2012). Monitor ouderbetrokkenheid in het po, vo en mbo. Tweede meting. Rotterdam: Ecorys/Oberon.

Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and Family influences on family involvement. Early Childhood Educational Journal, 33(3), 155-162.

Davies, J. D., Ryan, J. and Tarr, J. (2011) What we tell them is not what they hear: The importance of appropriate and effective communication to sustain parental engagement at transition points. International Journal about Parents in Education, 5 (2), 25-34.

Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H.B., Kreider, H. en Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. Journal of School Psychology, 42, p.445-460.

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. Journal of Educational Psychology, 98, 653–664.

Denessen, E., Bakker, J. Kloppenburg, L. & Kerkhof, M. (2009). Teacher-Parent Partnerships: Preservice Teacher Competences and Attitudes during Teacher Training in the Netherlands. International Journal about Parents in Education, 3(1), 29-36.

Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review. London, Department for Education and Skills.

Distelbrink, M, Pels, T., Jansma, A., & Gaag, R. van der (2012). Ouderschap versterken. Literatuurstudie over opvoeding in migrantengezinnen en de relatie met VVE, school, CJG en justitiële voorzieningen. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Dom, L. (2006). Ouders en Scholen. Gent: Academia Press.

Doornenbal, J. & Fukkink, R. (2014). Samenwerking aan de randen van het onderwijs. In: Oostdam, R. & Vries, P. de. (Red.) Samen werken aan leren en opvoeden. Basisboek over ouders en school. Bussum: Coutinho uitgeverij.

Dunst, C.J., Trivette, C.M., & Hamby, D.W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13(4), 370-378.

Epstein, J. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, J. (2009). School, family and community partnerships: You Handbook for Action. Thousand Oaks: Corwin Press.

Epstein, J. L. (2011). School, Family, and Community Partnerships: Preparing educators and improving schools (tweede druk). Philadelphia (pa): Westview Press.

Flynn, G., & Nolan, B. (2008). What do school principals think about current school–family relationships? NASSP Bulletin, 92(3), 173–190.

Gaikhorst, L. (2014). Supporting beginning teachers in urban environments. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Goodall, J. & Vorhaus, J. (2011). Review of best practice in parental engagement. Research Report DFE-RR156. Department for Education, UK Governement.

Have, E. ten, Kassenberg, A. & Logtenberg, R. (2016). De ervaringen van beginnende en ervaren leerkrachten in het contact met ouders. Pedagogiek, 36(3), 227-244.

Herweijer, L. & Vogels, R. (2004). Ouders over opvoeding en onderwijs. Den Haag: SCP.

Herweijer, L. & Vogels, R. (2013). Samen scholen. Ouders en scholen over samenwerking in basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Den Haag: SCP.

Hiatt-Michael, D. (Ed.). (2001). Promising practices for family involvement in school. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. Educational Psychologist, 36, 195-210.

Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Jones, K.P. & Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents TIP: results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. Teaching and Teacher Education 18, 843–867.

Impens, H. (2008). Een opvoedingsgemeenschap van ouders en school. Preventie van ontwikkelingsproblemen bij jongeren in het vmbo in Nederland. Praktijk, toekomstbeeld of illusie? Driebergen: Nederlands Instituut voor onderwijs en opvoedingszaken.

Karsten, D., Jong, U. de, G. Ledoux & Sligte, H. (2006). De positie van ouders en leerlingen in het governancebeleid. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut, Universiteit van Amsterdam.

Kassenberg, A. & Petri, D. (2013). Een brug tussen ouders en school. Eindrapportage Brugfunctionarissen. Groningen: Lectoraat Integraal Jeugdbeleid, Hanzehogeschool.

Kim, Y. (2009) Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. Educational Research Review, 4, 80-102.

Lareau, A. (1987). Social class differences in family–school relationships: The importance of cultural capital. Sociology of Education, 60, 73–85.

Lareau, A. (1989). Family-School Relationships: A View from the Classroom. Educational Policy, 3, 245-259.

Lawson, M.A. (2003) School-Family Relations In Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. Urban Education, 38(1), 77-133.

Leseman, P. & Jong, P. de (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. Reading Research Quarterly, 3, 294-318.

Lusse, M. (2013). Een kwestie van vertrouwen Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Marzano, R.J. (2003). What Works in Schools: Translating Research into Action. Association for Supervision & Curriculum Development.

Menheere, A. en Hooge, E. (2010). Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van Ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam. Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding. Kenniscentrumreeks No. 5

Mesman, J. (2010). Oud geleerd, jong gedaan. Investeren in ouders bevordert onderwijskansen van kinderen. Leiden: Universiteit Leiden.

Onderwijsinspectie (2016). De staat van het onderwijs; onderwijsverslag 2014/2015. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.

Onderwijsraad (2010). Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school. Den Haag: Onderwijsraad.

Op den Kamp, H., van Gyes, G. & Desmedt, E. (2007). Beroepsprofiel Brugfiguur in het basisonderwijs. Katholieke Universiteit Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid.

Pels, T., Distelbrink, M. & Postma, L. (2009). Opvoeding in de migratiecontext. Review van onderzoek naar de opvoeding in gezinnen van nieuwe Nederlanders. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Pluijm, M. van der (2014). Taal begint thuis. Rotterdam: Programmabureau Beter Presteren.

Poolman, B.G. (2016). Differences in language development among young children in Northeast Netherlands. Groningen: University of Groningen.

Ratcliff, N. & Hunt, G. (2009). Building Teacher-Family Partnerships: The Role of Teacher Preparation Programs. Education, 129(3), 495-505.

SBO (2011). Diversiteitsmonitor. Cijfers en feiten over diversiteit in het po, vo, mbo en op lerarenopleidingen. Den Haag: SBO.

Scanlan, M. (2012). Cos um it like put a picture in my mind of what I should write': an exploration of how home–school partnership might support the writing of lower-achieving boys. Support for Learning, 27, 4–10.

Seitsinger, A.M., Felner, R.D., Brand, S. & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: assessment, parental contact, and student-level impact. Journal of School Psychology, 46(4), 477-505.

Slavin, R.E., & Madden, N.A. (2001). One million children: Success for All. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective Reading Programs for the Elementary Grades: A Best-Evidence Synthesis. Review of Educational Research, 79 (4), 1391-1465.

Smit, F., Sluiter, R. & Driessen, G. (2006). Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief. Nijmegen: ITS-Radboud Universiteit.

Stigt, M. van (2013). Een kleine geschiedenis van ouderbetrokkenheid. http://miekevanstigt.blogspot.nl/2013/07/een-kleine-geschiedenis-van.html

Swick, K. (1991). Teacher-parent partnerships to enhance school success in early childhood education. Washington DC: National Education Association.

Verus (2014). http://www.verus.nl/nieuws/promotieonderzoek-mondige-ouders-geven-startende-leraren-werkstress.

Vos, de W., Barendrecht, S., Wensveen, van, P., Boom, de, J. & Severiens, S. (2011). Kansen en Talenten. Een onderzoek naar de effecten van brede scholen in het Rotterdamse primair onderwijs. Risbo, Erasmus Universiteit Rotterdam.

Vries, P. de (2013). Ouderbetrokkenheid 3.0. Van informeren naar samenwerken. Amersfoort: CPS.

Williams, T.T. & Sanchez, B. (2012). Parental Involvement (and Uninvolvement) at an Inner-City High School. Urban Education, 47(3), 625-652.

‘Bluetooth’ tussen leraren en leerlingen

Mailwisseling tussen Iliass El Hadioui en Karin Hoogeveen.

Wat kunnen scholen en leraren doen om gelijke kansen te realiseren? Dat was de hoofdvraag in de onderstaande e-mailwisseling tussen Karin Hoogeveen en Iliass El Hadioui, socioloog en wetenschappelijk docent aan de opleiding pedagogiek en onderwijskunde aan de Erasmus Universiteit Rotterdam en ontwikkelaar van de Transformatieve School Methode.

Naast onderzoeker en docent, is socioloog Iliass El Hadioui programmaleider van de Transformatieve School (TS), een professionaliserings- en onderzoekstraject voor scholen in een stedelijke omgeving. Zijn uitgangspunt is dat het niet genoeg is om op een enkel gebied maatregelen te nemen. Er moet aan veel onderdelen tegelijkertijd worden gesleuteld: leiderschap, doelen van het onderwijs verhelderen, cultuur binnen docententeams, gedrag in het klaslokaal en de omgang met leerlingen. Hiervoor heeft El Hadioui de Transformatieve School Methode ontwikkeld, dat hij met vier vmbo en mbo-scholen voor voortgezet onderwijs in een driejarig project verder uitwerkt. Iliass El Hadioui is verder adviseur van het Ministerie van OCW in het kader van de Gelijke Kansen Alliantie.

Hoe komt het dat kinderen met dezelfde competenties en individuele vermogens op verschillende onderwijsniveaus eindigen?

“Er zijn meer perspectieven van waaruit je naar deze vraag kunt kijken. Een perspectief dat nogal eens over het hoofd wordt gezien, is dat van de verschillende culturen waar jongeren mee te maken hebben. Jongeren in de grote steden groeien op in drie leefwerelden: thuis, de straat en de school. Je kunt die leefwerelden, met elk eigen codes, als drie ladders zien die ze tegelijkertijd moeten beklimmen om schoolsucces te behalen. Op de thuisculturele ladder zie je soms dat kinderen gevraagd wordt vooral gehoorzaam en volgzaam te zijn, terwijl op school van je wordt verwacht dat je in staat bent tot zelfontplooiing en reflectie. Op straat kun je scoren met een grote mond, terwijl dat in de klas minder op prijs wordt gesteld. Wat bij het beklimmen van die ladders vooral een rol speelt, is het volgende:

iedereen heeft de wens om ergens bij te horen, een behoefte aan erkenning en waardering. En iedereen heeft ook een sterke drijfveer om sociale pijn te vermijden, bijvoorbeeld sociale pijn als gevolg van uitsluiting. Als we dat toepassen op de drie ladders, dan zien we dat sommige jongeren in staat zijn om de drie ladders tegelijkertijd te beklimmen. Door de inzet van hun intelligentie, maken ze zich de verschillende codes eigen en lukt het hen om op de schoolse ladder te klimmen, zonder dat ze daarbij statusverlies op de andere ladders oplopen. Voor anderen is de angst voor sociale pijn een beletsel om te klimmen. Zij durven de schoolse ladder niet te beklimmen, omdat zij bang zijn dat ze daardoor hun positie op de straatculturele ladder of thuisculturele ladder verliezen. Er zijn inmiddels in de grote steden veel jongeren voor wie er een kloof is tussen de thuiscultuur, de straatcultuur en de schoolcultuur. Dat noemen we de 'pedagogische mis-match'."

Kun je spreken over de straatcultuur of zijn er meer? De peergroup is belangrijk voor je ontwikkeling en elke jongere zoekt een eigen peergroup. In de jaren zeventig noemden we dat 'subculturen' en die heb je toch nog steeds? Denk bijvoorbeeld aan hipsters, foodies, instagramgirls, vloggers en bloggers. Maakt het voor je kansen in het onderwijs uit bij welke subcultuur je behoort?

"Vanzelfsprekend zijn er meerdere straatculturen, zoals er ook meerdere thuisculturen en schoolculturen zijn. In mijn wetenschappelijk werk ben ik erg precies met formuleren. Ik schrijf dan ook dat we vanuit een strikt sociologisch of antropologisch perspectief de term 'cultuur' moeten vermijden en beter kunnen spreken over 'sociale praktijken' of 'codes'. Tegelijkertijd heb ik in het publieke debat en in het onderwijsveld geleerd dat het hogere doel daar niet semantische fijnproeverij is, maar het entameren van het inhoudelijke en praktische gesprek tussen onderwijsprofessionals onderling, opdat zij de uitdaging kunnen oppakken om dat veelkoppige monster van ongelijke kansen in het onderwijs in de ogen te kijken. En in die setting met dat hogere doel accepteer ik het spreken over de (straat)cultuur, terwijl er achter die term, precies zoals u zegt, een veelheid aan sociale praktijken, (stille) codes en vooral een enorme diversiteit aan subculturen schuilgaat. Sterker nog, onderwijsprofessionals uit Limburg en Brabant vertellen mij op congressen dat die derde ladder voor hun omgeving soms ook een xenofobe ladder is van rechts populisme, waarin tijdens lessen burgerschap het gesprek over culturele diversiteit nogal moeizaam verloopt.

En in het traject dat we net zijn gestart op een havo- en een gymnasiumlocatie in Rotterdam, is in de klaslokalen louter de wat ik noem 'secundaire straatsocialisatie' te observeren: slimme, stedelijke leerlingen die vooral 'straat doen' omdat straatcodes zich hebben 'geëmancipeerd' tot de *mainstream urban youth culture* van het Rotterdamse, terwijl zij geen enkele connectie hebben met de primaire straatsocialisatie in de grootstedelijke volkswijken. Kortom, het doel is vooral om het gesprek op gang te brengen en via die route bij onderwijsprofessionals bewustwording te kweken over mechanismen zoals sociale pijn, de pedagogische mis-match en identiteitsblokkades op de drie ladders. Ik ben van mening dat het onderwijsveld het recht heeft wetenschappers te dwingen om twee talen te spreken, één voor andere wetenschappers en één voor het veld.

Jongeren die geen, of veel minder, een kloof ervaren tussen thuis en school, zijn beter in staat te putten uit de hulpbronnen in de netwerken die zij tot hun beschikking hebben, het sociaal en cultureel kapitaal. Hun ouders zorgen ervoor dat zij op scholen terecht komen waar zij samen met 'gelijkgestemden' onderwijs krijgen. Docenten herkennen de codes van deze jongeren, omdat zij uit dezelfde milieus afkomstig zijn. Hierdoor ontstaat segregatie en polarisatie: witte enclaves in de sub-urbane omgeving en zwarte scholen in de centra van de grote steden."

Wat is de rol van het onderwijs hierin?

"Je ziet nu vaak dat docenten en leerlingen elkaars taal niet spreken, soms letterlijk, maar ook figuurlijk. Docenten, vooral afkomstig uit de witte middenklasse, kennen de codes van de leefwerelden van de jongeren niet en omgekeerd, voor de jongeren staat de schoolcultuur ver af van thuis en van de straat. Uit de literatuur weten we dat de groepsdynamiek in de klas één van de mechanismen is die ten grondslag ligt aan het leerrendement van lessen.

Het onderwijs kent eigen codes, die gebaseerd zijn op middenklasse codes. Denk daarbij aan algemeen beschaafd Nederlands spreken, maatschappelijk gewenst gedrag tijdens stages, maar ook aan de verwachting dat iedereen in staat is tot (zelf)reflectie. Individuele competenties van leerlingen verdwijnen naar de achtergrond door de sociologische mechanismen die hierboven staan. Daarmee reproduceert het onderwijs verschillen in plaats van te zorgen dat kinderen met dezelfde competenties dezelfde kansen krijgen."

Is de kloof tussen school en thuis nu anders of groter dan vroeger? In welk opzicht? En welk gevolg heeft dat?

"De kloof tussen thuis en school is er altijd geweest en dat is voor een deel maar goed ook. School zet primair in op kwalificeren en maatschappelijke socialisatie / vorming. Dat laatste kunnen we wellicht beter 'socialisatie voor de maatschappij' noemen. En die maatschappij heeft steeds meer neo-liberale, economistische waarden omarmd, waardoor het socialisatiedoel op sommige scholen bijna gereduceerd lijkt te worden tot een voorbereiding op het louter functioneren in de economische ordening. Kwalificeren en socialiseren lijken hier samen te vallen.

Thuis hoeven deze doelen helemaal niet centraal te staan en kunnen ouders bijvoorbeeld hun socialisatiedoel vooral richten op de continuering van de eigen religieuze of culturele tradities van de familiecultuur. Hieronder ligt een spanning die de Duitse sociaal filosoof Jurgen Habermas heeft willen vangen met zijn onderscheid tussen 'systeemwereld' en 'leefwereld'. Mijn stelling is dat deze spanning trans-historisch en trans-nationaal is, maar dat die vooral op vmbo- en mbo-locaties in de 'superdiverse', grootstedelijke context het meest pregnant op tafel ligt. Daar wordt de als vanzelfsprekend beschouwde overdracht van de mainstream maatschappelijke kennis en cultureel kapitaal niet automatisch overgenomen door de groepsdynamiek van leerlingen die, in hun buitenschoolse leefwereld, opgroeien op alternatieve sociale statusladders. Leerlingen met een middenklasse achtergrond, zeker de autochtonen onder hen, zijn daar in de minderheid. En precies om die reden hebben we scholen voor voortgezet onderwijs die werken met de TS-methode 'sociale laboratoria' genoemd. Ik denk namelijk dat die sociaal-culturele condities vanwege de demografie en de globalisering de mainstreamlocaties zullen zijn van morgen. We lijken letterlijk geen oog meer te hebben voor deze zich ontwikkelende realiteit, vanwege het nogal negatief gevoerd publiek debat over 'integratie'."

Wat kunnen de school en de leraren doen om kinderen gelijke kansen te bieden?

"Allereerst is het belangrijk dat de school bedenkt wat de gewenste schoolcultuur is, welke doelen je nastreeft en welk gedrag gewenst is. Blijf vervolgens trouw aan die leerdoelen. Laat leerlingen zien wat er bovenaan de schoolculturele ladder te halen valt. Is bijvoorbeeld zelfredzaamheid een belangrijk doel? Operationaliseer dat dan, en vertaal het in een normatief kader en bijbehorend gedrag.

Hoe ziet dat eruit in de TS-methode?

De TS-methode is gericht op bewustwording van de groepsdynamiek, de onderliggende 'stille, verborgen' codes, en een voortdurende transformatie van deze dynamiek naar de schoolladder via effectieve patronen in het pedagogisch-didactisch handelen. De onderwijsinspectie concludeert in het recent verschenen rapport dat de verschillen tussen scholen in Nederland internationaal gezien extreem groot zijn. Het maakt steeds meer uit in welk klaslokaal, op welke school en in welk postcodegebied onderwijs wordt gevolgd. Onze stelling is daarom dat de docent die op zijn of haar eigen individueel 'podium' problemen ervaart met de eigen *self-efficacy* (het intrinsieke geloof dat hij of zij het verschil kan maken bij de eigen leerlingen), professionele rugdekking moet krijgen vanuit het docententeam en de leiding. Een schoolcultuur is niet een domein waarin louter de leerlingen leren. Docenten leren ook, van elkaar, aan elkaar en vooral door elkaar. In de literatuur wordt dit een professionele leergemeenschap genoemd.

Als we willen spreken over gelijke kansen in het onderwijs, dan is het logisch dat we het gesprek richten op voor docenten essentiële dimensies: de groepsdynamiek in de klas, de mogelijkheid om in een leergemeenschap te leren, en schoolleiderschap dat deze dimensies centraal stelt. Wanneer we precies luisteren naar het laatste inspectierapport, dan kunnen we de constatering dat leerlingen met gelijke cognitieve mogelijkheden en achtergronden ongelijk presteren op verschillende scholen, zien als een duidelijk signaal om het te gaan hebben over de variabele schoolcultuur.

Leraren kunnen leren om transformatief te handelen. Zij beschikken dan over de competentie om gedrag en groepsdynamiek in het klaslokaal dat niet behoort tot de schoolse ladder, om te buigen, te transformeren naar de schoolse ladder. Zij zorgen ervoor dat jongeren zelf inzien waarom het goed is om de schoolse ladder op te klimmen.

Dat klinkt eenvoudig, maar lijkt me moeilijk als je naar de dagelijkse realiteit in de klas kijkt.

In sommige klassen gaat veel tijd zitten in het oplossen van conflicten. Negatieve momenten in de klas zijn niet alleen 'fataal' voor het proces waarbij docenten de

leerlingen empoweren om de schoolculturele ladder te beklimmen, maar gaan ook ten koste van het leerrendement.

We hebben veel achterin schoolklassen gezeten en zagen iets wat we omschrijven als een 'emotionele bluetooth', die leraren en leerlingen 'aan' kunnen hebben staan of 'uit' kunnen zetten. Dat is een moeilijk te operationaliseren proces, dat te maken heeft met: elkaar de les gunnen, contact maken, sensitiviteit ontwikkelen, aanvoelen, empathie, de leerling als mens zien. Dat raakt ook aan het duiden van verschillen door docenten en door het onderwijs."

Wat hebben docenten daarvoor nodig?

"Er is een misverstand. Algemeen wordt aangenomen dat ziekteverzuim van docenten samenhangt met de leerlingenpopulatie op een school. 'Moeilijke leerlingen' zorgen voor meer zieke leraren. Dat blijkt vaak niet te kloppen. Wat is dan de oorzaak voor een hoog ziekteverzuim op een school? Er is een verband tussen de cultuur in een docententeam en het verzuim. Docenten gedijen goed in een gezonde culturele omgeving met goede interpersoonlijke relaties, de bereidheid om verschillen te accepteren, waarbij zij zich moreel gesteund voelen door collega's, feedback geven en ontvangen, bereid zijn voor elkaar in te vallen, solidair zijn en elkaar tips geven, bijvoorbeeld door bij elkaar in de klas te kijken. Ook docenten zijn er op uit om sociale pijn te vermijden, zij willen niet buiten de boot vallen. Als zij met elkaar in deze opwaartse spiraal zitten, in een professionele leergemeenschap, verhoogt dat niet alleen de collectieve efficacy, maar ook de individuele efficacy bij de docenten. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat zij elkaar 'rugdekking' geven en in de klas dezelfde regels toepassen.

Voor het vormen van een dergelijke professionele leergemeenschap is zogenaamd *disruptief* leiderschap[8] nodig. Docenten krijgen op die manier de mogelijkheid om van elkaar te leren, bij voorkeur aan de hand van een wetenschappelijk onderbouwde methodiek, die professionele gesprekken tussen leraren stimuleert. Maar het gaat om meer dan onderwijs, ook identiteitsvorming moet een duidelijke plaats

[8] Deze term is afkomstig uit de managementsector en staat voor een *businessmodel*, waarbij wendbaarheid en het omgaan met onzekerheden centraal staan. Het is een antwoord op de ontwikkeling van *Start-ups* en vraagt om een andere organisatie en cultuur.

krijgen in de school. Als bijvoorbeeld maatschappelijk werk in de school beschikbaar is, kunnen belemmeringen in de persoonlijke situatie van jongeren worden aangepakt. Door buitenschoolse activiteiten te organiseren, krijgen leerlingen de kans zich op meer dan alleen cognitieve gebieden te ontwikkelen. Door als vast onderdeel van het schoolbeleid Mentor - Ouder - Leerlinggesprekken te organiseren, slaat de school een brug naar de thuisculturele ladder. Door leerlingen vaardigheden op te laten doen in authentieke leersituaties, bijvoorbeeld in stages, krijgen zij de kans zich competenties eigen te maken die ze later nodig hebben."

Wat doet er nu echt toe? Wat mag nooit ontbreken op een school?

"Heel belangrijk is: leerlingen het gevoel geven dat ze ertoe doen. Hun geschiedenis, hun afkomst is belangrijk en er moet ruimte zijn voor hun verhaal. Laat ze niet onderaan de ladder staan, maar *empower* ze en help ze om competenties te ontwikkelen die ze straks hard nodig hebben in de maatschappij. De focus moet niet liggen op het willen inpassen van leerlingen in het huidige systeem, maar op het willen hervormen van dat systeem ten behoeve van de groei van die leerlingen."

Met meertaligheid meer mens

Folkert Kuiken

Voor veel leerlingen is het Nederlands niet de moedertaal. Ouders en scholen gaan hiermee op verschillende manieren om. Wat zijn de gevolgen van een meertalige opvoeding en scholing? Welke voor- en nadelen heeft meertaligheid? Folkert Kuiken gaat in op deze vragen. De antwoorden monden uit in een pleidooi voor meertaligheid.

Gerrit van der Valk was met 56 hotel-restaurants in Nederland en nog eens 25 in het buitenland een succesvol zakenman. De horecatycoon woonde in Zwitserland en bestuurde van daaruit zijn imperium. Hoewel hij ook in dat land zelf allerlei zaken deed, weigerde hij om Frans te leren. Naar zijn idee verschafte een taalachterstand hem een voordelige onderhandelingspositie bij het zaken doen. “Als ze me niet kunnen verstaan, is men altijd wat meegaander”, zo was zijn redenering.

Nederlands en/of Arabisch?

Ik betwijfel sterk of Van der Valk ooit enig voordeel heeft gehad van zijn gebrek aan talenkennis. Het is mijn ervaring dat enige kennis van een andere taal – hoe gering ook – overal ter wereld deuren opent. Bovendien zijn er tegenvoorbeelden, zoals de destijds eveneens fameuze Bram van Leeuwen, beter bekend als de Prince de Lignac. Maar die was dan ook oprichter van het Nederlands Talen Instituut. Toch staat iemand als Van der Valk niet op zichzelf: in een studie van de Europese Unie uit 2012 zegt 46% van de ondervraagde Europeanen geen andere taal te beheersen dan de eigen moedertaal. Blijkbaar zijn mensen als Van der Valk daar nog trots op ook!

Een ander interessant voorbeeld is de Rotterdamse burgemeester Aboutaleb. Nadat hij als vijftienjarige uit Marokko naar Nederland was vertrokken, leerde hij snel Nederlands. Met zijn kinderen sprak hij Arabisch, maar in een interview in de Volkskrant liet hij weten daarmee te zijn gestopt nadat hij had gehoord dat kinderen daarvan een leerachterstand kunnen oplopen.

Andere ouders geven bewust de voorkeur aan Nederlands in combinatie met een andere taal om op die manier hun kind het beste van twee werelden mee te geven. Uiteraard staat het ouders geheel vrij om hun kinderen met een of meer talen op te voeden. Maar ouders, leerkrachten en andere opvoeders zouden op z'n minst voldoende geïnformeerd moeten zijn over de voor- en nadelen van een- en meertaligheid en over de mogelijke consequenties ervan. Voor we daar op ingaan, stellen we eerst de vraag aan de orde wat we onder meertaligheid moeten verstaan.

Wat is meertaligheid?

Afhankelijk van hoe een taal wordt gedefinieerd, lopen schattingen over het aantal talen ter wereld uiteen van ongeveer 4000 tot 7000. Op de website van Ethnologue wordt een getal van 7099 genoemd. Maar zelfs als we aan de ondergrens van 4000 vasthouden en bedenken dat er ongeveer 200 landen zijn, leert een eenvoudige rekensom dat de meeste landen meertalig zijn. Wereldwijd is meertaligheid de norm en vormt eentaligheid een uitzondering. Per land loopt het aantal talen overigens behoorlijk uiteen, met als top drie Papoea-Nieuw-Guinea (839 talen), Indonesië (707 talen) en Nigeria (526 talen), samen goed voor meer dan 2000 talen.

In de loop der tijd is twee- of meertaligheid op verschillende manieren gedefinieerd. Bloomfield (1933) spreekt van 'the native-like control of two or more languages', een strenge definitie, omdat we tegenwoordig weten dat het niet onmogelijk, maar wel uitzonderlijk is om verschillende talen op het niveau van een moedertaalspreker te beheersen. Valdes en Figueroa (1994) houden het op 'knowing two languages', zonder verder te specificeren wat die kennis precies moet inhouden. Grosjean (2010) legt de nadruk op het gebruik van de gehanteerde talen: 'bilinguals are those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives'. Van der Linden en Kuiken (2012) sluiten daarbij aan en erkennen dat er verschil in vaardigheid tussen de betreffende talen kan bestaan: 'Mensen die goed kunnen communiceren in hun beide talen, zonder dat ze deze tot precies hetzelfde niveau beheersen, beschouwen we als tweetalig'. Overigens geldt hierbij in alle gevallen dat de receptieve vaardigheid in de betreffende talen groter is dan de productieve vaardigheid.

Bovendien is meertaligheid niet een statisch, voor eeuwig in beton gegoten concept, maar een dynamisch construct dat in de loop der tijd kan veranderen. Status en prestige van een taal spelen daarbij een belangrijke rol. Wie zich in de Middel-

eeuwen wilde doen gelden, moest in het Latijn publiceren. In de negentiende eeuw was Frans de taal die door de elite werd gesproken. En wie tegenwoordig mee wil tellen als wereldburger, moet op z'n minst een mondje Engels spreken.

Verder is er bij het gebruik van meerdere talen vaak sprake van zogeheten functie- of domeinscheiding. Dat wil zeggen dat het gebruik van een taal situationeel bepaald is: kinderen met bijvoorbeeld Turks als thuistaal zullen de dagelijkse dingen in en rondom het huis (afwasborstel, vaatdoekje, pollepel) heel goed in het Turks kunnen verwoorden. Maar woorden die met school te maken hebben (liniaal, geodriehoek, rekenmachine) beheersen zij beter in het Nederlands.

Daarnaast zien we in meertalige gezinnen vaak dat de taaldominantie verschuift naarmate er meer kinderen komen (Kohnert & Bates, 2002). Als in het gezin Berber wordt gesproken, dan lukt het misschien nog wel om het gebruik van die taal bij het eerste kind vol te houden, maar als de oudste naar school gaat en later ook het tweede en derde kind, dan sijpelt langzamerhand het gebruik van Nederlands het gezin binnen. Dit kan zo ver gaan, dat Nederlands de voertaal wordt ten koste van het gebruik van de thuistaal.

Voordelen meertaligheid

Wat zijn nu de voordelen van meertaligheid? In de eerste plaats natuurlijk de toegang tot meerdere talen en culturen. Dat is altijd handig, want taal is de sleutel tot interactie met de ander en het is makkelijker om de ander te bereiken als je dezelfde taal spreekt – in weerwil van het idee-fixe van Van der Valk.

Leert iemand op jonge leeftijd meerdere talen, dan is het bovendien makkelijker om daarin een hoog niveau van taalvaardigheid te bereiken. Ook al hebben volwassenen door een hoger cognitief niveau en meer kennis van de wereld aanvankelijk een voorsprong op kinderen bij het leren van een taal, op de lange duur worden ze door jongere taalleerders ingehaald en voorbijgestreefd. En wie eenmaal een tweede taal heeft geleerd, leert door die ervaring makkelijker en sneller een derde of vierde taal, doordat er een grotere taalgevoeligheid is ontstaan en taalleerders steeds handiger worden in strategisch taalgebruik, bijvoorbeeld in het omschrijven van zaken als ze een bepaald woord niet kennen, het vermijden van lastige formuleringen of het inroepen van hulp als ze er niet helemaal uitkomen.

Daarnaast zijn er aanwijzingen dat meertaligen op een hoger cognitief niveau functioneren. Dat is vastgesteld op basis van de zogeheten 'Simon task', genoemd naar de bedenker van deze taak, de psycholoog Simon (1969). Bij (een van de varianten van) deze taak nemen respondenten voor een computerscherm plaats. Als ze een blauwe cirkel op het scherm zien, dan moeten ze op een knop links drukken en bij het zien van een groene cirkel op een knop rechts. Omdat de cirkels willekeurig links of rechts op het scherm verschijnen, raak je al gauw in de war en kan het zijn dat je per ongeluk op de linkerknop drukt als je voor een correcte respons op de rechterknop had moeten drukken.

Het blijkt nu dat tweetalige kinderen van vier tot acht jaar beter scoren op dit soort taken waarbij sprake is van misleidende informatie (Bialystok et al., 2005). Ze kunnen sneller niet-relevante informatie onderdrukken. Dat geldt zowel voor verbale als voor niet-verbale taken. Na ongeveer het vijftigste levensjaar neemt deze vaardigheid af. Maar bij meertaligen is deze afname na het vijftigste jaar minder sterk dan bij eentaligen, ook als daarbij wordt gecorrigeerd voor intelligentieniveau (Bialystok et al., 2004, 2007). Voorwaarde is dan wel dat er een bepaald basisniveau in de tweede taal bereikt moet zijn en dat beide talen regelmatig worden gebruikt.

Nadelen meertaligheid

Tegenover de aan meertaligheid verbonden voordelen kunnen ook enkele bezwaren en kanttekeningen worden geplaatst. Om te beginnen is het taalaanbod bij meertalige kinderen in de betreffende talen minder omvangrijk dan bij kinderen die door ouders en/of verzorgers uitsluitend in één taal worden aangesproken. Het mag dan ook geen verbazing wekken dat, zeker in het begin, de vaardigheid van meertalige kinderen in de talen die ze leren niet van hetzelfde niveau is als de taalvaardigheid van hun eentalige leeftijdgenoten (Fennell, Byers-Heinlein & Werker, 2007; Hoff et al., 2012). Uit andere onderzoeken blijkt overigens dat meertalige kinderen deze achterstand op latere leeftijd inlopen (Van Ruijven & Ytsma, 2008; Dijkstra, 2013).

Een extra risico vormen meertalige kinderen van ouders met een laag opleidingsniveau in combinatie met een van huis uit laag gewaardeerde taal. Niet zozeer de etnische achtergrond als wel de sociaaleconomische status van de ouders is in grote mate bepalend voor een eventuele taal- en/of onderwijsachterstand van het kind. We zien dan ook dat leerlingen met een migratieachtergrond van wie de

ouders een hogere opleiding hebben genoten niet of nauwelijks onderdoen voor van huis uit Nederlandstalige leerlingen, terwijl Nederlandstalige leerlingen afkomstig uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status in het algemeen slechter presteren dan leeftijdgenoten met hoger opgeleide ouders. Als beide talen op een (te) laag niveau worden beheerst, bestaat het risico dat de basis voor een succesvolle (tweede)taalverwerving ontbreekt met het gevolg dat kinderen te weinig ontwikkelingskansen krijgen. Is er sprake van een taalstoornis, dan hebben meertalige kinderen een dubbel probleem, omdat de stoornis zich altijd in beide talen manifesteert.

Dat neemt niet weg dat een zich normaal ontwikkelend kind zonder meer met meerdere talen kan opgroeien. Ouders moeten daarbij aanvankelijk rekening houden met een iets lagere vaardigheid in (een van) beide talen, maar daar staat tegenover dat kinderen door hun kennis van meer dan één taal van begin af aan worden opgevoed tot wereldburgers. Ouders van in Nederland opgroeiende kinderen hebben dus de keuze uit enkel taalaanbod in het Nederlands of, als ouders thuis een andere taal gebruiken, taalaanbod in de thuistaal.

Taalaanbod in het Nederlands

In studies naar taalvaardigheid van in Nederland opgroeiende leerlingen worden veelal de volgende groepen onderscheiden: Turkse kinderen, Marokkaanse kinderen, Surinaamse kinderen, Nederlandstalige kinderen uit milieus met een lage sociaaleconomische status en Nederlandstalige kinderen uit milieus met een hoge sociaaleconomische status. Daaruit blijkt dat de taalvaardigheid van de betreffende kinderen in de genoemde volgorde toeneemt: Turkse kinderen scoren het slechtst, Nederlandse kinderen uit een hoog sociaal milieu het hoogst.

Bemoedigend is dat de resultaten van leerlingen met een migratieachtergrond in de loop der tijd toenemen. Verheugend is ook dat kinderen van asielmigranten het redelijk goed doen in het onderwijs, al zijn er wel verschillen tussen herkomstgroepen (Maliepaard, Witkamp & Jennissen, 2017).

Zoals hierboven is vermeld, geldt in het algemeen dat leerlingen beter presteren naarmate hun ouders hoger zijn opgeleid. Daarom is de in 1986 gelanceerde gewichtenregeling gebaseerd op het opleidingsniveau van de ouders én hun etnische herkomst. Dit laatste criterium is in 2006 vervallen, vanuit de gedachte dat

kinderen met een (niet-westerse) migratieachtergrond van hoogopgeleide ouders vrijwel even goed presteren als van huis uit Nederlandstalige kinderen.

Toch is etnische herkomst eveneens van belang. Ook als rekening wordt gehouden met het opleidingsniveau van de ouders, blijven leerlingen met een migratie-achtergrond over de gehele linie achter bij Nederlandstalige leerlingen (Roeleveld et al., 2011). Om die reden is er dus alles voor te zeggen om kinderen zoveel mogelijk bloot te stellen aan taalaanbod in het Nederlands, zoals daar in huize Aboutaleb voor is gekozen.

Dat geldt met name voor nieuwkomers, in het bijzonder asielzoekers en vluchtelingen. Hoe eerder zij met het Nederlands in aanraking komen hoe beter. Dit bespoedigt de kans om zo snel mogelijk vanuit een internationale schakelklas door te stromen naar het reguliere onderwijs. Het spreekt vanzelf dat leerlingen verschillen in de hoeveelheid tijd die ze daarvoor nodig hebben. Toch worden leerlingen wat dat betreft vaak over één kam geschoren. Onderzoek van Schepens (2015) heeft aangetoond dat – wat al lang werd gedacht – tempo en succes bij het leren van Nederlands als tweede taal vooral worden bepaald door de taalafstand tussen de moedertaal van de tweedetaalleerder en het Nederlands. Het zou dus logisch zijn dat kinderen die afkomstig zijn uit bijvoorbeeld Zuidoost-Azië op basis van hun taalachtergrond meer tijd voor de schakelfase zouden krijgen dan kinderen uit een land als Brazilië of Iran.

Thuistaal gebruiken

Er zijn ook redenen om thuis vooral de thuistaal te blijven gebruiken. In de eerste plaats is er vanuit sociaal-emotioneel oogpunt veel voor te zeggen om de thuistaal niet volledig te vervangen door het Nederlands. De moedertaal is onlosmakelijk verbonden met de traditie en cultuur waarin iemand opgroeit, en met het uiten van gevoelens. Die kun je niet zomaar loslaten. Bovendien is die taal ook vaak het (enige) middel waarmee het contact met oma's, opa's en eventuele andere familieleden kan worden onderhouden.

In de tweede plaats zijn ouders lang niet altijd in staat om een goed taalaanbod in het Nederlands aan te bieden, omdat ze die taal niet of onvoldoende beheersen. In dat geval is het raadzaam dat ouders de thuistaal blijven spreken. Anders lopen kinderen het risico dat ze fouten van hun ouders in het Nederlands overnemen,

met de consequentie dat leerkrachten veel moeite moeten doen om die fouten er weer uit te krijgen.

Een derde reden om de thuistaal te gebruiken is dat anderstaligen beter een tweede taal leren als zij over een goede basis in hun moedertaal beschikken. Cummins (1979) stelt in zijn afhankelijkheidshypothese dat het beheersen van de moedertaal voorwaarde is voor een goede taalvaardigheid in een tweede taal. Onderwijsexperimenten uit de jaren tachtig van de vorige eeuw lijken deze hypothese te bevestigen. Appel (1984) en Teunissen (1986) deden onderzoek bij Marokkaanse en Turkse leerlingen die in hun moedertaal (Marokkaans-Arabisch en Turks) onderwijs kregen; Nederlands stond als apart vak op het rooster.

Niet verbazingwekkend, bleek uit vergelijking van de experimentele groep met een controlegroep van Turkse en Marokkaanse leeftijdgenoten die vanaf het begin van de basisschool alle lessen in het Nederlands kregen, dat de vaardigheid in het Marokkaans-Arabisch en Turks van de experimentele groep aan het eind van het onderzoek groter was dan van de controlegroep. Opvallend was echter dat de Nederlandse taalvaardigheid van de experimentele groep niet onderdeed voor die van de controlegroep, en in sommige gevallen zelfs beter was! En dat terwijl de experimentele groep minder taalaanbod in het Nederlands had gekregen.

De verklaring van dat resultaat moet volgens de onderzoekers worden gezocht in de afhankelijkheidshypothese. Wie over een goede basis in zijn moedertaal beschikt, leert een tweede taal dus gemakkelijker en beter. In ieder geval blijkt uit bovengenoemde onderzoeken dat het gebruik van de thuistaal niet schadelijk hoeft te zijn voor de verwerving van het Nederlands.

Een laatste reden waarom inwoners van Nederland niet enkel Nederlands zouden moeten spreken, is gelegen in het Europese doel van meertaligheid. De Europese Unie propageert een meertalige maatschappij waarin burgers ernaar moeten streven om, naast hun moedertaal, twee andere talen te beheersen. Bij een geboren en getogen Nederlander gaat het meestal om Nederlands als eerste, Engels als tweede en Duits of Frans als derde taal. Bij een Nederlander met een migratieachtergrond is Turks of Arabisch vaak de voor de hand liggende eerste taal, komt het Nederlands op de tweede plaats en Engels, Frans of Spaans op de derde, vierde, enzovoort.

Het voorstel aan ouders om de thuistaal te vervangen door Nederlands sluit dus niet aan bij het ideaal van de moderne, meertalige Europese samenleving. Want als

er zo veel belang aan meertaligheid wordt gehecht, waarom zouden we dan bepaalde talen uitsluiten? Met het oog op een maatschappij waarin meertaligheid steeds belangrijker wordt, is het geen goed idee om kinderen het gebruik van de thuistaal, noch thuis noch op school, te onthouden.

Het Friese model

Als boreling in de gemeente Het Bildt in Friesland ben ik van jongs af aan omringd door drie talen: Bildts, Fries en Nederlands (in die volgorde). Het Bildts is een mengtaal van het Fries en het Nederlands, ontstaan in de zestiende eeuw, toen Zuid-Hollanders zich vestigden op het nieuwe land dat was ontstaan door inpoldering van de Middelzee. De taal wordt door zo'n 10.000 mensen gesproken in wat nu nog de gemeente Het Bildt is (de gemeente gaat door de gemeentelijke herindeling met ingang van 2018 op in een grotere gemeente, genaamd Waadhoeke).

Op de kleuterschool werd het gebruik van Bildts en Fries toegestaan; Nederlands werd daar niet of nauwelijks gebezigd. Op de lagere school daarentegen werden leerlingen geacht Nederlands te spreken. Dat was voor de meeste leerlingen een vreemde gewaarwording, maar we schikten ons in ons lot. Van Bildts en Fries was geen sprake.

Dat is in de loop der jaren veranderd. Basisscholen in Friesland zijn vanaf 1980 verplicht Fries te geven en sinds 1993 is dat ook het geval voor de eerste en tweede klassen van het voortgezet onderwijs. In Het Bildt mag sinds die tijd in plaats van Fries Bildts worden onderwezen. Daarnaast vindt sinds 1997 op een aantal basisscholen in Friesland (inmiddels ongeveer vijftig) drietalig onderwijs plaats, de zogenaamde Trijetalige Skoalle. Op deze scholen wordt vanaf groep 1 Nederlands, Engels en Fries aangeboden. De opbrengsten van deze aanpak zijn bemoedigend. In vergelijking met een controlegroep beheersen de leerlingen van de drietalige basisschool het Nederlands even goed als de andere leerlingen, beheersen zij het Fries beter en spreken zij gemakkelijker Engels dan andere leerlingen (Van Ruijven & Ytsma, 2008).

