

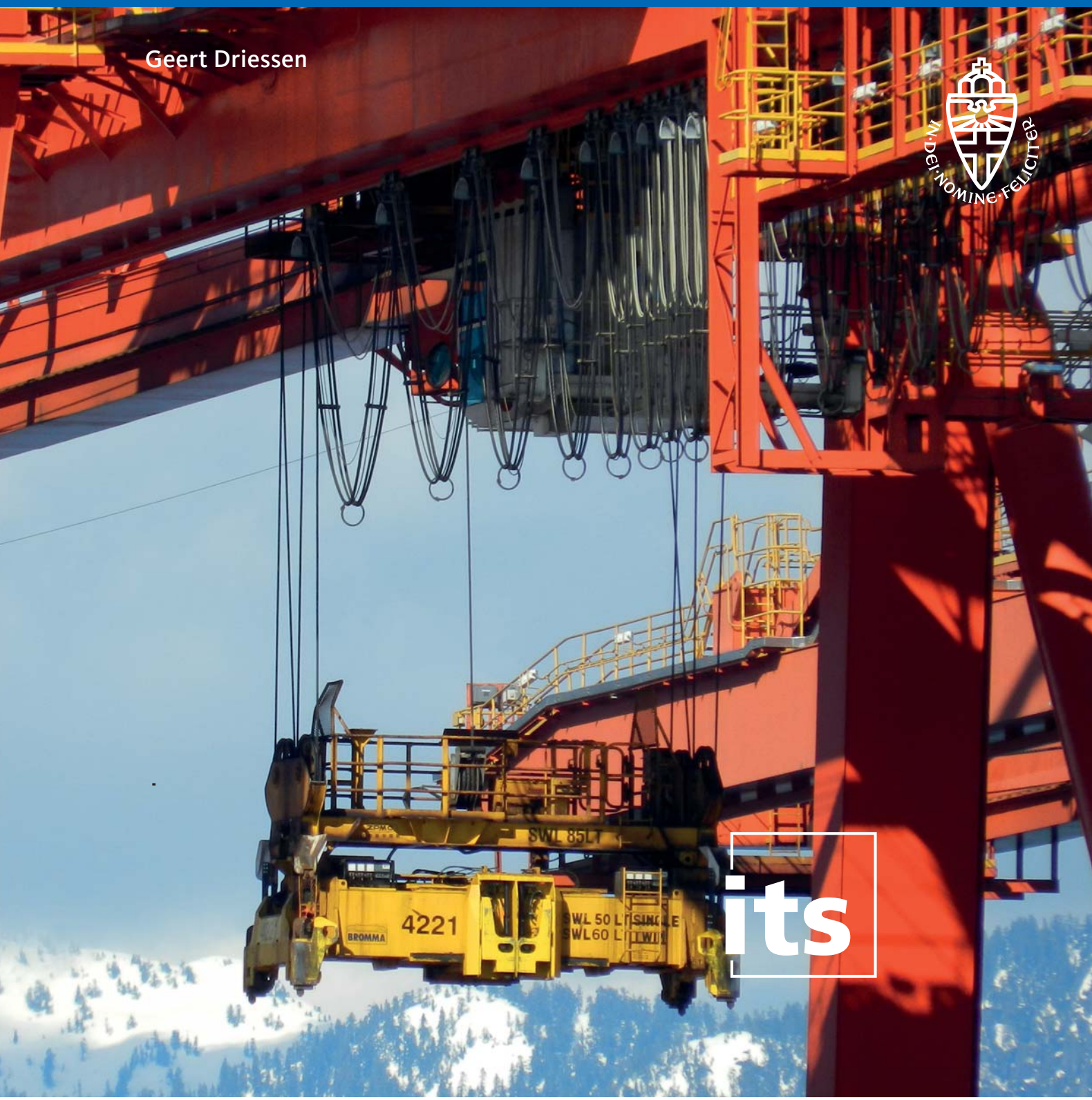
De bestrijding van onderwijsachterstanden

Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken

Geert Driessen



its



DE BESTRIJDING VAN ONDERWIJSACHERSTANDEN

De bestrijding van onderwijsachterstanden

Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken

Geert Driessen

Februari 2013

ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

De particuliere prijs van deze uitgave is €15,00
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.
Foto omslag: Geert Driessen.

De bestrijding van onderwijsachterstanden. Een review van opbrengsten en effectieve
aanpakken / Geert Driessen – Nijmegen: ITS
ISBN 978 – 90 – 5554 – 450 – 9
NUR 840

Projectnummer: 34001364

© 2013 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Voorwoord

Op verzoek van de Tweede Kamer bereidt de Onderwijsraad een advies voor over de toekomst van het onderwijsachterstandenbeleid. In het Werkprogramma 2013 worden de achtergronden van dat advies toegelicht. De Raad heeft het ITS verzocht een bijdrage te leveren aan de voorbereiding van het advies. De centrale vraag die ten grondslag ligt aan het advies luidt:

Hoe kunnen middelen in het onderwijs het best worden ingezet om de maatschappelijke achterstanden van de toekomst zo goed mogelijk te voorkomen?

Deelvragen luiden:

1. Op wie zou het onderwijsachterstandenbeleid zich dienen te richten? Alleen op leerlingen met (dreigende) cognitieve achterstanden, of zouden ook leerlingen met achterstanden/problematiek op niet-cognitief gebied tot de doelgroep moeten behoren?
2. Wat zijn effectieve manieren om deze risicoleerlingen te helpen?
3. Hoe kunnen de middelen het best worden verdeeld om de effectieve maatregelen te treffen, rekening houdend met de doorgaande lijn over sectoren, van voorschools tot en met mbo2?

Om deze vragen adequaat te kunnen beantwoorden, is inzicht in de effectiviteit van de tot nu toe genomen maatregelen nodig. De Raad heeft daarom het ITS verzocht een gedegen en actueel overzicht van de wetenschappelijke stand van zaken op dit terrein te vervaardigen. In het onderhavige rapport worden de resultaten van twee deelstudies gebundeld.

- De eerste studie betreft een review van de opbrengsten van het Nederlandse onderwijsachterstandenbeleid gedurende de periode 1985-2012.
- In de tweede studie wordt een overzicht gegeven van wat momenteel als effectieve manieren van achterstandsbestrijding worden gezien.

Het doel van beide studies is bouwstenen aandragen voor de vormgeving van toekomstig beleid gericht op het voorkomen en bestrijden van onderwijsachterstanden.¹

Dr. Geert Driessen
ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

¹ Met dank aan Jos van Kuijk en Lia Mulder voor hun commentaar op eerdere versies van dit rapport.

Inhoud

Voorwoord	v
<i>Deel I</i> – Opbrengsten van het onderwijsachterstandenbeleid 1985-2012	1
1 Inleiding	3
2 Resultaten	5
2.1 De gewichtenregeling	5
2.2 Intercultureel Onderwijs	8
2.3 Onderwijs in Eigen Taal (en Cultuur), Onderwijs in Allochtone Levende Talen	9
2.4 Nederlands (als Tweede Taal)	11
2.5 Voor- en Vroegschoolse Educatie	13
2.6 Burgerschap en sociale integratie	15
2.7 Schakelklassen	16
2.8 Klassenverkleining	17
2.9 Gemengde scholen	19
2.10 Brede scholen	22
2.11 Extra tijd, andere tijden	23
2.11.1 Jonger beginnen	24
2.11.2 Zittenblijven/kleuterbouwverlenging	24
2.11.3 Weekendscholen	25
2.11.4 Zomerscholen	25
2.11.5 De verlengde schooldag	25
2.11.6 Dagarrangementen	26
2.12 Ouderbetrokkenheid en -participatie	27
2.13 Voortijdig schoolverlaten	29
2.14 What works - een internationaal referentiepunt	31
3 Conclusies	35

<i>Deel II</i> – Effectieve aanpakken van onderwijsachterstanden	39
1 Inleiding	41
2 Resultaten	43
2.1 Realisme en geduld	43
2.2 Doelgroepen	45
2.2.1 Indicatoren	45
2.2.2 Sociaal milieu en/of etnische herkomst?	48
2.2.3 Achterstandenbeleid en/of zorgbeleid?	49
2.3 De vormgeving van het achterstandenbeleid in het buitenland	50
2.3.1 Engeland: The Pupil Premium	50
2.3.2 Vlaanderen: Het GOK-beleid	51
2.4 Effectieve aanpakken: een internationale stand-van-zaken	54
2.4.1 Visible learning	54
2.4.2 Voor- en Vroegschoolse Educatie	56
2.4.3 Wat werkt voor allochtone leerlingen?	58
2.4.4 Wat werkt voor achterstandskinderen en -scholen?	61
2.4.5 Evidence based, practice based	63
3 Conclusies	65
Referenties	67

Deel I

Opbrengsten van het
onderwijsachterstandenbeleid 1985-2012

Een review op basis van empirisch onderzoek

1 Inleiding

In dit review wordt een overzicht gegeven van de opbrengsten van de instrumenten die zijn ingezet in het kader van het beleid dat gericht is op het voorkomen en bestrijden van onderwijsachterstanden in Nederland. Meer specifiek betreft het achterstanden die het gevolg zijn van sociale, economische en culturele factoren gelegen in de thuissituatie van de kinderen. De doelstellingen van dit beleid zijn altijd in globale termen verwoord; de concrete invulling en uitwerking daarvan werd overgelaten aan het veld, c.q. de onderwijs- en welzijnsinstellingen. Om die reden worden in dit review ‘instrumenten’ breed opgevat. Het review richt zich qua opbrengsten op de voorschoolse fase tot en met het mbo in de periode vanaf 1985, voor zover daar informatie over is. Er wordt gefocust op de doelgroepen van het beleid, de leerlingen; mogelijke gevolgen voor bijvoorbeeld leerkrachten, ouders, de school en opvanginstellingen worden buiten beschouwing gelaten. Als bronnen worden empirisch-wetenschappelijke rapportages en beleidsdocumenten gebruikt die tot begin 2013 zijn verschenen. Bij de beschrijving wordt niet noodzakelijkerwijs steeds een historisch-chronologische volgorde aangehouden. Dat heeft te maken met het feit dat het beleid in de loop der jaren voortdurend wijzigingen heeft ondergaan; soms zijn beleidsstromen stop gezet, soms onder een andere noemer voortgezet, en soms zijn nieuwe geïntroduceerd.²

2 Voor het review wordt gebruik gemaakt van primaire en secundaire bronnen. Wat de secundaire bronnen betreft gaat het om eerdere thematische reviews van Driessen (2005): onderwijs in eigen taal en cultuur; Driessen (2007): gemengde scholen; Driessen (2008a): burgerschap; Driessen (2012a): voor- en vroegschoolse educatie; Driessen, Claassen & Smit (2010): schooltijden; Smit, Sluiter & Driessen (2006) en Smit, Driessen, Sluiter & Brus (2007): ouderbetrokkenheid en –participatie. De betreffende reviews zijn voor de onderhavige studie geüpdate en uitgebreid. In deze studie worden niet steeds alle referenties uit de secundaire bronnen vermeld, maar wordt een beperking aangebracht tot de primaire studies die exemplarisch en/of het meest relevant zijn.

2 Resultaten

2.1 De gewichtenregeling

Het belangrijkste instrument, tenminste in financiële zin, dat ingezet wordt om onderwijsachterstanden te bestrijden is de zogenoemde gewichtenregeling. Deze is in 1985 bij de start van het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) ingevoerd en fungeert nog steeds, al zijn er sindsdien wel verschillende aanpassingen doorgevoerd.³ De regeling houdt in dat er voor kinderen met een kans op onderwijsachterstanden ten gevolge van factoren in de thuissituatie (de doelgroep van het beleid) extra financiële middelen aan de school ter beschikking worden gesteld voor de bestrijding van die achterstanden. Bij de regeling is gekozen voor een groepsgewijze benadering⁴ met aanvankelijk als indicatoren de etnische herkomst (geboorteland ouders) en het sociaal-economische milieu (opleiding en beroep ouders); momenteel is alleen nog het ouderlijke opleidingsniveau relevant. Behalve dat het aantal indicatoren is verminderd, is de resterende indicator ook aangescherpt: kinderen worden alleen nog tot de doelgroep gerekend wanneer hun ouders zeer laag zijn opgeleid. Deze gewichtenregeling geldt voor het *basisonderwijs*.