De ervaringen in Friesland laten zien dat de positieve aandacht voor thuistalen in het onderwijs goed is voor de identiteit en het zelfvertrouwen van leerlingen. Bovendien blijkt uit het genoemde onderzoek dat een minderheidstaal als het Fries in combinatie met het Nederlands als meerderheidstaal én met Engels als vreemde taal, niet ten koste hoeft te gaan van de leerprestaties. Ook al gaat het in deze con-

structie om drie sterk aan elkaar verwante talen, het Friese model kan wellicht als voorbeeld dienen voor meertalig onderwijs elders in Nederland.

Pleidooi voor meertaligheid

Hoewel de belangstelling voor tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs, in het basisonderwijs en zelfs in de kinderopvang (Kuiken & Goeman, 2017) de laatste jaren zienderogen toeneemt, gaat het in vrijwel alle gevallen om de combinatie Nederlands-Engels. De argumenten die daarvoor worden aangedragen – het makkelijker leren van meerdere talen op jongere leeftijd, het belang daarvan voor de cognitieve ontwikkeling en een internationale en interculturele oriëntatie – gelden net zo goed voor andere talen zoals Spaans, Arabisch of Turks (met respectievelijk 250 miljoen, 150 miljoen en 50 miljoen moedertaalsprekers). Na de afschaffing van het zogeheten OALT (onderwijs in allochtone levende talen) in 2004, is de aandacht voor deze talen sterk teruggedrongen. Daar lagen vooral politieke en financiële redenen aan ten grondslag en niet zozeer taalkundige. Immers, het belang van de moedertaal bij de verwerving van een tweede taal wordt internationaal onderschreven en de Europese Unie stimuleert, naast de moedertaal, het leren van twee andere talen. Hopelijk doen op de vleugels van het duo Nederlands-Engels straks ook andere taalparen hun intrede.

Mocht dit op korte termijn een brug te ver zijn, dan kunnen andere wegen worden gezocht waarlangs in het onderwijs alle talen de aandacht krijgen die ze verdienen. Te denken valt aan implementatie van wat tegenwoordig *translanguaging* wordt genoemd. Daaronder wordt taalgebruik verstaan, dat over de grenzen van één taal heen gaat: de manier waarop meertaligen hun volledige taalrepertoire, dus ook hun moedertaal, kunnen inzetten om nieuwe concepten te begrijpen, en hoe de talen die ze al spreken kunnen helpen om andere talen, zoals het Nederlands, beter te leren. Dit is iets wat meertaligen in informele contexten van nature vaak al doen: ze switchen voortdurend van de ene naar de andere taal. Voor een invulling en uitwerking daarvan verwijzen we naar García en Kleyn (2016) en García, Johnson en Seltzer (2017).

In vergelijking met hun eentalige leeftijdgenoten, presteren meertalige kinderen in de betreffende taal soms minder. Maar daarbij wordt vaak niet vermeld dat kinderen die met meerdere talen opgroeien in het voordeel zijn door hun kennis van een of meer andere talen naast het Nederlands. Zijn dat niet de burgers van de toekomst die de Europese Unie voor ogen heeft? Net zomin als automatische

vertaalmachines tegenwoordig perfect zijn (en dat misschien ook nooit zullen worden), kan van meertaligen worden verwacht dat het niveau van de door hen beheerste talen overeenkomt met het niveau van een moedertaalspreker. Maar net zoals de kwaliteit van een instrument als Google Translate tegenwoordig goed genoeg is om in een mum van tijd de inhoud van een vertaalde tekst te doorgronden, is ook het taalniveau van de door meertaligen beheerste talen in het algemeen goed genoeg om zich op duidelijke en begrijpelijke wijze uit te drukken.

En ook al mag meertaligheid zich de laatste tijd in grote belangstelling verheugen, men lijkt niettemin nog maar al te vaak vast te willen houden aan een voor moedertaalsprekers geldende monolinguale norm. Het wordt tijd om daarvan af te stappen en meertaligen het nodige krediet te geven voor de vaardigheid die ze in verschillende talen beheersen in plaats van ze af te rekenen op een niet perfecte vaardigheid in een of meerdere talen. Pas dan creëren we kansen voor meertalige leerlingen in plaats van ze uit te sluiten.

Literatuur

Appel, R. (1984). Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition. Dordrecht: Foris Publications.

Bialystok, E. Bialystok , E., Craik, F.I.M., Grady, C., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A. & Pantev, C. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: Evidence from MEG. NeuroImage 24, 40-49.

Bialystok, E., Craik, F.I.M., Klein, R. & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. Psychology and Aging 19, 290-303.

Bialystok, E., Craik, F.I.M. & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. Neuropsychologia 45, 459-464.

Bloomfield, L. (1933). Language. New York: Henry Holt.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism 19, 197-205.

Dijkstra, J. (2013). Growing up with Frisian and Dutch. The role of language input in the early development of Frisian and Dutch among preschool children in Friesland. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.

European Commission (2012). Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

Fennell, C.T., Byers-Heinlein, K. & Werker, J.F. (2007). Using speech sounds to guide word learning: the case of bilingual infants. Child Development 78, 1510-1525.

García, O. Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon.

García, O., & Kleyn, T. (Eds.) (2016). Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments. New York: Routledge.

Grosjean, F. (2010). Bilingual: Life and reality. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Senor, M. & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. Journal of Child Language 39, 1-27.

Kohnert, K. & Bates, E. (2002). Balancing bilinguals II: Lexical comprehension and cognitive processing in children learning Spanish and English. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 45, 347-359.

Kuiken, F. & Goeman, J. (2017). Pilotonderzoek tweetalige kinderopvang. Beleid, Bestuur, Management en Pedagogiek in het Kindcentrum, 2.

Linden, E. van der & Kuiken, F. (2012). Het succes van tweetalig opvoeden. Gids voor ouders en opvoeders. Leuven/Den Haag: Acco.

Maliepaard, M., Witkamp, B. & Jennissen, R. (2017). Een kwestie van tijd? De integratie van asielmigranten: Een cohortonderzoek. Den Haag: WOCD.

Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J. & Meijer, J. (2011). Doelgroepleerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Ruijven, B. van & Ytsma, J. (2008). Trijetalige Skoalle yn Fryslân. Onderzoek naar de opbrengsten van het drietalige onderwijsmodel in Fryslân. Leeuwarden/Ljouwert: Fryske Akademy.

Schepens, J. (2015). Bridging linguistic gaps: The effects of linguistic distance on the adult learnability of Dutch as an additional language. Utrecht: LOT.

Simon, J.R. (1969). Reactions towards the source of stimulation. Journal of experimental psychology 81, 174-176.

Teunissen, F. (1986). Eén school, twee talen. Een onderzoek naar de effecten van een tweetalig bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen op basisscholen in Enschede. Dissertatie Universiteit Utrecht.

Valdes, G. & Figueroa, R. (1994). Bilingualism and testing: A special case of bias. Norwood, NJ: Ablex.

www.ethnologue.com

De Onderwijsraad en gelijke kansen

IJsbrand Jepma sprak met Karin Westerbeek over gelijke kansen.

In welke zin besteedt de Onderwijsraad aandacht aan gelijke onderwijskansen? IJsbrand Jepma sprak hierover met Karin Westerbeek, coördinator bij de Onderwijsraad. Een aantal adviezen van de raad passeert de revue. Ook blikken zij vooruit op een verkenning van de raad op het centraal stellen van de leerling, die in de zomer van 2017 verschijnt.

Eens per vier jaar komt de Onderwijsraad met een advies met de naam *Stand van zaken van educatief Nederlan*d. In 2018 staat dit advies op de agenda. Nu al is bekend dat de centrale vraag betrekking heeft op de toekomstbestendigheid van het huidige onderwijsstelsel. De Onderwijsraad meet dat onder meer af aan de mate waarin het stelsel gelijke kansen bevordert.

Het jonge kind

In het rijke verleden van de Onderwijsraad is het thema 'gelijke kansen' herhaaldelijk aangesneden, steeds vanuit een ander perspectief. We maken hier een kleine rondleiding door een aantal adviezen van de Onderwijsraad, die direct of indirect betrekking hebben op de zorgen over kinderen en groepen met achterstanden, te beginnen met de aandacht voor het jonge kind.

In verschillende adviezen (2002, 2003, 2008, 2010, 2015) heeft de Onderwijsraad aandacht gevraagd voor het jonge kind. Dit is een belangrijk beleidsthema voor de Onderwijsraad, omdat de eerste levensjaren van een kind cruciaal zijn, ook als het gaat om het bestrijden van achterstanden en het creëren van gelijke kansen. De voorstellen van de Onderwijsraad richten zich dan ook op vereenvoudiging van het stelsel van voorschoolse voorzieningen en de verrijking van de omgeving van jonge kinderen. Maar ook op een uitbreiding van de invloedssfeer van het onderwijs, niet om te verschoolsen, maar om zeker te weten dat kinderen alle kansen krijgen.

Vroege selectie

Maar er zijn voor kinderen met achterstanden ook andere kwetsbare momenten in de schoolloopbaan. Zo heeft de raad in haar advies *Vroeg of laat?* (2010) al eens gewezen op de vroege selectie op of rond de twaalfjarige leeftijd in ons onderwijsstelsel. Toen is gesteld dat de vroege selectie in ons stelsel niet onoverkomelijk is. Leerlingen hebben op latere momenten immers corrigerende mogelijkheden – bijvoorbeeld tussentijds overstappen, opstromen of stapelen – om binnen ons stelsel uiteindelijk het onderwijsniveau te behalen dat past bij hun capaciteiten en inzet.

Hoewel er qua wet- en regelgeving niet veel is veranderd om de vroegtijdige selectie tegen te gaan, is de praktijk volgens de raad wel veranderd. Zo is het aantal zogeheten 'brede brugklassen' (van vmbo/havo/vwo) en 'dakpanbrugklassen' (twee niveaus samen) in het voortgezet onderwijs afgenomen. De categorale scholen en de enkelvoudige brugklassen vieren hoogtij. De vraag is hoe gunstig deze ontwikkeling is vanuit het perspectief van gelijke kansen.

In de Gelijke kansenbrief van OCW (31 oktober 2016) is het selectieve effect van brugklassen wel genoemd. Waarschijnlijk is dit een gevolg van de wensen van ouders en/of scholen. En daar wil de raad niet zomaar aan voorbij gaan. Maar als categorale scholen gaan domineren in het onderwijsaanbod, kan dit negatieve effecten hebben op de loopbaanontwikkeling van kinderen met lager opgeleide ouders.

In de adviezen *Vroeg of laat?* (2010) en *Overgangen in het onderwijs* (2014) pleit de Onderwijsraad tevens voor terughoudendheid bij aanvullende selectie binnen het funderend onderwijs. De raad vindt dat een stelsel dat leerlingen relatief vroeg selecteert voor aparte onderwijstrajecten, ook ruimhartig moet zijn in het bieden van tweede kansen. Mogelijkheden voor stapelen en doorstromen moeten worden gekoesterd.

Socialiserende functie

Homogenisering van scholen en klassen kan ook strijdig zijn met de socialiserende functie van het onderwijs. Voor een samenleving met een hoge mate van sociale cohesie, waar uiteindelijk iedereen bij is gebaat, is het belangrijk dat scholen een 'oefenplaats voor democratisch samenleven' blijven. Segregatie is dan funest.

In dat verband vraagt de Onderwijsraad ook regelmatig aandacht voor de vormende opdracht van het onderwijs. Het onderwijs heeft niet alleen een kwalificerende, maar ook een socialiserende en persoonsvormende taak. Er zijn dan ook verschillende adviezen verschenen over burgerschap. Ook het advies *Onderwijs vormt* (2011) onderscheidt zich van het dominante beleid op dat moment: terwijl het ministerie van OCW het belang van beter presteren en excellentie benadrukte, vroeg de Onderwijsraad juist om aandacht voor de vormende aspecten van onderwijs.

Schaduwonderwijs en maatwerk

Hoewel de OECD Nederland complimenteert voor de manier waarop we omgaan met kinderen met achterstanden, zijn er ook nog zorgen. In het advies *Uitgebreid onderwijs* (2010) signaleert de Onderwijsraad dat het aanbod van 'onderwijs buiten het onderwijs' (ook wel 'schaduwonderwijs' genoemd) groeiende is, zowel formeel als informeel. Het gaat dan om (commerciële) examentrainingen en huiswerkbegeleiding. Dat aanbod buiten het reguliere onderwijs kan een segregerende werking hebben: kinderen uit armere gezinnen doen er niet aan mee en daarmee heeft dit invloed op gelijke onderwijskansen.

Met het oog op gelijke onderwijskansen, zet de raad ook vraagtekens bij de roep om 'maatwerkdiploma's'. Duidelijke ijkpunten in het stelsel, zoals gestandaardiseerde centrale toetsen en examens, zijn belangrijk om gelijke kansen te bevorderen. De raad adviseert dan ook om de wettelijke kaders rondom examinering niet verder te verruimen (advies Maatwerk binnen wettelijke kaders, 2015).

Minimale opleidingsbasis

In de verkenning *Maatschappelijke achterstanden van de toekomst* (2011) benadrukt de raad dat het belangrijk is om erin te investeren dat zoveel mogelijk mensen een minimale opleidingsbasis behalen, vergelijkbaar met een startkwalificatie. 'Voldoende geletterdheid, gecijferdheid en een basale beheersing van het Engels zijn onmisbaar om als individu bij de steeds competitiever wordende samenleving betrokken te blijven. (…) Optimale talentontwikkeling kan toekomstige tekorten op de arbeidsmarkt beperken en bijdragen aan de innovatieve kracht van Nederland. (…) In de toekomst zal bij werknemers en burgers in toenemende mate een beroep worden gedaan op competenties zoals probleemoplossend vermogen, kritisch denken, zelfstandigheid, samenwerking en sociale en communicatieve vaardigheden. De behoefte aan dergelijke competenties is niet meer beperkt tot hogere functies. Jongeren die dergelijke vaardigheden in het onderwijs niet hebben verworven, zullen problemen op de arbeidsmarkt ondervinden. Ook voor lager opgeleiden worden sociale competenties en *advanced skills* steeds belangrijker. De raad benadrukt daarom (…) het belang om hieraan in alle onderwijstypen aandacht te besteden.'

Vluchtelingen

Het laatst uitgekomen advies van de Onderwijsraad betreft de vluchtelingen: *Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit* (2017). Hoewel de maatschappelijke discussie gaat over het toelaten van aantallen vluchtelingen, zou er eigenlijk meer aandacht moeten zijn voor bevorderende en belemmerende factoren voor inburgering en het leren van de taal. Hierdoor kunnen mensen opgenomen worden in de Nederlandse samenleving en kunnen zij (ondanks hun turbulente migratiegeschiedenis) ook aanspraak maken op gelijke kansen.

In feite zou je kunnen zeggen dat gelijke kansen en het omgaan met diversiteit in het Nederlandse onderwijs voortdurend de aandacht heeft van de Onderwijsraad, zo blijkt uit verschillende adviezen.

De leerling centraal?

In de zomer van 2017 komt de Onderwijsraad met een verkenning over ‘de leerling centraal’. Er wordt veel geroepen dat ‘de leerling meer centraal’ moet komen te staan in het onderwijs. Maar wat betekent dat eigenlijk? Op welke manieren kun je daar naar kijken? En is het vanuit al die optieken wel verstandig om de leerling centraler te stellen?

Deze vragen worden tegen het licht gehouden van de drie functies van het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.

1. Met *kwalificatie* wordt bedoeld: het aanbieden van kennis, vaardigheden en houdingen, waarmee mensen worden toegerust voor de volgende stappen in hun leven, zoals het uitoefenen van een beroep of het functioneren in een complexe samenleving. Belangrijke bestanddelen zijn een generieke cognitieve component (zoals basisvaardigheden, met rekenen, wiskunde en taalbeheersing als primaire elementen), vakspecifieke kennis en vaardigheden (zaakvakken) en, in latere fasen van de schoolloopbaan, generieke en specifieke beroepsvaardigheden en houdingen.

2. *Socialisatie* betreft de rol die onderwijs speelt in het inleiden van kinderen en jongeren in tradities, culturen en praktijken (met inbegrip van beroepsculturen en -praktijken) en de waarden, normen en gebruiken die daarin een rol spelen. Doel hiervan is dat leerlingen zich betrokken voelen bij zulke praktijken en er effectief en betekenisvol in kunnen participeren.

3. De bijdrage van het onderwijs aan *persoonsvorming* heeft betrekking op de individualisering van leerlingen. Daardoor worden zij onafhankelijker in hun denken en doen, los van bestaande tradities en praktijken. Daarmee ontwikkelen leerlingen het vermogen om zich als autonoom persoon, op verantwoordelijke wijze, te verhouden tot de maatschappij.

In het huidige tijdsgewricht vragen grote groepen ouders aan scholen om het maximale uit (hun) unieke kinderen te halen, hun excellentie aan te wakkeren. Maar het onderwijs is er niet alleen voor de maximale ontplooiing van de individuele leerlingen. Het zal ook aandacht moeten besteden aan de andere maatschappelijke functies. Zo is er in onze open, multiculturele samenleving met een onophoudelijke stroom nieuwe migrantengroepen en toenemende polarisatie, ook alle aanleiding om de socialiserende functie van het onderwijs voldoende onder de aandacht te brengen en te houden. De spanningen die kunnen ontstaan tussen de verschillende functies van het onderwijs, worden in het komende advies uitgewerkt. Daarbij wordt opnieuw aandacht besteed aan gelijke onderwijskansen.

Literatuur

Onderwijsraad (2002). Spelenderwijs.
Onderwijsraad (2003). Leren in samenspel.
Onderwijsraad (2008). Een rijk programma voor ieder kind.
Onderwijsraad (2008). Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen.
Onderwijsraad (2010). Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool.
Onderwijsraad (2010). Uitgebreid onderwijs.
Onderwijsraad (2011). Maatschappelijke achterstanden v/d toekomst, verkenning.
Onderwijsraad (2011). Onderwijs vormt.
Onderwijsraad (2014). Overgangen in het onderwijs.
Onderwijsraad (2015). Een goede start voor het jonge kind.
Onderwijsraad (2015). Maatwerk binnen wettelijke kaders, eindtoetsing als ijkpunt voor het funderend onderwijs.
Onderwijsraad (2017). Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit.

Van traditioneel naar leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs

Bas van den Berg

In drie projecten hebben basisscholen gewerkt aan de ontwikkeling van leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs. Op basis van deze ervaringen en van literatuur beschrijft Bas van den Berg wat de kenmerken zijn van leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs en gaat hij in op de spanningsvelden die een rol spelen in de transitie van traditioneel naar leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs.

Veranderende leerlingenpopulaties en secularisatie leiden ertoe dat sommige scholen het levensbeschouwelijk onderwijs anders willen vormgeven. Zij willen daarmee tegemoetkomen aan diversiteit en leerlingen ondersteunen bij het vormen van een identiteit. Dat krijgt gestalte in onderwijs waarbij de leerling het uitgangspunt is. In dit artikel laat ik aan de hand van voorbeelden zien hoe de complexe transitie van traditiegericht naar leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs zich in de periode tussen 2008-2016 op enkele basisscholen in Nederland heeft voltrokken. De voorbeelden ontleen ik aan drie onderzoeksprojecten in basisscholen die in de betreffende periode plaatsvonden.

Het ontbrak tot op dit moment aan een coherente en integrale visie op de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen en een daarbij passende visie op levensbeschouwelijke professionalisering van leraren. Hoe ziet leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs eruit als het op een interactieve, creatieve en associatieve wijze wordt vormgegeven? Hierover was er in de praktijk een gebrek aan kennis en visie. Die leemte heb ik in mijn verschillende functies sinds 2000 enigszins opgevuld door theoretische bijdragen te leveren aan een coherente visie op leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs en door mee te werken aan het ontwerpen van nieuwe praktijken op dit terrein.

Levensbeschouwelijk onderwijs

Het Nederlands onderwijsbestel kent als een van de weinige in de wereld een onderscheid tussen bijzondere en openbare basisscholen. Bijzondere scholen zijn in het begin van de 20ste eeuw opgericht om onderwijs vorm te geven vanuit een religieus gemotiveerde visie. Naast de 60 procent bijzondere scholen, is 40 procent van het basisonderwijs gebaseerd op een door de overheid ingestelde onderwijsvisie. Op deze openbare scholen krijgen leerlingen 'neutrale informatie' over diverse levensbeschouwingen.

Op bijzondere scholen geven de meeste leraren levensbeschouwelijk onderwijs in het smalle kader van de 'dagopening' en de 'dagsluiting' (protestants), in het kader van morele vorming (katholiek) of in het kader van gebed en koranreciet (islamitisch). Het levensbeschouwelijk onderwijs op de bijzondere school is in het algemeen gericht op de overdracht van tradities aan nieuwe generaties.

Wat de huidige praktijk van levensbeschouwelijk onderwijs op beide schooltypen verbindt, is de gerichtheid op de overdracht van leerstof binnen één levensbeschouwelijke traditie (op de bijzondere school) of meerdere levensbeschouwelijke tradities (op de openbare school).

Vanaf de jaren zeventig van de 20ste eeuw is de leerlingenpopulatie op bijzondere en openbare scholen sterk veranderd. Tot die tijd zaten er vooral kinderen op school van ouders met dezelfde levensbeschouwelijke traditie. Door de secularisatie en de toenemende mobiliteit in Nederland, zitten er steeds meer kinderen de klas die niet vertrouwd zijn met de levensbeschouwelijke traditie van de school. Op veel basisscholen heeft die verandering in leerlingenpopulatie tot nu toe niet geleid tot ander levensbeschouwelijk onderwijs.

Ook tientallen jaren na de opheffing van de verzuiling in de jaren zeventig, staan op openbare en bijzondere scholen de bestaande inhouden en werkwijzen van levensbeschouwelijk onderwijs nog recht overeind (Van den Berg, 2014). Die praktijk is voor veel bijzondere en openbare basisscholen blijkbaar zo vertrouwd, dat deze houvast biedt, juist in tijden waarin er in het basisonderwijs veel verandert. Het feit dat de leerlingenpopulatie zowel in sociaal, cultureel als levensbeschouwelijk opzicht drastisch verandert en differentieert, betekent niet dat leraren hun praktijk zomaar veranderen.

Leraren in beide typen scholen ervaren een gebrek aan tijd en ruimte om levensbeschouwelijk onderwijs te ontwikkelen, zoals zij dat doen bij andere onderdelen van het curriculum. Taal en geschiedenis bijvoorbeeld worden vaak gegeven in een interactieve, creatieve en reflectieve leeromgeving, die leerlingen uitdaagt en waarin ze samenwerkend en onderzoekend leren. Waarom zou deze benadering van leren niet kunnen worden toegepast bij levensbeschouwelijk onderwijs? Wat zou er gebeuren als leerlingen de ruimte krijgen om met elkaar een onderwerp, een waardevolle bron of een belangrijke vraag te onderzoeken? (Ter Avest, 2006; Miedema in Van Oers, Leeman & Volman, 2009; Van den Berg, 2014; Van den Berg & Mulder, 2017).

Er zijn in de afgelopen twaalf jaar op basisscholen proeftuintjes van nieuw levensbeschouwelijk onderwijs ontstaan. Landelijk zijn het nog maar enkele scholen die het aandurven om het roer om te gooien en levensbeschouwelijk onderwijs te ontwerpen vanuit het perspectief van leerlingen. Binnen beide schooltypen is er is ook nog maar een kleine groep leraren die het lef heeft om de wereld van religie en levensbeschouwing samen met leerlingen te ontdekken.

Kennismaken met religieuze verhalen

Het project 'Leerlingen basisschool maken kennis met religieuze verhalen' (2008-2010) is uitgevoerd op basisschool de Polsstok in Amsterdam Zuid Oost en basisschool de Wonderboom in Amersfoort Noord. Doel van het project was een nieuwe praktijk van levensbeschouwelijk onderwijs in gang te zetten door leerlingen te stimuleren om interactief, creatief en associatief kennis te maken met religieuze verhalen.

De ontwikkeling van het vermogen van leerlingen om te dialogiseren, symboliseren en filosoferen is cruciaal voor het leren verstaan van de beeldtaal van culturele en levensbeschouwelijke bronnen en dus van religieuze verhalen (Parlevliet, Vanden Berg & Zondervan, 2013; Van den Berg, 2014; Egan, Cant & Judson, 2014; Van den Berg & Mulder, 2017). Met behulp van verhalende, beeldende en dramatische werkwijzen werden leerlingen uitgedaagd om betekenis te geven aan twee verhalen uit het Oude Testament (de Esternovelle in het najaar van 2009 en scènes uit de Jozefsaga in het voorjaar van 2010).

In de voorbereidende fase van het project zijn de leraren van de twee betrokken scholen bewust gemaakt van hun eigen verhouding tot religieuze verhalen en ge-

traind in het werken met creatieve werkwijzen voor levensbeschouwelijk leren. Ook zijn zij zich bewust geworden van kansen en belemmeringen van leerling-gericht levensbeschouwelijk onderwijs[9]. Op basis van een model voor interactief, creatief en associatief levensbeschouwelijk leren, ontwikkeld in de periode 2000-2007 (Van den Berg, Kopmels & Ter Avest, 2007/2013; Van den Berg & Mulder, 2017) zijn zes werkwijzen ontwikkeld die de leraren in staat stelden om leerlingen beter te begeleiden bij het verkennen van religieuze verhalen.

Het kind en de grote verhalen

In de jaren 2010-2012 is in de provincie Zeeland het project 'Het kind en de grote verhalen' uitgevoerd[10]. Centraal stond de ontwikkeling van vormen van levens-beschouwelijk onderwijs, waarin leerlingen optimaal ruimte krijgen om betekenis en zin te ontdekken in levensbeschouwelijke bronnen. Afgestemd op de context en de behoeften van de school, zijn er experimenten opgezet waarin leerkrachten leerlingen uitnodigden om hun stem te laten horen en levensbeschouwelijke verhalen te duiden en betekenis te geven. Er werd een beroep gedaan op hun vermogen tot waarnemen, verwonderen, verbeelden, vertellen, nadenken, waarderen en veranderen (Ter Avest in Van den Berg, Kopmels & Ter Avest, 2007/2013, H5).

[9] Het project is uitgemond in een promotieonderzoek *Speelruimte voor dialoog en verbeelding*, waarin verslag is gedaan van de ontwikkeling van deze nieuwe praktijk en van het tot op zekere hoogte eigen maken door leraren van deze nieuwe visie op levensbeschouwelijk leren en onderwijzen. Sleutelwoorden in het ontwikkel -en onderzoekproject naar op leerlingen en zingeving gericht levensbeschouwelijk onderwijs waren: dialogisch (*interactief*), verhalend, verbeeldend en spelend (*creatief*) en vragend en denkend (*associatief*) leren en onderwijzen (Van den Berg, 2014).

[10] Het was een samenwerkingsproject van een aantal openbare en bijzondere schoolkoepels in Zeeland, de Hogeschool Zeeland in Vlissingen en twee lectoraten, het lectoraat *Levens-beschouwing en Onderwijs* uit Zwolle en het lectoraat *Dynamische Identiteitsontwikkeling* uit Utrecht.

Leerkrachten experimenteren in het project met werkwijzen waardoor de stem van leerlingen vaker en luider klinkt in het leerproces. Een van de leerkrachten slaagt er af en toe in haar leerlingen, velen met een islamitisch culturele achtergrond, te laten vertellen in de klas. Als respons op een verhaal uit een religieuze bron of uit de oudheid dat de leerkracht vertelt, vertellen haar leerlingen verhalen over wat er thuis gebeurt.

Een andere leerkracht vertelt graag met veel enthousiasme verhalen in de klas en stelt ook vragen aan zijn leerlingen. Met zijn enthousiasme zit hij het levensbeschouwelijk leren van zijn leerlingen soms in de weg. Daarom besluit hij om te experimenteren met het stellen van vragen bij verhalen. Als hij vertelt, schrijven leerlingen vragen op die in hen opkomen. Nadat de leerkracht het verhaal heeft verteld, nodigt hij leerlingen uit om naar voren te gaan, hun vraag aan de klas te stellen en samen hardop na te denken over het onderwerp.

Leren voor het leven

In de periode 2014-2016 loopt het project 'Leren voor het leven', experimenten met nieuwe vormen van leerlinggericht en context-specifiek levensbeschouwelijk onderwijs in drie regio's (Zeeland, Overijssel en Utrecht)[11]. De betrokkenen werken aan de ontwikkeling van nieuwe werkwijzen van levensbeschouwelijk onderwijs, aan nieuwe begeleidingsvormen en aan nieuwe kennis over de rollen die leraren spelen in leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs. Die nieuwe kennis heeft onder de naam 'hermeneutisch-communicatieve benadering' zijn neerslag gekregen in een model voor leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs.(Parlevliet, Van den Berg & Zondervan, 2013; Van den Berg & Mulder, 2017).

[11] In dit traject participeren drie opleidingen leraar basisonderwijs (de Marnix Academie, Hogeschool Zeeland en Hogeschool Windesheim) en negen verschillende basisscholen, drie per regio. Het gaat zowel om openbare en bijzondere als om zogenaamde 'samenwerkingsscholen'. Dat zijn scholen in gebieden in Nederland, zoals in Zeeland, waar geen ruimte meer is voor een aparte openbare of bijzondere basisschool.

In dit project hebben de negen participerende scholen een vorm van levensbeschouwelijk onderwijs (verwoord in het theoretisch kader) uitgekozen die past bij de cultuur van de school en die leraren de mogelijkheid biedt leerlinggericht onderwijs te ontwerpen en de leerlingen daarbij te begeleiden. De scholen kozen onder andere voor de volgende vormen: filosoferen met kinderen, symboliseren met kinderen en dialogen van kinderen met elkaar, met bronnen en met leraren (Van den Berg & Mulder, 2017).

Een school in Utrecht wil het vieren van feesten op school op een andere manier vormgeven. De leerlingenpopulatie op school is een weerspiegeling van de bevolking in de wijk: sociaal, cultureel en levensbeschouwelijk heel divers.

Veel kinderen voelen zich niet betrokken bij het vieren van de christelijke feesten en de meeste leraren van de school ook niet. In het experiment in 2014-2015 pakken twee leerkrachten de voorbereiding en het vieren van een feest heel anders aan dan gebruikelijk. Samen met collega's ontwerpen zij lessen over het Holi-feest (Hindoeïsme), waarbij leerlingen op allerlei manieren kennis maken met onderdelen van het feest. De leerkrachten dagen de leerlingen uit om na te denken over de zin van het leven zoals dat in het Holi-feest ter sprake komt. Bij het vieren van dit lichtfeest worden zowel leerlingen als ouders met een verschillende cultureel-religieuze achtergrond op een actieve wijze betrokken (Mulder & Van den Berg, 2016).

Complexe transitie

De voorbeelden uit drie projecten geven een indruk van de doelstellingen van de verschillende projecten. Ze laten ook zien dat de overgang van een op traditie en overdracht gerichte werkwijze naar een op leerlingen en zingeving gerichte benadering zich niet zonder slag of stoot voltrekt. Het was een traag proces waarin leerkrachten, leerlingen en leidinggevenden situaties beleefden die krachtig en prachtig waren. Tegelijkertijd waren er ook momenten waarop het leren stokte of een interventie van de leerkracht niet het goede effect had. Soms lichtten de ogen van de leerlingen op en voelden leraren zich als professional in hun kracht staan (Van den Berg, 2014; Parlevliet, Van den Berg & Zondervan, 2013; Van den Berg &

Mulder, 2017). Soms was er in hetzelfde leerproces sprake van weerstand, gedoe en verlies van energie bij zowel leerlingen als leraren.

Een dergelijke transitie is complex voor leerlingen, voor leraren en voor de school als gemeenschap. Er zijn drie spanningsvelden die in de projecten naar voren kwamen:

1. Scholen en leraren moeten tijd en ruimte vrijmaken voor de ontwikkeling en vormgeving van leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs.
2. In plaats van kennis overdragen, moeten leraren leerlingen ruimte geven, uitdagen om zélf na te denken en onder woorden te brengen wat zij vinden.
3. Leraren moeten zich een nieuwe benadering, nieuwe rollen en nieuwe vermogens eigen maken.

Deze spanningsvelden hebben alle drie te maken met het normatieve handelen van de leraar als professional. In de projecten kregen we zicht op de krachtige en de belemmerende momenten in het handelen van de leraar als normatieve professional. Iedere professional bouwt gaandeweg in zijn onderwijspraktijk een persoonlijk interpretatiekader op van waaruit hij dagelijks beslissingen neemt (Kelchtermans, 2008, 2012; Castelijns & Van den Berg, 2015).

Spanningsveld: tijd en ruimte

Leraren ervaren zowel kansen als obstakels in het vormgeven van leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs. Zij zijn gewend om beperkt tijd te besteden aan levensbeschouwing. Na het ritueel van de dagopening wordt er nogal eens gezegd: ‘Nu gaan we aan het werk.’ Tijd en ruimte voor het uitproberen van een leerlinggerichte benadering spelen een cruciale rol in de transitie van traditie- naar leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs. Wie oog wil krijgen voor leerlingen, zal tijd moeten nemen en ruimte moeten maken.

In de bestaande praktijk van protestantse scholen is levensbeschouwing beperkt tot het begin en einde van de dag. Het hangt van de leraar af hoeveel tijd hij ervoor vrijmaakt. Doorgaans is dit niet meer dan dertig minuten. Dat geeft leerlingen minimale ruimte om te reageren en vragen te stellen. De praktijk leert dat leraren het ‘vak’ gemakkelijk laten vallen, omdat er veel druk ligt op het onderwijs in taal en rekenen (Van den Berg, 2014, H5 en H6). Ook is er niet altijd een methode voor levensbeschouwelijk onderwijs.

Op een werkblad blad konden leerlingen opschrijven wat zij van het Bijbelverhaal over de profeet Amos (een verhaal uit het Oude Testament) vonden. Daardoor werd er een persoonlijke verbinding gelegd met het verhaal en werden ideeën verzameld voor een 'spel met de stoel.' (dramatische werkwijze). Het verhaal stond op een cd en de kinderen luisterden heel aandachtig naar de vertelstem. Het verhaal uit Amos 8 speelde zich af op de markt en op de cd waren geluiden van de markt te horen.

De dag ervoor hadden de kinderen kennis gemaakt met de profeet Amos. Voordat de leerkracht met de nieuwe opdracht begon, liet zij de kinderen eerst het verhaal van twee dagen geleden opnieuw vertellen. Door naar die verhalen te luisteren merkte de leraar op dat veel kinderen zich erbij betrokken voelden. De gevoelens van diverse personages waren te horen in hun stemmen. In groepjes van vier werd het vertelde verhaal besproken (interactieve werkwijze). Ze konden zich goed inleven in de profeet Amos en koppelden zijn handelen aan hun eigen wereld door de vraag van de juf: 'Heb jij het wel eens voor iemand opgenomen?'

Enkele verhalen van leerlingen werden hardop voorgelezen. De kinderen luisterden naar elkaar en reageerden op elkaar. Daarna kregen ze de opdracht zelf vragen te maken en in het spel erna bleek dat dit soms heel verrassende vragen waren. De kinderen zaten tijdens het spel in een kring met in het midden een stoel (dramatische werkwijze). De leerkracht ging op de stoel zitten en vertelde wie ze was (een marktkoopman). Kinderen konden vragen aan haar stellen. Daarna wilden veel kinderen ook op de stoel zitten. De kinderen genoten van het spel. De leerkracht noteerde dat bij deze werkwijze de betrokkenheid van de kinderen het grootste was. Een leerling schetste bijvoorbeeld een beeld van 'de vrouw van de profeet' waar andere leerlingen niet aan gedacht hadden. Dat gaf de overige leerlingen een andere kijk op het verhaal. 'Deze werkwijze heeft het enthousiasme van de kinderen gewekt, maar ook mijn enthousiasme', vertelt de leerkracht. 'Het verhaal gaat open in een levendige en creatieve interactie.'

(verslagen pilot project a, vgl. Van den Berg, 2014, p. 452-454)

De tijd en ruimte die nodig zijn voor leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs zijn niet vanzelfsprekend en moeten vaak worden bevochten. Geïnternaliseerde routines in het onderwijzen van levensbeschouwing laten zich niet gemakkelijk doorbreken of veranderen. Binnen de context van de projecten kregen leraren uren om nieuw onderwijs te ontwikkelen. Zij hebben die tijd en ruimte optimaal besteed (Van den Berg, 2014; Parlevliet, Van den Berg & Zondervan, 2013; Mulder & Van den Berg, 2015). Als na afloop van het project het werk weer 'gewoon doorgaat', is het zaak de leerlinggerichte benadering verder uit te bouwen.

De vraag is dus of de ruimte, tijd en de nieuwe werkwijzen geborgd zullen worden in het levensbeschouwelijk onderwijs anno 2016. Basisscholen staan onder druk om constant te investeren in de taalontwikkeling, in nieuwe rekenmethodes, in toetsen, enzovoort. Daardoor is er beperkte speelruimte voor creatieve vakken en voor levensbeschouwelijke vorming. Daar komt bij dat levensbeschouwelijk onderwijs op de meeste basisscholen nog niet wordt beschouwd als een vak dat gelijkwaardig is aan andere vakken. Laat staan dat levensbeschouwelijke vorming wordt gezien als een noodzakelijk en essentieel onderdeel van de persoonsvorming, de sociale vorming en de culturele vorming van de leerling.

Spanningsveld: plaats voor de stem van de leerling

Dit spanningsveld gaat over het feit dat leraren in de transitie van de oude naar de nieuwe benadering oor moeten krijgen voor de stem van leerlingen. Leerlingen ontwikkelen een eigen kijk op het leven door zich samen te verdiepen in een waardevolle bron of door samen een belangrijke vraag te verkennen. Leraren zijn geneigd, mede door hun opleiding en door liefde voor hun vak, om vooral zelf aan het woord te zijn. Juist bij een vak als levensbeschouwing komt het er echter op aan dat de leraar leerlingen uitnodigt om zelf na te denken en zelf onder woorden te brengen wat zij vinden, bijvoorbeeld van het handelen van een personage in een verhaal. De overgang van het overdragen van leerstof naar het uitdagen van leerlingen om zelf levensbeschouwelijke vragen en bronnen te verkennen is complex: het vereist veel tijd en oefening van leraren om oog en oor te krijgen voor de stem van de leerling, en voor zijn behoeften en vragen op levensbeschouwelijk gebied.

Juf Janine vertelt: "Ester woonde eerst bij Mordechai, nu in het paleis. Mordechai mist haar erg en loopt iedere dag naar de poort. En vraagt daar hoe het gaat met Ester. Hij hoort twee knechten van de koning met elkaar smoezen, ze fluisteren met elkaar. Op een dag weer, en wat hoorde hij? De twee knechten zijn boos op de koning, maar hè, hoort hij het goed? Ze willen de koning doodmaken!" Janine aan de leerlingen: " Wat zou jij doen?"
Joanne: "Het aan de koning vertellen."
Mawjoed: "Hulp halen."
Elize: "Het aan de koning vertellen en hen ontslaan."
Joram: "Het tegen de koning zeggen en hen de doodstraf geven."
Janine : "Is dat niet een te forse straf"
Joram: "Maar ze willen de koning toch ook doden?"
Joanne: "Ik zou op ze afstoppen en ze arresteren."
Marjan: "Ik zou het aan een kamermeisje vertellen zodat die het aan de koning kan vertellen."
Michiel: "Het paleis heeft een voor- en een achterkant. Aan de achterkant naar binnen gaan en het aan koning vertellen. En de politie bellen."

Met elkaar verkennen de leerlingen de handelingsmogelijkheden van Mordechai. Zeven mogelijkheden worden belicht. Daarmee wordt hun perspectief op het verhaal verruimd en ontdekken zij spelenderwijs zin en betekenis.

Het zelf nadenken van de leerlingen komt op gang door twee handelingen van Janine: ze presenteert het verhaal interactief en ze stelt op het juiste moment een duidelijke vraag. De leerlingen krijgen alle ruimte om hun eigen antwoorden te geven. Die antwoorden blijven rustig naast elkaar staan. Bovenstaand fragment laat ook zien dat Janine zich goed heeft ingelezen in het verloop en de taal van het verhaal. Ook stelt zij de reactie van leerling Joram ter discussie.

Leerlingen ontwikkelen zich levensbeschouwelijk in de wisselwerking tussen posities in zichzelf en anderen, tussen aangereikte culturele vormen en hun eigen responsies daarop, en tussen eigen waarnemingen en de verbeeldingen uit culturele en levensbeschouwelijke bronnen (Ter Avest in Van den Berg, Kopmels & Ter Avest, 2007/2013). Voorwaarde voor op zingeving gericht diep leren, is de ontwikkeling

van hogere mentale, creatieve en sociale vermogens en van vaardigheden, zoals je inleven in iemand of iets, of een waarachtige dialoog voeren met een (fictief) persoon of met een 'bron van zin' (Alma, 2002). Pedagoog en filosoof Kieran Egan (Egan, 1997,2005,2008) laat in zijn studies zien, dat het activeren van deze mentale vermogens (verwonderen, verbeelden en nadenken) en vaardigheden (dialogeren, symboliseren, filosoferen) van cruciaal belang is voor de persoonlijke, levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen (Van den Berg, 2014, p. 28; Van den Berg in Parlevliet, Van den Berg & Zondervan, 2013, p. 114-115).

Leraren komen soms tot nieuw handelen als zij het verhaal op een andere manier presenteren. Als zij weet hebben van de mentale en sociale vermogens waarop zij in de interactie met leerlingen een beroep doen en op het goede moment de juiste vraag stellen, leidt dat tot krachtige en prachtige leermomenten bij leerlingen en leraren. Kennis hebben van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen is een belangrijke voorwaarde. Daarnaast vereist het durf van de leraar en moet hij kunnen omgaan met onzekerheid over het verloop van de les, zodat hij niet uit onzekerheid terugvalt op bekende en veilige routines (Parlevliet, Van den Berg & Zondervan, 2013; Van den Berg, Kopmels & Ter Avest, 2007,2013).

Spanningsveld: nieuwe rol van de leraar

In het derde spanningsveld draait het om de transitie van de rollen en vermogens van leraren in het wekken van verwondering en nieuwsgierigheid bij leerlingen.

Leraren leren op de lerarenopleiding om onderwijs te geven dat aansluit bij de leerbehoeften van leerlingen. Tot nu toe krijgen zij te weinig training in het professioneel vormgeven van leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs (Van den Berg, Kopmels & Ter Avest, 2007,2013; Parlevliet, Van den Berg & Zondervan, 2013). Veel leraren vallen dan in hun handelen – heel begrijpelijk–- terug op de verbinding met hun eigen levensovertuiging of op de stof uit een methode[12].

[12] De meest gebruikte methoden voor levensbeschouwelijk onderwijs in deze tijd zijn *Kind op Maandag*, *Trefwoord*, *Hemel en Aarde* en *Kleur*. *Hemel en Aarde* en *Kleur* zijn het meest gericht op leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs. Kleur is ontwikkeld op basis van de visie op levensbeschouwelijk leren zoals verwoord in *Geloof je het zelf?!* (Van den Berg, Kopmels & Ter Avest, 2007/2013).

De omschakeling naar een leerlinggerichte manier van onderwijzen vraagt van leraren om professioneel pedagogisch-didactisch in te spelen op vragen van kinderen, en doet een beroep op hun vermogens tot verwondering, nieuwsgierigheid en creativiteit. In die nieuwe leeromgeving moeten leraren ook vertrouwd raken met andere vormen van levensbeschouwelijk onderwijs, zoals filosoferen met kinderen, symboliseren met kinderen of gesprekken voeren met kinderen. Dit alles vereist tijd en vooral oefening, maar ook het loslaten van routines en denkgewoontes (Van den Berg, 2014; Parlevliet, Van den Berg & Zondervan, 2013; Mulder & Van den Berg, 2015).

Een leerkracht heeft creatief nagedacht over een werkwijze die haar in staat stelde om kleuters zich op hun eigen ontwikkelingsniveau te laten inleven in personages uit een verhaal. Ze heeft de moed gehad om het niemandsland op dit terrein op mogelijkheden te verkennen. Ze is wijzer geworden door op zoek te gaan naar literatuur die haar inzicht gaf in manieren waarop kinderen van 4-6 jaar een relatie kunnen leggen met een Bijbelverhaal. Bij de uitvoering heeft ze goed gelet op reacties van de leerlingen en op wat deze vragen van haar vermogen tot dialogeren. Deze leerkracht onderkent bij zichzelf het plezier dat zij heeft in het inventief en creatief ontwerpen van nieuw levensbeschouwelijk onderwijs.

Het vraagt bereidheid en mentale beweeglijkheid van leerkrachten om de gewone manier van doen bij het presenteren van Bijbelverhalen te doorbreken en ruimte te maken voor deze nieuwe benadering (Biesta, 2010,2012). Dat is een transitie die zich niet zomaar voltrekt, noch in het hoofd, noch in het handelen. Want denk-, spreek- en handelingspatronen die professionals eenmaal hebben ontwikkeld, laten zich niet zomaar doorbreken.

Als leraren ruimte maken om een religieus verhaal met andere ogen te lezen en te bevragen, wordt dit verhaal betekenisvoller voor hen. Dan ontstaat er ook openheid om nieuwsgierig op een vraag of een interpretatie van een leerling te reageren.

Alleen als leraren bereid zijn zich te verdiepen in hun leerlingen, kunnen zij leerlingen goed begeleiden bij hun ontdekkingstocht naar zingeving en kunnen zij met leerlingen meebewegen op hun tocht in niemandsland. De transitie van het traditionele dagopeningsritueel naar een actieve, creatieve, dialogische verkenning met leerlingen, is een mooie, maar ook een lastige weg (Van den Berg, 2014, H1, H10).

Ervaringen met de spanningsvelden

Wat zijn nu de ervaringen in de projecten als het gaat om de drie besproken spanningsvelden?

Ten aanzien van het eerste spanningsveld – tijd en ruimte voor levensbeschouwelijk onderwijs – stel ik vast dat leraren de experimenteerruimte die de projecten boden volop hebben benut. Gaandeweg hebben zij krachtig leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs kunnen vormgeven. Zij waren in staat om de beperkingen van het bestaande levensbeschouwelijk onderwijs los te laten en zich over te geven aan het experiment. De voorbeelden van Marina, Janine en Mirjam laten dat op unieke wijze zien. Zij hebben in de experimenten prachtige momenten ervaren van zingeving door leerlingen en van wijs, vrijmoedig en creatief handelen van zichzelf.

Sommige leraren ontdekten dat hun speelruimte groter werd als zij een verbinding konden maken tussen levensbeschouwelijk onderwijs en bijvoorbeeld taalonderwijs (voorbeelden in Parlevliet, Van den Berg & Zondervan, 2013; Van den Berg & Mulder, 2017). De betrokken leraren ervoeren het als stimulans als er tijd en aandacht was voor onderlinge uitwisseling en reflectie op hun experimenten (Van den Berg, 2014; Van den Berg & Mulder, 2017). Zij kregen daardoor beter zicht op situaties waarin leerlingen niet goed reageerden op opdrachten, zich niet konden concentreren of het verhaal toch zagen als een ‘ver weg verhaal’. Het nieuwe onderwijs kan alleen maar gestalte krijgen als leraren regelmatig de hectiek van de dag kunnen onderbreken (Biesta, 2010, 2012) om samen te bouwen aan levensbeschouwelijk onderwijs dat leerlingen ondersteunt en wegwijs maakt in de wereld van culturen en religies. Dit vereist van scholen dat zij bewust beleid voeren om tijd en ruimte te maken voor experimenten. Van leraren vraagt het lef en sensitiviteit om die ruimte ook daadwerkelijk te creëren.

Als het gaat om het tweede spanningsveld – ruimte voor leerlingen – bleek dat leerkrachten sensitiever werden voor de eigen, individuele stem van de leerling naarmate zij meer ervaring opdeden met kinderen te laten spelen met de symbooltaal van een religieus verhaal. Dit groeiend besef werd bij leraren versterkt als zij meer inzicht in en kennis van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen verwierven. Hoe concreter hun vragen en opdrachten een beroep deden op de sociale, mentale en creatieve vermogens van leerlingen, des te krachtiger klonken de stemmen van leerlingen en hoe meer hun ogen gingen glimmen.

Bij het derde spanningsveld – de rollen en vermogens van de leraar – bleek dat leraren nieuwe werkwijzen hebben ontdekt en zich eigen hebben gemaakt. Ze ervoeren dat iedere creatieve werkwijze specifieke vaardigheden en de specifieke vermogens van hen vereist. Het vergt een grondhouding die wordt gekenmerkt door open, beweeglijke en betrokken aandacht voor wat er speelt in de interactie tussen de leerlingen en een vraag, thema of bron. Een attitude die hen ertoe aanzet om bewuster en wijzer te handelen in concrete lessituaties. Het vraagt een openheid die hen ertoe brengt inventief en assertief te handelen, zodat ook een leerling die aarzelt mee gaat doen. Leraren die in dergelijke situaties wijs, vrijmoedig en inventief handelen, durven met leerlingen op zoek te gaan naar zingeving en leren in dat proces soepeler en natuurlijker met leerlingen om te gaan.

Tot slot

Omschakelen van traditioneel naar leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs is een zaak van lange adem, gaat met vallen en opstaan en verdient in iedere basisschool ruimte en tijd. In die speelruimte kunnen leraren, lerend van hun krachtige, maar ook van hun weerstandsmomenten, zich ontwikkelen tot wijze, vrijmoedige en inventieve leraren. Dat vraagt bereidheid van leidinggevenden om de bestaande praktijk meer en meer te laten onderbreken en ruimte te scheppen voor het nieuwe levensbeschouwelijk onderwijs. Het vraagt veel veerkracht van leraren om het nieuwe onderwijs stap voor stap vorm te geven en leerlingen te ondersteunen bij de verkenning van de wereld van levensbeschouwing en religie. Pabo's dienen voor studenten meer ruimte te maken om met elkaar lessen te ontwerpen, waarin de leefwereld van leerlingen en hun nieuwsgierigheid naar de wereld van religie en levensbeschouwing centraal staan.

Literatuur

Alma, H. A. (2002). Grensverleggende exploratie: Een(godsdienst)psychologische verkenning van verbeelding, Nederlands Theologisch Tijdschrift, 56, 115-129.

Alma, H. A. (2005). 'De parabel van de blinden': Psychologie en het verlangen naar zin. Amsterdam: SWP/ Humanistics University Press.

Avest, I. ter (2006). Verandering in ontmoeting. Van kennis nemen naar kennis maken met tradities, in: S. Miedema & G. Bertram-Troost (red.). Levensbeschouwelijk samen leven. Opvoeding, identiteit en ontmoeting (p. 241-252), Zoetermeer: Meinema.

Bakhtin, M. (1981). The Dialogic Imagination. Four Essays Ed. M. Holquist, Austin: University of Texas Press.

Bakker, C., & H. Wassink (2015). Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs. Utrecht: Hogeschool Utrecht Kenniscentrum Educatie.

Berg, B. van den, D. van Uden & D. van der Sluis (1985). Stem en tegenstem. Een ABC voor een creatieve omgang met de Bijbel. Amsterdam: GDB.

Berg, B. van den, A. van der Harst, C. Fortuin-Van der Spek & H. Wassink (2011). Onze school is een verhaal. Identiteit als kwaliteit. Amersfoort: CPS.

Berg, B. van den, T. Kopmels & I. Ter Avest (2007/2013). Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het primair onderwijs. Utrecht: Marnix Academie.

Berg, B. van den (2014). Speelruimte voor dialoog en verbeelding. Basisschoolleerlingen maken kennis met religieuze verhalen. Gorinchem: Narratio.

Berg, B. van den, C. Bakker & K.H. ter Avest (2015). 'Making sense of religious narratives by primary school students – a conceptual exploration.' The Journal of Beliefs and Values.

Berg, B. van den, C. Bakker & K.H. ter Avest (2015). 'Imagination in action: primary school students interpret religious narratives.' Online Journal for Child Development, Vancouver.

Berg, B. van den, C. Bakker & K. H. ter Avest (2015). 'The Source as Thou: genuine dialogue between primary school students and religious narratives'.

Berg, B. van den & K. Meijlink (red.) (2016). Kijken met de ogen van de ander. Opbrengsten van twaalf jaar lectoraat Dynamische Identiteitsontwikkeling. Utrecht: Marnix Academie.

Berg, B. van den & A. Mulder (red.) (2017). Leren van betekenis. Dialogisch levensbeschouwelijk onderwijs op negen basisscholen. Utrecht: Marnix Academie.

Berg, B. van den (2017). Wijs worden met bronverhalen. Een visie- en praktijkboek voor leraren basisonderwijs. Amersfoort: Kwintessens (in druk).

Biesta, G. J. J. (2012). Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie. Amsterdam: Boom Lemma.

Breeuwsma, G. (1994). De constructie van de levensloop. Amsterdam: Boom.

Breeuwsma, G. (1998). Psychologie voor de linkerhand: Over kunst, verbeelding en andere afwijkingen. Amsterdam: Boom.

Castelijns, J. & B. van den Berg (2015). Een leraar blijf je altijd. Verhalen van leraren over persoonlijk meesterschap. Utrecht: CEPM.

Castelijns, J., B. van den Berg, K. Meijlink e.a. (2015). Toolbox professionele dialoogvormen. Utrecht: CEPM.

Dieleman, A. & De Beer, F. (red.) (2010). De eigen wereld van het kind. Oriëntatie op de leefwerelden van kinderen. Bussum: Coutinho.

Egan, K. (1997). The Educated Mind. How cognitive tools shape our understanding. Chicago: University of Chicago Press.

Egan, K. (2005). An imaginative approach to teaching, San Francisco: Jossey-Bass.

Egan, K. (2008). The future of education: Reimagining the school from the ground up. New Haven, CT: Yale University Press.

Egan, K., A. Cant & G. Judson (2014). Wonderful Education. The Centrality of Wonder in Teaching and Learning Across the Curriculum. New York and London: Routledge.

Ewijk, H. van & H. Kunneman (2013). Praktijken van normatieve professionalisering. Amsterdam: SWP Books.

Haanstra, F. (2008). De thuiskunst van scholieren. Amsterdam: Hogeschool voor de Kunsten.

Harst, A. van der, B. van den Berg & C. Fortuin-Van der Spek (2007). Verhalen verbinden. Ruimte voor vertellen op de school. Amersfoort: CPS.

Hilst, A. van der (2007). Voorbij de kaders. Verwondering over onze leer-kracht, bewondering voor onze leerkracht. Utrecht: Agiel.

Huizinga, J. (1938 /1997). Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spelelement der cultuur. Groningen: Tjeenk Willlink.

Janssens, L. (2010). Spelen is de kunst. Handboek voor dramadocenten. Amsterdam: International Theatre & Film Books.

Janssens, L. (2011). Spelen vanuit verbeelding. Handboek voor dramaonderwijs op de basisschool. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.

Janssen-Vos, F. (2004). Spel en ontwikkeling. Assen: Van Gorcum.

Kelchtermans, G.(2008). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid, in: Stevens, L.M.(red.) Leraar, wie ben je? Antwerpen: Garant.

Kelchtermans, G.(2012). De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de 'moderne professionalisering' van leerkrachten. Leuven: Centrum voor onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding: KU Leuven.

Kunneman, H. 'Het belang van modus-drie-leerprocessen in het onderwijs', in L. Stevens (red.)(2007) Leraar wie ben je? Antwerpen: Garant.

Letschert, J., Letschert-Grabbe, B. & Greven, J. (Eds.) (2006). Beyond Storyline. Features, principles and pedagogical profundity. Enschede: SLO Curriculum Development Studies.

Letschert, J. & Letschert-Grabbe B. (2007). Wat leraren willen. Over veranderingen in onderwijs van binnenuit. Assen: Van Gorcum.

Miedema, S. in Van Oers, B. van, Y. Leeman & M. Volman (red.) (2009). Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling. Een bijdrage aan pedagogische kwaliteit in het onderwijs. Assen: Van Gorcum (p. 69-78).

Mulder & Van den Berg (2015). Opbrengsten van het eerste jaar van het project Leren voor het leven (2015). Utrecht: Marnix Academie.

Meijlink K., & Berg, A. van den (red.) (2008). Stel je voor. De kunst van het beleven en ontmoeten. Identiteitsontwikkeling in de basisschool, Utrecht: Marnix Academie / Utrechts Centrum voor de Kunsten.

Oers, B. van (2005). Carnaval in de kennisfabriek. De positie van het spel in Ontwikkelingsgericht Onderwijs, Oratie VU Amsterdam.

Oers, B. van, Verbeeldend spel, in: Aalsvoort, G.van der, Kwakkel-Scheffer, J. C. C. & De Vries, A. K. (red.). Puur plezier. Spelsuggesties voor de basisschool (p. 101-118), Leuven/Voorburg: Acco.

Oers, B. van den (2009). Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool. Een theoretische verkenning met het oog op de praktijk. Alkmaar: De Activiteit.

Parlevliet, L. J., B. van den Berg & T. Zondervan (2013). Het kind en de grote verhalen. Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs. Amersfoort: Kwintessens.

Pruyser, P. W. (1983). The Play of Imagination. Toward a Psychoanalysis of Culture. New York: International Universities Press.

Schuijt, L. (2014). Wat bezielt ons? Van verstarring naar vitaliteit. Deventer: Vakmedianet.

Singer, D. G., & Singer, J. L. (1990). The house of make-believe. Children's play and the developing imagination. London: Harvard University Press.

Stern, L. J. (2008). The Spirit of the School. Monologue and Dialogue In and Beyond Religious Education. Hull: University of Hull.

Streib, H. (1991). Hermeneutics of Metaphor, Symbol and Narrative in Faith Development Theory. Frankfurt.

Vygotsky, L.S. Play and its role in the mental development of the child, in: J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.) Play. Its role in development and evolution (pp. 537-554). London: Penguin Books.

Winnicott, D. W. (1971). Playing and reality, London: Tavistock.

Wat de school kan toevoegen in een ingewikkelde omgeving

Frank Studulski sprak met Eric van 't Zelfde.

In 2016 verscheen het boek *Superschool*, waarin Eric van 't Zelfde vertelt over zijn ervaringen als directeur van scholengemeenschap Hugo de Groot in de wijk Charlois in Rotterdam. Frank Studulski praat met Van 't Zelfde over deze periode en met name over de vraag: wat hebben leerlingen in een ingewikkelde wijk als Charlois nodig? Wat werkt?

Eric van 't Zelfde was tussen 2009 en 2016 directeur van de Openbare scholengemeenschap Hugo de Groot in de wijk Charlois in Rotterdam. De school biedt mavo, havo, atheneum en gymnasium. Sinds 2016 werkt hij in Gorinchem.

In 2016 verscheen *Superschool*, een indringend relaas over zijn inzet en zijn visie op de school. Het boek beschrijft de ontwikkelingen op de school en in de buurt, en hoe de school weer in positief vaarwater terecht kwam. Ook verwikkelingen in het privéleven van de directeur en ontwikkelingen in de buurt met loverboys, bendes en criminaliteit komen in het boek aan de orde.

In 2009 stond de school er niet best voor. Het aantal nieuwe aanmeldingen was laag, de examenresultaten waren onder de maat en het docentencorps was vermoeid. In de buurt was veel criminaliteit. De nieuwe directeur greep fors in: 56 docenten vertrokken en er werden leerlingen verwijderd. Gevolg van zijn onconventionele houding was dat de resultaten verbeterden en de school weer groeide.

Jeugdig elan

Nu Van 't Zelfde uit de invloedssfeer is van het Hugo de Groot, dringen zich vragen en gedachten op: waarom hebben we de ontwikkeling van de school niet kunnen continueren? Waar waren de bestuurders? En over politici: in de verkiezingsstrijd zijn er wel weer beloften, maar eigenlijk heeft de school gewoon structureel extra budget nodig.

Soms heeft hij spijt van zijn Rotterdamse periode, omdat hij teleurgesteld en verbitterd is geraakt over de overheid. De situatie in Rotterdam-Zuid en op het Hugo de Groot is zeer indringend: de geur van armoede overheerst, het gaat er in die buurt bijvoorbeeld om of mensen wel of geen zorgverzekering hebben. Het contrast met de school waar hij nu werkt, is groot: hier heersen rust en orde; alle kinderen komen gewoon met de fiets naar school.

Van 't Zelfde werd aangesteld om de ontwikkeling van de school te keren. Dalende prestaties en aanmeldingen vereisten forse maatregelen. Door een combinatie van factoren was de school een verzamelpunt van ellende geworden. Op het gebied van personeel was er sprake van een grote diversiteit. Van 't Zelfde: "Als kinderen het idee hebben dat er een docent staat die om hen geeft en hen aandacht geeft, hebben ze dat door. Onderwijs is niet alleen maar kennis uitwisselen. Het begint met de relatie met en hoge verwachtingen van de leerlingen."

Het feit dat er een selectie heeft plaatsgevonden onder het personeel, was omstreden. "In de media worden docenten vaak als politiek correct afgeschilderd, maar de realiteit is dat er ook mensen zijn die er geen zin meer in hebben, die op een zijspoor zitten, die verzuurd zijn en van baantje naar baantje zijn gegaan. Er lopen ook heel slechte docenten rond. In het onderwijs wil men dat niet horen, omdat het onderwijs zich sterk verwaarloosd voelt. Het onderwijs wil ook graag omarmd en gezien worden. Het neoliberale klimaat draagt sterk bij aan deze situatie."

Reflecterend op zijn rol, geeft Van 't Zelfde aan dat zijn jeugdige leeftijd – hij was 38 jaar toen hij begon op het de Hugo de Groot – en gebrek aan ervaring met dit soort trajecten waarschijnlijk belangrijk zijn geweest. Hij ging er met jeugdig elan in. Het leek erop dat de school niet was te redden, en het bestuur had de school opgegeven. Zijn opvatting was echter: deze kinderen hebben recht op goed onderwijs. Dat vraagt een onconventionele houding. Achteraf gezien was het soms misschien beter geweest om te verbinden, maar de partijen bij het bestuur vond hij niet betrouwbaar.

EQ, IQ en Accu

Toen Van ’t Zelfde op de Hugo de Groot binnenkwam, waren er geen goede randvoorwaarden. “Het was het slechtste gebouw van Rotterdam en er was een bovenmenselijke inspanning nodig”, aldus Van ’t Zelfde. In zijn boek stelt hij dat docenten EQ, IQ en Accu nodig hebben.

Naast vakkennis, is het belangrijk dat de docent de leerling begrijpt en zich verdiept in het zorgdossier van leerlingen. Het is belangrijk dat de docent leerling georiënteerd is. Op het Hugo de Groot is de zorglijn uitgebreid en zijn de docenten extra geschoold, onder meer om zorgdossiers beter te kunnen begrijpen. Wat betekent het voor een kind om slachtoffer te zijn van incest? Wat kan dat voor jou betekenen in de klas? Het gaat ook om empathie voor de leerling en om het inlevingsvermogen van de docent: een zekere *awareness* van de docent. En Accu staat natuurlijk voor uithoudingsvermogen. Je moet bij wijze van spreken op zaterdag ook nog de discobal op willen ruimen. Dat heeft ertoe geleid dat sommige docenten zijn vertrokken.

Van ’t Zelfde vreest het ontstaan van een parallelle samenleving. De segregatie in het onderwijs versterkt de verschillen: scholen in ingewikkelde wijken eindigen met minder gemotiveerde docenten en hebben uiteindelijk minder te besteden dan reguliere scholen in blanke middenklassenwijken. Het is daarom nodig om beter te kijken naar de toedeling van middelen en docenten. Het tegengaan van de ontwikkeling van een parallelle samenleving is voor Van ’t Zelfde een belangrijke motivatie om de strijd aan te gaan.

Jassen en sinaasappelsap

Het slagingspercentage op het Hugo de Groot was al een paar jaar ongeveer 38%, terwijl er eigenlijk niemand aan de bel trok. Dat is verbazingwekkend. Een van de eerste maatregelen die Van ’t Zelfde nam was het ontwikkelen van een doordacht en compleet veiligheidsbeleid. Van ’t Zelfde: “Als kinderen in het voortgezet onderwijs komen, moeten ze in een bad met liefde komen, maar wel met duidelijkheid. Het moet vanaf dag één duidelijk zijn wie er bovenaan de rots zit. Er zijn twee speerpunten: excellent onderwijs en veiligheid. Het ontbreekt in dit soort scholen namelijk aan een basale veiligheid, in de school en op straat.”

Door de veiligheidsmaatregelen, trok het aantal leerlingen meteen aan. Het ging om fysieke maatregelen (camera's en hekken), maar ook om sociale maatregelen en consequent, strikt beleid. Het is heel belangrijk dat het veiligheidsbeleid wordt nageleefd en dat het consequenties heeft als dat niet gebeurt. Orde scheppen. Helaas steunt de wet- en regelgeving de school niet als het gaat om veiligheid. Een leerling die veel ellende veroorzaakt, mag niet zomaar van de school worden verwijderd.

De school trad streng op tegen rondhangende dealers en loverboys. Maar er werden ook onconventionele maatregelen genomen in de alledaagse praktijk van de school: de aanschaf van 600 jassen omdat het te koud was. Het uitdelen van vers sinaasappelsap, omdat de kinderen dat thuis niet kregen. Dat gaat wel wat verder dan de reguliere opdracht en taakomschrijving van de school of de directeur.

Een *outreachende* houding

Om de leerlingenprestaties te verbeteren, is het van belang dat eerst de omgeving van het kind beter wordt: vooral de thuissituatie, omdat kinderen daar veel tijd doorbrengen. Als de thuissituatie negatief is, met allerlei verstorende factoren, dan is de invloed van de school maar beperkt. Daarom is de school naar de gezinnen toe gegaan om de 'seinen meer op groen' te krijgen: soms door schuldsanering in gang te zetten, soms door samen naar het ziekenhuis gaan. Was er langdurige hulp nodig, dan werd het gezin doorverwezen naar wijkteams of werd justitie ingeschakeld.

Dat is een heel andere rol van de school, maar in deze wijken is dat nodig. Veel wijk- en buurthuiswerk, inclusief wijkagenten, is wegbezuinigd. Dat heeft een negatief effect op een buurt. Overigens schuwde de Hugo de Groot er niet voor om ook docenten te ondersteunen in hun thuissituatie. Daarmee werd gewerkt aan de vorming van een gemeenschap: de school staat achter je.

Daarnaast investeerde de school in de brede ontwikkeling van de kinderen. Na school was er een aanbod van sport- en culturele activiteiten, bijvoorbeeld duiken en paardrijden. Doel was de kinderen meer culturele bagage te geven. Van 't Zelfde noemt dat de 'renaissance man'. "Als de kinderen naar het hbo gaan, dan is het niet de bedoeling dat ze binnen een maand afhaken.

Door die extra activiteiten krijgen de kinderen meer ervaring en zelfvertrouwen, en dat is cruciaal. Deze kinderen hebben meer lestijd nodig, meer veiligheid en meer zorg. Een school voor leerlingen van van 2-18 jaar, te vergelijken met een moderne kostschool, zou geen slecht idee zijn."

Verder is het belangrijk dat kinderen leren leren, iets dat kinderen uit ingewikkelde wijken van huis uit minder meekrijgen. Daarom zie je daar ook verschillen ontstaan in de Cito-scores. De school heeft dan ook sterk ingezet op leren leren en mentoraat. Leerlingen moeten alle vragen kunnen stellen en de docent moet beseffen dat deze leerlingen niet alles weten. Daarnaast is het heel belangrijk om onderwerpen met elkaar in verbinding te brengen. Dat helpt kinderen verbanden te leggen en het vergroot hun inzicht. Dat begint al in week één met de schoolreis naar Texel. Op een eiland liggen immers allerlei bronnen voor het oprapen: geschiedenis, natuur, et cetera.

Eigenaarschap

Volgens Van 't Zelfde kan de basisschool de achterstand momenteel niet meer repareren. "Helaas is het niveau van de basisschoolleerkracht niet meer adequaat. Misschien moet er voor de basisschoolleerkracht een andere taakverdeling komen. Leerkrachten in het basisonderwijs moeten nu voor meerdere vakken kennis aanbieden en lesgeven in ongeveer acht niveaus. Dat kun je geen eerlijke klus meer noemen. Het pleit voor meer gepersonaliseerd leren, waarbij leerlingen op verschillende niveaus, naar vermogen onderwijs kunnen volgen."

Belangrijk is dat de school bij leerlingen het eigenaarschap en de verantwoordelijkheid voor het leren bevordert. Daar werkt de school meer en meer aan in de hogere klassen. Daarvoor moeten kinderen trots, zelfvertrouwen en doorzettingsvermogen ontwikkelen. Het gaat meer om een houdingsaspect, dan om kennis. Bij de talentbenadering gaat het ook om doorzettingsvermogen: de kinderen zijn niet dom, maar je moet een manier vinden om hun potentieel te bereiken.

Er zijn helaas talloze plekken in Nederland waar een onconventionele aanpak van het onderwijs nodig is. Het gaat daarbij om een fatsoenlijk gebouw, een leerlijn van 2-18 jaar, een goed docententeam, een goede zorgstructuur. Eric van 't Zelfde denkt dat er wel tachtig gebieden zijn waar een dergelijke aanpak nodig is. Niet alleen in Rotterdam, maar ook in bijvoorbeeld Deventer, Heerlen of Leeuwarden.

De politici en besturen laten het helaas behoorlijk afweten. Zij maken andere afwegingen. Bestuurders van grote schoolbesturen zouden meer gecontroleerd moeten worden op (persoonlijke) verantwoorde uitgaven.

Een parallelle wereld?

Voor een onderbouwing van zijn ideeën, verwijst Van 't Zelfde naar Marx (*Das Kapital*), die wees op het bestaan van de *upperclass* en de *lowerclass*: de heersende klasse en de arbeidersklasse. In die tijd was dat onderscheid misschien minder groot, omdat aan arbeid een eervol bestaan kon worden ontleend – hoewel de arbeidsomstandigheden niet erg florissant waren. Maar nu worden de verschillen tussen de heersende klasse en de arbeidersklasse in rap tempo groter. In de *lowerclass* is tegenwoordig geen werk meer. Van 't Zelfde: "Het is een werklozenklasse geworden, met veel migranten van de tweede en derde generatie. De samenleving en de overheid kunnen deze groep momenteel te weinig perspectief bieden. Een uurtje burgerschap en het idee van de participatiemaatschappij gaan er niet voor zorgen dat deze mensen daadwerkelijk in de samenleving worden opgenomen."

Consequentie daarvan kan zijn dat de leerling kiest voor het wenkend perspectief van de religie. Dat versterkt de parallelle samenleving alleen maar, een informele economie waar steeds meer draagvlak ontstaat voor bijvoorbeeld een Sharia rechtspraak. "Er is op niveau 1 en 2 van het mbo helemaal geen werk voor de leerlingen. Door de automatisering en robotisering, maar ook door goedkopere krachten uit Oost-Europa, worden deze banen verdrongen", aldus Van 't Zelfde.

Helaas wordt daarover geen volwassen fatsoenlijk debat gevoerd. Het debat wordt op een negatieve manier gekaapt door partijen op rechts. Het contrast met de hogere klasse wordt steeds groter, want voor kinderen met goed verdienende ouders wordt steeds meer uit de kast getrokken om hen op de goede weg te helpen.

Bondgenoten

De ontwikkeling en de groei van het Hugo de Groot veroorzaakte een allergische reactie bij andere besturen en scholen in de omgeving. Volgens Van 't Zelfde speelt de verzuiling van het Nederlands onderwijs daarbij helaas ook een rol. Als de één groeit, is dat een bedreiging voor de ander. Dat ontaardt in een oneigenlijke strijd

tussen scholen.

Olie op het vuur was het bericht dat er bij het Hugo de Groot ook een basisschool zou komen. Dat was alleen nog maar een idee, maar er waren in één week ongeveer 1400 aanmeldingen. Dat zegt wat over de wenselijkheid van het idee en over het beeld dat ouders hebben van de kwaliteit van het Hugo de Groot. Het leidde tot allerlei ongeruste reacties bij andere scholen en besturen. Helaas werd het initiatief niet gesteund door het eigen bestuur. Er ontstond een ziekmakend machtsspel, waarbij weinig middelen werden geschuwd. Gebrek aan steun van het eigen bestuur leidde in ieder geval tot motivatieverlies bij de schooldirecteur. De basisschool gaat er waarschijnlijk niet komen. Maar het idee snijdt kennelijk wel hout.

Bij het reorganiseren van een school in een ingewikkeld gebied, is het belangrijk dat je goede bondgenoten hebt. Sommige partijen lieten het afweten, soms doordat ze tegengestelde belangen hebben. Andere partijen bleken juist weer verrassende medestanders, zoals de politie, de wijkagent met name. Ook binnen de gemeente werd goed meegedacht en meegewerkt aan de ontwikkeling van het Hugo de Groot. Die medestanders en bondgenoten heb je nodig. Als directeur toonde Van ‘t Zelfde een sterk vermogen om strategisch te denken. Daar hoort bij dat je een sterk team om je heen formeert en dat je je bewust bent van je eigen sterkten en zwakten.

Geen fijn verhaal

Van ’t Zelfde is verbaasd over het gebrek aan aandacht voor zijn boek in de media. Hij denkt dat dit komt doordat het boek geen fijn verhaal vertelt. Het boek wijst op weinig constructief gedrag van besturen en overheid. Maar tegelijkertijd vertelt het boek wat er moet gebeuren om kinderen in een moeilijke omgeving weer perspectief te bieden. Dat is een belangrijke opbrengst van het boek. De enige vraag is: zijn deze kinderen het redden waard? Het antwoord is een keihard: ‘ja’.

Zelfde, E. van ‘t (2016). Superschool. Het succesverhaal van een bevlogen schooldirecteur. Amsterdam: Prometheus.

Naar effectief taalonderwijs voor nieuwkomerskinderen

Paulien Muller en Jan Maarse

In deze bijdrage beschrijven Jan Maarse en Paulien Muller hoe het Nederlandse onderwijssysteem de afgelopen decennia heeft gereageerd op de instroom van anderstalige leerlingen. Vervolgens gaan ze in op de huidige situatie van het nieuwkomersonderwijs, en gaan ze op zoek naar wetenschappelijke en pragmatische inzichten die kansen geven om het onderwijs aan anderstalige nieuwkomerskinderen te verbeteren.

Alle kinderen in de leeftijd van 5 tot en met 18 jaar moeten in Nederland naar school[13]. Dit recht op onderwijs is opgenomen in de universele verklaring van de rechten van de mens en is in Nederland juridisch vastgelegd in de Leerplichtwet. Ook kinderen die om allerlei redenen vanuit andere landen naar Nederland komen, hebben zowel het recht als de plicht om naar school te gaan. Deze 'anderstalige nieuwkomers' zijn een bijzondere groep binnen het Nederlandse onderwijsbestel. Kinderen die nog geen Nederlands spreken, zetten hun eerste stappen in Nederland in het zogenoemde 'nieuwkomersonderwijs'. Dit onderwijs bestaat 'pas' zo'n veertig jaar en is een reactie geweest op de immigratie van anderstalige gezinnen naar Nederland.

De voornaamste taak van nieuwkomersonderwijs is anderstalige leerlingen voor te bereiden op het reguliere onderwijs. Werken met nieuwkomers kan uitdagend zijn. De professionals op een nieuwkomersschool moeten vele vaardigheden beheersen. Docenten moeten in ieder geval basale kennis hebben van tweedetaalverwerving. Ook dan is het werk nog niet zo vanzelfsprekend; naast taal spelen immers ook culturele verschillen een rol. Verder moet men zich realiseren dat nieuwkomersscholen één van de weinige plekken in Nederland zijn waar de wereld in al zijn diversiteit binnenkomt, inclusief mondiale uitdagingen. Dat geldt in het bijzonder

[13] Voor leerlingen van 5 tot 16 jaar heet dit de leerplicht. Voor jongeren tussen 16 en 18 jaar heet dit de kwalificatieplicht.

voor vluchtelingen; uit allerlei delen van de wereld nemen zij hun soms traumatische ervaringen mee als bagage.

Een onvoorziene vraag naar onderwijs aan anderstaligen

Nieuwkomersonderwijs komt voort uit maatschappelijke ontwikkelingen uit de jaren zeventig. Economische groei en onvoldoende arbeidskrachten leidden tot het aantrekken van gastarbeiders uit landen rondom de Middellandse Zee. Vaak namen zij op een later tijdstip hun families mee naar Nederland. In tegenstelling tot immigranten uit de voormalige koloniën, spraken deze arbeidsmigranten en hun gezinnen geen Nederlands (of een daaraan verwante taal). Voor het eerst werden docenten – in de kleuterschool tot in het middelbaar onderwijs – geconfronteerd met het doceren van Nederlands als tweede taal (NT2); een vakgebied dat tot dan toe niet bestond en dus grotendeels onbekend terrein was.

Daar kwam bij dat veel kinderen van gastarbeiders beperkt onderwijs hadden genoten in doorgaans conservatieve onderwijssystemen (Olijkan, 1990). Lang is gedacht dat gastarbeiders (en later ook vluchtelingen) en hun gezinnen weer zouden terugkeren naar de landen van herkomst, en dat onderwijs aan deze groepen iets tijdelijks was (WRR, 2001). Om onderwijs aan anderstalige kinderen te faciliteren, werden in 1974 de eerste internationale schakelklassen (ISK) opgericht voor anderstalige nieuwkomers van 12 tot 16 jaar. In het basisonderwijs stroomden de nieuwkomers in reguliere klassen in, maar hier was er extra aandacht voor deze groep door het aanstellen van NNT-leerkrachten (leerkrachten voor Niet-Nederlandstalige leerlingen). In de praktijk waren dit vaak hulpleerkrachten, die extra lessen gaven aan anderstalige leerlingen (WRR, 2001).

Vanaf halverwege de jaren zeventig tot halverwege de jaren tachtig was het onderwijs aan anderstaligen vooral gericht op kinderen van arbeidsmigranten. Dit waren met name Turkse en Marokkaanse kinderen. Daarnaast waren er ook al kleine groepen gevluchte Chilenen, Argentijnen, Vietnamezen en Sri Lankanen in Nederland. Gedurende de jaren tachtig nam het aantal asielzoekers toe, en werd de groep vluchtelingen in Nederland steeds groter. Zo arriveerden er steeds meer gezinnen uit landen als Iran, Irak, Afghanistan, Congo, de voormalige Sovjet-Unie en Joegoslavië. In 1995 leidde dat tot het voorlopig hoogste aantal, met meer dan 52.000 asielaanvragen (CBS, 2017a). De toename van het aantal asielverzoeken in het begin van de jaren negentig was vooral het gevolg van crises in het voormalige

Joegoslavië en de voormalige Sovjet-Unie. Met de komst van deze vluchtelingen verandert ook de samenstelling van het nieuwkomersonderwijs.

OETC en OALT

Een interessant debat dat sinds de jaren zeventig wordt gevoerd, is het debat over het gebruik van de eigen taal in het onderwijs aan anderstaligen (en allochtonen in bredere zin). De eigen taal is de basis voor anderstaligen die starten met het leren van de Nederlandse taal. Het is een belangrijk deel van de identiteit van kinderen. Daarnaast maakt een goed ontwikkelde moedertaal het makkelijker om een andere, vreemde taal te leren, omdat beide talen zich beroepen op dezelfde neurale netwerken en mentale opslag (LPTN, 2017).

In 1984 kunnen scholen in primair en voortgezet onderwijs het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) aanbieden. Scholen kunnen speciale OET(C)-leerkrachten aanstellen om leerlingen in hun moedertaal te assisteren in het onderwijs. In eerste instantie wordt dit georganiseerd vanuit het idee van de mogelijke terugkeer van arbeidsmigranten en hun kinderen (WRR, 2001).

In 1998 wordt OETC omgezet in Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT). OALT betekende in de praktijk een extra les buiten de reguliere schooltijd; er is nooit sprake geweest van een geïntegreerd tweetalig onderwijsprogramma. Wetenschappelijke studies hebben de effectiviteit van OALT nooit onbetwistbaar aangetoond (Turkenburg, 2001). OALT wordt voornamelijk geassocieerd met sociologie en met ideeën over integratie (culturele ontplooiing) en minder met didactische en onderwijskundige principes.

In 2004 valt het doek voor het OALT. Op dat moment beschouwt de politiek het onderwijs in eigen taal als ongewenst; men vindt dat de Nederlandse taal en cultuur centraal moeten staan in onderwijs, ook voor anderstaligen. In 2017 is het gebruik van meertaligheid als didactisch hulpmiddel in het onderwijs aan anderstaligen weer relevant geworden, onder meer door de publicatie *Ruimte voor nieuwe talenten: keuzes rond nieuwkomers op de basisschool* (LPTN, 2017).

De langetermijnverwachtingen ten aanzien van grote groepen anderstaligen die zich permanent in Nederland hopen te vestigen, is lang onduidelijk: gaan deze mensen op den duur weer weg, of blijven ze (WRR, 2001)? Het Nederlandse onderwijssysteem kon zich hier dan ook niet goed op voorbereiden. Pas halverwege de jaren tachtig wordt duidelijk dat NT2-onderwijs blijvend aandacht moet krijgen in nieuwkomersonderwijs, omdat veel anderstalige mensen permanent in Nederland blijven (WRR, 2001).

Ook werd steeds duidelijker dat kinderen van asielzoekers te kampen hebben met psychosociale problematiek als gevolg van hun ervaringen in het land van herkomst, of gedurende de vlucht naar Nederland. Een vaak intensieve, langdurige asielprocedure en grote verschillen tussen Nederland en het land van herkomst maken het niet gemakkelijk voor kinderen en hun families om zich snel thuis te kunnen voelen (Pels, 2005).

Meer professionaliteit

Het Nederlandse onderwijs is er voor alle kinderen in de leerplichtige leeftijd in Nederland, dus ook voor anderstalige nieuwkomerskinderen. Omdat er geen tot weinig ervaring met NT2 was, ontstond er handelingsverlegenheid onder docenten. De eerste jaren moesten docenten vaak hun eigen materiaal maken. Er was nog maar weinig kennis over taalverwerving en het ontbrak aan intake-instrumenten, lesmethodes en eenduidig beleid (Appel & Kuiken, 2006).

In 1978 werd de allereerste methode voor minderjarige NT2-leerders uitgegeven. Anderstalige leerlingen in het voortgezet nieuwkomersonderwijs kregen les aan de hand van *Nederlands voor anderstaligen* (Van Egmond - van Helten 1978, in Appel & Kuiken, 2006), een leergang die was gericht op grammatica en de structuur van taal, conform de ideeën over taalverwerving in die tijd. Vanaf de jaren tachtig nam de kennis over tweedetaalverwerving toe en kwam er in nieuwe methodes en lessen meer aandacht voor de communicatieve vaardigheden van leerlingen. Later kwamen ook taalproductie en woordenschat steeds meer aan bod in het onderwijs (WRR, 2001).

Omdat er in de tweede helft van de jaren tachtig allerlei grote en kleine initiatieven rondom onderwijs aan anderstaligen ontstonden, wilde het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen dit beter stroomlijnen. In 1989 richtte zij daarom de Projectgroep NT2 op. De voornaamste taak van de projectgroep was om meer

samenhang te brengen in de verschillende onderwijsactiviteiten voor (anderstalige) leerlingen. De werkgroep heeft in de acht jaar dat zij bestond gewerkt aan meer samenwerking tussen docenten, opleiders en coördinatoren, het stimuleren van taalbeleidsprojecten, en het ontwikkelen van meer leermiddelen (Appel & Kuiken, 2006).

Wetenschappelijke inzichten zorgden ervoor dat het werkveld NT2 vooruit ging. Zo kwam er gedurende de jaren tachtig in het onderwijs aan anderstaligen meer aandacht voor communicatieve benaderingen en taakgerichte benaderingen. Het onderwijs werd actiever, meer gericht op taalproductie en interactie, en oefeningen werden realistischer en boeiender. Er werd – mede dankzij de projectgroep NT2 – serieuzer nagedacht over hoe kinderen de Nederlandse taal het best kunnen verwerven. Methodes met gebruik van video en audio, zoals *Nieuwe Buren* en *Zebra* (de laatste speciaal toegespitst op 12-16 jarigen) kwamen in respectievelijk 1998 en 1999 op de markt (Appel & Kuiken, 2006).

Ondanks de inspanningen van de projectgroep, bleven minderjarige nieuwkomers een onderbelichte groep in het onderwijssysteem. Een goed gestructureerd totaalprogramma en een langetermijnvisie voor onderwijs ontbraken (Appel & Kuiken, 2006. Onderwijs was vaak nog provisorisch ingericht, omdat men nog lange tijd verwachtte dat migranten na verloop van tijd zouden terugkeren naar hun land van herkomst, en dat de instroom van anderstalige migranten tijdelijk was (WRR, 2001). Pas later werd duidelijk dat veel kinderen definitief in Nederland zullen blijven en dus moeten worden voorbereid op het reguliere onderwijs (zie bijvoorbeeld Beyers, 2016). De projectgroep NT2 heeft drie beleidsadviezen uitgebracht, maar werd na twee projectperiodes in 1997 opgeheven.

Vanaf 2000 namen de ICT-toepassingen voor onderwijs toe. Technologische ontwikkelingen maakten het makkelijker om verschillende taaldomeinen met elkaar te combineren. Zo werden luisteroefeningen een toegankelijk en integraal onderdeel van het anderstaligenonderwijs. Kinderen konden ook zelfstandig oefeningen maken op de computer, wat het makkelijker maakte om te differentiëren.