In de *voorschoolse fase* (peuterspeelzalen en kinderdagverblijven) wordt ze in het kader van Voor- en Vroegschoolse Educatie eveneens gehanteerd als bekostigingsinstrument. Dit houdt in dat de betreffende instellingen (c.q. gemeenten) extra geld ontvangen op basis van het aantal kinderen van laagopgeleide ouders. Echter, ze kunnen (aanvullend nog) andere doelgroepen definiëren, maar dienen daarvoor de kosten dan wel zelf te dragen.⁵ In de praktijk betekent dit dat er in die fase een waaier aan doelgroepen wordt onderscheiden, gebaseerd op bijvoorbeeld ontwikkelingsachterstanden, gedragsproblemen, medische en fysieke factoren, taalachterstanden, een niet-Nederlandse thuistaal, een allochtone herkomst, verslavings- of psychiatrische problematiek van ouders, opvoedingsproblemen thuis, en wijksamenstelling. Binnen sommige gemeenten wordt zo een sterke relatie gelegd tussen het

3 Claassen & Mulder (2011); Ladd & Fiske (2009); Mulder (1996); Onderwijsraad (2001b).

4 Daarnaast is ook een individuele benadering mogelijk, waarbij niet wordt gekeken naar de verwachte achterstanden, maar naar de feitelijke achterstanden, zoals bij de start in het onderwijs vastgesteld via toetsen. Zie ook: Ladd & Fiske (2009); Onderwijsraad (2001b); Van Schooten, Smeets & Driessen (2007).

5 Iets wat basisscholen overigens ook kunnen.

onderwijsachterstandenbeleid en het zorgbeleid en worden alle doelgroepen onder de noemer 'risicokinderen' geschaard.⁶

In het *voortgezet onderwijs* was aanvankelijk de zogenoemde Cumi-regeling van toepassing; deze voorzag in extra personele bekostiging van vooral taalonderwijs aan kinderen uit culturele minderheden. De doelgroep werd bepaald op basis van het land van herkomst en de verblijfsduur. Deze regeling is in 2006 vervangen door de Regeling Leerplusarrangement, Nieuwkomers VO en eerste opvang Vreemdelingen. Een leerling behoort tot de doelgroep van het Leerplusarrangement wanneer die woonachtig is in een zogenoemd probleemcumulatiegebied. Met het extra budget kan bijvoorbeeld gewerkt worden aan vermindering van voortijdig schoolverlaten, het leveren van meer maatwerk en het maximaliseren van de schoolprestaties. Evenals bij de gewichtenregeling in het basisonderwijs zijn scholen vrij in het inzetten van de extra middelen; ze worden als *lumpsum* aan de schoolbesturen uitgekeerd.⁷

Vanwege de vrijheid bij de inzet van extra middelen is het eigenlijk niet mogelijk te bepalen of het beleid effectief is. Bij de evaluatie van het OVB bleek dat niet alleen een belangrijk deel van de basisscholen niet wist dat ze extra middelen kregen, maar bovendien dat slechts een gering deel van die scholen deze middelen inzetten voor specifieke achterstandsbestrijdende activiteiten. In de praktijk werden de extra middelen meestal als gewone basisformatie beschouwd en werden de klassen daardoor kleiner.⁸ Uit recent onderzoek blijkt niet dat daar in de tussenliggende jaren verandering in is opgetreden.⁹ De evaluatie van het OVB voor de periode 1988-1992 leidde tot de conclusie dat er geen sprake was van vermindering van de taal- en rekenachterstand van de doelgroepleerlingen, noch op scholen die alleen extra formatie kregen, noch op scholen in de zogenoemde onderwijsvoorrangsgebieden (regionale samenwerkingsverbanden van basisscholen, scholen voor voortgezet onderwijs en welzijnsinstellingen). Dit ontbreken van effecten werd allereerst geweten aan het voortdurend veranderen van doelen, doelgroepen en instrumenten. Maar daarnaast aan het feit dat de doelen ambigu waren en tegenstrijdigheden bevatten; dat het beleid het karakter had van *input* financiering zonder relatie met *output* verplichtingen (het

6 In andere gemeenten worden beide beleidssporen juist nadrukkelijk van elkaar onderscheiden. Dit gebeurt vanuit de opvatting dat het fundamenteel verschillende doelgroepen betreft, waarvoor ook verschillende aanpakken vereist zijn. Vanuit het achterstandsperspectief gaat het om kinderen die opgroeien in sociaal gedepriveerde milieus en daarom ter compensatie extra stimulering nodig hebben. Vanuit het zorgperspectief gaat het om kinderen met fysieke en psychische ontwikkelingsstoornissen en kinderen die opgroeien in gezinnen met sociaal-psychische problemen.

7 Claassen, Driessen, Aarntzen & Mulder (2005); Onderwijsraad (2001b).

8 Uit de evaluatie van het OVB bleek dat 60% van de scholen met extra formatie dacht dat men geen extra formatie ontving en tweederde van deze formatie werd niet ingezet voor specifieke activiteiten (Mulder, 1996). Zie ook: Bosker (1997); Van der Werf & Guldemond (1994).

9 Claassen & Mulder (2011).

betrof in wezen een macro-benadering met een accent op structuur en budget en nauwelijks een benadering gericht op factoren op het niveau van het onderwijskundig proces); en dat ten gevolge van de vrijheid van onderwijs de extra middelen niet of hooguit globaal werden geormerkt.¹⁰ Eind jaren '90 zijn overigens de doelen in het Landelijk Beleidskader (LBK) in wat meer specifieke termen geoperationaliseerd, en daarmee - in principe - meetbaarder geworden, maar er werden nog steeds geen prioriteiten en onderlinge verbanden aangegeven. Tegelijkertijd is er de laatste decennia steeds meer sprake van een verdergaande decentralisatie en deregulering, autonomievergroting en marktwerkingsdenken, waardoor schoolbesturen, scholen en gemeenten alleen maar meer vrijheid hebben gekregen bij het besteden van de (extra) middelen.¹¹

In 2000 werd de balans opgemaakt van twintig jaar achterstandsbestrijding.¹² De conclusie luidde dat er geen blijvende resultaten waren geboekt, althans die konden in onderzoek niet worden aangetoond. Redenen die daarvoor werden opgevoerd waren dat de beleidsdoelen nauwelijks waren geoperationaliseerd in meetbare termen en dat de samenhangen tussen het onderwijsachterstandenbeleid en andere beleidsstromen/operaties niet helder waren.¹³ Herhaald werd dat het ontbrak aan een gefundeerde theorie over het ontstaan van onderwijsachterstanden en dat er vrijwel geen indicaties waren van succesfactoren die van nut zouden kunnen zijn bij de vormgeving van nieuw beleid. Het punt van de theorie werd in een latere overzichtsstudie opgepakt.¹⁴ Daarin werd de assumptie dat onderwijskansen het resultaat zijn van sociale en culturele factoren van bepaalde (achterstands)groepen ter discussie gesteld.¹⁵ Genetisch-biologische factoren zijn waarschijnlijk veel belangrijker dan omgevingsfactoren. Daarmee is dus de kern van de gewichtenregeling op de verkeerde veronderstelling gebaseerd. Dit nog afgezien van het feit dat de gehanteerde indicatoren zeer grove maten zijn en veel vals-positieven en vals-negatieven opleveren, dat wil zeggen dat veel leerlingen ten onrechte wel, respectievelijk niet tot de doelgroep worden gerekend. De kritiek werd als volgt samengevat: de kwaliteit van de interventies schiet vaak tekort; er is druk van ambitieuze politici, bewindspersonen en bestuurders, maar het ontbreekt aan adequate instrumenten en middelen; er wordt te weinig geïnvesteerd in de ontwikkeling en versterking van de kwaliteit.

10 Mulder (1996). Zie ook: Karsten & Meijnen (2005); Rijkschroeff, Ten Dam, Duyvendak, De Gruijter & Pels (2005).

11 Karsten (1999; 2006); Van Langen & Dekkers (2001).

12 Algemene Rekenkamer (2000).

13 Zie ook Rijkschroeff e.a. (2005)

14 Doolaard & Leseman (2008).

15 Maar zie Montero-Sieburth (2009).

In de loop der jaren zijn er verschillende review- en monitorstudies verricht om na te gaan hoe de onderwijspositie van de doelgroepen van het achterstandenbeleid zich heeft ontwikkeld en in hoeverre het beleidsdoel, reductie van de achterstand, is gerealiseerd.¹⁶ De conclusie luidt dat de allochtone doelgroepen een flinke inhaalslag hebben gemaakt, maar dat zij desondanks nog op achterstand staan ten opzichte van de niet-doelgroep. De autochtone doelgroep daarentegen is er relatief op achteruitgegaan. In zijn algemeenheid is het belangrijk een onderscheid te maken tussen specifieke doelgroepen: ‘de’ doelgroep bestaat niet. Daarnaast zijn er enerzijds soms nauwelijks verschillen tussen ‘lichte’ en ‘zware’ achterstandskinderen (van laag-, respectievelijk zeer laagopgeleide ouders), en anderzijds wel grote verschillen tussen allochtone en autochtone kinderen van ouders met eenzelfde opleidingsniveau. Of deze – deels positieve – ontwikkeling op het conto van het onderwijsachterstandenbeleid kan worden geschreven is onduidelijk.¹⁷

2.2 Intercultureel Onderwijs

Bij de bestrijding van onderwijsachterstanden heeft altijd de nadruk gelegen op de kernvaardigheden in het curriculum, taal en rekenen.¹⁸ Dat neemt echter niet weg dat er ook aandacht is (geweest) voor niet-cognitieve aspecten. Intercultureel Onderwijs (ICO) werd (vanaf halverwege de jaren '80) gezien als een belangrijk middel om vorm te geven aan acculturatie, ofwel een tweezijdig proces om elkaar te leren kennen, open te staan voor elkaars cultuur, en het accepteren en waarderen van elkaar. De achterliggende gedachte was dat kinderen opgroeien in een multiculturele samenleving, en dat het voor zowel allochtone als autochtone kinderen belangrijk is daarmee te leren omgaan. ICO omvatte niet alleen de verwerving van kennis van elkaars achtergronden, omstandigheden en culturen, maar ook inzicht in de wijze waarop waarden, normen, gewoonten en omstandigheden het gedrag van mensen beïnvloeden. Het kende cognitieve doelstellingen, maar was ook gericht op affectieve en sociaal-psychologische aspecten, zoals respect, acceptatie en zelfbeeld, en het voorkomen en tegengaan van voordelen, discriminatie en racisme op grond van etnische en cultu-

16 Gijsberts & Iedema (2012); Guldemond & Bosker (2006); Herweijer (2009); Driessen (2011; 2012); Van Langen & Suhre (2001); Mulder, Roeleveld, Van der Veen & Vierke (2005). Meestal werd hiervoor gebruik gemaakt van gegevens die zijn verzameld in de landelijke cohortstudies LEO (3 metingen schooljaren 1988/89 - 1992/93, uitgevoerd door ITS/GION), PRIMA (6 metingen 1994/95 – 2004/05, uitgevoerd door ITS/SCO-KI) en COOL5-18 (3 metingen 2007/08 – 2013/14, uitgevoerd door ITS/KI/GION/Cito; zie www.cool5-18.nl).