Vanaf 2010 is het makkelijker om online toepassingen voor anderstaligen te creëren. In 2013 kwam de door de VU ontwikkelde online methode ‘DISK’ uit, specifiek ontwikkeld voor 12-16 jarige anderstaligen. Dit is een van de eerste methoden, die de winsten die op het vlak van ICT zijn geboekt combineert. Het gaat daarbij vooral om het combineren van verschillende taaldomeinen (lezen, luisteren, spreken) met

interactieve en taakgerichte opdrachten, met mogelijkheden tot individuele differentiatie.

Onderwijs aan nieuwkomerskinderen anno 2017

In de eerste jaren van het 21ste decennium nam de toestroom van asielzoekers langzaam wat af. Wel waren er, naast vluchtelingen, meer groepen anderstaligen die in aanmerking kwamen voor nieuwkomersonderwijs. Oost-Europese kinderen (vooral Poolse en (Turks-)Bulgaarse) kinderen kwamen, na de toetreding van deze landen tot de EU, vaker naar Nederland. Ook was er een toename van kinderen van ouder(s) die van over de hele wereld naar Nederland zijn gekomen om te werken of om hier te wonen met een Nederlandse partner.

Na een betrekkelijk rustige periode tussen 2003 en 2013, waarin de instroom van anderstaligen relatief laag maar stabiel blijft, werd vanaf 2014 duidelijk dat de instroom van asielzoekers, in het bijzonder vanuit Syrië, aan het toenemen is. Op het hoogste punt in 2015 kwamen er bijna 60.000 asielaanvragen binnen (CBS, 2017b). De aandacht van de media voor de zogeheten 'vluchtelingencrisis' en de daarmee gepaard gaande toename van het aantal leerplichtige nieuwkomers (40 procent van de vluchtelingen uit Syrië en Eritrea is jonger dan twintig (CBS, 2016) maken dat nieuwkomersonderwijs nu weer relevant is.

Hoe het nieuwkomersonderwijs is ingericht, verschilt momenteel per gemeente. In sommige gemeenten wonen voldoende anderstaligen om speciaal voor deze groep een onderwijsinstelling (of afdeling) op te richten. Dit is meestal het geval in gemeenten waar een grote AZC-instelling staat, of waar relatief veel nieuwkomers wonen, zoals de grotere stedelijke gemeenten. Andere gemeenten sturen leerplichtige anderstaligen naar onderwijsinstellingen in naastgelegen gemeenten, of proberen nieuwkomers zoveel mogelijk te laten integreren in het reguliere onderwijs in de eigen gemeente (Lieskamp, 2016). Ook komen anderstalige peuters in aanmerking voor voor- en vroegschoolse educatie (VVE), in het kader van het onderwijsachterstandenbeleid.

De organisatie van nieuwkomersonderwijs anno 2017

2-4 jarigen		VVE-opvang (optioneel)
4-12 jarigen	*Type 1*[14]	'AZC-scholen' verbonden aan een asielzoekerscentrum.
4-12 jarigen	*Type 2*	Scholen die uitsluitend onderwijs verzorgen aan nieuwkomers én basisscholen met drie of meer nieuwkomersklassen.
4-12 jarigen	*Type 3*	Basisscholen met één of twee groepen voor nieuwkomers.
4-12 jarigen	*Type 4*	Basisscholen waar de nieuwkomers zijn geïntegreerd in reguliere groepen (feitelijk geen nieuwkomersonderwijs).
12-18 jarigen		Internationale Schakelklassen (ISK's), aparte scholen of afdelingen ondergebracht bij scholengemeenschappen.

Figuur 6: tabel gebaseerd op het rapport 'Vluchtelingen en Onderwijs' van de Onderwijsraad (2017).

Interessant om bij deze tabel op te merken is dat de keuze voor het organiseren van nieuwkomersonderwijs voornamelijk is gebaseerd op praktische afwegingen, die te maken hebben met logistiek, aantallen en infrastructuur. Gevolg daarvan is dat sommige kinderen op school direct in contact komen met Nederlandstalige leeftijdsgenoten, terwijl dat voor andere kinderen pas na twee jaar het geval is. Wat vanuit een didactisch oogpunt het beste past bij leerlingen, is afhankelijk van individuele eigenschappen van de leerling (leeftijd, intelligentie, schoolverleden, de sociaalpsychologische ontwikkeling, etc.) (Vermeer, 2015).

Uitdagingen waarvoor het nieuwkomersonderwijs momenteel staat, zijn voor een deel vergelijkbaar met die na de grote vluchtelingenstroom halverwege de jaren negentig. Een langetermijnvisie op nieuwkomersonderwijs ontbreekt ook anno

[14] De indeling van verschillende types primair onderwijs aan nieuwkomers is gemaakt door de Inspectie van het Onderwijs. Dit zijn geen wettelijke categorieën, maar bedoeld om de voorzieningen enigszins te ordenen op basis waarvan de Inspectie haar werk kan doen.

2017 nog en er is een gebrek aan leerkrachten met ervaring in NT2. NT2 wordt (nog) niet erkend als volwaardige bevoegdheid van docenten.

Wel is er meer onderwijsmateriaal beschikbaar en zijn NT2-opleidingen talrijker en professioneler. Meerdere hogescholen en universiteiten bieden inmiddels een docentenopleiding NT2 aan als post-hbo-opleiding van een jaar. Ook zijn er kortere cursussen en studies. Lang niet alle docenten die momenteel werkzaam zijn in het nieuwkomersonderwijs hebben een dergelijke opleiding gevolgd. Interactief taalonderwijs, gecombineerd met taakgerichte opdrachten, is in vele lesmethodes en onderwijsvormen de basis. Dit type onderwijs zet in op een krachtige leeromgeving. Het is belangrijk om rekening te houden met individuele verschillen en behoeften van kinderen. Kinderen worden betrokken en worden steeds geactiveerd door het onderwijs dat ze krijgen (Van Kalsbeek, 2015).

Aandacht voor woordenschat is ook nog altijd relevant. De notie dat woordenschat de bouwsteen is voor taal, wordt breed gedragen in het nieuwkomersonderwijs (Bossers, 2015). Ook het concept van taalgericht vakonderwijs blijft een belangrijke benadering, voornamelijk in de zaakvakken en voor schooltaal (zie bijvoorbeeld Hajer & Meestringa, 2015). Dit biedt ruimte voor een doorlopende leerlijn, omdat deze benadering ook relevant is voor het schoolverloop van anderstaligen in het reguliere primair en voortgezet onderwijs. Over de vraag of en hoe bovenstaande didactische benaderingen en methodieken worden uitgevoerd, bestaat in de praktijk nog vaak onduidelijkheid.

Naar professionalisering van nieuwkomersonderwijs

Nu er (even) een momentum is voor onderwijs aan nieuwkomers, is het zaak om de juiste keuzes te maken en om te leren van de lessen uit het verleden, allereerst door een aantal belangrijke inzichten en principes op een rijtje te zetten (Hajer, 2016). Deze inzichten hebben we te danken aan de wetenschap en aan lessen uit het verleden. Samen bieden ze stof tot nadenken over het construeren van een langetermijnvisie op nieuwkomersonderwijs.

Moedertaal in de praktijk

Het Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers vraagt in haar notitie *Ruimte voor nieuwe talenten: Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool* aandacht voor de mogelijke winst die kan worden behaald met het gebruik van de moedertaal. Door in onderwijs uit te gaan van een functioneel-communicatieve benadering, worden inhoudelijke concepten, die al bekend zijn in de moedertaal, ingezet om taalproductie in het Nederlands te bevorderen (LPTN, 2017).

Wetenschappelijk onderzoek geeft aan dat het huidige onderwijsmodel voor anderstaligen (dat vaak bestaat uit één of twee jaar gericht taalonderwijs) nog niet voldoende is. Thomas en Collier (2002) geven aan dat tweedetaalleerders (met name Spaanstaligen) in de Verenigde Staten minimaal vier jaar gericht onderwijs nodig hebben voordat zij een vergelijkbaar taalniveau hebben bereikt als hun leeftijdgenootjes. In verder onderzoek uit de Verenigde Staten wordt uitgegaan van vier tot zeven jaar gericht (taal)onderwijs om een succesvolle overgang naar het vervolgonderwijs te kunnen maken (Genessee e.a., 2006; Thomas & Collier, 2002).

Wanneer we dit inzicht volgen, heeft dat grote gevolgen voor de rol van reguliere onderwijsinstellingen ten aanzien van anderstalige nieuwkomers. Er zou bijvoorbeeld kunnen worden gedacht aan een doorlopende leerlijn, die na nieuwkomersonderwijs minimaal twee jaar wordt voortgezet in het reguliere onderwijs. Ook heeft het gevolgen voor de bewustwording van docenten in het reguliere onderwijs. Het besef dat anderstalige leerlingen na één of twee jaar nieuwkomersonderwijs nog ver achterlopen in hun taalontwikkeling, is op scholen niet altijd gemeengoed.

Een ander belangrijk inzicht uit de wetenschap dat potentieel grote gevolgen kan hebben voor het nieuwkomersonderwijs, is het concept meertaligheid. Het gebruik van de moedertaal als instructie- of hulptaal bij anderstalige leerlingen ligt politiek nog gevoelig. Vanuit didactische overwegingen kan het echter bewezen effectief zijn voor de onderwijsresultaten (zie bijvoorbeeld LPTN, 2017).

Wanneer de moedertaal wordt gezien als een middel om taal-denkrelaties te bevorderen, kan dit zelfs een rol spelen in de Nederlandse taalverwerving.

Mogelijkheden op het gebied van ICT kunnen ervoor zorgen dat zelfs in meertalige klassen iedereen zijn moedertaal kan inzetten om het Nederlands te leren. Wanneer er puur wordt gekeken naar didactische, innovatieve aanpakken om tot verbeterde resultaten van anderstalige leerlingen te komen, is de notie van meertaligheid en het gebruik van de moedertaal in de klas het overwegen waard.

Grote winst is er verder te behalen door voor kinderen die op jonge leeftijd in Nederland aankomen een rijk en stimulerend aanbod te realiseren, zoals overtuigend is aangetoond door Nobelprijswinnaar Heckman (2006). In Nederland is er voor- en vroegschoolse educatie (VVE) om peuters en kleuters met een risico op een (Nederlandse) taalachterstand een extra impuls te geven. Maar, zoals door de Onderwijsraad (2017) wordt opgemerkt, lopen juist vluchtelingenpeuters in Nederland het risico dat ze dit aanbod missen. Kinderen die in een asielzoekerscentrum verblijven, zijn afhankelijk van de *goodwill* van de betreffende gemeente of zij wel of niet mogen deelnemen aan VVE. En vluchtelingenpeuters die verhuizen naar een andere gemeente, lopen VVE in veel gevallen mis omdat de toeleiding lang op zich laat wachten of omdat er wachtlijsten zijn. Eerste prioriteit is dus om ervoor te zorgen dat deze jongsten (snel) gebruik kunnen maken van het aanbod, dat erop is gericht dat ze met zo min mogelijk taalachterstand aan groep 1 in het reguliere Nederlandse onderwijs beginnen.

Vervolgens zou het goed zijn om ook het aanbod voor de allerjongsten tegen het licht te houden en te bezien welke inhoudelijke verbeteringen mogelijk zijn. Immers, de VVE-programma's zijn niet ontworpen voor *absolute beginners* in de Nederlandse taal, en ook gebruikmaking van de eigen taal heeft hier nog geen duidelijke positie in verworven. In Noorwegen zijn inmiddels veelbelovende ervaringen opgedaan met een verhalen-app, waarmee vluchtelingenpeuters in de eigen taal een digitaal prentenboek krijgen voorgeschoteld. Daarna wordt het verhaal op de groep in de gasttaal nagespeeld en doen de kinderen met de bijbehorende spelmaterialen een rollenspel. Zowel de wijze waarop ruimte wordt gecreëerd voor de eigen taal als de manier waarop de materialen worden vormgegeven en gebruikt, laten zien dat er in de Nederlandse setting nog verbeteringen mogelijk zijn in het (taal)aanbod voor de allerjongsten.

Ontwikkelingen in de laatste twintig jaar en voorspellingen voor de toekomst, wijzen erop dat migratie van anderstaligen naar Nederland zal doorgaan. In dat perspectief doen we er verstandig aan om ons te realiseren dat ook nieuwkomersonderwijs moet blijven bestaan. Dat maakt professionalisering van dit onderwijs een interessant vraagstuk voor de toekomst. Blijven we reageren op de vraag, of

gaan we anticiperen op een aanbod? Wanneer we de kansen en het economisch potentieel van nieuwkomerskinderen willen bevorderen, is het verstandig om in te zetten op het tweede. Inzetten op VVE, een doorlopende leerlijn in primair en voortgezet onderwijs, en mogelijkheden op het gebied van meertaligheid zijn in dat debat het overwegen waard.

Literatuur

Appel, R. & Kuiken, F. (2006). Nederlands als tweede taal. Geschiedenis van een jong vakgebied. In: J. Coenen & M. Hoefnagel (red.) Symposium NT2 revisited. 25 jaar Nederlands als tweede taal: de stand van zaken. Cd-rom. Amsterdam: WAP.

Beyers, J. (2017). Van beleid naar praktijk: een voorbeeld. In: Lieskamp, M, Van Loo, J. & Schoemaker, A. (red.) Nieuwkomers op school. Huizen: PICA.

Bossers, B. (2015). Woordenschat. Handboek Nederlands als Tweede Taal. In: Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (red.) Handboek Nederlands als Tweede Taal in het volwassenenonderwijs. Bussum: Coutinho.

CBS (2016). Jaarrapport integratie 2016. Den Haag: CBS.

CBS (2017a) http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=80059ned&D1=0&D2=a&D3=12,17-22,30,35,37-41&HDR=T,G2&STB=G1&VW=T, geraadpleegd 03-04-17.

CBS (2017b) http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=80059ned&D1=0& D2=0-2,l&D3=25-41&HDR=T,G2&STB=G1&VW=T, geraadpleegd 03-04-17.

Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M. & Christian, D. (2006). Educating English language learners. A synthesis of research evidence. Cambridge University Press.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2015). Handboek taalgericht vakonderwijs. Bussum: Coutinho.

Hajer, M (2016). Onderwijs aan nieuwkomers organiseren: belangrijke inzichten en principes. In: Lieskamp, M, Van Loo, J. & Schoemaker, A. (red.). Nieuwkomers op school. Huizen: PICA.

Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. Science, 312(5782), 1900-1902.

Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (LPTN) (2017). Ruimte voor nieuwe talenten: Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool. Utrecht: PO-Raad.

Lieskamp, N. (2017). Algemene informatie over onderwijs aan nieuwkomers. In: Lieskamp, M, Van Loo, J. & Schoemaker, A. (red.) Nieuwkomers op school. Huizen: PICA.

Olijkan, E. (1990). Nederlands als Tweede Taal in het Voortgezet Onderwijs: Stand Van Zaken en Perspectief. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen (38-1), 76–90.

Onderwijsraad (2017). Vluchtelingen en onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.

Pels, T. & M. de Gruijter (red.) (2005). Vluchtelingengezinnen: opvoeding en integratie. Opvoeding enondersteuning in gezinnen uit Iran, Irak, Somalië en Afghanistan in Nederland. Assen: Van Gorcum.

Thomas, W. & Collier, V.P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Center for Research on Education, Diversity and Excellence. University of California-Santa Cruz.

Turkenburg, M. (2001). Onderwijs in allochtone levende talen. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Van Kalsbeek, A. (2015). Taalonderwijs en didactiek. Handboek Nederlands als Tweede Taal. In: Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (red.) Handboek Nederlands als Tweede Taal in het volwassenenonderwijs. Bussum: Coutinho.

Vermeer, A. (2015). De context van tweedetaalverwerving en tweedetaalleren. Handboek Nederlands als Tweede Taal. In: Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (red.) Handboek Nederlands als Tweede Taal in het volwassenenonderwijs. Bussum: Coutinho.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2001). Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen. Den Haag: WRR.

Urban education – een ander perspectief

Frank Studulski sprak met Liesbeth van Welie over onderwijsprestaties van migrantenjongeren.

Vaak wordt de grote stad afgeschilderd als een omgeving, waarin het niet gemakkelijk opgroeien is, zeker niet voor 'achterstandskinderen'. Frank Studulski sprak met Liesbeth van Welie, die een proefschrift schreef over onderwijsprestaties van migrantenjongeren. De weergave van dit gesprek schetst een heel ander beeld van *Urban education*.

Liesbeth is een echte onderwijsvrouw: ze begon als lerares biologie, en was daarna onder andere rector in Almere en Amsterdam, bestuursadviseur aan de UvA en hoofdinspecteur. In 2013 promoveerde ze op een proefschrift over de onderwijsprestaties van migrantenjongeren. Zij heeft zich altijd verbonden gevoeld met leerlingen en studenten die van ver moesten komen: letterlijk, omdat zij een migrantenachtergrond hebben, of figuurlijk omdat zij uit een gezin komen waarin ouders niet de kans hadden een hogere opleiding te volgen.

Achterstanden of potentieel

Er worden nogal eens onderwijsdebatten gevoerd over homogene of heterogene klassen en over diversiteit als probleem. De opbrengsten van onderwijs, gemeten over het gehele werkende leven van het individu, zijn zo groot, zowel voor de samenleving als voor het individu, dat een economische benadering, los van allerlei ideologische opvattingen, een goede leidraad lijkt. Goed onderwijs en het beste afstudeerniveau uit iedere leerling en student halen, hebben een enorme waarde voor de samenleving in termen van financiële (belasting-)opbrengsten, een hechtere samenleving, en gereduceerde kosten van zorg en sociale voorzieningen.

Onderwijs is een investering in menselijk kapitaal, geen kostenpost om achterstanden weg te werken. Terecht zei Henriëtte Maassen van den Brink, voorzitter van de Onderwijsraad, recent nog eens dat deze levenslange opbrengsten van het onderwijs verdisconteerd zouden moeten worden in grotere investeringen in goede docenten en goede scholen.

Het Nederlandse beleid was de afgelopen jaren sterk gefocust op doelgroepen met een migratieachtergrond. Maar de onderscheidende factor is vooral de sociaal-economische status (SES) van de ouders van leerlingen; ook leerlingen van Nederlandse origine met laagopgeleide ouders moeten van ver komen om succesvol te zijn in het onderwijs. Een belangrijke groep tweede en derde generatie leerlingen met een migrantenachtergrond heeft veel ambitie om een goede opleiding te volgen en zo een veel betere positie te bereiken op de arbeidsmarkt dan hun ouders, die die kans niet hadden. Zij zijn sociaaleconomisch voortdurend aan het stijgen.

Liesbeth spreekt daarom niet over 'leerlingen met achterstanden', waarmee vaak wordt verwezen naar een migrantenachtergrond. Etniciteit is niet de bepalende factor, zoals veel toonaangevend onderzoek laat zien. Vooral bij leerlingen van Nederlandse origine met een lage SES lijkt het lage opleidingsniveau heel persistent te zijn, zoals ook Maurice Crul laat zien: als je SES gelijkzet, verbeteren leerlingen met een migrantenachtergrond hun onderwijsniveau veel sneller dan leerlingen van Nederlandse afkomst.

Liesbeth heeft dus bezwaar tegen het woord 'achterstanden' (vanwege de specifieke connotaties), maar vindt ook dat de woordkeuze 'hoog- en laagopgeleid' zou moeten worden vervangen door 'academisch en professioneel opgeleid'. De *labeling* laag en hoog doet geen recht aan onze uitstekende beroepsopleidingen tot en met het hoger onderwijs, en de goede positie op de arbeidsmarkt van professioneel opgeleiden.

Liesbeth: "Als morgen alle mbo'ers stoppen met werken, ligt het gehele land stil. Overigens ook als je aan alle werkenden van Marokkaanse afkomst zou vragen het werk een dag neer te leggen, zou het land tot stilstand komen." Ze verwijst daarvoor ook naar uitspraken van Coen Teulings (momenteel hoogleraar Economie aan Cambridge University), die aangeeft dat mensen met een migrantenachtergrond een substantiële bijdrage leveren aan de arbeidsmarkt en aan onze welvaart. Ons land bestaat uit een pluriforme bevolking, met groepen die ieder hun economische en maatschappelijke bijdrage leveren. We moeten ophouden met steeds maar vanuit tegenstellingen te denken.

Urban education

In de wetenschap is er veel belangstelling voor de specifieke karakteristieken van *urban education*. Ook schoolleiders, docenten en ouders benadrukken dat

onderwijs in de grote steden specifieke kennis en kwaliteiten vereist, omdat de gehele thematiek van de samenleving dagelijks binnenkomt in de school. Het maatschappelijke debat gaat vaak uit van een benadering van cumulatie van problemen in grote steden op basis van emigratiegeschiedenis, werkloosheid, armoede en criminaliteit. Dat zou opgroeien in de grote stad voor een deel van de kinderen minder makkelijk maken, in vergelijking met middenklassenwijken waar kinderen opgroeien in een omgeving met minder problemen.

Liesbeth plaatst echter kanttekeningen bij het dominante beeld dat de grote stad gelijk staat aan een problematische omgeving voor opgroeien en onderwijs. Ze wijst daarvoor op omgevingskenmerken, die ook van belang zijn om *urban education* te wegen: grote steden zijn ook vindplaatsen van innovatie, creativiteit en diversiteit. De grote stad biedt, zoals ook schoolleiders vertellen, vele kansen om leerlingen goed voor te bereiden op een zinvolle en succesvolle rol in een diverse wereld.

Ten eerste zijn er in grote steden veel kansen op intergenerationele verbetering voor leerlingen met een migrantenachtergrond. In vergelijking met andere landen, is in Nederlandse steden de geografische afstand tussen wijken met een hogere en lagere SES-populatie erg klein. Die nabijheid van sociale strata biedt jongeren veel kansen om hun ambities te ontwikkelen, omdat er veel voorbeelden en mogelijkheden in hun nabijheid zijn.

Een tweede kenmerk is dat ouders in de vier grote steden veel keuzemogelijkheden hebben doordat er sprake is van een grote scholendichtheid. Zo zijn er in de grotere steden scholen die uitgaan van de meerwaarde van diversiteit, die gespecialiseerd zijn in het aanbod aan diverse groepen leerlingen.

Ten derde is er een correlatie tussen populatiedichtheid enerzijds en lokale bedrijvigheid en innovatie anderzijds. Een hoge bevolkingsdichtheid is voor nieuwe bedrijven dan ook een belangrijke vestigingsplaatsfactor. De nabijheid van andere innovatieve bedrijven leidt tot concurrentie, die vervolgens de innovatie ook weer opdrijft. De grote steden zijn een goede voedingsbodem voor groei en ondernemerschap. Het MKB floreert er, en daar zitten ook weer vaak mensen met een migratieachtergrond.

Een vierde kenmerk heeft te maken met de kwaliteit van scholen. Soms lijkt het erop dat men diverse scholen in de grotere steden vereenzelvigd met zwakke scholen. Maar als je naar de cijfers kijkt van de Inspectie van het Onderwijs, dan

klopt dat niet. Zeer zwakke scholen staan meer buiten de grote steden. Als je de kwaliteit van scholen definieert als toegevoegde waarde, in de zin van het verschil tussen in- en uitstroomniveau, dan zijn er in de grote steden veel scholen van geweldige kwaliteit, met een zeer heterogene leerlingenpopulatie. Scholen in de grote steden zijn zich ook zeer bewust van de rol en opdracht die zij vervullen in de maatschappij. Die scholen zien de grote stad juist als een omgeving die voedend is voor kwaliteit.

Vanuit haar achtergrond als ecoloog, voegt Liesbeth nog toe: “De grote steden hebben een sterk ecosysteem, omdat ze een grote resilience hebben. Dat betekent dat ze sterker worden door invloeden van buitenaf: aanpassen aan nieuwe mogelijkheden en weerstand bieden tegen te grote verstoringen, lijken in evenwicht.”

Deze vier kenmerken geven eigenlijk aan dat kinderen met een lagere SES beter af lijken te zijn in het onderwijs in de stad. De omgeving biedt meer aspiratiemogelijkheden, ze kunnen zich optrekken aan een cultureel rijkere omgeving, en de scholen presteren beter op de indicator onderwijs aan diverse groepen.

Extra kansen op een diverse school

Volgens Liesbeth moet het onderwijs zich, naast het bieden van kennis, blijven inzetten op het vermogen van kinderen om hun bijdrage te leveren aan een hechte integratieve samenleving, zoals veel scholen nu ook doen. Maatschappelijke stages zijn bijvoorbeeld een manier om die hechting beter tot stand te laten komen, en de pluriformiteit van de stad biedt daar vele mogelijkheden voor. Maar je ziet ook op scholen hoe diversiteit in de klas juist wordt benut om te leren redeneren en argumenteren vanuit verschillende achtergronden en opvattingen. Dat is, zowel voor het vervullen van een zinvolle rol in de samenleving als voor een toekomstige studie, een essentiële vaardigheid.

Proefschrift: Van Welie, E. A. A. M. (2013). *They will get there! Studies on educational performance of immigrant youth in the Netherlands*. Amsterdam: TIER.

Onderwijskansen: inzichten uit 25 jaar onderzoek naar de tweede generatie

Maurice Crul

Tegenover de grote groep migrantenjongeren van de tweede generatie die het in het onderwijs uitzonderlijk goed doet, staat een bijna even grote groep die het zorgwekkend slecht doet. Hoe kan dit worden verklaard? Maurice Crul, die veel onderzoek deed naar de tweede generatie, gaat in op deze vraag. "De verklarende kracht van etniciteit wordt voor de tweede generatie steeds kleiner."

25 jaar geleden begon ik aan het onderzoek voor mijn proefschrift *De sleutel tot succes. Over hulp keuzes en kansen in de schoolloopbanen van de Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie* (Crul, 2000). Het werd een optimistisch boek over hoe de kinderen van zeer laag opgeleide Turkse of Marokkaanse ouders tegen alle verwachtingen in succesvol waren in het onderwijs.

Ik herinner mij, toen ik begon aan mijn veldwerk, dat collega's mij gekscherend vroegen of ik álle succesvolle studenten van Turkse en Marokkaanse afkomst in Nederland ging interviewen. De gedachte was dat het er maar een handvol konden zijn. Ik wist het antwoord op die vraag zelf ook niet, omdat er destijds nog geen onderzoek naar was gedaan. Ik was dan ook blij verrast dat bij een bijeenkomst van de studentenvereniging Eurabia op de Erasmus Universiteit Rotterdam in 1996 zo'n 150 studenten uit de doelgroep van mijn onderzoek kwamen opdagen. Ze bestonden gelukkig echt, die succesvolle studenten, het was niet mijn eigen wensgedachte.

Daarna kwam ik er op basis van mijn eerste analyses van het SPVA'94[15] op uit dat ongeveer een kwart van de tweede generatie Turkse en Marokkaanse jongeren succesvolle studenten waren, te vinden op havo of vwo of in het hbo of de universiteit (Crul & Doomernik, 2003). Deze generatie jongeren was nog jong en

[15] Het Sociale Positie en Voorzieningengebruik Allochtonen (SPVA) onderzoek is door het Sociaal en Cultureel Plan-bureau opgezet om de positie van de vier grootste minderheidsgroeperingen, Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen, regelmatig in kaart te brengen.

was dus nog op weg naar het hoger onderwijs. We zagen de jaren erna inderdaad een spectaculaire stijging van hun aantal in het hoger onderwijs, een verdubbeling in tien jaar tijd (Wolff, 2013). In deze bijdrage kijken we of het criterium etniciteit nog wel het onderscheidende kenmerk moet zijn voor het onderzoek naar de tweede en derde generatie met een migratieachtergrond.

Het glas is half vol of half leeg

Er is ondertussen bijna niemand meer in onderwijsland die niet ook het verhaal van de succesvolle tweede generatie kent. Jongeren van wie bijvoorbeeld de moeder analfabeet is en die zelf een studie rechten volgen. Ik heb het niet precies uitgezocht, maar ik vermoed dat de Marokkaans-Nederlandse meisjes, ten opzichte van hun moeders, van alle groepen de grootste sociale mobiliteit hebben laten zien in Nederland in de afgelopen eeuw. Waar mensen van Nederlandse afkomst, waaronder ikzelf, meestal drie generaties nodig hadden, om van laaggeschoolde grootouders door te dringen tot het hoger onderwijs, doen veel Turks- en Marokkaans-Nederlandse kinderen dit in twee generaties.

Maar het is bij de Turkse en Marokkaanse tweede generatie ook de vraag: is het glas half vol of is het glas half leeg? De groep die het onderwijs zonder startkwalificatie verlaat, is namelijk bijna even groot als de groep die een diploma in het hoger onderwijs behaalt (Crul, 2010; Crul, 2013; Herweijer e.a., 2016). Als je de situatie van de tweede generatie in één woord zou willen vangen, is dat: polarisatie. Tegenover de grote groep die het uitzonderlijk goed doet, staat namelijk een bijna even grote groep die het zorgwekkend slecht doet. Die polarisatie zal zich in de derde generatie nog versterkt doorzetten (Crul, 2016).

De hoogopgeleide tweede generatie trouwt vaak met een partner die ook hoog is opgeleid, en beiden zijn meestal actief op de arbeidsmarkt. Deze gezinnen zijn, meer dan iets anders, gewoon typische *urban professionals* met drukke banen en de kinderen op de opvang of bij de grootouders. Zij zijn te vinden in de nieuwe middenklassenbuurten op IJburg of in Nieuw West in Amsterdam in de starterskoopwoningen. Hun kinderen zullen naar de betere middenklassenscholen gaan en in een middenklassenmilieu opgroeien.

De voortijdige schoolverlaters daarentegen, laten een omgekeerd patroon zien. Zij trouwen vaak met een laagopgeleide partner, en vaker iemand die afkomstig is uit het land van herkomst van hun ouders. Dus wederom een ouder van de eerste ge-

neratie. In deze gezinnen is er meestal maar één kostwinner, die meestal laaggeschoold werk doet. Deze gezinnen blijven achter in de typische 'migrantenwijken'. De scholen in die wijken behoren doorgaans tot de 'zwakste' scholen van de stad. Het is zeer waarschijnlijk dat hun kinderen, de derde generatie, minder kansen in het onderwijs krijgen dan hun ouders (Crul, 2016).

Etniciteit?

Wat leert deze polarisatie ons over kansenongelijkheid en de ontwikkeling ervan? Allereerst dat het denken over en onderzoeken van groepen langs de etnische lijn zo langzamerhand op zijn eigen grens is gestuit (Crul, 2016). Hoe zinvol is het nog om te spreken over 'de Turkse' of 'de Marokkaanse' leerling als de verschillen binnen de groep zo groot zijn geworden? De blik door de etnische lens – die aan veel van onze dataverzamelingen en onderzoeken ten grondslag ligt – vertroebelt tegenwoordig onze blik meer dan dat die het beeld verheldert. De verklarende kracht van etniciteit wordt voor de tweede generatie steeds kleiner. Kinderen met een bepaalde migratieachtergrond worden allemaal op één hoop gegooid en worden dan afgezet tegen kinderen met een andere migratieachtergrond.

Het is zinvoller om binnen de eigen migratiegroep te kijken naar belemmerende en bevorderende factoren voor sociale stijging. Daarmee komen tegelijkertijd ook andere belangrijke verklaringen in beeld. Als etniciteit niet allesbepalend is, wat dan wel? Dit vraagt om een herijking van onze vragen, dataverzamelingen en onderzoeksanalyses, die doorgaans zijn gebaseerd op de gemiddelde uitkomsten van etnische groepen en de verschillende etnische groepen met elkaar vergelijken.

Hoe kunnen de grote verschillen in onderwijsuitkomsten binnen de Turkse en Marokkaanse groepen worden verklaard? Je kunt in twee richtingen denken, die beide interessant zijn voor ons denken en voor inzichten over sociale ongelijkheid. Ten eerste kun je op zoek gaan naar de meer subtiele verschillen tussen laagopgeleide migrantenouders. Ten tweede kunnen we kijken naar verschillen in de onderwijsomstandigheden waarin kinderen zijn opgegroeid, bijvoorbeeld de beschikbaarheid van de voorschool of peuteronderwijs of de mate van segregatie in een school, iets dat per wijk en gemeente zeer kan verschillen.

Verborgen kapitaal

We beginnen met de verschillen tussen de ouders en de families waarin kinderen opgroeien. Wellicht hebben sommige ouders vormen van verborgen kapitaal: kapitaal dat niet zichtbaar is in formeel cultureel kapitaal, zoals onderwijsdiploma's, maar meer in informeel cultureel kapitaal. Ouders die zichzelf Nederlands hebben geleerd en de krant of boeken lezen, ondanks dat zij nauwelijks naar school zijn geweest. Ouders die het plezier in het leren en het belang van onderwijs aan hun kinderen doorgeven. Ondanks het feit dat deze ouders al 40 jaar in Nederland wonen, staat het onderzoek naar het verborgen kapitaal van deze ouders eigenlijk nog steeds in de kinderschoenen (Schnell e.a., 2015; Rezaï e.a., 2015; Slootman, 2014). In ELITES – Pathways to Success, het meest recente internationale onderzoek dat ik heb opgezet[16], hebben we hier uitgebreid naar gevraagd. Uit ons kwalitatieve onderzoek blijkt dat je met meer gedetailleerde vragen inzicht kunt krijgen in zaken die laagopgeleide ouders wel kunnen doen, ook als zij geen praktische hulp met huiswerk kunnen geven (iets waarvoor formeel cultureel kapitaal nodig is) of advies over schoolkeuzes kunnen geven (Rezaï e.a., 2015). Juist vragen over hulp bij huiswerk en het geven van advies zijn meestal de standaardvragen die in onderzoek over ouderondersteuning worden gesteld.

Wij vonden echter dat de ouders van succesvolle kinderen andere dingen doen die evenzeer bijdragen aan schoolsucces (idem). De ouders hechten unaniem veel belang aan onderwijs: veel respondenten zeiden dat onderwijs voor hun ouders absoluut op nummer 1 stond. Niets was belangrijker dan dat. Het kwam onze respondenten soms ook echt de neus uit als zij weer een zoveelste preek van hun ouders moesten aanhoren over het belang van een goede opleiding. Maar wellicht belangrijker dan de preek is dat de ouders er ook naar handelden. Kinderen moesten huiswerk maken in plaats van in het huishouden helpen, en een bijbaantje was absoluut taboe (idem). Indien nodig, zetten hun ouders ook de zeer schaarse financiële middelen die zij hadden in. Zij zochten betaalde bijles of regelden andere vormen van ondersteuning voor hun kind van iemand van buiten hun gezin. Zij stonden open voor advies en zochten dat tevens actief op.

En ook als hun kinderen naar het hoger onderwijs gaan, blijft leren prioriteit nummer 1. De ouders doen de was, ze geven kleedgeld en er staat altijd eten klaar.

[16] Zie: www.ELITESproject.eu, een Europees vergelijkend onderzoek, opgezet met geld van een individuele European Research Council Grant.

Als er gestudeerd moet worden in de huiskamer, gaat de televisie uit. Oudere, reeds geslaagde kinderen, worden door de ouders ingezet om de jongere kinderen met hun huiswerk te helpen. Als aan deze ouders in survey's wordt gevraagd of zij hun kinderen hebben geholpen met huiswerk, of zij hen advies gaven of konden helpen bij de schoolkeuzes, dan vullen zij dezelfde antwoorden in als de ouders van niet succesvolle leerlingen. Namelijk ontkennend. Hun verborgen kapitaal maakt, zo laat ons onderzoek zien, echter weldegelijk een groot verschil.

Multiplier effect

We hebben vervolgens ook opnieuw in kwantitatieve data gekeken of er variabelen te vinden zijn die deze ouders karakteriseren. Wij hadden in het internationale TIES-survey[17] bijvoorbeeld een aantal vragen opgenomen over praten met kinderen over het belang van onderwijs, over contact met leerkrachten en over het moeten doen van huishoudelijke taken. Onze uitkomsten lieten zien dat de ouders van succesvolle Turks- en Marokkaans-Nederlandse leerlingen vaker over het belang van school praatten dan ouders van succesvolle leerlingen van Nederlandse afkomst, en ook moesten zij inderdaad minder vaak helpen in het huishouden. Ook uit de TIES-data bleek dus dat de ouders het gebrek aan praktische hulp compenseerden door deze vormen van ondersteuning (Schnell, 2012).

De ouders zijn vaak degenen die in eerste instantie de bal aan het rollen brengen. Door een dergelijke houding van de ouders worden sommige jongeren bijvoorbeeld gestimuleerd om na het vmbo door te stromen naar havo of vwo. Ze komen daar vaak in een totaal nieuwe wereld terecht. Hun klasgenootjes zijn vaker van Nederlandse afkomst en komen vaker uit de midden of hogere klassen. Er wordt in één klap een heel arsenaal aan cultureel en sociaal kapitaal voor hen ontsloten waartoe zij voorheen geen toegang hadden.

Het is dit culturele kapitaal dat het ook weer mogelijk maakt om verder te groeien op de onderwijsladder. Ik heb dit fenomeen naar aanleiding van het ELITES-onderzoek het *multiplier effect* genoemd (Crul e.a., 2017). Iedere succesvolle stap naar een hogere vorm van onderwijs creëert extra kansen voor verdere

[17] Zie: www.tiesproject.eu, een internationaal onderzoeksproject dat zich richtte op de nakomelingen van immigranten uit Turkije, Marokko en voormalig Joegoslavië in vijftien Europese steden in acht landen.

vervolgstappen. Hun kapitaal neemt met elke stap exponentieel toe en hierdoor wordt tegelijkertijd ook de afstand tot de groep die niet succesvol is steeds groter. De meisjes bijvoorbeeld, verschaffen zich door het behalen van het vwo-diploma een ticket tot verder onderwijs en uitstel van het huwelijk. Elke stap heeft zo gevolgen voor de verdere kansen.

Geen eenduidige verklaring

Hoe waardevol deze inzichten over de mechanismen ook zijn, ze verklaren niet waarom sommige ouders onderwijs wel op deze manier centraal stellen en anderen niet. Met andere woorden, de verklaring van de ouders die het anders doen, behoeft op zich ook weer een verklaring (zie Holdaway e.a., 2009). Een dergelijke verklaring is niet heel eenvoudig te vinden. Het is bijvoorbeeld niet zo dat deze ouders in hun thuisland vaker in de stad woonden of, in het geval van Marokko, minder vaak afkomstig waren uit de Rif. Deze ouders komen overal vandaan, er zijn geen regionale of stedelijke verschillen aan te wijzen (Crul & Doomernik, 2003).

Met onze huidige kennis over de achtergrondkenmerken van deze ouders, is er geen eenduidige verklaring aan te wijzen (Crul e.a., 2017). Vooralsnog lijken er voor verschillende respondenten verschillende verklaringen te bestaan. Deels lijkt het te maken te hebben met verborgen talent, intellectuele capaciteiten van de kinderen zelf. Dat is bijvoorbeeld zichtbaar als kinderen zonder omwegen doorstromen naar het vwo en hun eindexamen voor alle vakken met twee vingers in hun neus behalen. Bij anderen is doorzettingsvermogen karakteristiek voor hun succes. Dat gaat vaak samen met een zekere mate van strengheid en discipline in een gezin. Bij weer andere gezinnen speelt de openheid naar de Nederlandse samenleving een belangrijke rol. Deze ouders stimuleren hun kinderen om met kinderen van Nederlandse afkomst om te gaan en om activiteiten te ondernemen waarin zij met Nederlandse kinderen in contact komen.

Schoolfactoren

Het tweede type verklaring voor succes vinden we niet in het gezin, maar in de omstandigheden waarin de kinderen naar school gaan. Een ondersteunend gezin betekent wind in de rug, maar er is uiteindelijk meer voor nodig om succesvol te worden. Daarmee komen we op factoren in het schoolsysteem. Het maakt bijvoor-

beeld veel uit of kinderen naar een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf zijn geweest (Crul e.a., 2012). Dit draagt bij aan schoolsucces.

Ook is het belangrijk of zij op relatief gemengde scholen hebben gezeten. Daar kunnen ouders zeker een rol in spelen, maar vaker is dit ook van het toeval afhankelijk, bijvoorbeeld waar iemand woont en naar school kan. Hetzelfde geldt voor deelname aan brede brugklassen in het voortgezet onderwijs. Sommige jongeren konden doordat zij – al dan niet bewust gekozen – in een brede brugklas zaten, toch nog doorstromen naar havo of vwo.

Deze structurele schoolfactoren zorgen er uiteindelijk voor dat de investeringen van de ouders door de kinderen gekapitaliseerd kunnen worden. Het bezoeken van een peuterspeelzaal kan betekenen dat de taalachterstand in het Nederlands niet te groot is, zodat het kind deze rap kan inlopen op de basisschool. Een gemengde school biedt ouders en kinderen een kans om aansluiting te vinden bij leerlingen uit middenklassengezinnen die eenzelfde belang hechten aan onderwijs. Een brede brugklas kan ervoor zorgen dat een leerling die op vmbo-tl-niveau binnenkomt, zich nog verder kan waarmaken en kan doorstromen naar de havo. En de mogelijkheid van het stapelen van studies – vmbo, mbo, hbo – maakt het mogelijk om de discipline en het doorzettingsvermogen in gezinnen te kapitaliseren.

Kortom, er moeten binnen het systeem wel mogelijkheden zijn waardoor de investeringen van ouders een kans krijgen. Hoe veelzijdiger die mogelijkheden zijn, hoe meer potentiële haakjes er voor ouders zijn om hun investeringen aan vast te haken. Bij een afschaffing van de stapelroute, zullen de investeringen van de ouders die inzetten op doorzettingsvermogen in droge aarde vallen. Verdergaande segregatie maakt het moeilijker om kinderen in contact te brengen met kinderen die middenklassenwaarden hebben ten aanzien van onderwijs. Het opzetten van de voorschool apart van reguliere peuterspeelzalen en kinderdagverblijven, maakt het voor kinderen moeilijker om op de ideale leeftijd de Nederlandse taal te leren door te spelen met kinderen van Nederlandse afkomst.

Ons onderzoek naar succes laat zien dat het niet óf het onderwijs is óf de ouders. Het gaat juist om de wisselwerking.

Buiten de nationale box denken

Onderzoek dat zich afspeelt binnen één land kan slechts in beperkte mate het effect meenemen van de wijze waarop het onderwijs is ingericht. De variatie is beperkt tot omstandigheden die niet te maken hebben met het algemene schoolsysteem, want dat is immers voor alle leerlingen hetzelfde. Door de verregaande autonomie van scholen, is die variatie hier alsnog aanzienlijk. We hebben bijvoorbeeld categorale gymnasia en mavo's, maar ook brede scholengemeenschappen. Die beide typen scholen bieden verschillende kansen. Ook verschilt de wijze waarop de voorschool versus peuterspeelzalen en de crèche is ingericht. Andere onderwijskenmerken staan wel vast, zoals het moment van de overgang tussen de verschillende schoolsoorten of welke schoolsoorten toegang geven tot welke vervolgopleidingen.

Om het effect van het nationale schoolsysteem te begrijpen, is het belangrijk om internationale vergelijkingen te maken. Wij hebben dit gedaan in het TIES-onderzoek, waarin we de schoolloopbanen van Turkse tweedegeneratiejongeren in zeven Europese landen hebben vergeleken. In het TIES-survey hebben we in totaal bijna 10.000 jongeren in de leeftijd van 18 tot 35 jaar geïnterviewd (Groenenwold & Lessard-Philips, 2012).

Door te kijken naar jongeren met dezelfde startsituatie-– geboren in Europa, de ouders geboren in Turkije – komen de verschillen tussen landen mooi in beeld. Om de vergelijking nog preciezer te maken, hebben we binnen het survey alleen de Turkse tweedegeneratiejongeren geanalyseerd met laag opgeleide ouders. Dus in Zweden bijvoorbeeld hebben we jongeren van hoogopgeleide vluchtelingen uit de vergelijking gehaald. Zo kunnen we jongeren vergelijken met dezelfde herkomst en uit dezelfde sociaaleconomische klasse.

In de analyse van de TIES-data zien we een groot verschil in onderwijsuitkomsten tussen de landen. In Zweden gaan bijvoorbeeld zes keer zo veel Turkse tweedegeneratiejongeren naar het hoger onderwijs dan in Duitsland! Nederland scoort ergens in de middenmoot (Crul e.a., 2012; Crul, 2015).

Zweden en Duitsland

We kunnen in het TIES-onderzoek de schoolloopbanen reconstrueren vanaf de voorschool tot en met de overgang naar de arbeidsmarkt, omdat wij die gegevens

retroperspectief hebben bevraagd. Hierdoor kunnen we zien dat de verschillen in eindresultaat tussen de landen al vrij vroeg in de schoolcarrière zichtbaar zijn. In Duitsland zijn de meeste Turkse tweedegeneratiejongeren al op tienjarige leeftijd, bij de selectie voor middelbaar onderwijs, op het pad van het lager beroepsonderwijs gezet. In Zweden vindt deze selectie pas op vijftienjarige leeftijd plaats en, inderdaad, daar gaat de meerderheid van de leerlingen naar programma's in het gymnasium waarvan het diploma direct toegang geeft tot het hoger onderwijs. De prestaties van de Turkse tweedegeneratiejongeren in Nederland zitten daar precies tussenin. Zoals eerder genoemd, stroomt hier ongeveer een kwart van deze jongeren door naar havo of vwo.

De verschillen zo vroeg in de schoolcarrière, zijn terug te voeren op een combinatie van onderwijssysteemfactoren. In Zweden gaat het overgrote deel van de Turkse tweedegeneratiejongeren naar de *Barne*, een soort combinatie van crèche en peuterspeelzaal. Zij leren zo al op jonge leeftijd Zweeds als tweede taal. Als zij naar de *Grundskole* gaan, is hun Zweedse taalachterstand dus al gering. Op de *Grundskole* gaat de ondersteuning in Zweeds als tweede taal gewoon door en indien nodig, kan dit doorlopen tot het eind van het middelbaar onderwijs. Je kunt zelfs examen doen in Zweeds als tweede taal. Er is een apart curriculum voor het vak en leerkrachten zijn universitair geschoold om het vak te onderwijzen.

De gegevens over de schoolloopbanen van de Turkse tweedegeneratiejongeren in Duitsland geven een tegenovergesteld beeld. De meerderheid van deze jongeren heeft geen *Kindergarten* bezocht en kwam pas op vijf- of zesjarige leeftijd in een onderwijskundige omgeving. Zij spreken tegen die tijd vlekkeloos Turks, maar nog nauwelijks Duits. De meeste jongeren halen die achterstand nooit meer in. Bovendien heeft Duitsland met zijn halve-dag schoolsysteem het laagste aantal contacturen van de landen die wij hebben vergeleken. De ouders worden geacht voor een belangrijk deel beschikbaar te zijn voor hulp met huiswerk en voor het aanleren van de taal. Uit onze analyses blijkt dan ook dat de mate waarin ouders hun kinderen kunnen helpen in Duitsland meer dan in welk ander land het schoolresultaat bepaalt.

En Nederland…

Wat kunnen we over Nederland zeggen in vergelijking tot andere landen? Uit de Nederlandse gegevens blijkt dat in vergelijking met Zweden veel minder Turkse tweedegeneratiejongeren een voorschool of peuterspeelzaal hebben bezocht. Er is

in Zweden geen aparte Barne voor achterstandsleerlingen en de tijd die kinderen per week in de Barne doorbrengen is gemiddeld twee keer zo lang als in de Nederlandse voorschool. De Turks-Nederlandse kinderen beginnen later aan de voorschool of de peuterspeelzaal dan in Zweden. Dus ook op dit punt verliezen we belangrijke tijd.

Ook als we kijken naar wat we verwachten aan inzet van ouders steekt Nederland negatief af ten opzichte van Zweden en positief ten opzichte van Duitsland. In Zweden maak je je huiswerk op school onder begeleiding van leerkrachten. Positief effect hiervan is dat de inzet en de mogelijkheden van de ouders nauwelijks doorwerken in de prestaties. In Nederland is dit wel het geval.

Ten slotte is er het verschil in selectieleeftijd. In Zweden beginnen ze vroeg en selecteren ze laat. Door de vroege start, zijn de verschillen tussen de beginsituaties van leerlingen kleiner. Zelfs kinderen die in Nederland naar de voorschool gaan, verblijven daar maar drie dagdelen per week. De kinderen van middenklassenouders die naar de kinderopvang gaan, zijn daar vaak van negen tot vijf. Bovendien heeft Nederland de segregatie al bij de voorschool ingevoerd. Kinderen uit achterstandsgezinnen, voor wie Nederlands vaak niet de eerste taal is, gaan apart met elkaar naar de voorschool, en de middenklassenkinderen gaan apart met elkaar naar de crèche. En dan vinden we het vreemd dat in die periode de kloof in Nederlandse taalontwikkeling tussen kinderen van Nederlandse afkomst in de opvang en migrantenkinderen op de voorschool niet wordt gedicht.

Onderwijskansen en schoolautonomie

Het Nederlandse onderwijssysteem is historisch gegroeid binnen het krachtenveld van politieke en maatschappelijke actoren. Dat heeft een uniek onderwijssysteem opgeleverd. Er zitten, vanuit het perspectief van onderwijskansen, zowel positieve als negatieve aspecten aan ons onderwijssysteem. Het fenomeen van stapelen van studies, van lager beroepsonderwijs tot universiteit, is een belangrijk onderdeel van de emancipatieroute van kinderen met een migratieachtergrond. Zonder die route zouden er in deze groep bijna de helft minder succesvolle studenten zijn. Tegelijkertijd laat internationaal onderzoek keer op keer de negatieve gevolgen zien van de vroege selectie in Nederland. Sinds de politieke evaluatie van de basisvorming lijkt enige discussie daarover echter een groot taboe (Onderwijsraad, 2014).

Het Nederlandse onderwijsbeleid biedt in vergelijking met andere Europese landen een grote mate van schoolautonomie (OECD, 2011). In diverse publicaties wordt bediscussieerd of grotere autonomie leidt tot meer of minder onderwijskwaliteit en tot meer of minder vrijheid in het samenstellen van het curriculum en het vaststellen van de leerdoelen (Honingh & Van Thiel, 2014; Waslander, 2010).

Mijn invalshoek is hier iets anders. De grotere autonomie biedt scholen de mogelijkheid om zelf initiatieven te nemen op het gebied van gelijke kansen. Daar waar grotere autonomie in het eerste deel van het millennium, naar mijn idee, de kansenongelijkheid heeft vergroot doordat veel scholen hun autonomie gebruikten om brede brugklassen af te schaffen en de fysieke segregatie van schoolsoorten op verschillende schoollocaties te realiseren, zien we nu een nieuwe trend, die is begonnen op basisscholen met veel migrantenkinderen en die zich nu doorzet op middelbare scholen.

Deze scholen, met een specifieke leerlingenpopulatie, benutten de ruimte van de autonomie om een aantal negatieve aspecten van ons onderwijssysteem tegen te gaan. Het gebruiken van die ruimte biedt in het huidige politieke klimaat wellicht de beste kans om onderwijsongelijkheid te bestrijden. Zo zijn er basisscholen en middelbare scholen die de budgettaire ruimte gebruiken om extra in te zetten op Nederlands als tweede taal, maar ook middelbare scholen die de brede brugklas herintroduceren, of de doorstroming van vmbo-t naar havo beter faciliteren. In het mbo is er aandacht voor mogelijkheden om de doorstroming van mbo-4 naar hbo beter te faciliteren en op elkaar af te stemmen. Dit zijn precies de hoofdzaken die Driessen (2013) benoemt in zijn internationale review van effectieve aanpakken van onderwijsachterstanden.

Grootstedelijke scholen die zich specifiek richten op de emancipatie van leerlingen met een migratie-achtergrond zitten demografisch in de lift nu in de grote steden twee derde van de leerlingen onder de vijftien jaar van niet-Nederlandse afkomst is (Crul, 2016). Zij kunnen, gebruikmakend van de ruimte, hun leerlingen institutionele kansen bieden die in de afgelopen decennia juist op veel scholen verloren zijn gegaan. Visionaire schoolbesturen die de veranderende leerlingenpopulaties en hun specifieke onderwijsbehoeften meenemen, zullen in de toekomst een voorsprong hebben op scholen die dat nalaten. Wat nu een visie lijkt die tegen de stroom in gaat, is in werkelijkheid een perspectief dat in de toekomst steeds meer zal aansluiten bij de vraag. Het gaat in feite om het bieden van de eerdergenoemde ‘haakjes’ aan ambitieuze migrantenouders en hun kinderen die, gebruikmakend van de eigen kracht en aspiraties, zo sociaal kunnen stijgen.

Literatuur

Crul, M. (2000). De sleutel tot succes. Over hulp keuzes en kansen in de schoolloopbanen van de Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie. Amsterdam: Het Spinhuis.

Crul, M. (2013). Snakes and Ladders in Educational Systems. Access to Higher Education for second Generation Turks in Europe. Journal of Ethnic and Migration Studies, 39, (9), 1383-1401.

Crul, M. (2015). Is education the pathway to success? A comparison of second generation Turkish pro-fessionals in Sweden, France, Germany and The Netherlands. European Journal of Education, 50, (3), 325-339.

Crul, M. (2016). Super-diversity vs assimilation: How complex diversity in majority-minority cities chal-lenges the assumptions of assimilation., Journal of Ethnic and Migration Studies, 42 (1), 54-68.

Crul, M. & J. Doomernik, (2003). The second generation in The Netherlands. Divergent trends between and polarization within the two groups. International Migration Review, 37, 4, p. 1039-1064.

Crul, M., J. Schneider & F. Lelie (2012). The European Second Generation. Does the Integration Context matter? Amsterdam: Amsterdam University Press.

Crul, M., E. Keskiner, J. Schneider & F. Lelie (2017). The Multiplier effect. How the accumulation of cultural and social capital explains steep upward mobility of children of low educated immigrants. Ethnic and Racial Studies, 40, (1-2), 321-338.

Driessen, G. (2013). De bestrijding van onderwijsachterstanden. Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken. Nijmegen: ITS.

Groenenwold, G. & L. Lessard-Philips (2012). Research methodology. In: Crul, Schneider en Lelie (eds) The European Second Generation. Does the Integration Context matter? Amsterdam: Amsterdam University Press.

Herweijer, L., J. Iedema & I. Andriessen (2016). Prestaties en loopbanen in het onderwijs. In: W. Huijnk, I. Andriessen (Eds.) Integratie in zicht De integratie van migranten in Nederland op acht terreinen nader bekeken. Den Haag: SCP.

Holdaway, J., M. Crul & C. Roberts (2009). Cross-National Comparison and Outcomes for Education of the Second Generation. Teachers College Records, 111, 1381-1403.

Honingh, M. & Van Thiel (2014). Kwaliteit als sleutel tot overheidsinterventie: een reflective op de belidsassumpties van autonomievergroting in het primair onderwijs. Bestuurskunde 23,(1), 18-26.

Keskiner, E. (2015). Is it merit or cultural capital? The role of parents during early tracking in Amsterdam and Strassbourg among descendent of immigrants in Turkey. Comparative Migration Studies, 3, (12), 54-71.

OECD (2012). School autonomy and accountability: Are they related to student performances? PISA in Focus, 9, OECD publishing.

Onderwijsraad (2014). Onderwijspolitiek na de commissie Dijselbloem. Den Haag: Onderwijsraad.

Rezai, S., M. Crul, S. Severiens & E. Keskiner (2015). Passing the torch to a new generation: Educational support types and the second generation in the Netherlands. Comparative Migration Studies, 3,(12),36-53.

Schnell, P. (2012). Educational mobility of second generation Turks in cross-national; perspective. Amsterdam: UvA.

Schnell, P., R. Fibbi, M. Crul, & M. Montero-Sieburth (2015). Family involvement and educational success of the children of immigrants in Europe. Comparative perspectives. Comparative Migration Studies, 3, (12), 2-17.

Slootman, M. (2014). Soulmates. Reinvention of ethnic identification among higher educated second generation Moroccan and Turkish Dutch. Amsterdam: UvA.

Waslander, S. (2010). Government, school autonomy, and legitimacy: why the Dutch government is adopting an unprecedented level of interference with independent schools. Journal of School Choice, 4, (4), 398-417.

Wolff, R. (2013). Presteren op vreemde bodem: Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010). Amsterdam: UvA.

Het gelijkekansenbeleid van het ministerie van OCW

Karin Hoogeveen sprak met Bert Ouwens over het gelijkekansenbeleid.

Wat doet het ministerie van OCW om gelijke kansen van kinderen te bevorderen? Karin Hoogeveen ging hierover in gesprek met Bert Ouwens, die werkzaam is bij het ministerie van OCW. Hij maakt deel uit van het projectteam Gelijke kansen en is daarin verantwoordelijk voor primair en voortgezet onderwijs.

In mei 2016 verscheen *De Staat van het onderwijs* van de Inspectie van het Onderwijs, een jaarlijkse rapportage met trends en ontwikkelingen in het onderwijs. Hieruit bleek dat de kansen voor kinderen van laagopgeleide ouders zijn afgenomen ten opzichte van die van hoogopgeleide ouders. Als reactie daarop zijn de minister en staatssecretaris van onderwijs in oktober 2016 met een 'Gelijke kansenbrief' naar buiten gekomen. Het onderwerp kansengelijkheid is nu ministeriebreed opgepakt en staat hoog op de agenda. Er is een projectteam ingesteld met medewerkers van de verschillende directies.

Overgang po-vo

Overgangen in het onderwijs, bijvoorbeeld van primair naar voortgezet onderwijs, zijn kwetsbare momenten voor kinderen van laagopgeleide ouders. In de Gelijke kansenbrief gaat daarom veel aandacht uit naar de overgangen in de schoolloopbaan. De wijze van advisering voor het vervolgonderwijs na de basisschool is twee jaar geleden veranderd. Waar eerst de toets (meestal de Cito-eindtoets) een belangrijke rol speelde, is nu het advies van de school doorslaggevend. Als de eindtoetsscore erg afwijkt van het eerder gegeven advies, kunnen leerkrachten het advies aanpassen. De basisschool is zelfs verplicht om bij een hogere score op de eindtoets het schooladvies te heroverwegen. Het achterliggende idee is dat de school de leerling acht jaar lang heeft meegemaakt en gevolgd, en dat dit zwaarder moet wegen dan een momentafname van een toets.

Naar aanleiding van het inspectierapport, waaruit bleek dat de nieuwe manier van adviseren slecht uitpakt voor kinderen van laagopgeleide ouders, zijn er Kamervragen gesteld. De vraag rees of de regels over advisering weer teruggedraaid moeten worden. Hoewel de toets in principe een objectief gegeven is, valt daar ook wel wat op af te dingen. Als een kind via bijles extra wordt voorbereid op een toets, kan er bijvoorbeeld ook ongelijkheid insluipen.

De staatssecretaris heeft besloten om de nieuwe regelgeving te handhaven tot de evaluatie van de wet Eindtoetsing po begin 2019 is afgerond. Op dat moment is er namelijk meer inzicht in de effecten van de veranderde regelgeving. Dan kunnen de schoolloopbanen van meer lichtingen leerlingen geanalyseerd worden, en kan ook de eventuele op- en afstroom van de leerlingen in het vo worden bekeken.

Verder is in de Gelijke kansenbrief geld uitgetrokken voor schakelklassen bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs en van vmbo naar mbo/havo. Dat geld kan worden besteed aan maatregelen die erop zijn gericht om die overgangen te versoepelen. Scholen kunnen subsidie aanvragen en kiezen zelf hoe ze de ondersteuning van de leerling inrichten. Een basisschool kan een beroep doen op de regeling en werkt daarbij samen met het voortgezet onderwijs. Datzelfde geldt voor het vmbo: de vmbo-school vraagt de subsidie aan en laat zien hoe zij samenwerkt met het mbo/havo. De resultaten zullen worden gevolgd door een onderzoeksbureau. Als blijkt dat een bepaalde constructie goed werkt, wordt de regeling wellicht specifieker.

Wat moeten leerlingen meekrijgen?

Om de capaciteiten van een leerling goed in te schatten, is het belangrijk dat een leerkracht binding heeft met het kind. Het gaat daarbij om verschillende aspecten. De leerkracht moet in staat zijn om zich in te leven in de leefwereld van het kind, maar het gaat ook om het bijbrengen van normen en waarden, om burgerschap en om sociale cohesie. Daarbij zijn andere vaardigheden dan alleen cognitieve vaardigheden van belang.

Eigenlijk kunnen we drie soorten gelijke kansen onderscheiden:

1. Gelijke kansen in economisch opzicht, dus voorbereiden op vervolgonderwijs en betaald werk.
2. Sociale cohesie, ervoor zorgen dat kinderen zich onderdeel voelen van de samenleving.
3. Leerlingen uitdagen, zorgen dat zij hun talenten optimaal kunnen ontplooien.

Maatwerk leveren

Hoe krijgen we het voor elkaar dat het onderwijs elk kind maximale kansen biedt? Twee dingen zijn van belang om de kwaliteit van het onderwijs in dat opzicht te verbeteren. In de eerste plaats gaat het om maatwerk. Iedere leerling moet krijgen wat zij of hij nodig heeft. Vanuit de politiek is er de roep om kleinere klassen, zodat docenten in staat zijn maatwerk te leveren (zie kader). Maar alleen kleinere klassen helpen niet, het gaat erom dat het onderwijs zodanig is ingericht, dat het leerlingen uitdaagt. Dat betekent dus dat een school maatwerk moet leveren.

Kleinere klassen

Op 13 september 2016 dienden D66 en SP een gezamenlijke initiatiefwet in om de klassen in het basisonderwijs te verkleinen. Dit initiatiefvoorstel van de Tweede Kamerleden Siderius (SP) en Van Meenen (D66) regelt dat er in het basisonderwijs klassen komen met minder dan 30 leerlingen.

Verder heeft het wetsvoorstel het doel dat in de komende jaren de klassen geleidelijk kleiner worden, waarbij er wordt gestreefd naar een gemiddelde klassengrootte op schoolniveau (per vestiging) van 23 leerlingen per groep. Hiermee worden de excessen van zeer grote klassen in het basisonderwijs aangepakt.

Om tot klassenverkleining in het basisonderwijs te komen, regelt dit wetsvoorstel een andere definitie van de leraar/leerling ratio. In deze nieuwe definitie van de ratio wordt nog slechts bevoegd onderwijzend personeel meegenomen: leerkrachten die daadwerkelijk voor de klas staan. Dit betekent dat andere werknemers op scholen (zoals conciërges, klassenassistenten, begeleiders voor specifieke beperkingen, directeuren et cetera) niet meer worden meegerekend worden in de definitie. Door aanpassing van de definitie wordt de leraar/leerling ratio transparant en is de klassengrootte in het basisonderwijs beter te monitoren. Na aanpassing van de definitie wordt er een maximum leraar/leerling ratio ingesteld van 29 leerlingen per fulltime equivalent bevoegd onderwijzende docent, die daadwerkelijk verbonden is aan het primaire onderwijsproces.

Bron: www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/34538_initiatiefvoorstel_siderius

---

Lerarenbeleid

In de tweede plaats is het van belang om differentiatie binnen een docententeam aan te brengen. Dat betekent dat leraren niet allemaal hetzelfde (hoeven te) doen. Het leren van leraren eindigt niet na de opleiding of na de begeleiding als starter. Leraren specialiseren zich, werken lacunes in vakkennis weg en zijn, gesteund door een schoolleider, bezig met de ontwikkeling van hun talent. Als dit de norm is, verbetert ook het carrièreperspectief van de leraar. Een belangrijk instrument hierbij is de Lerarenbeurs.

Er is een lerarentekort, met name in het primair onderwijs en voor sommige vakken in het voortgezet onderwijs. Voorkomen moet worden dat het lerarenberoep verzwaart. Je kunt daarom ook aan een andere knop draaien, namelijk: minder contacturen. In Nederland zitten we in het voortgezet onderwijs op 1000 uur per jaar, terwijl dat in Finland 700 uur is. Als je docenten minder uren voor de klas laat staan, krijgen ze wat meer ruimte voor voorbereiding. Dat is uiteraard niet eenvoudig te realiseren. Het heeft te maken met onderwijstijd, taakuren en cao's. Toch is dit wel perspectiefrijk. Je kunt het onderwijs anders organiseren en bijvoorbeeld leerlingen van elkaar laten leren. Gepersonaliseerd leren, met de inzet van ICT, is in dat opzicht een goede ontwikkeling.

De lerarenagenda

In de derde voortgangsrapportage over de uitvoering van de Lerarenagenda *Samen werken aan een doorlopende leerlijn voor leraren* staan maatregelen die hierbij aansluiten. De minister en de staatssecretaris hechten veel belang aan een voldoende kwalitatieve en kwantitatieve instroom van leraren, een goede opleiding en aansluitende begeleiding, voortdurende professionalisering en continue bij- en nascholing.

In de brief wordt geconstateerd dat de differentiatievaardigheden van leraren nog tekort schieten. De inspectie presenteert bij het komende Onderwijsverslag de resultaten van een themaonderzoek naar differentiatievaardigheden in het voortgezet onderwijs. Daarnaast gaan de sectorraden een verdiepend onderzoek uitvoeren. Ook voor de docentenopleidingen betekent dat wat. Er moet een prikkel zijn om docenten te motiveren om les te gaan geven op scholen met veel achterstandsleerlingen. Dat kan bijvoorbeeld via de stages. Ten slotte is het niet ondenkbaar dat leraren via salarismaatregelen worden gestimuleerd om les te geven op

scholen met veel kinderen van laagopgeleide ouders.

Talenten ontplooien

Wat helpt om te bewerkstelligen dat elk kind een eerlijke kans krijgt om zijn talenten te ontplooien, ongeacht de afkomst en opleiding van de ouders? OCW wil dat docenten zich bewuster zijn van de competenties van het kind. Het zou mooi zijn als zij vanaf het eerste jaar dat een kind aan de school is toevertrouwd, de mogelijkheden van het kind zien en daar ook wat mee doen. De docent moet dus van begin af aan goed kijken naar wat een kind kan en wat hij daar als docent mee kan.

Dat betekent in het basisonderwijs: acht jaar lang continu aandacht hebben voor en inspelen op de behoeften van leerlingen. Dan zal ook blijken dat kinderen van laagopgeleide ouders bijvoorbeeld extra en andere tijd en aandacht nodig hebben dan kinderen van hoogopgeleide ouders. Zij nemen van huis uit andere dingen mee, kennen mogelijk een straatcultuur die ver af staat van de schoolcultuur. Ook de thuiscultuur kan per leerling hemelsbreed verschillen. Het is belangrijk dat de docenten weten hoe de thuissituatie is. Misschien zijn er werkloze ouders of hebben ouders geen positieve houding ten opzichte van de school en leren.

Ouders

Ouderbetrokkenheid is een belangrijk element van het gelijkekansenbeleid, omdat juist de doelgroep die je wilt bereiken het minste contact heeft met de school. Er zijn in dat opzicht goede voorbeelden. In Rotterdam verbindt de Marnix scholengemeenschap de verschillende culturen tussen ouders en school. Huisbezoek is van belang, de driehoekgesprekken tussen leerling, mentor en ouders spelen een rol, maar het gaat er vooral om dat de school leerlingen het gevoel geeft dat zij erbij horen.

Het is de verantwoordelijkheid van de school om de kloof tussen school en thuis te overbruggen. Maar daarbij kan handelingsverlegenheid optreden bij docenten, bijvoorbeeld bij een huisbezoek, omdat culturen van elkaar verschillen. Mentorprojecten, waarbij leerlingen een ‘buddy’ krijgen, kunnen helpen om de kloof tussen thuis, de straat en school te overbruggen.

De huiswerkbegeleiding buiten school neemt toe, met name bij kinderen van rijke ouders. Scholen doen het soms ook zelf, soms gratis, soms tegen betaling. Het ministerie van OCW wil in kaart gaan brengen hoe dat ‘schaduwonderwijs’ eruit ziet in Nederland.

Toezicht en kwaliteit van het onderwijs

Samen met de inspectie wordt ook bekeken wat de prikkels vanuit het toezicht betekenen voor gelijke kansen. Veranderingen in de wijze van toezicht van de Inspectie moeten ervoor zorgen dat scholen minder risicomijdend gedrag laten zien, bijvoorbeeld door geen leerlingen aan te nemen van laagopgeleide ouders. De indicatoren voor de bepaling van de kwaliteit van het onderwijs zijn nu vooral gericht op de cognitieve leergebieden. Het is belangrijk dat ook de niet-cognitieve kant wordt meegenomen en dat bijvoorbeeld wordt gekeken naar de vervolgloopbaan van de leerling in het onderwijs.

Geld

De bekostiging van het mbo bevat een prikkel om een student zo snel mogelijk een diploma te laten halen. Sommige leerlingen hebben echter net wat meer tijd nodig. De minister heeft daarvoor 4 miljoen euro extra beschikbaar gesteld aan de ROC's. Voorts heeft de Tweede Kamer een motie ingediend om scholen met financiële prikkels te stimuleren om meer brede brugklassen te vormen. Het is de vraag of dat gaat helpen, omdat uit onderzoek blijkt dat scholen leerlingen vooral indelen op pragmatische gronden. Extra geld voor brede brugklassen kost al gauw 70 miljoen euro, omdat dat in feite neerkomt op een verkleining van de groepsgrootte.

Gelijke kansen raken ook aan de armoedeproblematiek. Het bestrijden daarvan kan OCW niet alleen. Er zijn vijf fondsen waar voor kinderen uit arme gezinnen een beroep op kan worden gedaan: de stichting Jarige Job, het Jeugdcultuurfonds, het Jeugdsportfonds, de stichting Leergeld en Nationaal Fonds Kinderhulp. Het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid subsidieert deze fondsen met een regeling waar totaal 100 miljoen euro in omgaat. Daarvan gaat 85 miljoen naar gemeenten, door middel van een convenant met de VNG. Er is daarnaast 10 miljoen voor de fondsen beschikbaar.

Gelijke Kansen Alliantie

Het onderwijs kan de kansengelijkheidsproblematiek niet alleen oplossen. De uitdaging bestaat er daarom uit de betrokkenheid, kennis en energie van alle betrokken partijen – scholen, welzijnsorganisaties, gemeenten, werkgevers en vele

anderen – te bundelen, zodat een vermenigvuldigingseffect ontstaat. Daarom hebben de bewindslieden van OCW het initiatief genomen voor een Gelijke Kansen Alliantie (GKA). Dit is een netwerk van en voor professionals binnen en buiten het onderwijs. OCW wil deze betrokkenen samenbrengen om elkaar en anderen te inspireren, kennis te genereren en bewezen successen op andere plaatsen te herhalen.

Bestaande samenwerkingsverbanden kunnen zich bij de alliantie aansluiten om zo samen één landelijke beweging voor gelijke kansen te vormen. Uitgangspunt is dat alle alliantiepartners vanuit hun eigen rol en verantwoordelijkheid een concrete inzet formuleren in de vorm van gerichte acties en activiteiten. De alliantie is daarmee niet alleen een netwerk van ideeën, maar ook een voorhoede voor verandering. OCW wil dat iedereen die het verschil wil maken – sectorraden, schoolbesturen, ouderorganisaties, onderzoekers, werkgevers, werknemers en maatschappelijke initiatieven – zich bij deze voorhoede aansluit.

Het gaat niet om het starten van nieuwe projecten, maar om reeds bestaande activiteiten te versterken, om goed te kijken naar wat elders werkt en de samenwerking te verdiepen tussen onderwijs, voorschoolse instellingen, gemeenten, cultuur, sport en maatschappelijke initiatieven. Bij de lancering van de Alliantie hebben zich al veel partijen aangesloten. De komende maanden gaan deze partijen samen met OCW aan de slag. De inzet van alle alliantiepartners, zowel op landelijk als op regionaal niveau, is te vinden op het platform www.gelijke-kansen.nl. Hier kunnen nieuwe partners zich ook aansluiten.

Beleid van OCW

Tot nog toe bestonden beleidsmaatregelen uit het geven van financiële prikkels, het vaststellen van wet- en regelgeving en maatregelen die zijn gericht op bewustmaking en het stimuleren van bepaald gedrag. In de afgelopen periode zijn er in dat opzicht veranderingen. OCW verwacht veel van de Gelijke Kansen Alliantie. Bij de nieuwe manier van werken is er meer ruimte voor het genereren van ideeën uit de maatschappij en uit de scholen zelf. Dat is nog wel zoeken, want we zijn het niet gewend. Maar we geloven er wel in.

Over grenzen heen kijken en reiken: kansen bieden in de beroepskolom

Louise Elffers

Waarom worstelen mbo'ers bovenmatig met de overstap naar het hbo? Beschikken ze niet over de juiste bagage? En waar moet die bagage eigenlijk uit bestaan? Louise Elffers neemt de overgang van mbo naar hbo onder de loep[18]. De 'ketenbenadering' helpt om oplossingen te vinden voor problemen die zich voordoen bij deze overgang.

De beroepskolom in het Nederlandse onderwijsbestel wordt ook wel 'de koninklijke route' genoemd. Daarmee wordt de route vmbo-mbo-hbo als een gelijkwaardige leerweg naast het algemeen vormend onderwijs gepositioneerd (OCW, 2002). De versterking van de beroepskolom werd onder meer noodzakelijk geacht om – conform het Lissabon-akkoord in 2000 – het aandeel hogeropgeleiden in de samenleving te verhogen. Door samenwerking tussen de verschillende sectoren in de beroepskolom te stimuleren en doorlopende leerlijnen te realiseren, moesten meer leerlingen vanuit vmbo en mbo hun weg kunnen vinden naar het hoger onderwijs.

Op dit moment stroomt zo'n 80% van de leerlingen vanuit vmbo-t door naar het mbo en 15% naar het havo. Na het mbo gaat zo'n 40% tot 50% van de afgestudeerden door naar het hbo. Daarmee bestaat de instroom in het hbo voor ruim een derde uit mbo'ers (Brekelmans et al., 2016).

Uitval mbo'ers

De afgelopen jaren zijn er signalen dat de overstap van mbo naar hbo voor een toenemend aantal studenten moeizaam verloopt. In het eerste jaar van het hbo

[18] Dit artikel is gedeeltelijk gebaseerd op de lectorale rede: Elffers, L. (2016). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo - een ketenbenadering*. Amsterdam: AUP / HvA. Enkele gedeeltes van de tekst zijn overgenomen uit de rede.

valt grofweg een kwart van de ingestroomde mbo'ers uit, tegen 12% van de havisten en 6% van de vwo'ers (Vereniging Hogescholen, 2015). Onder deze uitvallers bevindt zich een groot aantal studenten met een niet-westerse achtergrond. Bovendien neemt de eerstejaarsuitval onder mbo'ers toe. Daar staat tegenover dat het vijfjarig diplomarendement (het percentage studenten dat binnen vijf jaar een hbo-diploma behaalt) van mbo'ers juist iets beter is dan van studenten die via het havo naar het hbo gaan. De worsteling van mbo'ers in het hbo lijkt zich dan ook met name te concentreren rondom de overstap.

De hoge uitval van mbo'ers bij de overgang naar het hbo is aanleiding voor vragen over de toegankelijkheid van het hbo voor studenten die via de route vmbo-mbo instromen (Bormans et al., 2015). De vraag wordt opgeworpen of het hbo deze toegankelijkheid wel kan waarborgen, zonder het onderwijsniveau te verlagen en/of in te boeten op diplomarendement. Er wordt gesuggereerd dat toegankelijkheid, kwaliteit en studiesucces in het hbo zich tot elkaar verhouden als een 'trilemma', een onmogelijke drie-eenheid. Volgens deze redenering leidt de toegankelijkheid van het hbo voor mbo'ers tot instroom van studenten die niet over de juiste bagage beschikken om succesvol in het hbo te kunnen studeren.

Voor de pabo zijn inmiddels toelatingstoetsen voor mbo'ers ingesteld, waardoor de instroom vanuit het mbo significant is afgenomen. Bovendien is de instroom van studenten met een niet-westerse achtergrond, die vaak via het mbo naar de pabo gaan, drastisch afgenomen.

Emancipatoire functie

In het hbo studeren van oudsher aanzienlijk meer studenten met laagopgeleide ouders dan op de universiteit (Lubbers & Bakker, 2015). Veel van deze studenten maken gebruik van de mogelijkheid om opleidingen te stapelen. Na de afronding van het vmbo en het mbo, gaan zij niet werken, maar studeren zij verder in het hbo.

Aanvankelijk waren het vooral studenten uit de autochtoon Nederlandse arbeidersklasse die hun sociaal-maatschappelijke positie wisten te verbeteren via het hbo. Tegenwoordig zijn het veelal studenten met een niet-westerse achtergrond, die als eersten in hun familie naar het hoger onderwijs gaan. Het aandeel hbo-studenten met een niet-westerse achtergrond nam de afgelopen vijftien jaar flink toe. In de grote steden maken zij tegenwoordig zo'n 30% van de totale

studentenpopulatie uit. Het hbo vervult daarmee, met name in de grote steden, een belangrijke emancipatoire functie (Elffers, 2016).

Studenten die als eersten in hun familie naar het hoger onderwijs gaan, noemen we ook wel 'eerstegeneratiestudenten'. Deze studenten hebben meer moeite om hun weg te vinden in het hbo (Crul, 2000; Meeuwisse, 2012). Een belangrijke verklaring hiervoor is dat deze studenten in hun thuisomgeving minder hulpbronnen hebben die hen kunnen ondersteunen in hun schoolloopbaan. Het gaat dan met name om iemand in hun omgeving die bekend is met het hbo, met wie studenten kunnen praten over hun ervaringen en die kan meedenken en adviseren als dat nodig is.

Onderzoek naar de overgang vmbo-mbo wijst uit dat zulke ondersteuning een belangrijke beschermende factor is tegen uitval, met name in de eerste maanden na de overgang (Elffers, 2011). Crul (2000) vond een soortgelijke verklaring voor de uitval en het studiesucces in het hbo van studenten met een Turkse of Marokkaanse achtergrond. Als zij iemand in hun omgeving hebben die bekend is met het hbo en die kan adviseren over de beste aanpak van de studie, dan hebben ze meer kans dat ze het redden in het hbo.

Het lijkt er dus op dat de hogere uitval van hbo-studenten met een niet-westerse achtergrond is gerelateerd aan een beperktere toegang tot 'ervaringsdeskundigen' in hun thuisomgeving. Eerstegeneratiestudenten zouden daarom bij de overgang naar het hbo kunnen worden geholpen met extra ondersteuning, bijvoorbeeld in de vorm van coaching of *peer mentoring*.

Aangezien mbo-studenten vaker afkomstig zijn uit laagopgeleide gezinnen dan havo- en vwo-leerlingen en vaker een niet-westerse achtergrond hebben, zou het goed kunnen dat eerstegeneratieproblematiek meespeelt bij de hogere uitval van mbo'ers in het eerste jaar in het hbo.

Daarnaast is het aannemelijk dat het verschil in vooropleiding tussen mbo'ers, havisten en vwo'ers een rol speelt in het verschil in studiesucces van deze groepen studenten in het hbo. Maar waarin zit 'm dat nu precies? Missen mbo'ers het niveau of de juiste kennis en studievaardigheden om succesvol in het hbo te kunnen studeren? En als dat het geval is, impliceert dat dan dat mbo'ers niet over de juiste capaciteiten beschikken, of duidt dit erop dat het mbo hen niet de juiste kennis en vaardigheden heeft aangeboden? Om dat te onderzoeken, nemen we

allereerst de niveauverschillen tussen mbo'ers, havisten en vwo'ers nader onder de loep.

Opleiding ouders

De niveauplaatsing in het voortgezet onderwijs wordt bepaald door de schoolprestaties in het basisonderwijs en het daarop gebaseerde advies van de basisschool. Het lijkt daarom logisch te veronderstellen dat hbo-studenten die afkomstig zijn uit het vwo beter presteren dan de studenten die van de havo komen. De havisten zouden op hun beurt weer sterker moeten zijn dan de studenten die via vmbo en mbo het hbo instromen. Het niveau in het voortgezet onderwijs blijkt echter lang niet altijd een betrouwbare indicator te zijn van hun capaciteiten.

Zo wijzen verschillende onderzoeken uit dat de niveauplaatsing in het voortgezet onderwijs niet enkel is gebaseerd op de leerprestaties van leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Korthals, 2015). Het is bekend dat leerlingen met hoogopgeleide ouders gemiddeld beter presteren op school dan leerlingen met laagopgeleide ouders. Deze onderzoeken laten echter zien dat zelfs bij een gelijk prestatieniveau, leerlingen met hoogopgeleide ouders in het voortgezet onderwijs vaak op een hoger niveau worden geplaatst dan leerlingen met laagopgeleide ouders.

Voor het hbo is met name het verschil relevant tussen leerlingen op havo-niveau, die direct kunnen doorstromen naar het hbo, en leerlingen op vmbo t-niveau, die via mbo-niveau 4 naar het hbo kunnen doorstromen. De Inspectie van het Onderwijs (2016) vergeleek alle Nederlandse leerlingen die aan het eind van de basisschool binnen de marges van een vmbo t-advies presteren. Van deze groep gaat de helft van de leerlingen met hoogopgeleide ouders niet naar het vmbo-t, maar naar havo of vwo. Van de leerlingen met laagopgeleide ouders is dit een kwart. Dit verschil werkt de gehele schoolloopbaan door: van de eerste groep (hoogopgeleide ouders) haalt 55% een diploma in het hoger onderwijs en van de tweede groep (laagopgeleide ouders) slechts 26%. Van deze laatste groep halen de meeste leerlingen een mbo-diploma.

Even slimme leerlingen eindigen dus op verschillende niveaus, afhankelijk van het opleidingsniveau van hun ouders. De aanname dat een hbo-student die vanuit het havo instroomt in beginsel een betere leerling is dan iemand die vanuit het mbo instroomt, klopt dus lang niet altijd. Er is in Nederland sprake van een structureel patroon van onder- en overadvisering naar gelang het ouderlijk opleidingsniveau,

dat de laatste jaren bovendien toeneemt (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Aangezien leerlingen met een niet-westerse achtergrond gemiddeld lager opgeleide ouders hebben, is het aannemelijk dat deze leerlingen vaker een hoger niveau aankunnen dan het niveau waarop ze zijn geplaatst, dan leerlingen met een andere achtergrond. Zij hebben de stapel-mogelijkheden van de beroepskolom hard nodig om alsnog naar het hoger onderwijs te kunnen.

Verschillen binnen één niveau

Prestatie-indicatoren uit het voortgezet onderwijs laten bovendien zien dat de prestatieniveaus van leerlingen in de verschillende routes minder van elkaar verschillen dan vaak wordt aangenomen. Analyse van de scores op de PISA lees- en rekenvaardigheidstoetsen van leerlingen op de verschillende onderwijsniveaus (OECD, 2016) laten zien dat het gemiddelde prestatieniveau per niveau oploopt, maar ook dat er een opvallend grote variatie in is prestaties *binnen* de niveaus. Wat vooral in het oog springt, is de enorme overlap in lees- en rekenvaardigheidsscores tussen de niveaus. Zo kunnen de sterkste lezers op het laagste niveau van het vmbo zich meten met de zwakste lezers in het vwo. Een groot deel van de leerlingen binnen één onderwijsniveau presteert op hetzelfde niveau als de leerlingen die één niveau hoger zitten.

Voor het hbo is met name de vergelijking tussen vmbo-t en havo relevant. De zwakste lezers en rekenaars in vmbo-t scoren lager dan de havisten, maar het gros van de vmbo t-leerlingen zou qua lees- en rekenvaardigheid prima voor een havist door kunnen gaan. Sterker nog, de meesten kunnen ook de vergelijking met de vwo'er prima doorstaan.

Als de niveauplaatsing geen valide indicator is voor het prestatieniveau van leerlingen, hoe kan het dan dat mbo'ers vaker struikelen bij de overstap naar het hbo dan havisten en vwo'ers? Een mogelijke verklaring ligt in het feit dat sterk gedifferentieerd onderwijs leerlingen verschillende kansen biedt om bepaalde kennis en vaardigheden te ontwikkelen. Een andere mogelijke verklaring ligt in een verschil in de mate waarin de verschillende onderwijsroutes aansluiten op het hbo.

Opportunity to learn

Door leerlingen in het voortgezet onderwijs van elkaar te scheiden en verschillend onderwijs aan te bieden, worden bestaande verschillen tussen leerlingen bestendigd en vergroot en worden nieuwe verschillen gecreëerd (Terwel, 2006). Leerlingen in het vmbo krijgen geen lesstof aangeboden op havo- of vwo-niveau en volgen een curriculum waarin de nadruk ligt op andere kennis en vaardigheden dan in havo of vwo. Idealiter sluit dat curriculum aan bij de capaciteiten en interesses van de leerling, en kan de leerling zich aan de hand van dit onderwijsaanbod optimaal ontwikkelen.

We kunnen er echter niet achter komen of een leerling zich anders had ontwikkeld als hij een ander curriculum of meer uitdagende lesstof aangeboden had gekregen. Daardoor blijft het onduidelijk in hoeverre prestatieverschillen tussen groepen leerlingen te herleiden zijn tot verschillen in aanleg, of tot verschillen in de mogelijkheden die het onderwijs deze groepen biedt om bepaalde kennis en vaardigheden te ontwikkelen.

Amerikaanse onderzoekers ontwikkelden daarom het begrip *opportunity to learn* (OTL). In OTL-onderzoek wordt onderwijs geëvalueerd aan de hand van de vraag: krijgen leerlingen een reële kans om te leren (Moss et al., 2008; Oakes, 2005)? Daarbij wordt onder meer gekeken naar het leerstofaanbod, de tijd die leerlingen krijgen om bepaalde kennis en vaardigheden te ontwikkelen, de nadruk op bepaalde kennis en vaardigheden, en de kwaliteit van instructie (Wang, 1998).