17 Ladd & Fiske (2009) onderzochten de relatie tussen de compositie van basisscholen in termen van leerlinggewichten en de kwaliteitsbeoordelingen door de Inspectie van het Onderwijs. Ze lieten zien dat de onderwijskwaliteit op scholen met veel gewichtenleerlingen significant lager was dan die op scholen met weinig gewichtenleerlingen.

18 Mulder (1996).

rele verschillen. In de loop der jaren is het accent steeds meer verschoven naar het kennisaspect.¹⁹

Uit (spaarzaam beschikbaar) onderzoek bleek vooral dat er in de praktijk veel onduidelijkheid was over de doelgroepen, de na te streven doelstellingen en de wijze waarop die zouden moeten worden gerealiseerd. Dit heeft te maken met het feit dat er geen officiële voorschriften voor bestaan; scholen kennen ten gevolge van de ‘vrijheid van onderwijs’ veel autonomie bij de invulling van ICO.²⁰ Het ontbrak niet alleen aan operationele doelen en concrete suggesties voor de dagelijkse onderwijspraktijk, maar ook aan kwaliteitseisen. Vroege evaluaties lieten zien dat er in het basis- en voortgezet onderwijs weinig prioriteit werd gegeven aan ICO. Slechts 10% van de scholen gaf aan dat ze op een of andere wijze vormgaven aan ICO. Het kreeg doorgaans gestalte via incidentele activiteiten van individuele leraren, bijvoorbeeld een korte discussie over een culturele gewoonte, en niet als een vast onderdeel van het schoolbeleid en -curriculum. ICO bleek in de praktijk vooral een zaak te zijn van scholen met grote aantallen allochtone leerlingen. Witte scholen zagen het niet als iets wat hen aanging. Dit resultaat was opmerkelijk, omdat ICO op dat moment in het basisonderwijs al een aantal jaren een verplicht onderdeel van het curriculum was. Ook bleek dat er op scholen die ICO op het programma hadden staan evenveel sprake was van vooroordeel en discriminatie als op scholen zonder ICO.²¹ Nadien zijn er (landelijk en lokaal) enkele pogingen ondernomen om ICO te revitaliseren. De evaluatie van een van dergelijke projecten liet zien dat leraren in de verschillende onderwijssectoren zich meer waren gaan richten op individuele verschillen in leeftijd, geloof en *lifestyle*, en minder op etnische verschillen. Leraren zagen ICO vooral als onderwijs gericht op het kweken van tolerantie, en het promoten van empathie en aanleren van communicatieve vaardigheden. Bij deze nadruk op het individu was er weinig aandacht voor politiek en machtsongelijkheid in de samenleving.²²

2.3 Onderwijs in Eigen Taal (en Cultuur), Onderwijs in Allochtone Levende Talen

Vanaf 1970 tot 2004 zijn er tweetalige onderwijsprogramma's uitgevoerd bestemd voor migrantenkinderen. Enerzijds ging het om tweetalige opvangmodellen voor jonge kinderen, die op enkele basisscholen zijn geïmplementeerd, anderzijds om moedertaalonderwijs, wat op een groot aantal basisscholen en scholen voor voortgezet on-

19 Akil (2003); Driessen (1990); Fase & Van den Berg (1985).

20 Leeman & Ledoux (2005); Leeman & Reid (2006).

21 Akil (2003); Driessen (1990); Fase, Kole, Van Paridon & Vlug (1990); Van der Werf (1995).

22 Leeman & Reid (2006).

derwijs werd gegeven, met name aan Turkse en Marokkaanse kinderen. Moedertaalonderwijs, aanvankelijk Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) genoemd, later Onderwijs in Eigen Taal (OET) en uiteindelijk Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT), heeft in de loop van haar geschiedenis verschillende wijzigingen ondergaan, voornamelijk wat betreft de doelstellingen; de onderwijspraktijk veranderde weinig. Aanvankelijk was het vooral bedoeld voor kinderen die na verloop van tijd weer met hun ouders zouden terugkeren naar hun herkomstland en daar dan minder moeite zouden hebben met hun (her)intrede in het onderwijs. Geleidelijk aan werd het echter steeds meer gezien als onderdeel van het beleid gericht op het bestrijden van onderwijsachterstanden. De verwachting was dat wanneer migrantenkinderen eerst hun eigen taal maar zouden leren, zij daardoor gemakkelijker en beter de Nederlandse taal zouden verwerven. Toen hiervoor geen bewijs werd gevonden, kreeg het meer en meer een functie in het kader van cultuurbehoud en acculturalisatie. Onder invloed van de politieke en maatschappelijke ontwikkelingen met betrekking tot allochtonen en integratie (na '9/11') en vanwege het ontbreken van bewijs voor effecten werd het uiteindelijk in 2004 afgeschaft.²³

In een essay waarin de ontwikkeling van het moedertaalonderwijs wordt geschetst, wordt op basis van het summiere aantal beschikbare evaluatieve studies geconcludeerd dat de relatie tussen deelname aan OET(C) en de eigen taalvaardigheid ambigu is, soms zelfs negatief. Voor een positief effect op de Nederlandse taalvaardigheid en onderwijskansen kon geen ondersteuning worden gevonden. Voor deze bevindingen kunnen uiteenlopende oorzaken worden genoemd. Op de eerste plaats is het bijzonder lastig deze relaties op methodologisch adequate wijze te onderzoeken. Daarnaast was er het probleem dat de zogenaamde eigen taal voor een groot deel van de OETC-leerlingen helemaal niet de moedertaal was (zij kregen les in het Standaard-Arabisch, terwijl ze thuis een Berbervariëteit spraken); er werd dus door de Nederlandse overheid uitgegaan van een verkeerde veronderstelling. Ook waren veel van de OETC-leerkrachten niet of niet goed opgeleid, ontbrak het aan leerplannen en geschikte methoden, en was OETC amper geïntegreerd in het reguliere curriculum. Het punt dat uiteindelijk de doorslag heeft gegeven bij de teloorgang van het OETC was de veranderende politieke context, waarin er steeds minder ruimte was voor een van de Nederlandse cultuur afwijkende identiteit.²⁴

23 Driessen (1990; 1994; 2005); Lucassen & Köbben (1992); Onderwijsraad (2001a); Turkenburg (2003).

24 Driessen (2005); Entzinger (2006); Vasta (2007).

2.4 Nederlands (als Tweede Taal)

De verbetering van de (Nederlandse) taalvaardigheid heeft van meet af aan een hoge prioriteit gekregen in het onderwijsachterstandenbeleid. Dat geldt in zijn algemeenheid voor achterstandskinderen, maar in het bijzonder voor migrantenkinderen. In de 70-er jaren was er in het basisonderwijs veelal sprake van ‘neveninstromers’ of ‘zijinstromers’, kinderen van migranten die niet in Nederland waren geboren en waarvan de moedertaal niet het Nederlands was. Aanvankelijk was de verwachting dat hun problemen met de tijd wel zouden verdwijnen. Toen dat eind 80-er jaren niet het geval bleek te zijn en bovendien bleek dat ook allochtone kinderen die hier waren geboren (‘onderinstromers’) met taalproblemen kampten, werd het beleidsspoor Nederlands als Tweede Taal (NT2) ingezet en werd een projectgroep NT2 in het leven geroepen. Bij de opheffing van die projectgroep in 1989 werd geconcludeerd dat er een behoorlijk aanbod aan NT2-leermiddelen beschikbaar was gekomen en dat er in veel lerarenopleidingen aandacht werd besteed aan NT2-didactiek. Hoewel er momenteel nog veel allochtone kinderen zijn die bij hun intrede in de peuterspeelzaal en het basisonderwijs de Nederlandse taal niet of slechts in beperkte mate machtig zijn (omdat er thuis geen Nederlands wordt gesproken), is er de laatste jaren toch sprake van een verschuiving van specifiek NT2-onderwijs voor allochtonen naar de inzet van geïntegreerde methoden voor taalzwakke kinderen, ook autochtone kinderen. Achterliggende gedachte is dat schoolsucces meer samenhangt met sociaal-economische status dan met anderstaligheid en etnische herkomst. Van uitsluitend extra NT2-onderwijs zou daarom niet te veel verwacht mogen worden.²⁵

Er is behoorlijk wat onderzoek verricht op het gebied van het bestrijden van taalachterstanden. Vaak gaat het echter om inventariserend of beschrijvend onderzoek, al dan niet gericht op het geven van inzicht in specifieke verschillen tussen allochtone en autochtone kinderen; regelmatig wordt ook ingegaan op leermethoden en -middelen, maar wordt geen relatie gelegd met opbrengsten, en lang niet altijd vormen de doelgroepen van het achterstandenbeleid voorwerp van onderzoek.²⁶

In 2000 werden de resultaten van de NT2-inspanningen voor de periode 1985-2000 in een review samengevat.²⁷ Geconcludeerd werd dat er in die periode veel onderzoek naar het NT2-onderwijs was verricht, maar dat de opbrengsten van de studies tegenvielen. In methodologisch opzicht waren ze niet sterk en ook steunden ze weinig op theorie. Uit enkele effectstudies bleek dat er geen positieve samenhang bestond tussen de prestatie-ontwikkeling bij taal en schoolkenmerken, zoals het aantal uren NT2-

25 Emmelot & Van Schooten (2003).

26 Bonset & Hoogeveen (2010); Emmelot & Van Schooten (2006).

27 Emmelot, Van Schooten & Timman (2000).

onderwijs en de deskundigheid van de leerkracht. De schoolvorderingen van zij-instromers leken vooral samen te hangen met leerlingkenmerken (intelligentie, SES en leeftijd). Van uitsluitend extra NT2-onderwijs zou daarom niet al te veel verwacht mogen worden.

Uit longitudinaal onderzoek bleek dat de inzet van een NT2-leerkracht in het basisonderwijs niet samenhangt met de leerwinst op het gebied van de Nederlandse taal, en evenmin met de dagelijkse duur van de NT2-lessen en het gebruik van aparte NT2-leermiddelen. Wel werd er evidentie gevonden voor het belang van specifieke zorg voor allochtone doelgroep leerlingen. Voor die groep zou, zeker in de onderbouw, meer differentiatie en maatwerk nodig zijn. Ook bleek dat een belangrijk deel van de variatie in leerwinst tussen leerlingen voor woordenschat en technisch lezen schoolgebonden is en waarschijnlijk verklaard kan worden door kwaliteitsverschillen tussen scholen en tussen leerkrachten. Er zou dus vermoedelijk nog winst te behalen zijn door het verder professionaliseren van leerkrachten.²⁸

Een voorbeeld van een aanpak van *alle* zwakke leerlingen op het gebied van taal betreft het project Pilots Taalbeleid onderwijsachterstanden. Dit werd in de periode 2006-2010 uitgevoerd in de vorm van 28 pilots op 353 basisscholen met ten minste de helft 'doelgroepkinderen'. De scholen ontvingen extra financiële middelen en ondersteuning van experts op het gebied van taal en lezen. Op leerlingniveau gold als doel het percentage uitvallers (i.c. het niet halen van de norm die voor een toets is opgesteld) op de toetsen terug te dringen naar maximaal 25%. Dat doel is gerealiseerd bij de kleuters, bij het aanvankelijk en voortgezet lezen in alle groepen, en bij het begrijpend lezen in groep 8. Het doel is niet bereikt bij de woordenschatontwikkeling en het begrijpend lezen in groep 7 en 8. Als het gaat om het verminderen van het aantal leerlingen dat de norm niet haalt sec, blijkt dat dat doel gerealiseerd is. Hoewel dus niet alle doelstellingen voor alle groepen en alle onderdelen zijn gehaald, kan er toch van een succes worden gesproken. Succesfactoren liggen in het helder formuleren van doelen, het toetsen van leerlingen en het afstemmen van het onderwijsaanbod op de resultaten op de toetsen ('opbrengstgericht werken'). Het is belangrijk dat de leerkrachten goed kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen en dat er sprake is van onderwijskundig leiderschap. De taalcoördinator en intern begeleider zijn van belang bij het inzichtelijk en bespreekbaar maken van de resultaten. Het bestuur van een school dient zich verantwoordelijk te voelen voor de resultaten die leerlingen behalen. De uitkomsten van de pilots zijn verwerkt in het actieplan 'Basis voor Presteren', waarin maatregelen zijn uitgewerkt gericht op het verbeteren van de prestaties in het basisonderwijs.²⁹