Prestatieverschillen tussen groepen leerlingen in Amerika kunnen inderdaad voor een deel worden toegeschreven aan verschillen in OTL (Carter & Welner, 2013). Zo blijkt dat leerlingen die op lagere onderwijsniveaus (*tracks*) zijn geplaatst minder uren instructie krijgen, dat er lagere eisen aan hen worden gesteld en dat de didactische kwaliteiten van leraren minder sterk zijn ontwikkeld dan bij leraren in de hogere *tracks* (Oakes, 2005). Op basis van PISA-data wordt geschat dat wereldwijd grofweg een derde van de prestatieverschillen in wiskunde tussen groepen leerlingen met verschillende sociaaleconomische achtergronden kan worden toegeschreven aan verschillen in OTL (Schmidt, 2015). Zulke bevindingen impliceren dat aanpassingen in het onderwijs de prestatiekloof zouden kunnen verkleinen.

De OTL-benadering zou ook voor het Nederlandse onderwijs een relevant raamwerk kunnen bieden om de leerkansen van leerlingen te evalueren. Een voorbeeld van een casus waar de OTL-benadering van waarde is, is de toegankelijkheid van de

pabo. Om het basisniveau van pabo-studenten te waarborgen, zijn het afgelopen jaar ingangstoetsen voor aardrijkskunde, geschiedenis en biologie/techniek ingesteld, die studenten moeten behalen om aan de studie te mogen beginnen. Daarnaast moeten studenten in het eerste jaar slagen voor een taal- en rekentoets.

In de maanden na de invoering kwamen er berichten over de sterk teruggelopen instroom vanuit het mbo (–53%) en van studenten met een niet-westerse achtergrond (–66%), die in veel gevallen via het mbo naar de pabo gaan (Vasterman, 2016; Vereniging Hogescholen, 2016). Vanuit de OTL-benadering is dan de vraag relevant of deze leerlingen een reële kans hebben gekregen om de kennis en vaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn om te slagen voor de pabo-toetsen.

Leerkansen in het mbo

Studenten die via de vmbo-mbo-route naar de pabo willen, hebben vanaf hun twaalfde levensjaar beroepsgericht onderwijs gevolgd, waar wiskunde, Nederlands en zaakvakken op een lager niveau zijn aangeboden dan in havo en vwo. In het onderwijs dat zij in het mbo hebben gevolgd ging zeker in vergelijking tot het havo en vwo, meer aandacht uit naar beroepspraktijkvorming dan naar algemeen vormende vakken. Krijgen mbo-studenten daarmee wel een reële kans om kennis en vaardigheden te ontwikkelen tot op het niveau dat nodig is om toegang te krijgen tot de pabo?

De Nationale Denktank (2016) pakte de handschoen op en ging voor de toelatingstoetsen aardrijkskunde na in hoeverre de verschillende onderdelen van die toets in havo en mbo zijn behandeld. Bij mbo'ers bleek dat 43% van de getoetste onderdelen was behandeld in hun opleiding. Bij havisten was 88% van de onderdelen behandeld.

Het lijkt er dan ook op dat veel mbo-studenten bij voorbaat al concludeerden dat ze geen reële kans maakten om de toetsen te halen, en daarom van aanmelding afzagen. De analyses hierboven suggereren echter dat het gros van deze leerlingen het niveau in theorie aan zou moeten kunnen. De verschillen tussen mbo'ers en havisten die zichtbaar worden aan de poort van het hbo – in dit geval de pabo – zouden wel eens voor een belangrijk deel kunnen worden toegeschreven aan de wijze waarop de onderwijsketen is ingericht. De vroegtijdige plaatsing van leerlingen in sterk gescheiden onderwijsroutes, versterkt immers de kans op verschillen

in OTL. Dat impliceert dat een andere inrichting van de keten zulke verschillen aanzienlijk zou moeten kunnen verminderen.

Inhoudelijke aansluiting mbo-hbo

Idealiter vormen vmbo, mbo en hbo samen een keten van beroepsgericht onderwijs, met doorlopende leerlijnen (OCW, 2002). In de praktijk lijkt die keten, met name de schakel met het hbo, verzwakt te zijn. Het hbo heeft de afgelopen jaren een belangrijke kwaliteitsslag gemaakt, waarbij de nadruk meer is komen te liggen op onderzoeksvaardigheden (Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel, 2010). Sindsdien wordt het hbo ook wel beticht van *academic drift*: een toenemende nadruk op onderzoeksvaardigheden en wetenschappelijke kennis, die ten koste zou gaan van de beroepsgerichte signatuur van het hbo (Scienceguide, 2016).

Aan de andere kant heeft het mbo juist een sterk arbeidsmarktgericht karakter. Hoewel een aanzienlijk deel van de mbo-niveau 4-studenten ervoor kiest om door te studeren in het hbo, bestaat er geen afstudeerrichting die is gericht op de doorstroom naar het hbo. De koers van mbo en hbo lijken daarmee steeds verder uit elkaar komen te liggen. Dat bemoeilijkt de aansluiting tussen mbo en hbo.

Sommigen brengen de toenemende kloof tussen mbo en hbo in verband met het afnemend studiesucces van opstromende mbo-studenten in het hbo (Scienceguide, 2016). Het ideaal van de doorlopende leerlijnen in de beroepskolom lijkt daarmee onder druk te staan. In sommige sectoren is de inhoudelijke aansluiting tussen mbo en hbo overigens sterker dan in andere sectoren. Deze aansluiting wordt bovendien bemoeilijkt doordat veel mbo'ers doorstromen naar zogeheten niet-verwante opleidingen in het hbo.

De kwetsbaarheid van overgangen

Overgangen zijn kwetsbare schakels in de onderwijsketen. Die kwetsbaarheid geldt niet alleen voor de overgang van mbo naar hbo. Onderzoek in verschillende landen en onderwijsstelsels naar overgangsmomenten laat zien dat alle overgangen voor leerlingen risicovolle drempels zijn in de schoolloopbaan. Na een overgang is er vaak een – meestal tijdelijke – dip zichtbaar in prestaties en welbevinden, en helaas ook een piek in de uitval (Alexander et al., 2001; Roderick, 1993). Een overgang is

altijd lastig, ook op een welkom moment als studenten aangeven dat ze er echt aan toe zijn. Studenten moeten hun weg zien te vinden in een nieuwe onderwijsomgeving en dat gaat meestal niet zonder slag of stoot.

De Amerikaanse onderzoeker Tinto (1993) stelt dat studenten in een nieuwe onderwijsomgeving in sociaal en academisch opzicht moeten zien te integreren. Een student moet aansluiting vinden bij de medestudenten, docenten en het sociale klimaat op de instelling, maar ook bij de onderwijsinhoud en de werkwijze. Tinto stelt dat het studiesucces van eerstejaarsstudenten sterk afhangt van de mate waarin dit integratieproces succesvol verloopt.

Volgens Tinto is het voor het studiesucces niet zozeer van belang of een student naar objectieve maatstaven op de juiste plek zit, maar meer of de student zélf ervaart dat hij op zijn plek zit (zie ook: Elffers, 2011). Dat betekent dat een student die 'op papier' heel goed past bij een bepaalde opleiding, als gevolg van een onsuccesvol integratieproces toch kan uitvallen. En andersom kan een student wiens profiel juist minder lijkt aan te sluiten bij de opleiding of instelling, dankzij een succesvolle sociale en academische integratie, zijn draai juist helemaal vinden. Dit impliceert dat we voorzichtig moeten zijn met de conclusie dat een student die uitvalt, 'kennelijk niet thuishoort in het hbo'.

Ondersteuning bij de overgang

Doordat overgangen niet eenduidig vallen onder de verantwoordelijkheid van een van de betrokken sectoren of instellingen, zijn overgangen eigenlijk 'van niemand' (Onderwijsraad, 2005). Scholen bieden een leerling 'garantie tot de deur': ze begeleiden leerlingen zo goed mogelijk naar de uitgang, maar hebben verder geen bemoeienis met het verloop van de schoolloopbaan daarna. Een leerling komt pas bij de volgende instelling in beeld wanneer hij zich formeel heeft ingeschreven. Daardoor hebben de ontvangende instellingen op hun beurt weinig bemoeienis met het voortraject. Daarmee zijn overgangen kwetsbare momenten in schoolloopbaan (Onderwijsraad, 2005).

Er kunnen tussen het hbo en vooropleidingen aanzienlijke verschillen zijn in inhoudelijke oriëntatie en de manier van werken. Soms is er sprake van deficiënties die weggewerkt moeten worden. Het voorbereiden van studenten op dergelijke inhoudelijke verschillen kan de overgang versoepelen.

Mbo en hbo werken momenteel bijvoorbeeld samen om Keuzedelen Voorbereiding hbo te ontwikkelen, die studenten in het laatste jaar van het mbo kunnen volgen ter voorbereiding op de overgang naar het hbo. In deze modules wordt onder meer aandacht besteed aan loopbaanoriëntatie en het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden en studievaardigheden die nodig zijn voor specifieke hbo-opleidingen. In algemene zin kan bijvoorbeeld worden gedacht aan het leren omgaan met de grotere zelfstandigheid die in het hbo van studenten wordt gevraagd, met het verwerken van grotere hoeveelheden leerstof en met het voorbereiden van de toetsen. Daarnaast wordt in de keuzedelen per sector (bijvoorbeeld techniek, economie, zorg & welzijn) gewerkt aan specifieke kennis en vaardigheden die nodig zijn in de betreffende sector.

Naast een gebrek aan inhoudelijke continuïteit, valt er door een overgang een gat in de begeleiding van studenten. Begeleiding op het gebied van loopbaanontwikkeling, mentoraat en aanvullende ondersteuning in geval van speciale onderwijsbehoeften, houden na een overgang vaak abrupt op en moeten helemaal opnieuw worden opgebouwd. Om deze reden wordt regelmatig gepleit voor een zogeheten 'warme overdracht' van studenten (Onderwijsraad, 2005). Dit houdt in dat studentbegeleiders van de toeleverende en ontvangende onderwijsinstelling contact met elkaar hebben over individuele studenten. Ze wisselen informatie uit, delen waar mogelijk studentdossiers en dragen de student op die manier persoonlijk aan elkaar over. Dit vergt een goed afgestemd proces van loslaten, overdragen en opvangen tussen het toeleverend en ontvangend onderwijs.

Waar op dit punt nog veel winst valt te behalen, is de loopbaanbegeleiding van studenten. Aankomende hbo-studenten doen tegenwoordig allemaal een studiekeuzecheck voor de opleiding die zij willen gaan volgen. De uitkomsten van deze check zijn momenteel niet structureel ingebed in de loopbaanbegeleiding, noch vóór de overgang, noch in de begeleiding erna. Het verbinden van loopbaanbegeleiding over de overgang heen, kan de student beter ondersteunen bij de overstap naar het hbo.

De ketenbenadering

Het hbo ervaart zijn opdracht om én breed toegankelijk te zijn, én het niveau van het onderwijs hoog te houden én studiesucces te realiseren, als een onmogelijk trilemma. Aangezien een deel van de huidige instroom onvoldoende in huis lijkt te hebben om succesvol in het hbo te studeren, wordt de vraag opgeworpen of het

niet beter is de toegankelijkheid van het hbo in te perken. De ketenbenadering, waarbij processen in de schoolloopbaan voorafgaand aan en rondom de overgang naar het hbo in ogenschouw worden genomen, brengt enkele knelpunten aan het licht, die de uitval onder bovengenoemde groepen studenten in het hbo in de hand lijken te werken. Deze bieden aanknopingspunten om studenten met verschillende onderwijs- en thuisachtergronden betere kansen te bieden op studiesucces in het hbo.

Mbo'ers zijn formeel toelaatbaar in het hbo, maar hebben te maken met een aantal hordes die hun studiesucces in het hbo in de weg kunnen staan. Bormans en collega's (2015) spreken om die reden over een 'schijntoegankelijkheid' van het hbo. Toegankelijkheid op papier is immers iets anders dan toegankelijkheid in de praktijk. En hoe toegankelijk is het hbo werkelijk als mbo'ers in het eerste jaar massaal uitvallen?

De in dit artikel gepresenteerde analyse suggereert dat de uitval van mbo'ers niet vanzelfsprekend kan worden toegeschreven aan tekortschietende capaciteiten van deze studenten. De crux zit 'm in de vraag of studenten ergens toe in staat *zijn* of ergens toe in staat *worden gesteld*. De inrichting van de beroepskolom moet zodanig zijn, dat een student in staat wordt gesteld om de kennis en vaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn om te kunnen slagen in het hbo. Analyse aan de hand van de ketenbenadering laat zien dat dat op dit moment voor mbo'ers nog onvoldoende het geval is.

Daarnaast laat analyse van de overgang naar het hbo – en onderwijsovergangen in het algemeen – zien dat studenten, ongeacht hun vooropleiding, vaak worstelen om hun weg te vinden in de nieuwe onderwijsomgeving. Studenten die in principe voldoende in hun mars hebben om succesvol te kunnen studeren in het hoger onderwijs, vallen daardoor soms alsnog uit. Dit geldt in het bijzonder voor eerstegeneratiestudenten. Zij hebben minder hulpbronnen die hen ondersteunen bij de overgang.

Dit inzicht heeft geleid tot de gevleugelde uitspraak '*Access without support is not opportunity*' (Engstrom & Tinto, 2008). Toegankelijk zijn 'op papier' is niet hetzelfde als daadwerkelijk een kans bieden op succes. Het verbinden van de verschillende schakels in de keten van de beroepskolom, waarbij toeleverend en ontvangend onderwijs samenwerken om studenten te begeleiden bij de overgang, kan voorkomen dat studenten bij de overgang onnodig struikelen over hordes die weinig tot niets zeggen over hun geschiktheid voor een studie in het hbo.

De ketenbenadering, waarin onderwijssectoren over de grenzen van hun eigen sector heen kijken en studenten de hand reiken om de overstap te maken, kan helpen om zulke belemmeringen te identificeren en reduceren.

Interessante initiatieven

Tot slot kan aan de hand van de ketenbenadering worden nagedacht over de inrichting van doorlopende routes in de beroepskolom, die de schakels sterker met elkaar kunnen verbinden. Op het moment ontwikkelen onderwijsinstellingen verschillende interessante initiatieven op dit vlak. Zo wordt in de groensector al langer gewerkt met sterk geïntegreerde vmbo-mbo-routes, die leerlingen versneld naar het hbo toeleiden. Ook voor meer praktisch ingestelde havisten biedt zo'n versnelde en beroepsgerichte route een interessant perspectief.

In de zorg- en de techniekssector worden in nauwe samenwerking met het beroepenveld verticale samenwerkingen vmbo-mbo-hbo ontwikkeld, waarmee doorlopende leerlijnen concreet vorm krijgen. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs wordt geëxperimenteerd met hybride leerwegen, waarin algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs worden geïntegreerd. Ook de ontwikkeling van de *associate degree*, een tweejarige hbo-opleiding die ook wel als mbo-niveau 5 wordt gepositioneerd, kan een nuttige schakel zijn in de beroepskolom, als tussenstap tussen mbo-niveau 4 en de vierjarige hbo-bachelor. Hierbij spelen overigens nog wel wat belangrijke vragen, zoals de vraag of deze route wordt gepositioneerd als min of meer standaard instroomroute voor mbo-4-gediplomeerden, en de vraag of een *associate degree* per definitie toegang biedt tot het derde leerjaar van de reguliere, vierjarige hbo-bachelor.

De ontwikkeling van nieuwe leerroutes en de verbeterde afstemming tussen bestaande leerroutes, zijn een mooie illustratie van de ketenbenadering. Door over de grenzen van de eigen sector heen te kijken en te reiken, kunnen vo, mbo en hbo de soms verstarde grenzen in de beroepskolom doen vervagen. Daarmee draagt het onderwijs bij aan het faciliteren van kansrijke schoolloopbanen voor leerlingen en studenten in de beroepskolom.

Literatuur

Alexander, K.L., Entwisle, D.R. & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school. Teachers College Record, 103 (5), 760-822.

Bormans, R., Bajwa, M., Braam, E., van & Dekker, I. (2015). Kwaliteit in de klas. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Brekelmans, J., Cuppen, J., Mulder, J. & Schipperheyn, R. (2016). Steile en slingerende wegen omhoog. Ecbo: Canon Beroepsonderwijs.

Carter, P.L. & Welner, K.G. (2013). Closing the opportunity gap. New York: Oxford University Press.

Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel (2010). Differentiëren in drievoud omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs. Breda: Broese & Peereboom.

Crul, M. (2000). De sleutel tot succes. Amsterdam: Het Spinhuis.

Ekstrom, C. & Tinto, V. (2008). Access without support in not opportunity. Change: The Magazine of Higher Learning, 40 (1), 46-50.

Elffers, L. (2011). The transition to post-secondary vocational education. Students' entrance, experience and attainment. Enschede: Ipskamp.

Elffers, L. (2016). De beroepskolom als grootstedelijke emancipatiemachine. in: R. Fukkink & R. Oostdam (red.) Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context. Bussum: Coutinho.

Inspectie van het Onderwijs (2016). De staat van het onderwijs. Utrecht: IvhO.

Korthals, R. A. (2015). Tracking students in secondary education. Maastricht: ROA.

Lubbers, A. & Bakker, E. (2015). Dutch professional powered by HBO. Amsterdam: BOOM.

Meeuwisse, M. (2012). Being smart is not enough. Enschede: Ipskamp.

Ministerie van OCW (2002). Van binnen naar buiten. Middellange termijnverkenning Beroepsonderwijs. Den Haag: OCW.

Ministerie van OCW (2015). De waarde(n) van weten. Den Haag: OCW.

Moss, P.A., Pullin, D.C., Gee, J.P., Haertel, E.H. & Young, L.J. (2008). Assessment, equity and opportunity to learn. New York: Cambridge University Press.

Nationale Denktank (2016). Kansenongelijkheid bij doorstroom naar lerarenopleiding een feit. Persbericht 6/10/2016.

Oakes, J. (2005). Keeping track. New Haven: Yale University Press.

OECD (2016). Netherlands 2016: foundation for the future. Parijs: OECD.

Onderwijsraad (2005). Betere overgangen in het onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.

Roderick, M. (1993). The path to dropping out. Westport: Auburn House.

Schmidt, B. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality: an international perspective. American Institutes for Research, RISE Webinar, 7 mei 2015.

Scienceguide (2016). Academic drift oorzaak dalend studiesucces. http://www.scienceguide.nl/201607/academic-drift-oorzaak-dalend-studiesucces.aspx

Terwel, J. (2006). Is de school een sorteermachine? Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

Tinto, V. (1993). Leaving college. Chicago: Chicago University Press.

Vasterman, J. (2016). De PABO wordt steeds witter. NRC, 19 februari 2016.

Vereniging Hogescholen (2015). Feiten en cijfers. Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Vereniging Hogescholen (2016). Bijlage feiten en cijfers 8 februari 2016. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Wang, J. (1998). Opportunity to learn: the impacts and policy implications. Educational Evaluation and Policy Analysis, 20 (3), 137-156.

Gelijke kansenbeleid kan zo veel beter

IJsbrand Jepma sprak met Paul Jungbluth over gelijke kansenbeleid.

In de vele jaren dat Paul Jungbluth actief is in het domein van het gelijke kansenbeleid, is zijn beeld van het onderwijsveld niet optimistischer geworden. Eén van de punten die hij hekelt, is dat schoolbesturen wel altijd goede intenties uitspreken, maar als het aankomt op het nemen van de juiste beslissingen voor de doelgroep van het gelijke kansenbeleid, die intenties wel snel hun prioriteit verliezen.

Veel geduld nodig

Jungbluth: “Dat de kansengelden deel uitmaken van de lumpsum doet het kansenbeleid geen goed. Dan kan het zomaar gebeuren dat geld, bedoeld voor achterstandskinderen, aan heel andere zaken wordt besteed. Als het al richting onderwijsaanbod gaat, neigen schoolbesturen er eerder toe om wat extra’s te doen voor talentvolle kinderen, eventueel uit achterstandsgroepen, maar met de modale kansarme leerlingen is het moeilijk goede sier te maken. Dit is één van de oorzaken van het feit dat de effectiviteit van het onderwijskansenbeleid keer op keer teleurstelt. Belangrijker nog: het is haast regel dat besturen en scholen enthousiast beginnen met een in principe goede interventie, maar dat het enthousiasme wegebt en andere zaken prioriteit krijgen, nog ver voor er resultaten zijn. Om beleid neer te zetten dat de beoogde opbrengsten genereert, is er ook (veel) geduld nodig.”

Tekort aan professionaliteit

Een heikel punt is in de ogen van Jungbluth de professionaliteit van de beroepsgroep van leraren. “In het basisonderwijs lopen leerkrachten rond die volgens hun omgeving eigenlijk niet of niet meer goed functioneren. In vrijwel elke andere beroepssector worden disfunctionerende personeelsleden naar de uitgang geholpen. In het onderwijs vindt men dat buitengewoon lastig, zo niet ongepast: het is duur, kost een hoop administratie, misschien zelfs juridische procedures. Maar vooral: de eindeloze kansen die men leerlingen zou moeten bieden, worden aan zwak functionerende collega’s gegund. Dat gaat wel ten koste van leerlingen.

Vooral op scholen met achterstandskinderen is het nodig dat juist de beste leraren voor de klas staan. Hun werk wordt veelal teniet gedaan door zwakke collega's. Het resultaat: veel zwakke scholen met grote groepen achterstandskinderen. En dat is een zeer kwalijke zaak."

Nieuwe regeling

Het budget voor het onderwijskansenbeleid is de afgelopen jaren steeds verder verdampt en het is veelbetekenend dat daar nauwelijks verzet tegen groeide. Steeds minder kinderen vallen binnen de definitie van de landelijke gewichtenregeling (lees: hun ouders moeten nu wel heel laag opgeleid zijn). Het CBS (2017) rapporteert nu vijf indicatoren voor achterstandsleerlingen:

1. het opleidingsniveau van de moeder en de vader,
2. het gemiddelde opleidingsniveau van de moeders op de school,
3. het land van herkomst van de ouders,
4. de verblijfsduur van de moeder in Nederland,
5. of gezinnen gebruik maken van schuldsanering.

Zo komen ze tot een maat van achterstand per school. Met 'inkomen' alleen, zo laat het rapport zien, lukt het ook om diezelfde scholen te identificeren. Jungbluth heeft een duidelijke voorkeur voor het aanwijzen van 'inkomen' als enige indicator. "Het zou het kansenbeleid tot onderdeel kunnen maken van armoedebeleid en zou in Europa tot voorbeeld kunnen uitgroeien."

Dat straks van buitenaf, zonder administratieve rompslomp voor de school, kan worden berekend wat een school aan extra kansengeld krijgt, heeft een voordeel, vindt Jungbluth. "Het voorkomt dat scholen kansenbeleid voeren voor aanwijsbare leerlingen. Niet individuele remediëring hoort de kern te zijn van kansenbeleid; kansenbeleid hoort het hele onderwijskundige systeem van de school te bepalen. De school moet systematisch aanbieden wat kansrijke ouders thuis leveren: herhaling, complimenten, corrigeren, extra leertijd. Vooralsnog moet worden gevreesd dat nu een heel circus wordt opgetuigd voor een betrekkelijk klein kansenbudget. Want dat er veel te weinig geld voor gelijke kansen wordt uitgetrokken, is wel evident. Het is niet meer dan een druppel op een gloeiende plaat."

Teruglopende solidariteit ouders

Jungluth constateert dat er binnen het onderwijskansenbeleid bij ouders (minimaal) twee bewegingen zichtbaar zijn. “Er is de groep geslaagde ouders, die bang is dat hun kinderen niet de maatschappelijke positie krijgen die ze zelf bekleden. Ze hebben angst voor sociale daling. Zij twijfelen aan de kwaliteit van het onderwijs voor hun eigen kroost en zetten daarom buiten het onderwijs extra bedragen in, die het kansenbeleid doen verbleken. Tegelijk groeit de distantie van het onderwijs tot de kansarme ouders: zij werken te weinig mee, zetten zich onvoldoende in en zijn het gelijke kansenstreven zat. En anders ontbreekt het bij achterstandskinderen wel aan intelligentie of doorzettingsvermogen. Beide trends ondergraven de noodzakelijke solidariteit. Dit is ook één van de onderleggers van de populariteit van categorale schooltypen in het voortgezet onderwijs. Institutionele segregatie dus.”

Kansenbeleid = armoedebeleid

Leerlingen uit de kwart minst rijke gezinnen heeft viermaal zo veel kans te eindigen op het vmbo. Daar staat tegenover dat leerlingen uit de kwart rijkste gezinnen vier keer zo vaak naar het vwo gaan. Jungbluth: “Die groep minst rijke gezinnen wordt steeds armer, en armoede hangt samen met prestaties en gedrag op school. Vrijwel alle andere samenhangen zijn daarvan de uitdrukking. De krimp van de arbeidsmarkt voor laagopgeleiden blijft doorzetten. Kansenbeleid vraagt daarom vooral aandacht voor wie met effectief en professioneel onderwijs belandt in de betere varianten van het mbo. Dat zijn niet per se de talentvolsten, wel de modale kansarmen. Het zou hun arbeidsmarktkansen aanzienlijk verbeteren. En daarmee alle andere
levenskansen.”

Herwaardering beroepsonderwijs in de 21ste-eeuwse verzorgingsstaat

Marc Vermeulen

Met de huidige ontwikkelingen in de verzorgingsstaat worden de kansen van leerlingen die zijn aangewezen op de lagere niveaus van beroepsonderwijs er niet beter op. Hoe is dat te verklaren? En wat moet er veranderen? Marc Vermeulen geeft antwoorden op deze vragen door de schaduwzijden op te zoeken van de *human capital* benadering en de merocratiseringstheorie. Wat leert dat ons over de relatie tussen sociale ongelijkheid en onderwijsdeelname? "Het is belangrijk om het vmbo en het mbo nadrukkelijk opnieuw te positioneren."

Aan het begin van de 20ste eeuw werden er belangrijke zaken gedaan op het gebied van de modernisering van Nederland. Kennelijk maakte de druk van de Eerste Wereldoorlog veel vloeibaar. Algemeen kiesrecht, eerste sociale verzekeringswetten en de onderwijspacificatie kwamen tot stand. Het is niet zo raar dat onderwijs zo'n centrale rol speelde in de modernisering (democratie, verzorgingsstaat) van samenlevingen. Pas vele decennia later zouden de bijpassende theorieën worden geformuleerd, met name de '*human capital* theorie' en de 'meritocratiseringstheorie'.

Twee theorieën

De *human capital* theorie biedt een economische onderbouwing van de noodzaak om onderwijs hoog op de agenda te zetten. Grofweg ging men er tot de Tweede Wereldoorlog van uit dat economische groei het resultaat was van de beschikbaarheid van grondstoffen, kapitaal en arbeid. Gaandeweg verloor deze benadering aan verklaringskracht, totdat Garry Becker (1964) het onderscheid naar scholingsniveau introduceerde binnen de factor arbeid. Het klinkt nu voor de hand liggend, maar het was toen een Nobelprijs waard. Beter opgeleide arbeidskrachten zijn productiever, zij genereren dus meer toegevoegde waarde, en die kan worden uitgedrukt in betere beloning. Dat laatste maakt onderwijs tot een interessante investering.

De meritocratiseringsthese (Mijs, 2016) werd zelfs al eerder geformuleerd door Michael Young in 1958 en komt er op neer dat in een moderne samenleving sociale

posities verdeeld worden op basis van de combinatie van talent en inspanning (*the best man/women for the job*) en niet op basis van bijvoorbeeld het milieu waar je uitkomt, je etnische achtergrond of je sekse.

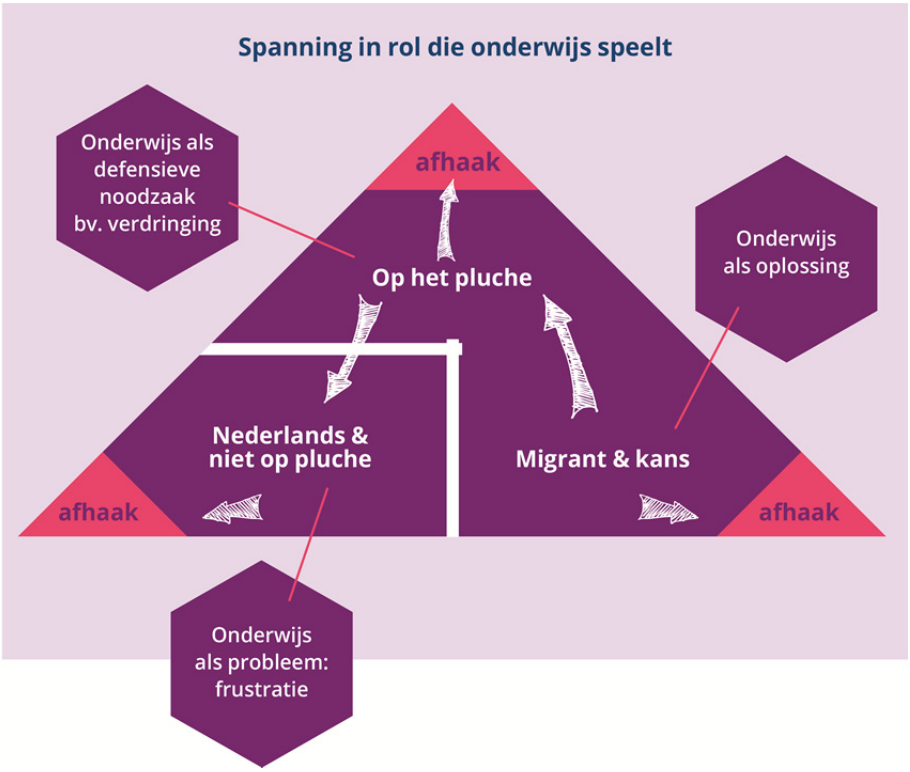
Beide benaderingen vullen elkaar aan en klinken logisch en rationeel. Toch kennen ze de nodige dilemma's. In dit artikel toets ik beide theorieën aan de huidige ontwikkelingen aan de onderkant van het Nederlandse onderwijsstelsel, namelijk de beroepsgerichte leerwegen in het vmbo en de niveaus 1 en 2 in het mbo[19].

Er is veel reden om dit segment van het onderwijs goed te beschouwen. Al was het maar omdat voor mensen die niet verder komen dan dit niveau, de moderne samenleving erg ingewikkeld is geworden. Met de herstructurering van de verzorgingsstaat, komt zelfredzaamheid voorop te staan, maar wat als je niet of beperkt zelfredzaam bent? Er is op de arbeidsmarkt een voortgaande kennis- en kapitaalintensivering gaande, maar wat als dergelijke banen voor jou te hoog zijn gegrepen? Mensen gaan steeds meer in steden wonen, maar wat als dit voor jou te ingewikkeld is? Deze zorgen zijn niet denkbeeldig. We vinden mensen met een laag opleidingsniveau prominent terug in alle 'verkeerde' rijtjes: hoge werkloosheid, veel schulden, slechte gezondheid, grotere kans op criminaliteit et cetera. Om dit beter te begrijpen, moeten we de schaduwzijden opzoeken van zowel de *human capital* theorie als van de meritocratiseringstheorie. Wat leert dat ons over de relatie tussen sociale ongelijkheid en onderwijsdeelname?

Ongelijkheid in drievoud

Als het over ongelijkheid gaat, spreken we vaak van een tweedeling in de samenleving. Dat lijkt inmiddels niet meer voldoende; er is eerder sprake van een driedeling (Vermeulen & Waslander, 2017).

[19] Ik realiseer me dat ook praktijkonderwijs en leerwegondersteunend onderwijs meegenomen kunnen worden in de redenering, maar ik zie daarvan af, omdat dan ook een bespreking van leer- en ontwikkelingsstoornissen noodzakelijk is en dat zou dit artikel te veel doen uitwaaieren.



Figuur 7: De spanning in de rol die het onderwijs speelt

Feitelijk zijn er drie segmenten in de samenleving die sterk verschillen in de sociale omstandigheden waarin men leeft en de mogelijkheden om het eigen sociale segment te verlaten. Onderwijs speelt in deze drie segmenten een fundamenteel verschillende rol.

Ten eerste kent onze samenleving een fors *establishment*. Het zijn de mensen met de betere opleidingen, die vaste banen hebben, in koophuizen wonen en volop de vruchten plukken van de verzorgingsstaat. Ze zijn overwegend gezond, ze reizen, genieten van de globalisering en zijn druk in het verenigingsleven en de cultuur. De kinderen zitten overwegend op witte havo/vwo-scholen of eventueel op categorale mavo's. In gevangenissen kom je ze weinig tegen, hooguit voor fraude en verduistering.

De tweede groep, *het verborgen talent*, heeft een veel ongunstiger sociale positie, vaak omdat ze nieuwkomer zijn in onze samenleving. Deze mensen hebben vaak geen vaste baan, wonen in achterstandswijken en zijn de taal vaak maar matig

machtig. Het is de groep die vroeger al door Van Heek werd aangeduid als 'verborgen talent': door sociale omstandigheden komen zij (nog) niet tot hun recht, maar potentieel hebben ze goede papieren om hogerop te komen. Deze groep komen we veel tegen in het vmbo en het mbo en ze stapelen hun opleidingen flink. Gaandeweg weten ze via dit gestapel ook steeds vaker door te dringen tot het hbo en staan ze met één been in het segment van het *establishment.*

De derde groep wordt wel aangeduid als *precariaat* (SCP, 2014). Ook deze mensen verkeren in slechte sociale omstandigheden. Ze zijn werkloos of hebben onzekere banen, zijn aangewezen op de sociale huursector, ze hebben problematische gezinsomstandigheden, vaak een slechte gezondheid, schulden en ze zijn oververtegenwoordigd in de criminaliteit. Hun kinderen vinden we zelden in havo/vwo en ook bijna nooit in het hoger onderwijs. Ze volgen vmbo en mbo, en doen dat vaak met een zekere tegenzin. Zij zien onderwijs namelijk niet als een manier om hun sociale positie te verbeteren. De sociale problemen lijken overerfd te zijn; er is sprake van derde generatie werkloosheid, lage opleiding en schulden.

Alle drie de segmenten kennen een extreme variant. Bij het *establishment* zijn dit de belastingontwijkers, die hun kinderen naar dure privé-scholen sturen en zich weinig gelegen laten liggen aan de ontwikkeling van onze samenleving. Ze hebben zich teruggetrokken in grenzeloos hedonisme. Bij het *verborgen talent* kan ongeduld de overhand krijgen: hoeveel discriminatie in een arbeidsmarkt kun je verdragen voordat je de moed verliest? Criminele netwerken of salafistische stromingen bieden wellicht meer (de suggestie van) een oplossing dan de gevestigde instituties van de verzorgingsstaat. Ook het *precariaat* kent zijn extreme vormen: motorbendes, wietschuren/-zolders en andere illegale netwerken die voor snel geld zorgen (zie bijvoorbeeld Tromp & Tops, 2017).

Het *establishment* in het onderwijs

De drie verschillende segmenten in de samenleving hebben verschillende verwachtingen van onderwijs in het algemeen en van beroepsonderwijs in het bijzonder. Voor het *establishment* is onderwijs, naast een constructieve, vooral ook een defensieve noodzaak. Zij profiteren het meest van de gedachte dat een goede opleiding je verder brengt. Maar omdat velen van dit idee zijn doordrongen, is de concurrentie groot.

Met al die kapers op de kust, is het broodnodig om zo goed mogelijk te presteren in het onderwijs en zoveel mogelijk diploma's te verzamelen. Het CV van de kinderen moet duidelijk maken waar de extra inspanningen zijn geleverd: aan een gewone universiteit of aan een University College, in Nederland of in het buitenland, met of zonder extra curriculaire activiteiten. Een hbo-opleiding moet eigenlijk vervolgd worden door een master, een universitaire master, door een PhD. Dit alles leidt tot een sterkte druk op de top van het onderwijssysteem, met een flink risico van overproductie.

Omdat onderwijsbudgetten begrensd zijn in volume (op-is-op), gaat dit ten koste van andere delen van het onderwijs. Middelen die in de top worden uitgegeven, zijn niet meer beschikbaar voor de bodem van het systeem. Daar waar publiek bekostigd onderwijs niet meer voorziet in extra onderscheidende kwaliteiten, zijn private onderwijsaanbieders volop in beeld.

Dat begint met ondersteuning om een zo hoog mogelijke Cito-score te behalen, via private aanbieders in het voortgezet onderwijs naar dure studies in het buitenland. Later in de loopbaan zijn er dan de *business schools* die ongetwijfeld nuttige opleidingen aanbieden, maar die zeker ook vanuit defensieve overwegingen worden gevolgd.

Beroepsonderwijs past niet in dit beeld. Het zit in de vermijdingszone van ouders uit het *establishment*. Het is een wereld die ze niet kennen (ze komen er zelf zelden vandaan), maar die ze ook niet verwachten. Beide ouders zijn hoog opgeleid, zijn vaak (daardoor) pas wat later aan kinderen begonnen en stichten dus geen grote gezinnen meer. Zij projecteren alle verwachtingen in die één of twee kinderen: goede genen, een goede opvoeding, dat moet toch goed komen? De keuze voor het voortgezet onderwijs is een onderhandelingsproces met de inzet om in ieder geval een verwijzing naar het vmbo te voorkomen[20].

Voor het vmbo en voor de lagere niveaus van het mbo is dit niet zonder consequenties. Behalve dat budgetten onder druk komen te staan, zijn de sociale

[20] Hier is overigens toch een verwijzing naar lwoo op zijn plaats. Vaak biedt een indicatiestelling voor een leerstoornis troost. Het ligt daardoor namelijk niet meer aan de opvoeding dat een kind afhaakt, maar aan een defect van het kind (zie onder meer Hermans, 2013). Een andere route die wordt begaan is om kinderen naar categorale mavo's te sturen, ook dit om te voorkomen dat het in 'echt' beroepsonderwijs terechtkomt.

netwerken via ouders vaak zwak ontwikkeld. Ouders met veel sociaal kapitaal vermijden deze scholen namelijk. Er is in deze schoolsoorten dan ook sprake van een eenzijdige sociale samenstelling, die kinderen uit lagere sociale milieus weinig aanknopingspunten biedt voor contact met hogere sociale milieus.

Het verborgen talent in het onderwijs

Voor de verborgen talenten heeft (beroeps-)onderwijs wel meer te bieden, zolang er tenminste flink doorgestroomd en gestapeld kan worden (Van de Werfhorst et al., 2015; Karsten, 2016). In beginsel kan dit binnen ons onderwijssysteem, al heeft de overheid wel pogingen gedaan om dit stapelen te ontmoedigen (Van de Werfhorst op.cit.; De Bruijn & Westerhuis, 2016). In eerste instantie ging het om het rendabeler maken van leerwegen. Nu zien we dit terug in de zogenaamde cascade-financiering van het mbo, in macrodoelmatigheidsoverwegingen (de arbeidsmarkt staat voorop, niet de emancipatie) en in het sociale leenstelsel.

Met het oog op emancipatie en het ontsluiten van talenten, is dit onverstandig. Juist kinderen uit migrantenmilieus kunnen voordeel hebben van minder talig en meer praktisch onderwijs. Onderwijs biedt hen de mogelijkheden talenten te laten zien die eerder wellicht onontdekt waren. Toch zijn er risico's verbonden aan deze weg.

Ten eerste kan er sprake zijn van een eenzijdige richtingkeuze. Vaak zien we een sterke druk op economie/handel en op verzorging, en veel minder op bijvoorbeeld techniek en groen. Leerlingen kiezen voor de 'witte boorden beroepen', terwijl daar nu juist niet altijd de beste mogelijkheden liggen. Daarnaast kennen scholen voor beroepsonderwijs een sterk gedifferentieerde populatie, die niet altijd gemakkelijk bij elkaar te houden is. Dat maakt dat er relatief veel tijd verloren gaat aan het managen van gedragsproblemen. Dit gaat ten koste van onderwijstijd. Jonge mensen die veel in hun mars hebben, lopen het risico dat ze vaak tijd verspillen. Ten slotte wordt het beroepsonderwijs in de meritocratische hiërarchie – ten onrechte – als minderwaardig beschouwd. Het risico bestaat dat bestaande stigma's worden versterkt in plaats van afgezwakt. Hoezeer scholen voor beroepsonderwijs ook emancipatie bevorderen, hun imago is vaak negatief.

Het precariaat in het onderwijs

Voor kinderen uit het precariaat is onderwijs eigenlijk vooral slecht nieuws, eerder een probleem dan een oplossing. Zij falen in een systeem dat de suggestie wekt dat het juist kansen biedt. Naarmate migranten hun kansen meer en meer pakken, gaat dit ten koste van de kansen van het precariaat. Hetzelfde geldt voor het *establishment*: als zij door extra onderwijs de muren rondom hun positie weten te versterken, wordt het (nog) moeilijker erin door te dringen.

Uit onderzoek blijkt dat in roc's het onderlinge begrip van jongeren uit de migrantengroep en uit de precariaatgroep sterk onder druk staat. Ze verstaan elkaar niet en dat willen ze ook niet (El Hadioui, 2008; Crul, 2016). Dat het precariaat niet doordringt tot havo/vwo, is voor hen een definitief bewijs van het feit dat ze er niet bij horen. Het gebrekkig culturele en sociale kapitaal en negatieve onderwijservaringen van ouders, maken dat kinderen weinig verwachten van hun school.

Daarnaast zijn er ook meer risico's op aangeboren tekorten (erfelijke component in intelligentie, gevolgen van risicogedrag in zwangerschap) en kan al in de vroege opvoeding achterstand ontstaan in bijvoorbeeld taal of motivatie. Ook deze jongeren komen terecht in het vmbo en de lagere niveaus van het mbo. Hun ouders voegen weinig toe aan de sociale netwerken van de scholen, die er daarmee betrekkelijk alleen voor komen te staan.

Samenvattend: onderwijs, en beroepsonderwijs in het bijzonder, heeft een heel verschillende betekenis voor de drie sociale posities. Dat maakt dat we een te rooskleurige *human capital*- of meritocratiebenadering moeten bijstellen.

Schaduwzijden

Veel mensen zien het belang van onderwijs voor het bereiken van maatschappelijke posities. Ze gaan daarom zo lang mogelijk naar school. Vanuit de *human capital* theorie moet dat leiden tot een sterke economische groei. Het is ontegenzeglijk zo dat een hoogwaardige economie goed opgeleide werknemers nodig heeft. Maar er is ook een ander verhaal te vertellen.

Allereerst valt op dat Nederland een behoorlijk hoge mate van onderbenutting van werknemers kent. Veel mensen hebben een baan die een lager opleidingsniveau vergt dan waarvoor ze zijn opgeleid (Salverda, 2016). Dat zou een verspilling van

onderwijsmiddelen kunnen betekenen. Het lastige is dat hier de individuele rationaliteit botst met de collectieve.