28 Emmelot, Van Schooten & Timman (2001).

29 Houtveen & Van der Velde (2011); Spaans, Förrer, Stolwijk, Houtveen & Van der Velde (2011).

2.5 Voor- en Vroegschoolse Educatie

Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) kent een lange traditie en heeft in de loop der jaren verschillende wijzigingen ondergaan. VVE is steeds meer het speerpunt van het beleid geworden, dit vanuit de gedachte dat voorkomen beter is dan genezen en dat het daarom zinvoller is ervoor te zorgen dat kinderen bij hun start in het onderwijs geen achterstanden (meer) hebben, dan later deze proberen te bestrijden. Doelstellingen zijn vooral gedefinieerd in termen van het reduceren van (vroeg) taal- en ontwikkelingsachterstanden. Om dit doel te realiseren worden speciaal ontwikkelde programma's aangeboden, aanvankelijk veelal in de gezinssituatie (*home-based*), later steeds meer *center-based* in peuterspeelzalen en kinderdagverblijven (de voor-schoolse fase) en de kleutergroepen van het basisonderwijs (de vroegschoolse fase). Bekende gezinsprogramma's zijn Opstap en Boekenpret; veel gebruikte centrumprogramma's zijn Piramide, Kaleidoskoop en Startblokken/Basisontwikkeling. Momenteel ligt de verantwoordelijkheid voor de voorschoolse fase bij de gemeenten, en die voor de vroegschoolse fase bij de schoolbesturen. Achterliggend idee van deze decentralisatie is dat zo beter maatwerk kan worden geleverd.³⁰

Er is een bulk aan studies naar de effecten van VVE beschikbaar, ten minste met betrekking tot het buitenland.³¹ De conclusies die in deze studies worden getrokken zijn meestal gematigd positief van aard: voor- en vroegschoolse interventies *kunnen* een bijdrage leveren aan het voorkomen van onderwijsachterstanden. Het uiteindelijke succes hangt echter af van een groot aantal factoren, zoals de plaats waar de interventie wordt uitgevoerd, de kwaliteit van de instructie en leidster-kindinteracties, de leidster-kindratio, de kwalificaties/competenties van de leidsters, de intensiteit en duur van de interventie, en de mate van ouderbetrokkenheid/participatie.³² Groot-schalige centrumprogramma's zijn minder succesvol dan kleine modelprogramma's; gezinsgerichte programma's zijn weer minder succesvol dan centrumprogramma's; effecten in het cognitieve domein zijn groter dan die in het niet-cognitieve domein.³³ Kenmerkend voor de effectieve programma's is dat ze zich niet alleen in de instelling op het kind richten, maar ook thuis op de ouders; het gaat dus om een combinatie van

30 Doolaard & Leseman (2008); Driessen (2012a); Ledoux & Veen (2009).

31 Andrews & Slate (2001); Barnet (2008); Blok & Leseman (1996); Blok, Fukkink, Gebhardt & Leseman (2005); Burger (2010); Camilli, Vargas, Ryan & Barnett (2010); Driessen (2004); Leseman (2008); Meij, Mutsaers & Pennings (2009); Nap-Kolhoff, Van Schilt-Mol, Simons, Sontag, Van Steensel & Vallen (2008); Nores & Barnett (2009); Penn (2009); Pianta, Barnett, Burchinal & Thornburg (2009); Van der Vegt, Studulski & Kloprogge (2007).

32 Vandaar dat men vaak spreekt van '*high-quality interventions*'.

33 Tavecchio (2011) betoogt dat eerst aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind moet worden gewerkt, c.q. de gedragsmatige schoolrijpheid, voordat met kans van slagen begonnen kan worden aan de verbetering van de cognitieve schoolrijpheid. Zie ook Doolaard & Leseman (2008).

settings.³⁴ Over het geheel genomen zijn de uiteindelijk gerealiseerde effecten eerder klein dan middelmatig en doven ze regelmatig na verloop van tijd ook nog uit (*fade out*). Wat dit laatste betreft zijn er echter ook enkele studies die op de lange termijn nog steeds positieve effecten laten zien op bijvoorbeeld inkomen, gezondheid en criminaliteitspreventie. Dergelijke studies tonen aan dat VVE ook in economisch opzicht een goede investering is geweest, die zich later in veelvoud terugbetalen. Bij dit alles dient te worden aangetekend dat veel studies niet voldoen aan de gangbare methodologische eisen en bovendien dat er sprake is van het *file-drawer* probleem, de neiging om studies die geen effect laten zien niet te publiceren.³⁵

Voor Nederland is het aantal effectstudies beperkt. Doorgaans betreft het evaluaties van zogenaamde ‘erkende’ VVE-programma’s.³⁶ Onlangs zijn de bevindingen van deze studies samengevat.³⁷ In zijn algemeenheid blijkt dat er op lokaal niveau (met veel enthousiasme) erg veel werk is verzet, maar de vraag rijst of de autonomie en vrijheid die gemeenten en schoolbesturen daarbij hebben wel zo efficiënt en effectief uitpakken. Van geen enkel programma is aangetoond dat het op alle (of in ieder geval de meeste) nagestreefde doelen effectief is. Veel programma’s zijn überhaupt nog niet (adequaat) op hun merites getoetst. En voor zover er al effecten kunnen worden aangetoond, treden ze alleen op onder gunstige uitvoeringscondities, zijn ze hooguit bescheiden van omvang, gelden ze voor slechts een of enkele deelaspecten/vaardigheden die ze beogen te stimuleren, en doven ze na verloop van tijd vaak uit. Dat er geen effecten worden aangetoond heeft enerzijds een onderzoeksmatige oorzaak: er bestaat zoveel variatie in de lokale vormgeving van VVE dat het schier onmogelijk is in de analyse alle condities adequaat onder controle te houden. ‘VVE’ is daarmee een *black box* en positieve effecten vallen mogelijk weg tegen negatieve effecten. Anderzijds schort het bij VVE ook stevig aan de uitvoeringscondities: er bestaan geen betrouwbare en valide instrumenten om de doelgroep te identificeren, de doelgroep is uitermate divers en kan gedurende de loopbaan veranderen, programma’s sluiten (daardoor) niet aan bij de specifieke diagnose, (peuter)leidsters schieten tekort qua eigen taalvaardigheid Nederlands en pedagogisch-didactische competenties, er is onvoldoende sprake van een doorgaande lijn, en ouderparticipatie/betrokkenheid is nauwelijks ontwikkeld.

34 Andrews & Slate (2001); Leseman (2002); Tavecchio (2011).

35 Aleman & Van Tuijl (2000).

36 Deze programma’s zijn opgenomen in de Databank Effectieve jeugdinterventies (www.nji.nl) en door een onafhankelijke erkenningscommissie beoordeeld. Daarbij worden drie classificatieniveaus aangehouden: theoretisch goed onderbouwd, waarschijnlijk effectief, en bewezen effectief. Geen van de VVE-programma’s komt verder dan de laagste kwalificatie ‘theoretisch goed onderbouwd’.

37 Driessen (2012a).

Via de in 2010 ingevoerde wet OKE (Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie) wil de overheid een kwaliteitsimpuls geven aan voorschoolse periode. Daarnaast ontvangen de G37 extra middelen voor kinderen met een (risico op een) taalachterstand, die ingezet kunnen worden voor meer opbrengstgericht werken, professionalisering van de pedagogisch medewerkers, de inzet van hbo-geschoolde medewerkers en verbetering van ouderbetrokkenheid. Mogelijk dat hiermee een deel van de tekortkomingen in de uitvoeringscondities worden weggenomen.³⁸

2.6 Burgerschap en sociale integratie

ICO is nooit goed van de grond gekomen. Sinds 2005 hebben scholen voor primair en voortgezet onderwijs en de expertisecentra de verplichting om in hun onderwijs aandacht te besteden aan iets wat gezien kan worden als een vervolg op ICO, namelijk actief burgerschap en sociale integratie. Actief burgerschap verwijst naar de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren; sociale integratie doelt op deelname van burgers (ongeacht hun etnische of culturele achtergrond) aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur. Evenals bij ICO zijn er geen landelijke voorschriften voor de vormgeving van onderwijs gericht op burgerschap en sociale integratie; scholen hebben daarbij alle vrijheid en kunnen de invulling afstemmen op de lokale omstandigheden, de samenstelling van de leerlingpopulatie, de wensen van ouders en de levenbeschouwelijke uitgangspunten van de school. De overheid beperkt zich tot het verstrekken van globale richtlijnen en het geven van suggesties. Ondersteuningsinstellingen als SLO en KPC hebben lesmateriaal ontwikkeld.³⁹

Het diffuse karakter van de wetgeving en het ontbreken van normen voor wat bereikt zou moeten worden maken het lastig, zo niet onmogelijk, te bepalen of de doelen worden gerealiseerd. Wie de ontwikkelingen op het gebied van burgerschap en sociale integratie volgt, zal ook moeilijk anders kunnen concluderen dan dat er weinig verschil is met die op het gebied van ICO. Er is nauwelijks iets bekend over de manier waarop burgerschap op scholen wordt geïmplementeerd. Gegevens over opbrengsten of effecten van burgerschapskunde zijn nog schaarser. Een reden daar-

38 Momenteel loopt het cohortonderzoek pre-COOL (uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut, ITS en Langeveld Instituut). Dit longitudinale, grootschalige onderzoek heeft onder andere tot doel effecten van VVE te onderzoeken. Zie www.pre-cool.nl.

39 Bron (2006; 2008); Driessen (2008a); Eijsackers (2008); Franken, Hautvast, Van Hoeij & Stroetinga (2003); Peschar, Hooghoff, Dijkstra & Ten Dam (2010).

voor is dat er amper adequate instrumenten beschikbaar zijn om die te bepalen. Los daarvan geeft noch Nederlands noch internationaal onderzoek evidentie voor wat nu precies werkt, met name op het gebied van het verwerven van attitudes.⁴⁰ Onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs uit 2006, die belast is met het toezicht, maakt duidelijk dat hoewel ruim driekwart van de scholen voor voortgezet onderwijs zegt dat ze een idee hebben hoe ze burgerschap en integratie kunnen bevorderen, het daarbij doorgaans om globale omschrijvingen en ideeën gaat. Meer dan de helft van de scholen geeft ook aan dat ze geen lesmateriaal gebruikt. Recenter onderzoek van de Inspectie uit 2011 duidt niet op een verbetering. Internationale vergelijking laat zien dat de burgerschapskennis van leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs achterblijft bij die in veel andere landen binnen de Europese Unie. Ook blijkt dat een vijfde van de leerlingen de basisschool verlaat zonder de minimaal gewenste burgerschapskennis; met name gaat het daarbij om leerlingen met lager opgeleide ouders en leerlingen uit allochtone gezinnen. De feitelijke burgerschapskennis voldoet volgens de Inspectie bij lange na niet aan de verwachtingen. Enerzijds rijst daarom de vraag of de verwachtingen wel realistisch zijn, anderzijds komt de vraag op of scholen niet te kort schieten. Onderzoek laat ook zien dat er verschillen zijn tussen jongens en meisjes en allochtone en autochtone leerlingen, en bovendien dat er (geringe) verschillen zijn tussen scholen. Omdat er geen (absolute) normen zijn met betrekking tot het te realiseren niveau vallen deze verschillen echter moeilijk te beoordelen.⁴¹

2.7 Schakelklassen

Sinds 2006 stelt de overheid in het kader van het onderwijsachterstandenbeleid middelen beschikbaar voor schakelklassen⁴² voor autochtone en allochtone kinderen met een grote achterstand in de Nederlandse taal. In een schakelklas krijgen leerlingen een jaar lang intensief taalonderwijs in een aparte klas tijdens de reguliere schooltijden (voltijds of deeltijds), dan wel tijdens extra lessen na schooltijd (verlengde schooldag). De schakelklas kan parallel aan groep 1-8 worden opgezet, maar ook als extra tussenjaar, als instroomgroep voorafgaand aan groep 1 of als kopklas na groep 8. Ook kinderen die nog niet zo lang in Nederland verblijven, de ‘nieuwkomers’, kunnen aan schakelklassen deelnemen. Het onderwijs in de schakelklas is erop gericht de taalachterstand te verminderen, zodat de leerling na het schakeljaar het onderwijs in de reguliere klas kan vervolgen, of in het geval van de kopklas, kan doorstromen naar een hogere vorm van voortgezet onderwijs dan oorspronkelijk verwacht. De gemeenten

40 Ledoux, Geijssel, Reumerman & Ten Dam (2011); Leeman & Pels (2006); Onderwijsraad (2003; 2012); Schuitema, Ten Dam & Veugelers (2008); Ten Dam & Volman (2004).

41 Inspectie van het Onderwijs (2007; 2012); Ledoux, Geijssel, Reumerman & Ten Dam (2011).

42 www.schakel-klassen.nl.

zijn verantwoordelijk voor het inrichten van de (bovenschoolse) schakelklassen. Ze maken in samenspraak met de scholen een keuze voor de criteria voor de bepaling van de doelgroep, het type schakelklas en de leeftijdscategorie (onderbouw, middenbouw, kopklas, heterogeen). In de klas gaat de meeste aandacht uit naar uitbreiding van de woordenschat en mondelinge taalvaardigheid.

De schakelklassen (in 2011: 526 voltijdse), zijn uitvoerig geëvalueerd.⁴³ Die evaluaties lieten in het algemeen een positief beeld zien: de (overwegend allochtone) schakelklaskinderen hadden wat taal betreft méér leerwinst geboekt dan vergelijkbare kinderen die *niet* in een schakelklas hadden gezeten, zonder dat dit ten koste was gegaan van de rekenprestaties. Ook de kopklas had opgeleverd wat er van werd verwacht: de kopklassers hadden na het schakeljaar hogere scores op de Cito Eindtoets gehaald en hogere adviezen voor voortgezet onderwijs gekregen. Behalve deze ‘harde’ positieve effecten, bleken ook de ervaringen van de betrokkenen gunstig. Het (deels) onderwijs krijgen in een aparte groep werd door de schakelklaskinderen niet als negatief ervaren. Ze voelden zich op hun gemak in de schakelklas en voelden zich niet gestigmatiseerd. Relevant zijn ook de bevindingen met betrekking tot de verdere schoolloopbanen van de voormalige schakelklasleerlingen. Aanvankelijk bleek dat leerlingen die in een onderbouwschakelklas hadden gezeten na terugkeer in de reguliere groep opnieuw een achterstand opbouwden. Aan het eind van de basisschool was het verschil echter weer verdwenen. Er was dus sprake van een tijdelijke terugval. Leerlingen die in een bovenbouwschakelklas of kopklas hadden gezeten, kregen geen terugval. Zij waren inmiddels doorgestroomd naar het voortgezet onderwijs en hadden het resultaat van de inhaalslag die ze tijdens het schakeljaar hebben gemaakt weten vast te houden. De onderzoekers pleiten ervoor om jonge schakelklaskinderen ook ná het schakeljaar nog extra begeleiding te geven, en het schakeljaar te beschouwen als een onderdeel van een integrale aanpak die niet gedurende één jaar, maar gedurende de hele schoolloopbaan vorm moet krijgen. Ze zijn van mening dat de gunstige resultaten de conclusie rechtvaardigen dat schakelklassen een goed instrument kunnen zijn om onderwijsachterstanden te bestrijden.

2.8 Klassenverkleining

Een groot deel van de scholen die via de gewichtenregeling extra middelen ontvangen, geven aan zich niet te realiseren dat deze bedoeld zijn voor achterstandsbestrijding. Ze maken onderdeel uit van de *lump sum*, wat er in de praktijk meestal toe leidt dat de klassen kleiner worden dan zonder die extra middelen het geval was geweest.

43 Mulder e.a. (2008); Mulder, Van der Hoeven, Vierke, Van der Veen & Elshof (2009); Mulder, Van der Veen, Paas & Elshof (2011); Mulder, Van der Veen, Derriks & Elshof (2012).

Maar er zijn ook veel scholen die hun extra formatie bewust inzetten voor klassenverkleining, al-dan-niet om bezuinigingen op andere terreinen op te vangen.⁴⁴ In 1997 is daarnaast het beleid ‘Groeps grootte en kwaliteit’ in gang gezet, dat aanvankelijk gericht was op de onderbouw van de basisschool, maar later ook op de bovenbouw. De extra middelen die scholen in het kader van dat beleid ontvingen konden worden ingezet voor klassenverkleining, dan wel voor meer personeel in de klas. Achterliggend idee was dat door een gunstiger leerkracht-leerlingratio er meer individueel gerichte aandacht en interactie mogelijk zou zijn en de kwaliteit van het onderwijs zou verbeteren.⁴⁵

Als het gaat om klassenverkleining wordt vaak verwezen naar het in de VS uitgevoerde STAR-experiment, waarbij werd nagegaan wat het effect was van verschillende klassengroottes (groep 2-5) op de taal- en rekenprestaties. Uit dit experiment kwam naar voren dat kleine klassen (gemiddeld 15 leerlingen) het beste presteerden, en dat de effecten voor kansarme leerlingen nog beter waren dan voor kansrijke leerlingen. Opgemerkt dient te worden dat het ging om een forse reductie van 23 naar 15 leerlingen per klas. Als verklaring wordt wel gewezen op het negatieve effect van grote klassen op het didactisch handelen van de leerkracht. In kleinere klassen krijgt de leerkracht meer tijd voor individuele aandacht en maatwerk en hoeft er minder tijd en energie te worden besteed aan klassenmanagement.⁴⁶ Uit een recente meta-analyse bleek dat er gemiddeld genomen een samenhang bestaat tussen klassengrootte en leerlingprestaties, alhoewel deze vrij gering is. Met betrekking tot een reductie van de klassen in de kleutergroepen is er een grote kans dat dit tot positieve langetermijneffecten leidt; voor de andere, hogere groepen is die kans gering.⁴⁷ Heranalyse van de betreffende gegevens maakte duidelijk dat er sprake is van differentiële effecten: ze verschillen voor subgroepen van leerlingen, bijvoorbeeld qua jaargroep, sociaal-etnische achtergrond, prestatieniveau, en leerstofdomein.⁴⁸ In recent internationaal vergelijkend onderzoek vindt de OECD geen duidelijke samenhang tussen klassengrootte, leerkracht-leerlingratio en leerlingprestaties.⁴⁹

Nederlands onderzoek naar samenhangen tussen klassengrootte en leerlingprestaties qua taal en rekenen laten zien dat leerlingen in groep 2 in klassen met 25 of meer leerlingen een grotere kans op onderpresteren hebben dan leerlingen in kleinere klassen. Voor hogere groepen zijn de resultaten minder eenduidig. Met het welbevinden

44 Claassen & Mulder (2012); Mulder (1996).

45 Doolaard & Bosker (2006).

46 Blatchford & Martin (1998); Bosker (1997); Dobbelaars, Levin & Oosterbeek (2002); Doolaard & Bosker (2006); Jackson & Page (2013); OECD (2012).

47 Aos & Pennucci (2013). Zie ook Hattie (2007).

48 Jackson & Page (2013).

49 OECD (2012).

van de leerlingen en de onderwijsattitude en arbeidssatisfactie van de leerkrachten is er geen verband.⁵⁰ Een ander Nederlands onderzoek maakte duidelijk dat in groep 2 vooral de inzet van extra personeel van belang is en in groep 3 de klassengrootte; het eerste heeft een negatief en het tweede een positief effect op de leerwinst. Over de langere tijd bezien wordt echter de geringere leerwinst in groep 2 weer rechtgetrokken in groep 3 en de grotere leerwinst in groep 3 houdt in groep 4 stand. Ook hier is sprake van differentiële effecten: in groep 2 doen zwakke leerlingen die in groep 1 in een kleine klas zaten het slechter dan vergelijkbare leerlingen in grotere klassen; in groep 3 en 4 doen de zwakkere leerlingen het juist beter.⁵¹ Weer ander Nederlands onderzoek liet geen nadelige effecten van grote klassen zien, eerder het omgekeerde.⁵²

2.9 Gemengde scholen

Met de komst van migranten, met name sinds de 70-er jaren, is een belangrijk deel van de scholen ‘van kleur verschoten’. In het basisonderwijs komt dit doordat allochtone kinderen uit lagere sociaal-economische milieus vaak geconcentreerd wonen in bepaalde wijken en overwegend in die wijken naar school gaan. In het voortgezet onderwijs zijn deze kinderen sterk oververtegenwoordigd in het vmbo, waardoor de betreffende scholen een ‘zwarte school’, ‘concentratieschool’ of ‘mono-etnische school’ worden. In 2004 werd dit onderwerp door de minister prominent op de beleidsagenda geplaatst. Het streven was gericht om te komen tot meer etnisch-gemengde scholen om zo segregatie te bestrijden en sociale integratie te bevorderen. Het werd van belang geacht dat kinderen met verschillende achtergronden zoveel mogelijk samen opgroeien. Daartoe zouden niet-vrijblijvende afspraken tussen gemeenten en schoolbesturen over de spreiding van achterstandsleerlingen worden gestimuleerd.⁵³ In de daarop volgende jaren zijn in verschillende gemeenten, veelal op initiatief van ouders, pogingen ondernomen om te komen tot meer etnisch-gemengde scholen.⁵⁴ Deze hebben echter niet tot het nagestreefde resultaat geleid, niet alleen vanwege juridische obstakels (‘Vrijheid van onderwijs’) en praktische mogelijkheden (er zijn gewoonweg te weinig ‘witte’ leerlingen in bepaalde wijken), maar ook vanwege het ontbreken van voldoende animo en draagvlak onder (witte) ouders en scho-

50 Bosker (1997).

51 Doolaard & Bosker (2006).

52 Dobbelaars, Levin & Oosterbeek (2002); Levin (2001). Zie voor een kritische beschouwing Oosterbeek & Webbink (1998).

53 MinOCW (2004).

54 Karsten, Elshof, Felix, Ledoux, Meijnen, Roeleveld & Van Schooten (2003); Onderwijsraad (2005b); www.gemengdescholen.nl.

len.⁵⁵ Dit heeft er in 2011 toe geleid dat de toenmalige minister heeft aangegeven segregatie (het bestaan van aparte zwarte en witte scholen) niet langer te bestrijden: ‘zwarte scholen zijn een feit; het gaat om de kwaliteit van het onderwijs’.