Voor individuen is het zeker verstandig om meer onderwijs te volgen. Er zal ook sprake zijn van een positieve correlatie tussen genoten onderwijs en salaris. Door extra onderwijs kom je verder vooraan te staan in de wachtrij op de arbeidsmarkt en is je kans op werk groter. Op collectief niveau hoeft dit echter niet zo te zijn. Theoretisch is het denkbaar dat er in een land te veel onderwijs wordt gevolgd en sprake is van een verspilling van publieke middelen, terwijl individuen nog steeds een positief rendement ervaren op hun onderwijsinspanningen. Overigens zijn er aanwijzingen dat mensen die te hoog zijn opgeleid voor hun baan, weldegelijk meer van die baan maken en productiever zijn. Ze verdienen verhoudingsgewijs ook meer dan mensen met een lagere opleiding die op hetzelfde niveau werken (Daly et al., 2000).

Een tweede probleem met het wachtrijkarakter van de arbeidsmarkt is, dat lager opgeleiden uit de arbeidsmarkt worden geduwd. Dit verklaart de derde positie in ons driedelingsmodel. Het precariaat wordt verdrongen door degenen die meer onderwijs konden en wilden volgen. Werkloosheid en langdurige uitkeringsafhankelijkheid zijn het resultaat. Juist eenvoudige arbeid waarop het precariaat is aangewezen, staat onder druk als gevolg van robotisering en concurrentie van lageloonlanden in de EU of daarbuiten (denk bijvoorbeeld aan de opkomst van de Bulgaarse chauffeurs in Nederland). Maar ook door bijvoorbeeld het sociale leenstelsel begeven studenten zich op de arbeidsmarkt en verdringen zij lager opgeleiden (horeca, logistiek etc.).

Het *niet* inschakelen van lager opgeleiden wordt een nijpender probleem naarmate de bevolking vergrijst. Bij een krimpende beroepsbevolking is iedereen die kan worden ingeschakeld hard nodig. De collectieve lastendruk bij een vergrijzende bevolking moet door een steeds kleinere beroepsbevolking worden opgebracht en dan past het helemaal om een deel van die beroepsbevolking toch uitkeringsafhankelijk te laten zijn.

De standaardoplossing voor het voornoemde probleem was altijd: meer onderwijs. Laat jongeren langer op school. Dat verhoogt hun competentieniveau en daarmee de kans op een baan en op een inkomen. Onderwijs is binnen het meritocratische denkraam immers de enige wenselijke weg naar een maatschappelijke positie. Voor een groeiende groep geldt dit echter niet of niet zonder meer. Zij zijn niet in staat om aan de hogere eisen te voldoen, omdat ze de daarvoor benodigde

capaciteiten missen. Posities in het *establishment* zijn voor hen niet weggelegd, ze zijn daarvoor uitgesorteerd.

Degenen die wel toegang hebben tot het *establishment*, schrijven dat toe aan hun kwaliteit en inzet, die zichtbaar is in de onderwijsloopbaan en in diploma's. Daarmee krijgen ze op allerlei manieren invloed. Ze vervullen leidinggevende functies in bedrijven en instellingen, ze domineren de media en het publieke debat, ze vormen het openbaar bestuur en ook de volksvertegenwoordiging (die bijna uitsluitend uit hoger opgeleiden bestaat, zie Bovens & Wille, 2011). En…ze suggereren dat deze posities voor iedereen toegankelijk zijn, als je maar over de juiste hersens en mentaliteit beschikt.

Waar in het verleden sociaal milieu en geslacht ervoor zorgden dat je niet kon doorstromen naar het *establishment*, spelen deze factoren nu minder een rol (overigens zijn ze nog wel steeds aanwezig, zie o.a. Dronkers & Van de Werfhorst, 2016). Gevolg is dat degenen die niet doorstromen, steeds vaker met een schuldvraag worden geconfronteerd. Het gebrek aan mobiliteit kan niet langer extern worden geattribueerd, maar wordt op het conto geschreven van persoonlijk falen (Dahrendorf, 2005; Elshout et al., 2016; Mijs op cit.). Wie zich moeilijk kan verzoenen met deze gedachte, rest niet veel meer dan actief afstand nemen van een systeem dat kennelijk oneerlijk werkt. Met name aan de rechterkant van het politieke spectrum kan het er dan stevig aan toe gaan, met verwijten dat het onderwijs, het openbaar bestuur, de rechterlijke macht alleen maar oog hebben voor de hoger opgeleide middenklasse.

Positie van leraren

Onderwijs is mensenwerk. Het wordt uitgevoerd door leraren die zich dagelijks inspannen om jongeren stappen verder te brengen. De hiervoor geschetste driedeling raakt de positie van leraren in (bijna) al zijn facetten. Leraren lopen het risico om in alle drie de sociale segmenten in de knel te komen.

In het *establishment* worden ze gaandeweg minder serieus genomen. Ze horen weliswaar zelf tot de gevestigde middenklasse, ze zijn immers hoger opgeleid en hebben vaste posities, maar tegelijkertijd is hun opleidingsniveau niet langer een bescherming van hun autoriteit en daarmee van hun positie. Er is immers een grote groep mensen net zo hoog of hoger opgeleid. Het aantal mensen met een acade-

mische opleiding stijgt in de samenleving en daalt juist in het onderwijs, ook in de bovenbouw van vwo en havo (Van der Meer & Vermeulen, 2016).

Hoogopgeleide ouders doen er alles aan om hun kinderen in vergelijkbare posities te brengen, ook al zit dat er misschien niet in. In toenemende mate zien we dat het onderwijsniveau van kinderen lager is dan dat van hun ouders (op zich niet verwonderlijk als die ouders zelf de hoogste niveaus onderwijs gevolgd hebben, zie Tolsma & Wolbers, 2010). Ouders proberen dat via allerlei mechanismen te voorkomen, bijvoorbeeld via zogenaamd schaduwonderwijs, bijlessen, trainingen, et cetera. Ze zullen daarbij ook de school verwijten dat ze onvoldoende inspanningen levert en richten daarbij hun pijlen op leraren: zij hebben niet uit hun kinderen gehaald wat er in het oog van de ouders wel inzit. Leraren worden zo vaak de brengers van slecht nieuws in plaats van de poortwachters naar een betere toekomst.

Dit laatste zijn leraren mogelijk wel voor de groepen die nog kunnen groeien via onderwijs. Goede scholen en leraren bieden daar een uitkomst. Ze kunnen zien wat kinderen waard zijn en hen daarop begeleiden. Dat valt in de praktijk niet mee, misverstanden liggen voortdurend op de loer. Een belangrijk probleem is dat leraren in Nederland overwegend autochtoon zijn en daardoor minder een rolmodel kunnen zijn dan wenselijk is. Migrantenouders hebben vermoedelijk niet altijd de juiste verwachtingen van onderwijs, en leraren laten in hun advisering en beoordeling de migratie-achtergrond van leerlingen te veel een rol spelen.
Een echte coalitie om zo snel mogelijk het verborgen talent bij kinderen boven water te krijgen, wordt hierdoor belemmerd.

Ten slotte het precariaat: ook voor hen zijn leraren vertegenwoordigers van het verkeerde kamp. Leraren komen niet uit dit milieu, ze zullen het vaak ook niet begrijpen en vice versa. Het zijn de leraren die in eerste instantie signaleren als de ontwikkeling van kinderen stagneert en zijn vaak ook degenen die dit bij de ouders aan de orde stellen. Als die stagnatie gepaard gaat met gedragsproblemen en ordeverstoring, staan leraren volop in de wind. Leraren spelen een belangrijke rol bij het stabiliseren van de omgeving van kinderen in situaties waarin meervoudige problematiek een rol speelt. Dat brengt voor hen extra werk met zich mee, inclusief de bijbehorende bureaucratie.

Beroepsonderwijs geldt dan ook vaak als een moeilijke sector om les in te geven. Behalve onderwijs, komen er allerlei andere vraagstukken om de hoek kijken. Er is meer aandacht nodig voor het welzijn en de thuissituatie van kinderen, gedrags- en

ordeproblemen vergen een eigen aanpak, en ook de culturele variatie in de klassen vergt het nodige van leraren.

Opvallend is dat juist in deze sector relatief veel lager gekwalificeerde leraren werken. Er is geen goede lerarenopleiding die op maat is gesneden voor het beroepsonderwijs, en ook de overige kennisinfrastructuur is mager ontwikkeld (ook hier dus ongelijkheid!). Docenten komen vaak uit de praktijk en halen een aanvullende onderwijsbevoegdheid. Ze zijn met hart en ziel betrokken bij het beroepsonderwijs, maar dat hoeft op zich niet genoeg te zijn; hard werken op een te laag niveau, biedt geen oplossing.

Beroepsonderwijs en de verzorgingsstaat

Voor mensen aan de onderkant van de arbeidsmarkt, die zijn aangewezen op de lagere niveaus in het beroepsonderwijs, heeft de moderne verzorgingsstaat niet zo veel ondersteuning meer in petto. Er worden zelfstandigheid, participatie en regie verwacht. Meer beschermde arbeidsomgevingen zijn afgebouwd. Flexibilisering van arbeidsrelaties maakt dat langdurige verankering binnen grote sociale gehelen minder vaak voorkomen. De zzp'ers in dit segment zijn dit tegen wil en dank, niet omdat ze zo graag de vruchten van het zelfstandig ondernemerschap willen plukken.

Voor degenen die voldoende talent hebben, maar dit nog niet hebben kunnen laten zien, is dit niet zo'n probleem. Zij kunnen zichzelf immers 'omhoog leren' en zo hun positie verbeteren. Beroepsonderwijs biedt voor hen een aantrekkelijke route, als er tenminste niet te veel onnodige drempels worden opgeworpen (zie o.a. de bijdrage van Elffers in deze publicatie).

Voor het precariaat, de uitgesorteerden, ligt dit geheel anders. Voor hen dreigt een verdere marginalisering. De daarmee samenhangende frustraties vertalen ze onder andere in het stemmen op extreem rechtse partijen (Boven & Wille op cit.; Van Reybrouck, 2008; Müller, 2017), zoals bleek uit onderzoek na de meest recente Tweede Kamer verkiezingen (Volkskrant, 25-3-2017).

Het is belangrijk om het vmbo en het mbo nadrukkelijk opnieuw te positioneren in het kader van een moderne verzorgingsstaat: het is de plaats waar de potentieel kwetsbaarste groepen worden onderwezen. Hoe doen we dat op een moderne

manier, die aansluit bij ontwikkelingen in de arbeidsmarkt en de verzorgingsstaat? Met het beantwoorden van die vraag sluit ik dit artikel af.

Herwaardering beroepsonderwijs

Juist voor dit segment van de arbeidsmarkt moeten we de basisveronderstellingen van zowel de human capital theorie als van de meritocratie ter discussie durven stellen. Meer onderwijs is voor deze groep geen oplossing, eerder een vergroting van het probleem. Het biedt een te eenzijdig economistisch en utilitair perspectief op onderwijs. Wat mij betreft zijn er de volgende agendapunten voor het beroepsonderwijs voor deze groep:

- Sociale zelfredzaamheid moet voorop staan. Voor jongeren die met weinig talenten en weinig sociale steun een start in de samenleving maken, zijn veel dingen ingewikkeld: van het vinden van een huis en een baan tot het vinden van een partner. Ik pleit nadrukkelijk niét voor een veralgemenisering van onderwijs (veel taal en rekenen en maatschappijleer). Juist de vorming van een arbeidsidentiteit, die concreet is en snel tot zelfstandigheid leidt, helpt deze groep verder. Hier geldt: vakmanschap is burgerschap.

  Via een snelle en gemakkelijke integratie in het arbeidsproces, komen jongeren vermoedelijk verder dan via uitstel van schoolkeuze en algemene vorming. 21ste-eeuwse vaardigheden zijn ook voor deze groep cruciaal, maar worden het beste aangeleerd in een concrete omgeving. Het is in dit verband te overwegen de leerplicht te verlagen (eerder aan de slag kunnen) in combinatie met coaching op de werkvloer en een systeem waarbij op latere leeftijd extra bijscholing mogelijk is. Extra aandacht is er nodig voor de vaak zwakke arbeidsmarktkeuzes die deze jongeren maken, bijvoorbeeld bij de overgang van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs en bij de overgang van vmbo naar mbo (Kuijpers, 2012).

- Tot nu toe is het zo dat werk moeilijker wordt als technologie het arbeidsproces binnenkomt. Het lukt steeds minder om jongeren in de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo en de lagere mbo-niveaus voor te bereiden op een rol in hightech-arbeid. Opvallend is dat de kostbare infrastructuur voor dergelijke opleidingen niet in het vmbo en wel in het hbo staat. Toch

is het zeker niet ondenkbaar dat er ook in een kennisintensief arbeidsproces werk op lagere niveaus mogelijk is (De Beer, 2016; Vermeulen, 2003).

We zien onder andere een verdichting van tijdframes (onregelmatige werktijden, veel combinaties van werk, zorg, privé) die ruimte bieden voor nieuwe vormen van persoonlijke dienstverlening. Daarnaast zien we nieuwe werkgelegenheid in de logistiek. Probleem bij dit werk is niet zo zeer de complexiteit, maar de kosten van die arbeid. Waar complexiteit een rol speelt, kan technologie oplossingen bieden. Als we ervan uit gaan dat we iedereen willen kunnen inschakelen in het arbeidsproces, dan kan technologie hiervoor worden ingezet. Die zou moeten worden ingezet om werk eenvoudiger in plaats van moeilijker te maken. Er zijn bijvoorbeeld interessante vernieuwingen in de schoonmaaksector, waar schoonmaakpersoneel met gebruik van de iPhone aanwijzingen krijgt over hoe er moet worden gewerkt. In de thuiszorg zijn er projecten waar social media worden ingezet om meer onderling contact mogelijk te maken tussen thuiszorgers onderling, om feedback te organiseren en kennis te delen. In (sociale) restaurants worden iPads gebruikt om jongeren met een beperking als ober in te zetten. Het zijn allemaal voorbeelden met het uitgangspunt dat mensen moeten kunnen werken. Door een combinatie van technologische en sociale innovatie wordt dit mogelijk gemaakt (*job-crafting*).

- De loonkosten vormen een belangrijk probleem in dit segment van de arbeidsmarkt. Eenvoudige arbeid is relatief duur, zeker als er technologie moet worden ingezet om dit werk mogelijk te maken. Feitelijk zijn hier twee verhalen bij te vertellen.

  Eenvoudige arbeid doet vaak een beroep op motorische vaardigheden in plaats van op cognitieve vaardigheden. Hoewel de ontwikkelingen met robots, drones en dergelijke snel gaan, blijft het robotiseren van motorische vaardigheden (groenonderhoud, schoonmaak, bediening in de horeca) behoorlijk ingewikkeld en dus ook duur. De hoge kosten worden nu vaak omzeild door mensen uit lagere loonlanden (o.a. Oost-Europa) of studenten in te schakelen. Deze strategie is echter eindig. We zien nu al dat bij een aantrekkende economie Poolse werknemers in eigen land aan de slag gaan. Ook het reservoir aan studenten droogt langzaam op.

Daarmee ontstaan er dus nieuwe kansen voor jongeren die zijn aangewezen op eenvoudige arbeid. Voor hen zou er ook een meer complete *business case* van kosten en baten moeten worden gemaakt. Juist deze groep loopt allerlei risico's als ze niet via arbeid zijn aangesloten op de samenleving. Los van uitkeringslasten, zijn er ook veel kosten (gezondheid, welzijn, schuldsanering) die samenhangen met de tekortschietende integratie. Her en der zijn er voorzichtige schattingen gemaakt van dergelijke kosten die al snel in de orde van enkele tonnen kunnen lopen.

Als dat geld beschikbaar zou komen voor beter aangepast onderwijs, loopbaanbegeleiding en verlaging van de arbeidskosten, zou inschakeling van deze groep op de arbeidsmarkt ook uit kostenoogpunt wel eens veel aantrekkelijker kunnen zijn. Dat vergt wel een innovatieve manier van redeneren, waarbij door de grenzen van instituties heen gebroken moet worden. Het combineren van onderwijsbudgetten met uitkeringsbudgetten, welzijnsbudgetten en dergelijke is daarvoor nodig. Naast technologische en sociale innovatie, vergt dit dus ook politieke innovatie, creativiteit en moed.

Literatuur

Becker, G. (1964). Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. New York: NBER.

Beer, P.de (2016). De arbeidsmarkt in 2040 Ingrijpende veranderingen, maar ook veel continuïteit. Download van http://www.fbz.nl/ThemaDocumenten/Hoe%20zal%20de%20arbeidsmarkt%20er%20in%202040%20uitzien.pdf

Bovens, M., & Wille, A. (2011). Diplomademocratie. Over de spanning tussen meritocratie en democratie. Amsterdam: Bert Bakker.

Crul, M. (2016). Super-diversity vs. assimilation: how complex diversity in majority–minority cities challenges the assumptions of assimilation. Journal of Ethnic and Migration Studies, 42 (1), pp.54-68.

Dahrendorf, R. (2005). The rise and fall of meritocracy. Download van https://www.project-syndicate.org/commentary/the-rise-and-fall-of-meritocracy?barrier =accessreg#Dg4gMP3qTl8Dbjof.99.

Daly, M., F.Büchel & G. Duncan (2000). 'Premiums and penalties for surplus and deficit education. Evidence from the United States and Germany' in: Economics of Education Review 19 pp.169–178.

De Bruijn E. & A. Westerhuis (2016). 'Leren voor een beroep: vraagstukken van richten, inrichten en verrichten van publiek beroepsonderwijs in Nederland en Vlaanderen'. In: In B. Eidhof, M. van Houtte, & M. Vermeulen (Red.) Sociologen over onderwijs. Inzichten, praktijken en kritieken. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Dronkers, J., & Van de Werfhorst, H. (2016). Meritocratisering in schoolloopbanen in Nederland. In P. de Beer & M. van Pinxteren. Meritocratie. Op weg naar een nieuwe klassensamenleving? Amsterdam: Amsterdam University Press.

El Hadioui, I. (2008). Hoe de straat de school binnendringt. Utrecht: APS.

Elshout, J., Tonkens, E., & Swierstra, T. (2016). Meritocratie als aanslag op het zelf-respect van 'verliezers'In P. de Beer & M. van Pinxteren. Meritocratie. Op weg naar een nieuwe klassensamenleving? Amsterdam: Amsterdam University Press.

Hermanns, J. (2013). Een pedagogische lente. Lezing voor het congres van de ver-eniging ter bevordering van de Studie der Pedagogiek, Universiteit van Amsterdam (afscheidscollege).

Karsten, S. (2016). Hoofdstroom in de Nederlandse onderwijsdelta. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Kuijpers, M. (2012). Architectuur van leren voor de loopbaan:richting en ruimte. Heerlen: Open Universiteit (oratie).

Mijs, J. (2016). 'The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education.' In: Social Justice Research, 29 p.14–34.

Müller, J. (2017). What is Populism? Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Salverda, W. (2016). Merit en werk 1960-2010. In: H. van der Werfhorst (Red.). Een kloof van alle tijden. Amsterdam: Amsterdam University Press.

SCP (2014). Verschil in Nederland, Sociaal Cultureel Rapport 2014. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Tromp, J. & P. Tops (2017). De achterkant van Nederland Amsterdam: Balans.

Tolsma, J. & M. Wolbers (2010). Onderwijs als nieuwe sociale scheidslijn?' De gevolgen van onderwijsexpansie voor sociale mobiliteit, de waardevan diploma's en het relatieve belang van opleiding in Nederland'. In: Tijdschrift voor Sociologie 2010 3-4 pp.239-259.

Van de Werfhorst, H., L. Elffers & S.Karsten (2015). Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap. Te bestellen via didactiefonline.nl.

Van der Meer, M. & M. Vermeulen (2016). 'Het beroep van leraar' in: Eidhof, B. M. van Houtte & M. Vermeulen (2016) Sociologen over onderwijs. Inzichten, praktijken en kritieken. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Van Reybrouck (2008). Pleidooi voor populisme. Amsterdam: De Bezig Bij.

Vermeulen, M. (2003). 'Het VMBO in de kenniseconomie' in: M. Mulder, R. Wesselink, H. Biemans, L. Nieuwenhuis en R. Poell (red.), Competentiegericht beroepsonderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam? Groningen: Wolters Noordhoff.

Vermeulen, M. & S. Waslander (2017). Excellence in Emancipation, a Century-Long Searching for Balance (te verschijnen).

Young, M. (1958). The rise of the meritocracy. New York: Transaction Publishers.

De moeizame klim van dubbeltje naar kwartje

Slotbetoog door Jo Kloprogge

Het is passend dat Sardes in het kader van zijn 25-jarig jubileum het gelijke-kansenbeleid een centrale positie geeft. Dat weet Jo Kloprogge, oprichter van Sardes, als geen ander. De oprichting van Sardes is immers onlosmakelijk verbonden met deze thematiek. Kloprogge licht dit toe en geeft, aan de hand van de bijdragen in dit jubileumboek, een frisse blik op een klassiek thema.

In het midden van de jaren tachtig vroegen de toenmalige (CDA) bewindslieden op het ministerie van onderwijs zich af of het verstandig was het sinds 1974 gevoerde onderwijsachterstandenbeleid voort te zetten. In veel landen om ons heen had men niet veel oog meer voor de ongelijkheid in het onderwijs. Moesten wij hier als enige het wiel blijven uitvinden? Het ambtelijk advies was om het beleid toch voort te zetten en te vernieuwen, maar er wel een stevige evaluatie aan te verbinden.

Sardes en gelijke kansen

Dit advies werd overgenomen en er werd jaarlijks een voor die tijd ongekend groot bedrag van 1,5 miljoen harde Nederlandse guldens voor vrijgemaakt. Voor dit bedrag kon er een mooi evaluatieplan worden ontwikkeld door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (voorloper van NRO). In dit plan was opgenomen dat er in de basisscholen taal- en rekentoetsen zouden worden afgenomen. Niets bijzonders, denkt u. Maar dan hebt u het mis. Toetsen in het onderwijs stond in die jaren gelijk aan vloeken in de kerk, hoewel de Cito-toets al wel in gebruik was.

Een vooronderzoek wees uit dat het afnemen van toetsen op een muur van afwijzing zou stuiten. Niettemin waren er enkele onderzoekers die probeerden de muur te slechten. Onder andere Paul Jungbluth verdedigde in zijn presentaties met verve het inzetten van toetsen, hetgeen hem tijdelijk in grote delen van het land tot een persona non grata maakte. Na enige tijd ging de gemeente Rotterdam overstag en begon het toetsen te omarmen. Zo werd de muur geleidelijk doorbroken en steeds meer scholen toonden zich bereid de onderzoekers toe te laten. Dat was een royale geste, want de onderzoekers kwamen 2,5 dag de school binnen voor interviews, toetsafnames en soms observaties.

Bij de evaluatoren groeide het besef, dat het wel zo netjes zou zijn de scholen op de een of andere manier te belonen voor hun deelname. Uiteindelijk werd besloten om dit te doen in de vorm van een terugkoppeling van de toetsgegevens naar de scholen, uitgesplitst naar groep 4, 6 en 8 en leerlinggewicht, waarbij ze hun eigen resultaten konden vergelijken met landelijke gemiddelden. Het duurde even tot al die rapportjes klaar waren en naar de scholen konden worden verstuurd. En toen wachtten de onderzoekers in spanning af. Maar er heerste stilte. Maandenlang gaven de scholen geen krimp. Veel rapportjes lagen in de la van de directeur, die er zich geen raad mee wist.

Heel voorzichtig begon men echter naar de evaluatoren te bellen (e-mail bestond nog niet). Konden de onderzoekers eens langskomen om de grafiekjes in de rapporten toe te lichten? Konden ze aangeven hoe de school er tegenaan moest kijken? En hadden ze misschien een suggestie om het onderwijs te verbeteren? Dat was natuurlijk prachtig, en de evaluatoren reisden door het land om uit te leggen, te discussiëren en te adviseren.

Maar dat kostte veel tijd en dreigde het onderzoekswerk te verlammen. En zo ontstond het idee om dat onderdeel van het werk los te koppelen van de evaluatie en er een aparte organisatie voor op te richten. Dat werd rond 1990 een voorlopige werkvorm van wat in 1992 officieel Sardes ging heten. En wat er verder ook gebeurde, het thema gelijke kansen bleef een rode draad in het werk van Sardes, tot op de dag van vandaag.

Neergang

De hierboven genoemde landelijke grootschalige evaluatie van het achterstandenbeleid liep door tot ongeveer 2000. De evaluatie bleek niet alleen wetenschappelijk van belang, maar droeg er ook aan bij de aandacht voor het thema levend te houden in politiek en samenleving. Jaarlijkse rapportages aan de Tweede Kamer, conferenties met presentaties van nieuwe onderzoeksresultaten, veel lokale optredens en persberichten die breed in de kranten kwamen, zorgden ervoor dat het gelijkekansenbeleid steeds weer onder de aandacht werd gebracht.

Na 2000 stopte de evaluatie en mede daardoor raakte het beleid min of meer in vergetelheid. Het was erg ingewikkeld geworden en mede daarom niet sexy. De budgetten liepen terug (tussen 2009 en nu verminderde het budget voor de basisscholen met ruim 150 miljoen) en we hadden andere zorgen die aandacht vroegen,

zoals passend onderwijs en hoogbegaafde kinderen. En veel van de stakeholders op dit thema waren oud en grijs geworden en bereikten de pensioengerechtigde leeftijd. Het gelijkekansenbeleid werd nu in de landen om ons heen en in bijvoorbeeld de publicaties van de OECD[21], omarmd en breed uitgemeten, maar het begon in Nederland een zachte dood te sterven.

Een levendig punt van discussie bleef de vraag welke indicatoren het meest geschikt zijn om achterstandsgroepen te definiëren. Het beleid werd op dit punt in 2006 nog aangepast, waarbij opleidingsniveau als enig criterium werd gehanteerd en etniciteit verdween. Enkele wetenschappers (onder meer Driessen) publiceerden ook na 2006 over dit vraagstuk, waarbij vaak werd gepleit om toch ook etniciteit als een criterium mee te nemen. Verder richtte de aandacht zich op de voor- en vroegschoolse educatie en de zomerscholen en schakelklassen, die waren opgenomen in bestuurlijke akkoorden tussen het rijk en (grotere) gemeenten. Maar rond het achterstandenbeleid in bredere zin werd het vrij stil.

Pas in 2015 zagen we weer meer tekenen van leven. Hier en daar verschenen artikelen of blogs over onderwijsachterstanden. Dit bracht NRO ertoe om aan Walter de Wit en Jo Kloprogge te vragen de stand van zaken van het achterstandenbeleid in een paper uit te werken[22] en hier een discussie met experts aan te koppelen. Ook de PO-Raad begon weer aandacht aan onderwijsachterstanden te besteden, mede omdat men zich ongerust begon te maken over de snel dalende budgetten voor basisscholen voor het werken aan gelijke kansen. Omdat steeds minder ouders een indicatie voor achterstanden ontvangen – ten gevolge van het stijgende onderwijsniveau – slinkt de doelgroep en nemen de middelen af met ongeveer 20 miljoen per jaar. Dat hakt er dus na een paar jaar flink in. Jungbluth merkt fijntjes op dat er jarenlang nauwelijks verzet was tegen deze daling.

Wederopstanding

De echte doorbraak kwam in het voorjaar van 2016 toen de Inspectie van het Onderwijs haar Onderwijsverslag 2014/2015[23] presenteerde. De inspectie

[21] zie bijvoorbeeld Education Today (2009). Paris: OECD.
[22] Kloprogge, J. & de Wit, W. (2015). Het onderwijsachterstandenbeleid na 2015. Den Haag: NRO.
[23] Inspectie van het Onderwijs (2016). De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2014-2015. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

constateerde glashelder dat, naast de capaciteiten van leerlingen, ook het opleidingsniveau en het inkomen van ouders bepalend zijn voor de schoolloopbaan van kinderen. Hierdoor ontstaan verschillen tussen leerlingen, die toenemen tijdens de schoolloopbaan.

Tevens constateerde de Inspectie dat deze verschillen de laatste jaren groter zijn geworden. Als oorzaken hiervan noemt de Inspectie verschillende factoren. Ze wijst op het gedrag van de ouders. Hoger opgeleide ouders zijn zich bewuster van het belang van een goede opleiding en doen van alles om hun kinderen in het goede spoor te krijgen en te houden, tot examentrainingen toe. Leerkrachten hebben vaak (soms onbewust) hogere verwachtingen van kinderen van hoger opgeleide ouders dan van kinderen van lager opgeleide ouders, en geven de eerste groep vaker een extra duwtje of extra vertrouwen bij de vele selectiemomenten in het Nederlandse onderwijs. Hoger opgeleide ouders kiezen veelal betere scholen voor hun kinderen dan laagopgeleide ouders. Verder maken schoolleiders en schoolbesturen vaak keuzes die niet in het belang van alle leerlingen zijn, maar vooral in het belang van de school of opleiding. De inspectie constateert: “De toenemende ongelijkheid keren tussen kinderen met en zonder hoogopgeleide ouders, dat is de komende tijd de uitdaging. Zodat kinderen met dezelfde talenten ook dezelfde goede kansen krijgen.”

Bij de analyse van de Inspectie moet worden opgemerkt dat deze zich vooral toespitst op de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs. Daarin is niet meegenomen het gegeven dat al vanaf jonge leeftijd de kinderen van hoger opgeleide ouders, bij gelijk talent, een grote voorsprong nemen op kinderen van lager opgeleide ouders. Dat komt bijvoorbeeld tot uiting in de woordenschat en in de taalontwikkeling. Hoewel de Inspectie de gelijkekansenthematiek niet in de volle breedte belichtte, had haar rapportage wel een grote impact in de pers en de politiek. Het leidde ertoe dat het thema gelijke kansen/onderwijsachterstanden opnieuw een belangrijke plaats kreeg op de nationale onderwijsagenda.

Er zijn inmiddels ook enkele initiatieven genomen om het beleid te actualiseren. Het CBS[24] heeft in 2016 en 2017 een aantal analyses uitgevoerd om alternatieven voor de gewichtenregeling in kaart te brengen. Het ministerie heeft een ‘Gelijke Kansen Alliantie’ in het leven geroepen, en er is een interdepartementale commis-

[24] Zie vooral CBS (2017). Herziening gewichtenregeling primair onderwijs, Hoofdlijnenrapport. Heerlen: CBS.

sie ingesteld die het beleid nog eens moet doorlichten (commissie Sint). Er wordt dus geprobeerd het nodige herstelwerk uit te voeren.

Probleem blijft echter dat het denken over de thematiek van gelijke kansen en onderwijsachterstanden lang op een laag pitje heeft gestaan. De wereld is veranderd en daarmee zijn ook de omstandigheden en omgevingsfactoren voor dit onderdeel van het onderwijs niet meer dezelfde als in 1970 of 2000. We hoeven maar te denken aan de opkomst van nieuwe probleemgroepen, waar Vermeulen in zijn bijdrage op in gaat en aan de ontwikkelingen rond ICT en 'mediawijsheid'. De problematiek van gelijke kansen en achterstanden moet dus opnieuw worden bedacht en vanuit de kennis en het perspectief van 2017 worden bezien en geanalyseerd. In de artikelen in deze publicatie is een begin gemaakt met deze nieuwe oriëntatie op gelijke kansen in het onderwijs.

Etniciteit als criterium

Een eerste onderdeel van deze nieuwe oriëntatie is de factor etniciteit. In de eerste jaren van het toenmalige stimuleringsbeleid (vanaf 1974) was de blik alleen gericht op achterstanden van autochtone kinderen, omdat er nog nauwelijks kinderen van migranten in ons land waren. Dat veranderde echter snel met de snelle groei van het aantal arbeidsmigranten. Na aanvankelijke onzekerheid – men dacht dat de meeste migranten weer zouden terugkeren naar het land van herkomst – kregen de onderwijsproblemen van de kinderen van laagopgeleide migranten veel aandacht. De vraag in hoeverre die problemen te maken hebben met een laag opleidings-niveau en in hoeverre met etniciteit, leidt sindsdien tot veel onderzoeken en nog meer discussies.

Maurice Crul zet deze discussie meteen op scherp als hij opmerkt dat de etnische lens meer vertroebelt dan verheldert. Hij constateert dat de groep migrantenkinderen die het onderwijs zonder startkwalificatie verlaat, bijna even groot is als de groep die een hoger onderwijsdiploma behaalt. Hoe zinvol is het nog om te spreken over 'de Turkse' of 'de Marokkaanse' leerling als de verschillen binnen de groep zo groot zijn geworden? De verklarende kracht van etniciteit wordt voor de tweede generatie steeds kleiner, een stelling die ook wordt onderschreven door Liesbeth van Wely en Iliass El Hadioui. Daarmee komen tegelijkertijd ook andere belangrijke verklaringen in beeld. Als het niet etniciteit is, wat dan wel? Dit vraagt om een herijking van onze dataverzamelingen en onderzoekanalyses.

De problematiek van de etnische lens roept ook de vraag op of het verstandig is om 'het land van herkomst van de ouders' en 'de verblijfsduur van de moeder' als criteria voor achterstanden op te nemen. Jungbluth pleit bijvoorbeeld voor het criterium 'inkomen' zonder verder poespas, een oplossing die het niet altijd gewaardeerde voordeel van de eenvoud heeft. Overigens is het de vraag of politiek zonder meer zal worden besloten tot een herziening van de criteria volgens de rekenmodellen van het CBS. Deze resulteren namelijk in een substantiële vermindering van de budgetten voor de grote steden, tot zelfs rond de 40%. Vooral de kleine gemeenten gaan er op vooruit. Een aanpassing van de criteria is dus een uiterst gevoelige zaak.

Discussie over meertaligheid

Nauw verbonden met het thema etniciteit, is het vraagstuk van al of niet meertaligheid. Als de thuistaal een andere is dan het Nederlands, is het dan verstandig de kinderen zoveel mogelijk in het Nederlands op te voeden of is het beter om ook de thuistaal aan te houden? En streven we in de scholen naar meertalig onderwijs of richten we ons vooral op het Nederlands?

Deze discussie speelde in sommige perioden van het achterstandenbeleid heel sterk en leidde tot diverse beleidsvarianten. We organiseerden ooit in het basisonderwijs 'onderwijs in allochtone levende talen', we hebben jaren geworsteld met het specialisme Nederlands als tweede taal, en er waren in het voortgezet onderwijs experimenten met tweetalig onderwijs. Recentelijk is deze discussie weer opgepakt en ze wordt steeds actueler. Het is daarom mooi dat Folkert Kuiken de stand van zaken op dit thema in kaart brengt.

Meertaligheid kan, met name voor kinderen uit laagopgeleide migrantengezinnen, risico's inhouden. Als beide talen op een (te) laag niveau worden beheerst, bestaat het risico dat de basis voor een succesvolle (tweede)taalverwerving ontbreekt, met als gevolg dat kinderen te weinig ontwikkelingskansen krijgen. Is er sprake van een taalstoornis, dan hebben meertalige kinderen een dubbel probleem, aangezien de stoornis zich in beide talen manifesteert.

Daar tegenover staan echter ook voordelen van meertaligheid. Kuiken vindt die zwaarder wegen. Hij pleit ervoor om meertaligen het nodige krediet te geven voor de vaardigheid die ze in verschillende talen beheersen, in plaats van ze af te rekenen op een niet perfecte vaardigheid in een of meerdere talen. Pas dan

creëren we kansen voor meertalige leerlingen in plaats van ze uit te sluiten. Ik vermoed dat zijn standpunt wordt gedeeld onder collega-taalkundigen, maar de politieke meningsvorming kan wel eens minder eenduidig zijn. Het thema meertaligheid zou zo maar een van de hete hangijzers in een vernieuwd achterstandenbeleid kunnen worden.

De wondere wereld van de educatie van jonge kinderen

Voor- en vroegschoolse educatie (VVE) wordt in Nederland inmiddels vrij breed geaccepteerd als vast onderdeel van het gelijkekansenbeleid. Vroeg beginnen en preventief werken om achterstanden te voorkomen, het ligt zo voor de hand. Er worden echter ook regelmatig twijfels uitgesproken over de zinvolheid en nog meer over de effectiviteit van VVE. Hierbij spelen aan de ene kant ideologische factoren een rol. Een aantal voormalige kleuterleid(st)ers, ondersteund door enkele wetenschappers, vindt het vrij spel van kinderen de belangrijkste bron voor hun educatieve ontwikkeling, en verzet zich tegen het in hun ogen te schoolse karakter van VVE. Daarnaast twijfelt een aantal onderzoekers aan de effectiviteit van VVE, en wijst erop dat deze in Nederland nooit afdoende is aangetoond.

De situatie rond VVE in Nederland is inderdaad complex. De basisstructuur voor VVE, met peuterspeelzalen, kinderdagverblijven en basisscholen, is niet bepaald eenduidig en heeft te maken met veelvuldige koerswijzingen in de landelijke beleidsvoering. De opbouw van expertise in sectoren die voorheen vaak voor een groot deel door vrijwilligers werden bemand, bleek een zaak van lange adem. En over de vraag of VVE voor alle kinderen moet worden aangeboden of moet worden gericht op de doelgroepen van het achterstandenbeleid, is nog lang geen overeenstemming.

Bovenal blijft het echter onbevredigend dat Nederlands onderzoek niet overtuigend kan aantonen dat VVE werkt. Met het oog hierop besloot de overheid in 2009 om de grootschalige Pre-Cool studie te faciliteren, overigens op basis van een voorstudie van Sardes (Van der Vegt, Studulski, Kloprogge, 2009), die werd besproken in de kenniskamer van OCW. Deze longitudinale studie loopt nog volop. Een aantal tussenresultaten is inmiddels gepubliceerd.

De kern van de zaak is dat VVE vooral lichte tot matige positieve effecten oplevert voor kinderen uit achterstandsgroepen. In hoeverre deze verband houden met de kwaliteit van de aangeboden VVE, blijft onduidelijk. Studulski, Jepma en Leseman

gaan hier nader op in. Zij stellen dat dit mede komt doordat de kwaliteit van de aangeboden VVE nog voor veel verbetering vatbaar is. VVE is in Nederland niet erg intensief en begint op relatief late leeftijd. En de educatieve kwaliteit schiet nog te kort. Educatieve kwaliteit gaat met name over de interactie van beroepskrachten met de kinderen, waardoor de kinderen een rijke omgeving aangeboden krijgen.

Toegevoegd kan worden dat het landelijk beleid een tijd lang vooral de nadruk heeft gelegd op het halen van een hoog bereik van VVE bij doelgroepkinderen. Dit is wel gelukt, maar heeft mogelijk het behalen van hoge kwalitatieve standaarden vertraagd. De resultaten van de Pre-Cool studie zijn gematigd hoopgevend en wekken nieuwsgierigheid naar de verdere publicaties.

Ouders en school als partners

Er is in de loop der jaren veel kennis verworven over hoe achterstanden ontstaan, hoe ze doorwerken in de schoolloopbaan en in de maatschappelijke positie van jongeren, en hoe we kunnen vaststellen wie tot de risicogroepen behoren. Veel minder eenduidig is onze kennis over de vraag wat we kunnen doen om kinderen uit de risicogroepen te helpen hun talenten zo goed mogelijk te ontwikkelen. We weten wel wáár we oplossingen moeten zoeken. Voor de verhoging van gelijke kansen kunnen wegen worden gezocht in het gedrag van de ouders, van de school en in het gehele onderwijsstelsel.

Crul wijst wat betreft de ouders op het belang van 'verborgen kapitaal' in migrantengezinnen. Als ouders onderwijs voor hun kinderen belangrijk vinden en daarnaar handelen, stimuleert dat de kinderen enorm. Controle en discipline, praten over onderwijs, minder in het huishouden helpen, zijn elementen van dit verborgen kapitaal. Zijn dit overigens niet dezelfde oplossingen als de oplossingen die al zestig jaar geleden aan de orde waren in de klassieke arbeidersgezinnen?

Kassenberg wijdt haar bijdrage geheel aan de relatie tussen de scholen en de ouders. Ze geeft een mooi overzicht van dit terrein en van de vele complicaties die we hier tegenkomen. Zij stelt dat onderzoek stelselmatig laat zien dat met name het onderwijsondersteunende gedrag van ouders een significant positief effect heeft op het functioneren van leerlingen op school, op hun cognitief functioneren, hun schoolprestaties en hun werkhouding, zoals motivatie en zelfwaardering. Dat is een belangrijke constatering, want het is niet ongebruikelijk dat de indruk wordt

gewekt dat een goede relatie tussen ouders en school op zichzelf al leidt tot betere leerprestaties van de kinderen.

Even los van het grote algemene belang van een dergelijke goede relatie, kan evenwel niet worden verwacht dat deze leidt tot betere leerprestaties. Maar het versterken van onderwijsondersteunend gedrag van ouders is een moeilijke – vaak onderschatte – opgave. Er zijn inmiddels tal van ouderprogramma's in omloop. Dit roept wel de vraag op of er niet een beetje sturing en richting nodig is bij de nogal indrukwekkende versnippering die we op dit gebied zien. Het zou helpen de eerste verantwoordelijkheid voor de contacten met ouders helder bij één partij te beleggen, met de daarbij benodigde financiering.

De *dark side* van ouderbetrokkenheid

De relatie tussen ouders en school wordt door auteurs, de overheid en zeker belanghebbenden doorgaans vaak opvallend optimistisch en positief benaderd. Er wordt gesproken over 'een gouden driehoek' en over '*partnership*'. De weerbarstigheid van de relatie wordt graag een beetje weggemoffeld. Denessen durft ook aandacht te besteden aan wat hij noemt 'de *dark side* van ouderbetrokkenheid'. Zijn stelling is dat ouders met een hogere opleiding in sterkere mate beschikken over culturele, sociale en financiële mogelijkheden om hun kind te ondersteunen. Ze zijn, beter dan laagopgeleide ouders, in staat om met de leraren in discussie te gaan over de behoeften en mogelijkheden van hun kind. Ze kunnen ook meer druk uitoefenen op de school om overgangs- of andere plaatsingsbeslissingen te nemen ten gunste van hun kind, en ze hebben de financiële middelen om extra ondersteuning voor hun kind in te kopen (huiswerkbegeleiding, toetstraining, e.d.). De commerciële huiswerkbegeleiding is een snel groeiende markt, waarvan vooral de hoger opgeleiden in de samenleving profiteren.

Zo keert de goedbedoelde steun die ouders hun kinderen bieden zich tegen het ideaal van gelijkheid van kansen. De Wolf noemt dit 'schaduwonderwijs', onderwijs dat buiten schooltijd plaatsvindt, meestal op kosten van de ouders of leerlingen / studenten zelf. De toename van dit schaduwonderwijs wordt steeds meer gezien als een van de oorzaken van de toename van de ongelijkheid.

Wat als school te doen? En wat juist niet?