De belangrijkste insteek bij het streven naar gemengde scholen lag bij het bevorderen van integratie; in dat opzicht zijn er raakvlakken met Intercultureel Onderwijs en burgerschapskunde. Behalve dit niet-cognitieve doel was er echter ook nog het argument dat zwarte scholen slecht zouden zijn voor de cognitieve vorderingen (c.q. leerprestaties) van de leerlingen. Of deze veronderstelling klopt, vormt al decennia onderwerp van discussie. Waar het om gaat is of de aanwezigheid van veel allochtone achterstandskinderen een extra negatief groepseffect heeft bovenop de som van de individuele effecten van het toebehoren tot een allochtone achterstandsgroep. Recentelijk zijn er verschillende review-studies, meta-analyses en (Nederlandse) empirische studies op dit terrein verschenen.⁵⁶ Er wordt daarbij soms een onderscheid gemaakt tussen concentratie- en diversiteitseffecten, ofwel effecten veroorzaakt doordat er veel allochtone leerlingen, respectievelijk veel verschillende etnische groepen in een klas zitten. In zijn algemeenheid kan op basis daarvan worden geconcludeerd dat er hooguit kleine effecten optreden van de klassensamenstelling, en dat geldt voor zowel het primair als voortgezet onderwijs en voor niet-cognitieve effectmaten nog meer dan voor cognitieve effectmaten. Dit betekent dus dat het niet uitmaakt of leerlingen in klassen zitten met veel of weinig allochtone medeleerlingen. Ook worden er doorgaans geen differentiële effecten gevonden, ofwel verschillen in effecten tussen subgroepen. Dit betekent dat het niet alleen niet uitmaakt voor allochtone leerlingen of ze in klassen met veel andere allochtone leerlingen zitten, maar evenmin voor hun autochtone medeleerlingen in die klassen. Opgemerkt zou kunnen worden dat al die kleine effecten cumulatief mogelijk wel enige relevantie hebben. Immers, niet alleen tellen die effecten voor alle leerlingen binnen een klas/school op, maar daarnaast ook voor de hele schoolloopbaan van elke leerling afzonderlijk. Onderzoek naar mogelijke cumulatieve effecten laat echter zien dat ook die effecten klein zijn. Het feit dat er geen substantiële compositie-effecten worden gevonden betekent dat het voor het verbeteren van de onderwijsprestaties van leerlingen waarschijnlijk geen zin heeft de klassensamenstelling aan te passen. Omdat er ook geen differentiële effecten optreden, biedt wijzigen van de klassensamenstelling ook weinig soelaas om eventuele prestatieverschillen tussen bepaalde groepen van leerlingen op te heffen. Deze beide

55 Onderwijsraad (2005a); Rutten (2008); Vermeulen (2001). Overigens zijn ook allochtone ouders niet altijd voorstander van een spreidingsbeleid.

56 Driessen (2007); Van Ewijk & Sleegers (2009); Gijsberts (2006); Herweijer (2011); Karssen, Van der Veen & Roeleveld (2010); Stevens, Clycq, Timmerman & Van Houtte (2011).

bevindingen houden dus in dat er zowel vanuit een *equity* als een *efficiency* perspectief⁵⁷ weinig verwacht kan worden van het realloceren van groepen van leerlingen.

De vraag kan worden gesteld waarom er geen of hooguit zeer kleine compositie-effecten worden aangetroffen. Op de eerste plaats natuurlijk omdat ze er gewoonweg niet zijn. Kenmerken op het individuele leerlingniveau, zoals sociaal milieu en etnische herkomst, zijn aanzienlijk belangrijker dan die op het klas- en schoolniveau. Bovendien is er sprake van verdunningseffecten: effecten op de hogere niveaus zijn indirect en nemen daardoor met elk bijkomend lager niveau in sterkte af. Een (impliciete) veronderstelling is ook dat leerkrachten bij een gewijzigde klassensamenstelling hun didactiek aanpassen. Daar zijn echter geen aanwijzingen voor.⁵⁸

Een bijzonder geval van ‘zwarte scholen’ betreffen de islamitische en hindoescholen; het betreft per definitie zwarte scholen. Dergelijke scholen vormen het ultieme voorbeeld van zelfgekozen segregatie. Vanuit de verzuilingsgedachte wordt dit wel uitgelegd als een noodzakelijke tussenfase in een proces van algehele emancipatie.⁵⁹ Hoewel het om zeer kleine aantallen scholen gaat (PO: 43, VO: 1), zijn de islamitische scholen van meet af aan zeer argwanend en kritisch bejegend. Uit al wat ouder onderzoek bleek dat islamitische scholen iets beter presteerden dan scholen met een vergelijkbare sociaal-etnische samenstelling, maar ondanks hun ambitieuze doelstellingen nog ver achterbleven bij de gemiddelde Nederlandse basisschool. Dit ondanks het feit dat deze scholen door hun allochtone leerlingpopulatie zo’n 75% extra formatie ontvangen via de gewichtenregeling.⁶⁰ Onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs laat zien dat er sprake is van een flinke inhaalslag: in 2007 werd nog bijna de helft van deze scholen als ‘zwak’ of ‘zeer zwak’ beoordeeld; in 2010 was dat aandeel gedaald tot ruim een kwart. In 2013 kregen zelfs twee islamitische scholen het predicaat ‘excellent’. Veel van de scholen hebben te maken (gehad) met interne personele en bestuurlijke perikelen, maar daar is enige tijd geleden een verbetertraject op ingezet. Er zijn nog minder hindoescholen dan islamitische scholen (PO: 5). In tegenstelling tot de islamitische scholen komen zij nooit (negatief) in het nieuws; hun resultaten liggen (naar eigen zeggen) hoger dan de resultaten van vergelijkbare scholen in dezelfde buurten.⁶¹

57 Zie EACEA (2009).

58 Gibbons & Telhaj (2006); Hanushek & Wößmann (2006); Hanushek, Kain, Markman & Rivkin (2003); Hattie (2002); Hoxby (1998); Lefgren (2004); Wilkinson, Parr, Fung, Hattie & Townsend (2002); Wilkinson, Hattie, Parr, Townsend, Fung, Ussher, Thrupp, Lauder & Robinson (2000).

59 Merry & Driessen (2009); Merry, Driessen & Oulali (2012).

60 Driessen (2008b).

61 Driessen & Merry (2010); Merry & Driessen (2012).

2.10 Brede scholen

Rond 1995 is het concept van de brede school in Nederland geïntroduceerd. Momenteel zijn er in het primair onderwijs circa 1600 en in het voortgezet onderwijs 400 brede scholen. Dergelijke scholen streven uiteenlopende doelen na. Aanvankelijk waren ze gericht op het verkleinen van onderwijsachterstanden van kinderen in de achterstandswijken van grote steden. In de loop der jaren zijn aan dat doel nog toegevoegd: stimuleren van sport en beweging, kennismaken met kunst en cultuur, bevorderen van sociale cohesie in de wijk, en bieden van dagarrangementen voor werkende ouders. Niet alle brede scholen streven overigens elk van deze doelen na. Kenmerkend voor brede scholen is dat ze samenwerken met andere instellingen op het gebied van cultuur, sport, zorg en welzijn. In dat opzicht vertoont de opzet van brede scholen verwantschap met die van de vroegere Onderwijsvoorrrangsgebieden. Daarnaast richten deze scholen zich sterk op de stimulering van ouderbetrokkenheid en kennen ze een breed aanbod aan buitenschoolse activiteiten. Op basis van het aanbod op brede scholen kunnen - theoretisch gezien - vijf profielen worden onderscheiden: het zorg-, kansen-, verrijkings-, wijk- en opvangprofiel. Echter, het betreft slechts graduele verschillen en bovendien zijn de verschillen tussen scholen die zich breed noemen en scholen die zeggen dat niet te zijn eerder relatief dan absoluut. In de praktijk is het tegenwoordig moeilijk brede scholen te onderscheiden van niet-brede scholen, omdat inmiddels bijna alle scholen wel elementen van 'breed' hebben.⁶²

In hoeverre brede scholen hun doelen weten te realiseren, is in Nederland nog nauwelijks onderzocht; wel zijn er enkele lokale procesevaluaties verricht.⁶³ In een onderzoek in het primair onderwijs wordt geconcludeerd dat er geen effecten zijn binnen het sociaal-emotionele domein. Opgemerkt wordt dat dit teleurstelt, omdat brede scholen, en dan met name in achterstandsgebieden, juist op dat terrein effecten willen realiseren. De veronderstelling daarbij is dat wanneer leerlingen maar goed in hun vel zitten, zij ook beter zullen gaan presteren. Maar ook in het cognitieve domein worden geen effecten gevonden. Een mogelijke verklaring die wordt aangedragen is dat er geen scherp onderscheid kan worden gemaakt tussen brede en niet-brede scholen.⁶⁴ Voor het periodieke Jaarbericht Brede scholen in Nederland wordt aan de brede

62 Claassen, Knipping, Koopmans & Vierke (2008); Emmelot & Van der Veen (2003); Van der Grinten, Kruiter, Claassen & Van der Vegt (2009); Kruiter, Oomen, Dubbelman, Van der Linden, Hulsen, Kooij & Van der Grinten (2012); www.bredeschool.nl.

63 In het buitenland, waar al langer varianten van de brede school functioneren (bijvoorbeeld onder de noemer *Community schools*), is wel enig onderzoek verricht, maar dat levert wat hun effecten betreft geen eenduidige conclusies op (Driessen, Claassen & Smit, 2010; Van der Grinten, Kruiter, Claassen & Van der Vegt, 2009; Heers, Van Klaveren, Groot & Maassen van den Brink, 2011). Momenteel loopt er een longitudinale effectevaluatie van de brede school, uitgevoerd door Oberon, ITS en Sardes.

64 Claassen, Knipping, Koopmans & Vierke (2008).

scholen gevraagd aan te geven of ze effecten zien bij de kinderen, ouders, wijk, activiteiten, professionals en gemeente. In het primair onderwijs zegt 29% (nog) geen effecten op kinderen te zien, 44% ziet ze wel maar kan ze niet aantonen, en 27% ziet aantoonbare effecten. In het voortgezet onderwijs gaat het om respectievelijk 8, 41 en 51%. Er lijkt daarbij geen samenhang te zijn tussen het profiel van de brede school en de effecten die worden waargenomen en/of aangetoond. Benadrukt wordt dat het hier steeds om zelfevaluaties gaat en dat niet is nagegaan of de effecten ook daadwerkelijk zijn gerealiseerd en of ze beklijven.⁶⁵ Een onderzoek naar het effect van de brede school op het voorkomen van voortijdig schoolverlaten in het Rotterdamse vmbo maakte duidelijk dat er geen verschil was tussen brede scholen en reguliere scholen. Er wordt daarbij op gewezen dat, vanwege de vrijheid in de besteding van de financiële middelen, onduidelijk is welke activiteiten brede scholen ondernemen. Het is daardoor sowieso lastig om eventueel gevonden effecten eenduidig aan de brede school toe te schrijven.⁶⁶

2.11 Extra tijd, andere tijden

Tijd is altijd al een centrale factor geweest in het onderwijs. Het idee is dat meer tijd tot betere prestaties leidt. Of dat ook daadwerkelijk het geval is, hangt echter van verschillende factoren af. Extra (leer)tijd is er in uiteenlopende varianten. Voorbeelden zijn extra dagdelen VVE in de voorschoolse fase, kleuterbouwverlenging (een extra jaar kleuteren voor nog niet-‘schoolrijpe’ kinderen), zittenblijven, voet- en kopklassen (een extra begin- of eindjaar als schakelklas), weekendscholen, zomerscholen, de verlengde schooldag, huiswerk(klassen), en kleinere klassen (met gelegenheid tot meer individuele aandacht en leerkracht-leerlinginteractie). Behalve dat er mogelijkheden zijn tot het creëren van extra tijd, kan ook de tijd anders geordend worden (over de dag, de week of het jaar). Dat gebeurt dan om bijvoorbeeld aan te sluiten bij het ‘bio-ritme’ van kinderen, de aandachtsspanne van leerlingen te vergroten, maar ook voor ouders om werk en kinderen beter te kunnen combineren. Kenmerkend voor al dit soort maatregelen is dat ze in Nederland nog nauwelijks op hun merites zijn onderzocht.⁶⁷

65 Kruijer, Oomen, Dubbelman, Van der Linden, Hulsen, Kooij & Van der Grinten (2012).

66 Heers, Van Klaveren, Groot & Maassen van den Brink (2012).

67 Driessen, Claassen & Smit (2010); Kassenberg (2010); Onderwijsraad (2007; 2010b); www.onderwijstijdverlenging.nl.

2.11.1 Jonger beginnen

Jonger beginnen houdt in dat kinderen niet op 4-jarige leeftijd naar de basisschool gaan, maar eerder, bijvoorbeeld al op 3-jarige leeftijd. Hier is nog geen onderzoek naar gedaan; wel is onderzocht wat het effect zou zijn op de prestaties van kleuters wanneer zij eerder in groep 1 zouden starten. Uit het betreffende onderzoek bleek dat wanneer achterstandskinderen (zowel allochtoon als autochtoon) één maand vroeger naar school zouden gaan, hun (voorbereidende) taal- en rekenscores met 0.06 standaarddeviatie zouden stijgen. Voor niet-achterstandskinderen trad er geen effect op. Hoewel het om een zeer klein effect gaat, wordt er op gewezen dat de kosten van een dergelijke uitbreiding van de onderwijstijd in relatie tot de leeropbrengsten vergeleken met de kosten van bijvoorbeeld een voorschools programma zeer gering zijn.⁶⁸

2.11.2 Zittenblijven/kleuterbouwverlenging

Zittenblijven/kleuterbouwverlenging is iets wat zeer frequent voorkomt in het basisonderwijs, en dan vooral bij achterstandskinderen. Uit buitenlands onderzoek blijkt dat zittenblijven in het algemeen weinig positieve, maar wel regelmatig negatieve effecten kent. En als er al positieve effecten worden gevonden, verdwijnen die nog vaak na verloop van tijd (*fade out*). Kleuterbouwverlenging wordt meestal ingezet wanneer de leerkracht van oordeel is dat het kind emotioneel en/of cognitief nog niet aan toe is aan de eisen en werkwijzen van groep 3. Nederlands onderzoek laat zien dat er bij circa 10% van de kleuters sprake is van kleuterbouwverlenging. Een deel van hen (13%) wordt later verwezen naar het speciaal basisonderwijs; een klein deel (3%) blijft in een hogere groep opnieuw zitten. In eerste instantie lijkt de rest er zowel wat betreft taal en rekenen als op sociaal-emotioneel gebied op vooruit te gaan. Dit positieve effect verdwijnt echter verderop in hun loopbaan en er is sprake van uitdoving. Aanbevolen wordt wat minder snel te besluiten tot kleuterbouwverlenging en meer werk te maken van enerzijds een goede voorbereiding op groep 3 tijdens de kleuterperiode en anderzijds van een adaptief, gedifferentieerd onderwijsaanbod in groep 3.⁶⁹

68 Driessen, Claassen & Smit (2010); Leuven, Lindahl, Oosterbeek & Webbink (2010); Onderwijsraad (2010b).

69 Roeleveld & Van der Veen (2007).

2.11.3 Weekendscholen

Weekendscholen zijn er in een beperkt aantal grote steden, doorgaans geëntameerd op particulier initiatief. Ze zijn vooral gericht op verbreding van de perspectieven van achterstandskinderen en bieden verrijkende activiteiten aan gedurende het weekend. Er wordt meestal met vrijwilligers gewerkt, die samen met de kinderen activiteiten ondernemen die gerelateerd zijn aan hun beroep. Onderzoek liet zien dat deelname aan de Weekend School in Amsterdam geen effect had op de (via zelfbeoordeling vastgestelde) cognitieve en niet-cognitieve competenties van basisschoolkinderen.⁷⁰

2.11.4 Zomerscholen

Zomerscholen (in 2011: 30) zijn doorgaans gericht op kinderen met achterstanden op het gebied van taal en rekenen. Ze zijn meestal één of enkele weken in de zomervakantie open, waarbij er 's morgens sprake is van bijspijkeren qua taal en rekenen en de middag wordt gevuld met creatieve en sportieve activiteiten. Ze zijn er voor alle jaargroepen, maar kunnen ook specifiek worden benut voor het voorbereiden van kinderen die na de zomervakantie starten op een brugklas. Deze scholen zijn in de VS (met vaak drie maanden zomervakantie) ontstaan, omdat bleek dat achterstandsleerlingen er in de zomervakantie ten gevolge van gebrek aan een onderwijsachtige stimulering op achteruit gingen. Voor Nederland is er geen overtuigend bewijs gevonden dat in de (hier veel korter durende) vakantie de verschillen tussen kinderen in lagere en hogere milieus toenemen.⁷¹

2.11.5 De verlengde schooldag

De verlengde schooldag houdt een uitbreiding van de schooldag in. In de periode 1992-1996 heeft in de vier grote steden het experiment 'de verlengde schooldag' gelopen. Doel daarvan was het verbeteren van de schoolprestaties en schoolloopbanen van kinderen uit achterstandssituaties en het verhogen van de culturele en maatschappelijke participatie. De reguliere schooltijd werd uitgebreid met een hierbij aansluitend cursorisch aanbod na schooltijd. Activiteiten lagen doorgaans op het gebied van kunstzinnige vorming, sport en spel, natuur en milieu, en wetenschap en techniek. Na afloop van het experiment is de verlengde schooldag ook in een aantal andere steden opgepakt. Een belangrijk kenmerk is dat er qua tijd en plaats een directe link is naar de reguliere schooldag, en indien mogelijk ook met de inhoud van het

70 Van Klaveren, Terwijn & Meyer (2011).

71 Driessen, Claassen & Smit (2010).

daar uitgevoerde lesprogramma. Ook is er sprake van samenwerking met de instellingen voor jeugdwelzijnswerk en jeugdhulpverlening. Was de verlengde schooldag aanvankelijk alleen gericht op het verbeteren van de positie van achterstandsleerlingen, gaandeweg is de doelgroep veralgemeniseerd en is het doel het verrijken van de leer- en participatiemogelijkheden van *alle* kinderen. Scholen kunnen zelf doelgroepen, doelen en invulling bepalen, afhankelijk van de specifieke lokale situatie en wensen.⁷² De verlengde schooldag vormt vaak een onderdeel van de brede school; educatieve doelen staan daarbij voorop. Daarin onderscheidt de verlengde schooldag zich van de buitenschoolse opvang (BSO) waar opvang centraal staat.

Er is slechts in beperkte mate onderzoek gedaan naar effecten van de verlengde schooldag. Bovendien zijn de conclusies niet eenduidig en hard. Onderzoek van de experimenten in de grote steden wijst uit dat de verlengde schooldag een bijdrage levert aan de vergroting van het zelfvertrouwen en het exploratief gedrag van de kinderen en dat het hen socialer en nieuwsgieriger maakt.⁷³ Deze conclusie is echter gebaseerd op inschattingen door de betrokkenen zelf. In ander onderzoek wordt een zeer negatief oordeel geveld en wordt gesteld dat de verlengde schooldag niet helpt voor de leerresultaten. De basisvaardigheden bij de deelnemende kinderen ontwikkelen zich niet gunstiger dan bij een controlegroep, het tegendeel was zelfs waar. De ontwikkelingen op sociaal-emotioneel gebied waren niet eenduidig.⁷⁴

In 2009 is de subsidieregeling Onderwijstijdverlenging van kracht geworden. Met behulp van die subsidie zijn 24 *pilots* van start gegaan met de verlengde schooldag.⁷⁵ Onderzoek in zeven basisscholen liet zien dat er geen significante effecten optraden op de taal- en rekenprestaties.⁷⁶

2.11.6 Dagarrangementen

Dagarrangementen houden in dat de school van 's ochtends vroeg tot het einde van de middag of het begin van de avond een doorlopend aanbod heeft. Dergelijke arrangementen beogen een nieuwe structuur van brede scholen te realiseren met een doorlopend aanbod van onderwijs en opvang. Het gaat daarbij zowel om het verbeteren van de ontwikkelingsmogelijkheden voor de kinderen, als om het bieden van mogelijkheden voor hun ouders om arbeid en zorg/opvang te combineren. Andere doelen betreffen de verbetering van de samenwerking met welzijnsinstellingen en de bevordering

72 Herweijer (2003).

73 Van Erp, Koopman & Voncken (1997).

74 Huizinga & Van der Wolf (1996).

75 Deze regeling kent een looptijd van vier jaar tot schooljaar 2012/13. Het landelijke effectonderzoek wordt uitgevoerd door TIER.

76 Meyer & Van Klaveren (2012).

van de sociale cohesie in de wijk. Kern van het dagarrangement is de uitbreiding van de leertijd met zes uur per week, deels tussen de middag, maar voornamelijk na schooltijd. In dat opzicht vallen ze samen met de verlengde schooldag. De helft van de brede scholen kent een dergelijk arrangement, niet alleen gedurende de schoolweken, maar ook gedurende de vakantieweken. Op bijna alle brede scholen sluiten alle activiteiten wat betreft begin- en eindtijd op elkaar aan. In Rotterdam is op ruime schaal met wijk- en dagarrangementen geëxperimenteerd. In een evaluatie daarvan gaven de leerkrachten aan dat de leerlingen nu in aanraking kwamen met onderwerpen waar ze anders nooit mee te maken zouden hebben gekregen. Het was niet zo dat ze vaak dingen moesten doen waar ze geen zin in hadden; aan de andere kant waren ze volgens ruim de helft van de groepsleerkrachten door het dagarrangement ook niet meer gemotiveerd geraakt voor school dan voorheen. Een positief effect op de prestaties en op het plezier om naar school te gaan, werd slechts door ongeveer één op de tien leerkrachten waargenomen. Twee op de vijf leerkrachten zagen geen verschil in de motivatie van leerlingen nadat zij van de les door de vakkracht terug waren gekomen. Eén op de vijf leerkrachten vond daarentegen dat de leerlingen dan minder gemotiveerd waren.⁷⁷

2.12 Ouderbetrokkenheid en -participatie

De afgelopen jaren is de overtuiging gegroeid dat ouders via hun betrokkenheid bij en participatie aan het onderwijs een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de onderwijskansen van hun kinderen. Onder *ouderbetrokkenheid* wordt veelal verstaan de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis (bijvoorbeeld het voorlezen en controleren van en helpen bij huiswerk) en op school (bijvoorbeeld rapportbesprekingen met de leerkracht). *Ouderparticipatie* is gedefinieerd als actieve deelname van ouders aan activiteiten op school. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen niet-geïnstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (zoals het leveren van hand- en spandiensten) en geïnstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bijvoorbeeld zitting hebben in de ouderraad, medezeggenschapsraad of het schoolbestuur). Voor achterstandsscholen zou betere samenwerking met ouders een middel kunnen zijn om onderwijsachterstanden te verminderen. Vaak wordt de scope nog vergroot door onder de noemer 'partnerschap' niet alleen het belang van een goede samenwerking tussen ouders en school te benadrukken, maar daar ook de buurt/wijk (en de daar opererende instellingen; de *community*) nog bij te betrekken. Een kritiek die vaak wordt geuit op activiteiten en programma's die gericht zijn op de vergroting van ouderbetrokkenheid is dat ze eenzijdig uitgaan van de

77 Claassen, Driessen & Smit (2009).

autochtone middenklasse (het *deficit* perspectief). Vanuit dat perspectief zijn de activiteiten dan sterk prescriptief: die middenklasse is dan de norm en de activiteiten zijn er op gericht ook lager milieu en allochtone gezinnen die *culturally-appropriate* norm te laten bereiken. Maar niet alleen wordt het doel vanuit dat perspectief gedefinieerd, ook geldt dat voor de werkwijze. Daarom wordt er wel voor gepleit om in plaats van te proberen deze ouders in het dominante culturele keurslijf te dwingen, uit te gaan van en rekening te houden met bestaande culturele verschillen.⁷⁸