Bij alle onderzoek en analyse van de thematiek van gelijke kansen, leidt de vraag wat (voor)scholen op dit punt nu het beste kunnen doen nog wel eens tot pijnlijke stiltes. Het aangeven van de oorzaken van ongelijkheid en het op de laatste millimeter bepalen hoe je de doelgroep zo precies mogelijk kunt specificeren is één ding; scholen en voorschoolse instellingen een antwoord geven op de vraag wat ze kunnen doen, is nog heel wat anders.

Jungbluth is niet bang om een antwoord te geven; “Niet individuele remediëring hoort de kern te zijn van kansenbeleid; kansenbeleid hoort het hele onderwijskundige systeem van de school te bepalen. Op school systematisch aanbieden wat kansrijke ouders thuis leveren: herhaling, complimenten, corrigeren, extra leertijd.” El Hadioui sluit hierop aan met een pleidooi om leerlingen het gevoel te geven dat ze ertoe doen. Hun geschiedenis en hun afkomst zijn belangrijk, en er moet ruimte zijn voor hun verhaal. “Laat ze niet onderaan de ladder staan, maar *empower* ze en help ze om competenties te ontwikkelen die ze straks hard nodig hebben in de maatschappij.”

Denessen pakt het thema van differentiatie op. Hij onderscheidt hierbij twee varianten. Enerzijds kunnen leraren ernaar streven om elke leerling onderwijs op maat te bieden (divergente differentiatie). In dat geval worden het niveau van de leerstof en het tempo van werken afgestemd op een subgroep van leerlingen met een vergelijkbaar niveau. Aan de andere kant kunnen leraren groepsdoelen voorop stellen en het onderwijs zodanig inrichten, dat alle leerlingen in de klas deze doelen realiseren (convergente differentiatie). In dat geval kan de leraar meer gebruikmaken van de diversiteit in de klas en leerlingen meer van en met elkaar laten leren.

Waar divergente differentiatie vooral positieve effecten heeft voor de hoogpresterende leerlingen, hebben laagpresterende leerlingen meer baat bij convergente vormen van differentiatie. Door niveaudifferentiatie ontstaat dus het risico dat kinderen uit hogere milieus worden bevoordeeld in hun onderwijskansen en dat kansen van kinderen uit lagere sociale milieus worden ingeperkt. Scholen staan hier voor een dilemma.

Het thema dat Denessen hier behandelt, is onlangs in meer polemische stijl aangesneden door de Amerikaanse veteraan-hoogleraar Douglas Hirsch[25]. Hij concludeert op basis van evaluaties van onderwijsvernieuwingen in onder andere Frankrijk dat kindgericht en geïndividualiseerd onderwijs tot slechte resultaten leidt, vooral – maar niet alleen – voor kinderen uit achterstandsgroepen. Debat gevraagd, zou ik zeggen.

De Wolf werpt de schoolprofielen in de strijd. Scholen profileren zich steeds meer. Dit is mooi, omdat er dan wat te kiezen is. Maar de keerzijde van meer specifieke profielen kan zijn dat ze ongelijkheid in het onderwijs versterken. Naarmate scholen een sterker eigen profiel hebben, wordt hun leerlingenpopulatie vaak homogener. Vaak gaat het om homogeniteit naar achtergrond van de leerlingen; op scholen met sterke profielen lijken de ouders steeds meer op elkaar. Het is de vraag of dit niet ook bijdraagt aan verschillen in lerarenteams tussen scholen en verschillen in andere beschikbare hulpmiddelen. Oftewel, nemen schoolverschillen en segregatie niet toe? En loopt daarmee de ongelijkheid niet verder op?

Dan is het nog de vraag of er projecten zijn, waar scholen hun voordeel mee kunnen doen bij het realiseren van gelijke kansen. Er zijn in het verleden tal van projecten op dit terreinen uitgeprobeerd en ingevoerd, soms met goede, maar vaak ook met tegenvallende resultaten. De resultaten van de verlengde schooldag en van de brede scholen vielen zwaar tegen. Een aantal taalprojecten, en bijvoorbeeld de Brede School Academie Utrecht waren succesvol.

In de bijdragen voor dit boek springt er één aanpak uit, waarvan het belang door diverse auteurs wordt onderschreven. Het gaat hier om mentoring, dat ook in de onderzoeksliteratuur keer op keer als een effectieve aanpak naar voren komen. Louise Elffers, die de schijnwerper richt op mbo en hbo en wijst op de extra problemen van eerstegeneratiestudenten – studenten die als eersten in hun familie naar het hoger onderwijs gaan – pleit voor het gebruik van het instrument mentoring. Deze jongeren zouden extra geholpen kunnen worden bij de overgang naar het hbo door aanvullende ondersteuning, bijvoorbeeld in de vorm van coaching of peer mentoring.

[25] Hirsch, E.D. (2016). Why knowledge matters; rescuing our children from failed educational theories. Cambridge: Harvard Educational Press.

Maartje Schokker onderstreept dit vanuit het perspectief van de leerkracht van een basisschool, en Van 't Zelfde noemt het als aanpak in het voortgezet onderwijs. Studulski, Jepma en Leseman noemen het als instrument voor professionalisering binnen VVE. En ook OCW (Ouwens) ziet wel iets in mentoring, vooral om de kloof tussen thuis, de straat en school te overbruggen.

Knutselen aan het onderwijsstelsel

Dat de inrichting van het onderwijsstelsel kan bijdragen aan gelijke kansen, maar hier ook afbreuk aan kan doen, is overduidelijk. Duidelijk is ook dat wijzigingen in het stelsel vaak omstreden zijn, veel tijd vragen, aanpassingsproblemen met zich meebrengen en een niet geringe kans hebben om te mislukken. Maar we zijn nu wel zo ver dat er inmiddels redelijk veel overeenstemming is dat kinderen uit risicogroepen gebaat zijn bij voor- en vroegschoolse educatie en dat een vroege selectie niet goed uitpakt.

Crul, Denessen en De Wolf zijn hier erg duidelijk over. Selectiemomenten in het onderwijs lijken in het nadeel te werken van de kansen van leerlingen van laagopgeleide ouders. Ook Ouwens gaat hierop in als hij stelt dat de Tweede Kamer een motie heeft aangenomen over het stimuleren van de vorming van brede brugklassen. Of dit leidt tot politieke besluitvorming is af te wachten.

Denessen merkt op dat in het vwo veel meer kinderen instromen van hoogopgeleide ouders dan van laagopgeleide ouders. Deze ongelijkheid is volgens de Inspectie van het Onderwijs (2016) de afgelopen jaren toegenomen.

De Wolf gaat hier op door. Leerlingen met hoogopgeleide ouders zitten in leerjaar 3 vaak op een hoger niveau dan het niveau waarop ze in leerjaar 1 zijn gestart. Zij komen na een gemengde brugklas vaker in het hoogste niveau en/of zijn vaker opgestroomd tussen leerjaar 1 en 3. Leerlingen met lager opgeleide ouders zitten in leerjaar 3 juist vaker op een lager niveau dan het niveau waarop ze in leerjaar 1 zijn gestart. Na een gemengde brugklas gaan ze vaak naar het laagste niveau en ze zakken vaker een niveau tussen leerjaar 1 en leerjaar 3 (afstroom).

Dat de groei van de kansenongelijkheid in dezelfde periode is geconstateerd als een toename van het percentage enkelvoudige brugklassen, lijkt geen toevallige samenhang. Internationaal vergelijkend onderzoek op basis van PISA-data en TIMSS-data laat zien dat er in landen die vroeg selecteren, waaronder Nederland,

sprake is van een sterkere relatie tussen de prestaties van leerlingen en het opleidingsniveau van ouders. Vroeg selecteren zou de ongelijkheid van kansen vergroten.

Elffers wijst verder op de noodzaak tot het verbinden van de verschillende schakels in de keten van de beroepskolom. Er is een ketenbenadering nodig, waarin onderwijssectoren over de grenzen van hun eigen sector heen kijken, en studenten de hand reiken om de overstap te maken.

De Wolf gaat nog in op de vraag of er in ons onderwijsstelsel voor scholen wel *incentives* (prikkels) zijn om gelijke kansen te stimuleren. Zijn er maatregelen die scholen waar leerlingen meer kansen krijgen belonen? En omgekeerd, zitten er eventuele perverse prikkels in het stelsel? Zijn er prikkels die de ongelijkheid onbedoeld vergroten? Wanneer het beleid rond rendementen (bekostiging, toezicht) bijdraagt aan gedrag dat ongelijkheid bevordert, zou de overheid de durf moeten hebben dit beleid aan te passen. Zij denkt dat dit kan door scholen bijvoorbeeld sterker te beoordelen op gerealiseerde leerwinst, in plaats van op rendementen.

Waar in het recente verleden vaak vooral aandacht werd gegeven aan de ontwikkeling van jonge kinderen, worden nu – mede op basis van het inspectierapport – ook het voortgezet en beroepsonderwijs en de overgangen tussen elementen van het onderwijsstelsel weer onder de loep genomen. En deze verbrede blik helpt om ook het stelsel als geheel weer te bezien op zijn uitwerking op de gelijkekansen-thematiek.

Taal en rekenen of 'renaissance man'?

In het onderwijsbeleid van de laatste jaren lag er een sterke focus op taal en rekenen. Daar waren goede redenen voor en het beleid is niet zonder effect geweest. Maar de focus op taal en rekenen heeft wel een zekere versmalling in het curriculum met zich meegebracht, die door velen wordt betreurd. We staan hier voor een moeilijke keuze. Kunnen we gelijke kansen bevorderen door kinderen uit achterstandsgroepen op een zo hoog mogelijk niveau van taal en rekenen, de 'heilige basisvaardigheden' te brengen? Dit zal ten koste gaan van een brede ontwikkeling, waarin bijvoorbeeld muziek, kennis van de wereld, sport meer tot hun recht zouden komen. Sommige van onze auteurs geven hun pleidooi voor een brede ontwikkeling extra kracht door haast literaire formuleringen.

Van ’t Zelfde liet zijn school investeren in de brede ontwikkeling van kinderen. Hij streeft naar de ‘renaissance man’, met meer culturele bagage. Extra activiteiten geven de kinderen meer ervaring en zelfvertrouwen en dat is cruciaal. Ze hebben meer lestijd nodig, meer veiligheid en meer zorg. Een school van 2-18 jaar, een soort moderne kostschool zou volgens Van ’t Zelfde geen slecht idee zijn. Dat was het ook niet volgens Gerrit Vatebender die in 1793 een prijs won op het gebied van onderwijshervorming, uitgeschreven door het Provinciaal Utrechts Genootschap van Kunsten en Wetenschappen. Vatebender was voorstander van het scheppen van gelijke kansen voor iedereen. Hij bepleitte de invoering van nationaal onderwijs door middel van kostscholen met één leerkracht per tien kinderen. Zijn ideeën haalden het niet, omdat de vrees bestond dat goed onderwijs voor de lagere klassen zou kunnen leiden tot een tekort aan goedkope arbeidskrachten in de opkomende industrieën.

Karin Westerbeek stelt dat het onderwijs er niet alleen is voor de maximale ontplooiing van de individuele leerlingen. Het zal ook aandacht moeten besteden aan de andere maatschappelijke functies. Er is in onze open, multiculturele samenleving met een onophoudelijke stroom nieuwe migrantengroepen en toenemende polarisatie, alle aanleiding om de socialiserende functie van het onderwijs voldoende onder de aandacht te brengen en te houden.

Ten slotte willen we een fraaie volzin van Bas van de Berg op dit thema nog eens extra onder de aandacht brengen. *Voorwaarde voor diep leren van leerlingen gericht op zingeving, is de ontwikkeling van hogere mentale, creatieve en sociale vermogens en van vaardigheden zoals zich inleven leven in iemand of iets, of in een waarachtige dialoog met een (fictief) persoon of met een ‘bron van zin’.*
Daar mag u gerust even op kauwen.

Het onderwijs als oplossing of als ongeluksfabriek

Het denken over gelijke kansen in het onderwijs is al decennia lang gestoeld op enkele vaste uitgangspunten. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen degenen die hun talenten vrijelijk kunnen ontwikkelen en degenen die daarin, vanwege hun afkomst, worden belemmerd. De laatsten vormen de doelgroep van het kansenbeleid. En onderwijs is het belangrijkste instrument om de talentontwikkeling van de doelgroep te verbeteren. De vraag is of deze theoretische uitgangspositie nog steeds correct is.

Vermeulen schiet hier enkele gaten in. Hij onderscheidt drie groepen jongeren voor wie het onderwijs een geheel verschillende betekenis heeft. Allereerst is er het *establishment*, dat met graagte zoveel mogelijk onderwijskwalificaties verzamelt. Dan is er een groep met *verborgen talent*, voor wie het onderwijs, ondanks de nodige complicaties, de weg omhoog kan betekenen. En tenslotte is er het *precariaat*. Hier vinden we de uitgesorteerden. Zij verkeren in slechte sociale omstandigheden, zijn werkloos of hebben onzekere banen. Ze zijn aangewezen op de sociale huursector, kennen problematische gezinsomstandigheden en gezondheid, hebben schulden en zijn oververtegenwoordigd in de criminaliteit. Hun kinderen vinden we zelden op een havo/vwo en ook bijna nooit in het hoger onderwijs. Het gebrekkig culturele en sociale kapitaal en negatieve onderwijservaringen van ouders, maken dat kinderen weinig verwachten van hun school. Deze jongeren komen terecht in het vmbo en de lager niveaus van het mbo. Hun ouders voegen weinig toe aan de sociale netwerken van de scholen, die er daarmee betrekkelijk alleen voor komen te staan. Onderwijs biedt deze groep geen kans op een acceptabele plek in de samenleving. Hun gebrek aan mobiliteit wordt op het conto van persoonlijk falen geschreven.

Vermeulen beargumenteert dat het beroepsonderwijs voor de jongeren uit het precariaat toch een belangrijke functie zou kunnen hebben. Dat vergt echter een omslag in het denken. Het vooropstellen van sociale redzaamheid, inzetten van technologie om het werk te vereenvoudigen, en een andere kijk op de kostenfactor bieden hier ingangen.

Naast de door Vermeulen benoemde groepen jongeren, kunnen we ook de kinderen uit de recente stroom van migranten als een aparte groep beschouwen. Daarbij gaat het niet alleen om vluchtelingen uit bijvoorbeeld Syrië. Oost Europa levert eveneens een nieuwe aanvoer van kinderen die hier opgroeien, maar de Nederlandse taal nog moeten leren. Het artikel van Paulien Muller en Jan Maarse laat zien hoe de in grote delen van het onderwijsveld verloren gegane kennis en inzichten over de taalverwerving bij deze groepen zich nu wreekt. Evenzeer als voor de kinderen uit het precariaat, is voor deze nieuwkomers een specifieke aanpak nodig, die veel tijd en geld kost, maar wel nodig is om hen een plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt te kunnen bieden.

Enkele nadenkpunten

Op basis van en geïnspireerd door de bijdragen voor deze bundel, volgen enkele waarnemingen, aandachtspunten en soms suggesties voor het realiseren van gelijkere kansen in het onderwijs. Het gaat hier niet om een sluitend verhaal over hoe dit thema beter zou kunnen worden aangepakt, maar om enkele naar persoonlijke keuze van de auteur in het oog springende punten. De vlam die de Inspectie in 2016 in de gelijkekansenthematiek ontstak, brandt immers nog steeds.

Gelijke kansen beleid is niet vrijblijvend

Het enthousiasme dat in 2016 opstak rond het gelijkekansenbeleid, zou de indruk kunnen wekken dat het inzetten op deze thematiek met wat extra geld en energie alleen maar winst kan opleveren. Dat het veel winst kan opleveren, is zeker. Maar beleid dat goed is voor de ene leerling, kan minder goed zijn voor de andere. En interventies die op het ene punt positief uitpakken voor doelgroepleerlingen, kunnen op een ander aspect negatief uitwerken.

Enkele voorbeelden ter illustratie. Convergente differentiatie is ongetwijfeld goed voor de ontwikkeling van kinderen van laagopgeleide ouders, maar kan de ontwikkeling van de meer kansrijke kinderen remmen. Bij divergente differentiatie doet zich het omgekeerd voor. Evenzo zijn heterogene brugklassen naar verwachting goed voor kansarme leerlingen, maar belemmeren ze mogelijk een vlotte doorstroming van leerlingen uit hoger opgeleide gezinnen.

En als we iets extra's doen voor kansarme kinderen, zijn aan keuzes ook vaak zowel plussen als minnen verbonden. Meertalig onderwijs heeft veel voordelen, maar kan – zeker bij kinderen die weinig talige ondersteuning van huis ervaren – het leren van het Nederlands afremmen. Veel nadruk op ouderbetrokkenheid kan als neveneffect hebben dat de rijkere en hoger opgeleide ouders extra investeren in bijvoorbeeld bijlessen en trainingen voor hun kinderen, waardoor de kansenverdeling ongelijker wordt. En VVE heel efficiënt richten op de kinderen die er het meeste profijt van hebben, kan zo maar leiden tot segregatie op heel jonge leeftijd.

Werken aan gelijke kansen is dus niet altijd werken in win-win situaties, maar betekent vaak dat er moeilijke keuzes worden gemaakt. Een van de problemen is, dat er veel moed voor nodig is om een keuze te maken voor de kansarme kinderen uit arme of laagopgeleide gezinnen, als zo'n keuze voor andere kinderen niet ook evident positief uitpakt. De vraag is dus hoe belangrijk we onderbenutting van talent en ongelijkheid in het onderwijs vinden in vergelijking tot andere doelen.

Maken we onze inspanningen meer convergent?

De school, de ouders en het onderwijsstelsel komen steeds als ingang naar voren bij het werken aan kansengelijkheid. Als er drie ingangen zijn om een bepaalde thematiek aan te pakken, kan enige convergentie heel effectief zijn. Dat is op het thema kansengelijkheid geen eenvoudige inkopper. De schoolbesturen, schoolleiders en leerkrachten bepalen of en hoe er in de school aan gelijke kansen wordt gewerkt. De landelijke overheid is de eerste verantwoordelijke voor het onderwijsstelsel en voor de voor kinderen uit achterstandsgroepen zo belangrijke overgangen.

Ouderprogramma's zijn loslopend wild. Eigenlijk gaat niemand er over, maar soms worden ze gedomesticeerd door gemeenten of schoolbesturen. In het kader van de bestuursakkoorden met de grote gemeenten heeft het Rijk ze opgenomen onder de faciliteerbare activiteiten. Bij convergentie door afstemming met het onderwijsprogramma van de school, blijken ze meteen een stuk aan effectiviteit te winnen, zoals blijkt uit de evaluaties van bijvoorbeeld het Overstap-programma waar die afstemming is ingebouwd. Het aantal en de variatie in ouderprogramma's is groot, mede omdat ze ook vaak vanuit het welzijnsbeleid worden opgezet. Het potentieel lijkt echter te weinig te worden benut. En de landelijke inrichting van het onderwijsstelsel wordt evenzeer bepaald door politieke voorkeuren als door onderwijskundige analyses, en gaat dus vooral zijn eigen weg.

Het aanbrengen van enige convergentie is, gegeven deze uitgangspositie, dus geen gemakkelijke zaak. In het verleden zijn er wel pogingen ondernomen om een regie tot stand te brengen. Een tijdlang functioneerden er onderwijsvoorrangsgebieden als regionale coördinatiepunten en later kreeg de gemeente een belangrijke rol toegekend, onder meer via de lokaal educatieve agenda. Er was op beide varianten de nodige kritiek, maar beide waren waarschijnlijk beter dan de huidige situatie, waarin niemand meer een poging doet de drie invalshoeken zo goed mogelijk op elkaar aan te laten sluiten. Tip voor de Onderwijsraad om hiernaar eens te kijken?

Vergeet de klassieke 'arbeiderskinderen' zonder migratie achtergrond niet

In de grote steden heeft de helft tot twee derde van de leerlingen beneden 15 jaar een niet-Nederlandse afkomst. Dat geeft een heel andere perspectief op de gelijkekansenthematiek dan in de middelgrote steden en op het platteland, waar de meeste doelgroepkinderen geen migrantenachtergrond hebben. Het is waarschijnlijk niet meer correct om hen aan te duiden als 'autochtone arbeiderskinderen',

maar het feit dat we niet eens meer een goede benaming voor de groep hebben, geeft wel aan hoezeer ze verwaarloosd zijn.

Ook in de bijdragen voor deze bundel zijn er nauwelijks passages te vinden waarin er specifiek aandacht wordt gevraagd voor deze categorie kinderen en hun ouders. Overwegend grootstedelijk gevestigde onderzoekers hebben mogelijk ook min of meer onbewust een grootstedelijke bril op als ze het thema 'gelijke kansen' behandelen. En de politieke invloed van de grote steden is doorgaans groter dan die van de middelgrote steden, laat staan van de plattelandsgemeenten.

Uit onderzoeken tot nu toe is niettemin gebleken dat juist de kinderen van laagopgeleide ouders – meestal ook met lage inkomens – een groep vormt die moeilijk de weg omhoog kan vinden. Er wordt weinig aandacht geschonken aan specifieke interventies die dat bij hen teweeg zouden kunnen brengen. Ik herinner me een schoolleider uit het oosten van het land, die moedeloos opmerkte: "Ik zie allerlei aanpakken om kinderen in Amsterdam zo ver te krijgen dat ze hun mond houden en leren. Maar niemand kan me helpen als ik vraag hoe ik mijn leerlingen zo ver krijg dat ze hun mond eens open doen."

Een pleidooi om autochtone kinderen van laagopgeleide ouders in het kader van het hernieuwde onderwijskansenbeleid volwaardig mee te nemen, lijkt me niet overbodig. Het zou onterecht zijn hen al te gemakkelijk allemaal als onderdeel van het precariaat, de uitgerangeerden, te beschouwen.

Zet ons geld nu eens slim in

We weten lang niet alles over hoe we kunnen werken aan meer gelijke kansen in het onderwijs. Maar tussen 1970 en nu is er veel onderzoek gedaan, zijn er ervaringen opgedaan, is nagedacht en geëxperimenteerd. We hebben wel het een en ander geleerd. Van de talrijke projecten die zijn bedacht en uitgevoerd om de talenten van de doelgroepen tot ontwikkeling te brengen, zijn er veel mislukt of voortijdig afgebroken. Maar er zijn er ook een aantal gelukt (zie bijvoorbeeld de overzichtsstudie van Kloprogge & De Wit, 2015). En we weten vaak wat er niet werkt. Het blijkt wel moeilijk om zelfs werkzame remedies een vaste plek te geven in de schoolpraktijk. Aanpakken die de toets van kritiek van de onderzoekers en evaluatoren hebben doorstaan, redden het vaak toch niet in de onderwijspraktijk van veel scholen.

Zoals al eerder genoemd zien we In de bijdragen voor deze bundel iets opvallends. Herhaaldelijk wordt door auteurs met heel verschillende achtergronden gewezen

op mentoring als een effectief en bruikbaar instrument. Mentoring wordt al vele jaren door
onderzoekers positief beoordeeld en lijkt – al is het geen panacee om achterstanden de wereld uit te werken – in veel situaties zeer bruikbaar. Het zou dus erg slim zijn als instanties die in Nederland budget hebben om iets aan gelijke kansen te doen, dit nu eens inzetten voor de verdere uitbouw en uitrol van een instrument dat door koning, keizer, admiraal wordt gezien als effectief en werkbaar. Lang niet altijd wordt geld voor gelijke kansen slim in gezet, maar het zou erg dom zijn om hier de hand op de knip te houden. Nu er door politieke partijen gesproken wordt over miljarden extra voor onderwijs, zou het investeren in de doorontwikkeling en implementatie van een hoogwaardig mentoringprogramma verstandig zijn.

Communiceer en onderzoek

Voor de hand liggende oplossingen worden niet altijd gewaardeerd in beleidskringen. Als iets relatief weinig geld kost en vrij makkelijk is te regelen, is het vaak niet interessant of uitdagend genoeg. Toch wil ik hier eindigen met twee voor de hand liggende opmerkingen.

De eerste betreft communicatie over het gelijkekansenbeleid. Laten we zorgen dat de achtergronden van de thematiek, het hierop gevoerde beleid, de gevonden oplossingen en ideeën voor de toekomst, niet blijven hangen in kringen van beleidsmakers en experts, maar worden doorgegeven aan het onderwijsveld. En het onderwijsveld betreft dan niet alleen de bestuurders en de directies, maar ook de leerkrachten en de ouders. De laatste tien jaar is er weinig gedaan aan communicatie over dit onderwerp, en mede daardoor is het ver weggezakt in het bewustzijn van velen. Laten we dit herstellen.

En tot slot de geijkte slotzin in elke wetenschappelijke publicatie: er moet meer onderzoek komen op dit gebied. Ik geef toe, het is een afgetrapt pleidooi. Maar daarom is het niet minder waardevol. Laten we alsjeblieft weer eens investeren in onderzoek op dit terrein. Dat is niet alleen van belang voor het gelijkekansenbeleid, maar ook voor de kwaliteit van het onderwijs in algemene zin. Begin 2017 is er gelukkig een begin gemaakt met nieuwe onderzoekprogramma's op dit terrein. Hopelijk zijn dit de eerste zwaluwen die de lente aankondigen.

Auteurs

Dr. Bas van den Berg
Marnix Innovatie Centrum

Bas is als senior onderzoeker verbonden aan het Marnix Innovatie Centrum van de Marnix Academie in Utrecht. Tussen 2004-2012 was hij lector Dynamische Identiteitsontwikkeling aan deze Pabo. Zijn proefschrift *Speelruimte voor dialoog & verbeelding* (2014) wil het levensbeschouwelijk leren in de klas en de levensbeschouwelijke ontwikkeling van alle leerlingen stimuleren. Daarnaast ontwerpt hij levensbeschouwelijke educatieve programma's op maat en is hij ook trainer en docent op dat terrein (Kenniscentrum School & Identiteit bij de Marnix Academie). Zijn grote liefde is 'spelen met verhalen'. Dat doet hij vanuit de stichting De Zevende Hemel. Als docent en cursusleider is hij ook actief bij Stichting Pardes, een stichting die kennis van de joodse cultuur en religie toegankelijk wil maken voor een breed publiek

Prof. dr. Maurice Crul
Vrije Universiteit Amsterdam

Maurice is hoogleraar Sociologie aan de Vrije Universiteit in Amsterdam en de Erasmus Universiteit in Rotterdam. In de laatste vijfentwintig jaar deed hij vooral onderzoek naar schoolloopbanen van migranten jongeren, eerst in Nederland en later Europees en Trans-Atlantisch vergelijkend. Hij was onder andere de international coördinator van het TIES project en het ELITES project waarin tweede generatie jongeren centraal stonden. Hij doet momenteel onderzoek naar voortijdig school verlaten in negen Europese landen in het RESL.eu project. Crul is *international coordinator* van het IMISCOE netwerk, een van 39 onderzoeksinstituten op het gebied van migratie en etnische studies in Europa. In 2017 ontving hij de prestigieuze ERC *advanced grant* voor het BAM onderzoek naar de integratie van de autochtone groep in zes meerderheidsminderheden steden in Europa.

Prof. dr. Eddie Denessen
Universiteit Leiden
Radboud Universiteit Nijmegen

Eddie bekleedt als bijzonder hoogleraar de Sardes-leerstoel 'Sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs' aan de Universiteit Leiden. Hij is tevens universitair hoofddocent Onderwijskunde aan de Radboud Universiteit, Nijmegen. Hij doet onderzoek naar kansenongelijkheid in het onderwijs en richt zich daarbij vooral op de rol van ouders, leraren en scholen; welke differentiatie- en selectiebeslissingen worden voor leerlingen met verschillende achtergronden genomen en wat zijn de gevolgen daarvan voor de kansen van leerlingen?

Dr. Louise Elffers
Hogeschool van Amsterdam
Universiteit van Amsterdam

Louise is lector Beroepsonderwijs aan de Hogeschool van Amsterdam en universitair docent Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoek is gericht op de inrichting van onderwijs(stelsels) en de invloed van die inrichting op de schoolloopbanen van leerlingen en studenten met verschillende onderwijs- en thuisachtergronden. Zij houdt zich in het bijzonder bezig met schoolloopbanen van leerlingen in de beroepskolom (vmbo-mbo-hbo) en vraagstukken met betrekking tot studiesucces en uitval rond overgangen in het onderwijs.

Iliass El Hadioui, MSc.
Erasmus Universiteit

Iliass is wetenschappelijk docent Stadssociologie van Onderwijs en Opvoeding en Wetenschapsfilosofie aan de opleiding Pedagogische Wetenschappen van de Erasmus Universiteit. Daarnaast maakt hij zich sterk om in Nederland wetenschappelijke inzichten te vertalen naar het publieke debat omtrent stedelijke jongeren en onderwijs in een grootstedelijke omgeving. El Hadioui publiceerde diverse wetenschappelijke artikelen en essays (*Hoe de straat de school binnendringt - Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur* (2010, 2011). Hij is tevens programmaleider van De Transformatieve School (vmbo-mbo-lijn); onderzoeksleider in het Sociaal Laboratorium 010; en programmaleider en onderzoeksleider binnen de Leergemeenschap Slotervaart (Sociaal Laboratorium 020).

Dr. Karin Hoogeveen
Sardes

Na een studie pedagogiek aan de Universiteit van Leiden en onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam promoveerde Karin in 1999 op een onderzoek naar de beroepsopvattingen van leerkrachten in het basisonderwijs. Van 1981 tot 1999 werkte zij bij diverse vakgroepen (onderwijskunde, vrouwenstudies) aan de Universiteit van Leiden. In 1999 maakte zij de overstap naar het hoger beroepsonderwijs (Hogeschool Rotterdam en de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht). Karin is sinds september 2002 werkzaam bij Sardes. Naast haar baan bij Sardes was zij van 2009 – 2014 Lector Kunsteducatie bij de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Karin is expert op het gebied van ouderbetrokkenheid, onderwijsachterstandenbeleid en cultuureducatie.

Dr. IJsbrand Jepma
Sardes

Na het behalen van het diploma leraar basisonderwijs aan de CHN te Leeuwarden studeerde IJsbrand onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen. In 2003 promoveerde hij aan de Universiteit van Amsterdam op het proefschrift *De schoolloopbaan van risicoleerlingen in het primair onderwijs*. Vervolgens werkte hij als docent bij de Pabo van Hogeschool van Rotterdam en Omstreken en als onderzoeker/adviseur primair onderwijs bij het SCO-Kohnstamm Instituut en adviesbureau Eduquality/Schepers Van Seventer, beide te Amsterdam. Vanaf 2006 doet IJsbrand bij Sardes onderzoek op alle thema's waarop Sardes actief is, zoals voor- en vroegschoolse educatie, de harmonisatie van kinderopvang en peuterspeelzaalwerk, de brede school, onderwijsachterstandenbeleid, passend onderwijs.

Dr. Paul Jungbluth

Paul is onderwijssocioloog en houdt zich al meer dan veertig jaar bezig met 'de ongelijkheid van kansen in het onderwijs'. Hij is verbonden aan de Universiteit Maastricht, School of Business and Economics. Daarvoor werkte hij bij het ITS (Instituut voor Toegepaste Sociologie) van de universiteit van Nijmegen. Tussendoor zat hij kort in de Tweede Kamer voor GroenLinks. In zijn werk bij beide universiteiten lag en ligt de nadruk op de link tussen onderzoek en praktische onderwijsvragen. De onderzoeksvragen hebben altijd een link met de kansenongelijkheid in het onderwijs.

Dr. Annelies Kassenberg
Hanzehogeschool Groningen

Annelies is socioloog en als associate lector en docent verbonden aan de Pedagogische Academie en de Academie voor Sociale Studies van de Hanzehogeschool Groningen. Haar onderzoek richt zich binnen het lectoraat Integraal Jeugdbeleid op het versterken van de omgeving van opgroeiende kinderen om hen zo optimale kansen tot gezond opgroeien te bieden. De samenwerking tussen professionals en ouders is daarbij een belangrijk thema.

Drs. Jo Kloprogge

Jo heeft onder meer gewerkt als hoofd onderzoek bij het ministerie van OCW en als evaluator van het onderwijsachterstandenbeleid. Hij richtte Sardes op en was lang directeur van deze organisatie. In 2000 werkte hij voor OCW mee aan de beleidsnotitie *Aan de slag met onderwijskansen*. Daarna heeft hij gemeenten en schoolbesturen begeleid in het kader van de lokaal educatieve agenda. In 2016 schreef hij een notitie over het OAB beleid in opdracht van NRO/OCW en een startnotitie op dit thema voor de PO-Raad, beide samen met Walter de Wit. Hij werkt momenteel aan de ontwikkeling van een cursus *Gelijke kansen onderwijs* voor onderwijs beleidsmakers samen met Eduseries.

Prof. dr. Folkert Kuiken
Universiteit van Amsterdam

Folkert studeerde Frans (RUG) en Algemene taalwetenschap (UvA). Het onderwerp van zijn dissertatie betrof de taalontwikkeling van jonge kinderen (UvA, 1988). Hij werkte daarna als universitair docent tweede taalverwerving en is sinds 2005 bijzonder hoogleraar Nederlands als tweede taal en meertaligheid aan de UvA. Hij is (mede)auteur van diverse leergangen en handboeken op het gebied van (tweede)taalverwerving en wetenschappelijk directeur van het Instituut voor Nederlands Taalonderwijs en Taaladvies (INTT).

Prof. dr. Paul Leseman
Universiteit Utrecht

Paul studeerde psychologie (major) en linguïstiek (minor) aan de Universiteit van Amsterdam en was daarna werkzaam als onderzoeker bij de Rotterdamse Schooladviesdienst en de Erasmus Universiteit. Hij promoveerde in 1990 (cum laude) aan de Erasmus Universiteit Rotterdam op een proefschrift over de structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen. Sinds 2003 is Leseman hoogleraar orthopedagogiek aan de Universiteit Utrecht. Momenteel geeft hij in Utrecht leiding aan het universiteitsbrede, interdisciplinaire onderzoeksstimuleringsgebied Educational and Learning Sciences.

Drs. Jan Maarse
Sardes

Jan studeerde geschiedenis aan de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht. Hierna werkte hij op de Internationale Schakelklassen Utrecht (ISK). Hij studeerde Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Utrecht en na het afronden van zijn Master Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken (MOV) in 2011 werkte Jan voor het UNESCO instituut IIEP (International Institute of Educational Planning) als programma specialist. Van 2014 tot 2017 was hij docent. Tevens behaalde hij zijn Nt-2 docentenbevoegdheid aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. Jan werkt sinds 2017 als adviseur bij Sardes.

Dr. Paulien Muller
Sardes

Muller studeerde Algemene Sociale Wetenschappen (ASW), specialisatie Cultuurvergelijking, Migratie en Minderheden, aan de Universiteit Utrecht. In 2010 promoveerde zij op een proefschrift naar het transnationale familieleven van Afghaanse vluchtelingen in Nederland. Eerder werkte zij als onderzoeker voor onder andere het European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER) en Pharos, kenniscentrum vluchtelingen en gezondheid. Daarnaast doceerde zij bij ASW en werkte een jaar in de Andes in een lokale NGO op het gebied van kinderontwikkeling. Na haar promotie werkte zij als wetenschappelijk medewerker bij het Sociaal en Cultureel Planbureau mee aan de integratierapportage over de vier grootste vluchtelingengroepen in Nederland. Paulien werkt sinds 2011 als onderzoeker bij Sardes. Zij houdt zich o.a. bezig met VVE, professionalisering in de kinderopvang en asielzoekerspeuters.

Drs. Bert Ouwens
Ministerie van OCW

Bert behaalde zijn doctoraal diploma in de economische wetenschappen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam (1984). Vanaf 2006 is hij werkzaam bij de directie Voortgezet Onderwijs van het ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Hij is plaatsvervangend hoofd van de afdeling bestuurlijke en maatschappelijke relaties. Vanaf mei 2016 is hij tevens projectleider kansengelijkheid voor het primair en voortgezet onderwijs. In oktober 2016 is een plan van aanpak kansengelijkheid naar de Tweede Kamer gestuurd. Eerder (2013 en 2014) was hij projectleider sectorakkoord voortgezet onderwijs.

Maartje Schokker
Alles in 1 school De Zeeheld, Amsterdam

Maartje is leerkracht in groep 7 van openbare basisschool Alles in 1 school De Zeeheld in de Spaarndammerbuurt, Amsterdam-West. Ze heeft 8 jaar gewerkt in de bovenbouw van het speciaal onderwijs aan kinderen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden en/of een autisme spectrum stoornis. Eerst in Utrecht en later in Amsterdam. Daarnaast deed ze de opleiding master SEN (special educational needs). Sinds 5 jaar werkt ze op De Zeeheld.

Drs. Frank Studulski
Sardes

Frank werkt sinds 2001 bij Sardes waar hij met name gemeenten begeleidt bij de brede school ontwikkeling, jeugdbeleid en de ontwikkeling van een integraal kindcentrum. Ook is hij betrokken bij projecten op het gebied van onderwijskansen, 21ste - eeuwse vaardigheden en onderwijsinnovatie. Eerder werkte hij bij de Besturenraad PCO als opsteller van leerlingenprognoses; bij de Adviesraad voor het Onderwijs als wetenschappelijk staflid; en bij de Directie Voortgezet Onderwijs van het Ministerie van OCW. Daar nam hij deel aan beleidstrajecten op het gebied van veiligheid op school, geweld op straat, jeugdbeleid, NT2, grote stedenbeleid, armoedebeleid, brede school, onderwijskansen en cultuur en school.

Dr. Liesbeth van Welie

Liesbeth promoveerde in 2013 op een proefschrift over de onderwijsprestaties van jongeren met een migrantenachtergrond. Zij is als associate verbonden aan Sardes en lid van de Raad van Toezicht van de Universiteit Leiden en Saxion Hogescholen, en zet haar onderzoek voort aan de Universiteit van Amsterdam. Voorheen was zij onder andere hoofdinspecteur van het voortgezet- en hoger onderwijs. Zij heeft zich altijd verbonden gevoeld met leerlingen en studenten die van ver moeten komen: letterlijk, omdat zij een migrantenachtergrond hebben, of figuurlijk omdat zij uit een gezin komen waarin de ouders geen kans hadden een hogere opleiding te volgen.

Dr. Karin Westerbeek
Onderwijsraad

Karin is coördinerend stafmedewerker bij de Onderwijsraad. Zij studeerde Taal- en Literatuurwetenschap (afstudeerrichting Taal en Minderheden) aan de Universiteit van Tilburg, en promoveerde aan het Europees Universitair Instituut in Florence op een onderzoek naar de effecten van de etnische en sociale samenstelling van basisschoolgroepen op leerprestaties. Vervolgens werkte zij als onderzoeker en coördinator bij de sectie onderzoek van de CED-Groep in Rotterdam, en als adviseur en lid van het MT bij Sardes.

Prof. dr. Marc Vermeulen
Universiteit Tilburg / Open Universiteit / TIAS

Marc is academic director van de leergang Strategy, Innovation and Governance voor topbestuurders in het publieke domein. Daarnaast is hij verantwoordelijk voor enkele programma's voor managers in de onderwijssector en in de non-profit sector. Hij is zowel aan Tilburg University als aan de Open Universiteit Nederland verbonden als hoogleraar onderwijssociologie met daarbinnen een specialisme in het toegepast onderzoek op het gebied van het onderwijsstelsel en de relatie met omliggende sociale en economische systemen. Hij is gespecialiseerd in strategische analyses en toekomstverkenningen en werkt regelmatig als adviseur voor grote (onderwijs-) instellingen en voor de overheid in Nederland en in het buitenland.

Prof. dr. Inge de Wolf
Inspectie van het Onderwijs
Universiteit Maastricht

Inge is coördinerend inspecteur bij de Inspectie van het Onderwijs en bijzonder hoogleraar aan de Universiteit Maastricht. Ze is verantwoordelijk voor de ´Staat van het Onderwijs´. Dit is een jaarlijks rapport dat ontwikkelingen in Nederlands onderwijs beschrijft. Inge is daarnaast een van de oprichters van de Academische Werkplaats Onderwijs. In deze werkplaats doen leraren, schoolleiders, inspecteurs, beleidsmedewerkers en wetenschappers samen onderzoek. Doel van dit onderzoek is ontwikkelingen te begrijpen en te ontdekken wat wel en niet werkt in het onderwijs. Verder neemt Inge regelmatig deel aan internationale (onderwijs)projecten van de OESO en Worldbank.

Eric van ’t Zelfde
Lyceum Oudehoven in Gorinchem

Eric was leraar in Den Haag, Scheveningen en Gorinchem, en van 2009-2016 directeur van de Openbare scholengemeenschap Hugo de Groot in de wijk Charlois in Rotterdam. Tegenwoordig is hij rector (directeur) van Lyceum Oudehoven in Gorinchem. Van 't Zelfde dankt zijn bekendheid aan zijn werk op de school in achterstandswijk Charlois. Na zijn komst werd de school van probleemgeval omgeturnd tot één van de beste van Nederland. Hij is auteur van het boek *Superschool. Het succesverhaal van een bevlogen schooldirecteur (2016).*

Kansen bieden in plaats van uitsluiten

Onderwijsvoorrangsbeleid, Onderwijsachterstandenbeleid, Onderwijskansenbeleid... De naam en het beleidskader van onderwijsachterstandenbestrijding veranderen door de jaren heen. Wat niet verandert is de inzet van dit beleid: betere kansen bieden aan kinderen die het risico lopen om achterop te raken in het onderwijs. Een ambitie die Sardes vanaf het begin van haar bestaan na aan het hart ligt. Hoe het beleid ook heet en wat de beleidskaders ook zijn, Sardes ondersteunt de landelijke overheid, gemeenten en schoolbesturen bij de invulling, uitvoering en evaluatie van het beleid. Het ligt dan ook voor de hand dat een Jubileumboek van Sardes over gelijke kansen gaat. Werken aan gelijke kansen komt niet alleen ten goede aan de individuele leerling, maar uiteindelijk ook aan de samenleving als geheel.

In dit boek beschrijven verschillende auteurs, elk vanuit hun eigen achtergrond en expertise, op welke manier verschillen ontstaan, wat de oorzaken daarvoor zijn, welke oplossingen er in de loop der tijd gezocht zijn en welk resultaat dat heeft gehad. Naast de bijdragen vanuit een overkoepelend - sociologisch perspectief, komen ook specifieke aspecten naar voren, zoals taalstimulering, ouderbetrokkenheid, voor- en vroegschoolse educatie en de overgang van voorschools naar school en overgangen tussen de verschillende onderwijstypen die met name voor kinderen uit achterstandssituaties kwetsbare momenten vormen.

Sardes
Postbus 2357
3500 GJ Utrecht
Lange Viestraat 371
3511 BK Utrecht
(030) 232 62 00
secretariaat@sardes.nl
www.sardes.nl
@SardesUtrecht
facebook.com/sardesBV

25 JAAR Sardes