Ondanks het feit dat onderzoeksresultaten als gevolg van conceptuele verschillen sterk uiteenlopen, wijzen veel - buitenlandse - studies op een direct dan wel indirect positief effect van de betrokkenheid van ouders op de schoolse ontwikkeling van hun kind. Soms wordt echter een negatieve samenhang aangetroffen: de betrokkenheid krijgt pas gestalte wanneer de prestaties van het kind onvoldoende worden geacht door de ouders of school; het gaat dus om een reactie op de slechte prestaties of negatief gedrag. Lastig is dat er in onderzoek meestal geen onderscheid wordt gemaakt naar de specifieke elementen van betrokkenheid en participatie en evenmin naar specifieke populaties.⁷⁹ Naast effecten op de schoolse prestaties van kinderen, zijn er in verschillende onderzoeken ook positieve effecten gevonden van ouderbetrokkenheid op het sociaal functioneren van leerlingen. Het gaat dan om aspecten als het gedrag van leerlingen, hun motivatie, sociale competenties, de relaties tussen leraar en leerling, en de relaties tussen leerlingen onderling.⁸⁰

Nederlands onderzoek naar effecten van ouderbetrokkenheid en –participatie op kinderen ontbreekt nagenoeg geheel, zeker in relatie tot sociaal-etnische achterstandsgroepen. In een grootschalig onderzoek is een relatie gelegd tussen drie typen van informatie: contextuele achtergrondkenmerken (waaronder de sociaal-etnische achtergrond van de leerling en compositie van de basisschool), kenmerken betreffende ouderparticipatie/betrokkenheid en voorschoolse voorzieningen, en cognitieve en niet-cognitieve effectmaten. Met name op scholen met veel allochtone leerlingen vindt men ouderparticipatie en voorschoolse voorzieningen belangrijk, al zijn de contacten met allochtone ouders hierover doorgaans beperkt. Op die scholen hebben de ouders weinig inbreng. Op ‘witte’ scholen daarentegen leveren de ouders een veel grotere bijdrage. Er blijkt geen zelfstandige werking uit te gaan van ouderparticipatie/betrokkenheid (ouders serieus nemen, aandacht voor allochtone ouders, ouders informeren, de mate van inbreng van ouders, stimulerend

78 Booijink (2007); Jordan, Orozco & Averett (2002); Martinez & Velazquez (2000); Onderwijsraad (2010c); Smit, Driessen, Sluiter & Brus (2005).

79 Boethel (2004); Denessen, Driessen, Smit & Slegers (2001); Fan & Chen (2001); Jeynes (2003); Smit, Driessen, Sluiter & Brus (2005).

80 Boethel (2003); Henderson & Mapp (2002); Jordan, Orozco & Averett (2001).

onderwijsondersteunend thuisklimaat) op de taal- en rekenprestaties en het welbevinden van leerlingen.⁸¹

2.13 Voortijdig schoolverlaten

De aanpak van voortijdig schoolverlaten (vsv) vormt al zeer lang een speerpunt van het onderwijsachterstandenbeleid. Vsv-ers zijn jongeren tussen de 12 en 22 jaar die (in een bepaald jaar) zonder startkwalificatie (diploma havo, vwo of mbo2) het onderwijs verlaten. Was er aanvankelijk sprake van centrale sturing, in de 90-er jaren zijn de doelstellingen stevig aangescherpt en is ingezet op een decentrale, regionale benadering. Bovendien heeft er een accentverschuiving plaatsgevonden van opvang naar preventie.

Op lokaal en regionaal niveau zijn tal van projecten ontwikkeld en in meer of mindere mate geëvalueerd.⁸² In een wat oudere overzichtsstudie staat het rendement in termen van het realiseren van het doel, bijvoorbeeld het alsnog behalen van een startkwalificatie, centraal. Duidelijk wordt dat het lastig is het rendement, bijvoorbeeld de mate waarin een maatregel preventief werkt, vast te stellen. Verschillen in rendement kunnen meestal worden verklaard uit verschillende, beperkt beïnvloedbare omstandigheden waaronder projecten draaien.⁸³

Onderzoek onder de 22 gemeenten die sinds 2009 zijn aangesloten bij de Aanpak Marokkaans-Nederlandse risicjongeren laat zien dat Marokkanen binnen de groep nieuwe vsv-ers sterk oververtegenwoordigd zijn (alle jongeren: 4.6%; Marokkanen: 6.2%). Bovendien is er sprake van een toename van de oververtegenwoordiging (in 2008/09 25%, in 2010/11 34%).⁸⁴ Dit teleurstellende resultaat wordt toegeschreven aan de korte looptijd van het project (drie jaar). Daarnaast wordt er op gewezen dat de gemeenten zich vooral hebben gericht op de bestrijding van overlast en te weinig aandacht hebben gehad voor de aanpak van schooluitval en werkloosheid. Opvallend is dat veel gemeenten blijken te werken met methoden waarvan de doelmatigheid nooit is onderzocht. Daar wordt tegenin gebracht dat wetenschappelijk goedgekeurde programma's te veel gericht zijn op goed opgeleide ouders en dergelijke programma's niet geschikt zijn voor deze specifieke doelgroep.⁸⁵

81 Driessen, Smit, & Slegers (2005); Smit, Driessen & Doesborgh (2002).

82 Het is niet altijd duidelijk onder welke noemer dit gebeurt: valt dit onder het onderwijsachterstandenbeleid of (ook) onder andere beleidsstromen? Voor een overzicht van recente (voorbeeld)projecten zie www.aanvalopschooluitval.nl.

83 Eimers (1995).

84 De Boom, Van Wensveen, Hermus, Weltevrede & Van San (2012).

85 Stel (2013).

Op basis van de databank Effectieve Jeugdinterventies is nagegaan welke effectief aangetoonde methodieken er beschikbaar zijn op het gebied van onderwijs/leerlingondersteuning *door vrijwilligers*, bijvoorbeeld via huiswerkbegeleiding, taalles, *coaching*, *mentoring*, ouderbetrokkenheid en voorlichting. Het bleek dat van de 137 interventies in de databank gericht op het voorkomen van schooluitval of verbeteren van leerprestaties er geen was met de waardering 'erkend effectief'. Evaluatiestudies op dit terrein bleken in zijn algemeenheid niet opgezet als een (quasi)experimenteel design, waardoor het lastig is causale verbanden te leggen.⁸⁶

In een onderzoek werd een eerste onderscheid gemaakt tussen vier typen van maatregelen: leerplicht, preventieve, curatieve, en landelijke. Vervolgens werd het effect van tien maatregelen geanalyseerd. Gebruik werd gemaakt van landelijke gegevens betreffende het voortgezet onderwijs. De analyses lieten zien dat er van drie maatregelen significante effecten uitgingen op de beslissing van de leerlingen om voortijdig de school te verlaten, namelijk *mentoring* en *coaching*, keuzebegeleiding, en leerwerktrajecten. Echter, gelet op het zeer grote aantal leerlingen in de analyse zegt de mate van significantie hier weinig. Derhalve kan worden geconcludeerd dat geen van de maatregelen een effect heeft gehad.⁸⁷

In een experimenteel design werd nagegaan wat het effect was van intensief *coaching* op dropout van een mbo-school (in één stad). De analyses lieten zien dat er een substantieel effect optrad van meer dan 40% na een jaar. Het ging om een combinatie van preventieve (voor de dropout) en curatieve (na de dropout) maatregelen, maar onduidelijk was welke van die twee het belangrijkste was. Het effect was het grootste voor oudere leerlingen, voor mannen en voor leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus.⁸⁸

Doorgaans wordt, teneinde te bepalen of 'het' beleid succesvol is, het aantal nieuwe schoolverlaters gemonitord, bijvoorbeeld op het niveau van de school, de gemeente, regionaal, landelijk of internationaal.⁸⁹ Een directe, causale relatie aantonen met het beleid, en als onderdeel daarvan de genomen maatregelen, is dan niet mogelijk. En eventuele toe- of afname van het aantal vsv-ers wordt sterk bepaald door economische en demografische ontwikkelingen.

86 Van der Klein & Dekker (2011). Overigens heeft het ministerie van OCW onlangs in het kader van de evaluatie van het vsv-beleid 2012-2015 ook experimenteel onderzoek, met een experimentele en controlegroep, uitgezet; zie www.aanvalopschooluitval.nl.

87 De Witte & Cabus (2010).

88 Van der Steeg, Van Elk & Webbink (2012).

89 Zie www.aanvalopschooluitval.nl; Bokdam, Berdowski, Van den Ende, Gelderblom & De Jong (2012).

In een internationaal review naar wat werkt bij het voorkomen van voortijdig schoolverlaten wordt gesteld dat er nauwelijks onderzoek is verricht naar de effectiviteit van interventies; van de 259 studies bleken er slechts 30 zich bezig te houden met effecten. Gewezen wordt bovendien op het probleem dat de meeste interventies gericht zijn op de hele klas of zelfs hele school, waardoor álle kinderen van de interventie profiteerden. Als meest effectieve interventies worden genoemd: programma's gericht op aanpassing van de schoolorganisatie en het klassenmanagement; cognitieve gedragstherapie gericht op het aanleren van zelfcontrole en sociale competentie; mentorinterventies, mits goed gestructureerd en voortdurend begeleid; interventies waarin positieve beloningen worden uitgedeeld; *rebound*-voorzieningen in het voortgezet onderwijs.⁹⁰

2.14 What works - een internationaal referentiepunt

Onlangs is er een mega-analyse gepubliceerd van studies naar factoren die van invloed zijn op onderwijsprestaties van leerlingen: wat werkt (en wat niet)? Het betreft een meta-analyse van ruim 800 (statistische) meta-analyses. De studie vat de resultaten samen van meer dan 50.000 afzonderlijke studies, waarbij in totaal zo'n 200 miljoen leerlingen betrokken waren.⁹¹

In meta-analyses staat de *effect size* (ES; effectgrootte) centraal. Met behulp van deze maat kan een indicatie worden verkregen van de relevantie van een effect.⁹² Anders dan bij het significantieconcept, hebben deze als groot voordeel dat ze niet afhankelijk zijn van de steekproefomvang en bovendien dat, doordat het een gestandaardiseerde coëfficiënt betreft, ze voor verschillende indicatoren rechtstreeks met elkaar kunnen worden vergeleken.⁹³ Twee veel voorkomende verschijningsvormen van een ES zijn: (1) de gemiddelde score op een *post-test* minus de gemiddelde score op een *pre-test*, gedeeld door de standaarddeviatie; (2) de gemiddelde score van een (experimentele) groep minus de gemiddelde score van een andere (controle)groep, gedeeld door de standaarddeviatie. Dit type ES wordt aangeduid als Cohen's *d*. Wat de interpretatie daarvan betreft wordt doorgaans de vuistregel van Cohen aangehouden, die een coëfficiënt van 0.20 als '*small*' bestempelt, die van 0.50 als '*medium*' en die van 0.80 als '*large*'.⁹⁴ In de onderhavige mega-analyse wordt een ES van 0.40 als '*typical*' gewaardeerd; nastrevenswaardige effecten liggen boven de 0.40.

90 Holter & Bruinsma (2009).

91 Hattie (2009b). Zie ook: Hattie (2007; 2009a).

92 Thompson (1998).

93 Coe (2002).

94 Cohen (1988).

Een voordeel van een meta-analyse is dat onderzoeksresultaten op een compacte wijze kunnen worden samengevat. Een nadeel is dat het eindresultaat een sterk gereduceerde, globale maat (één getal) betreft, waarbij nuances, differentiaties en condities vaak uit het zicht verdwijnen. In de hier gepresenteerde mega-analyse wordt zo geen onderscheid gemaakt naar fase (bijvoorbeeld PO of VO), domein (bijvoorbeeld taal of rekenen) of subgroep (bijvoorbeeld sekse, milieu of etniciteit) en evenmin wordt rekening gehouden met variatie in de uitvoering van een bepaalde *treatment*. Ook wordt niet duidelijk wat de combinatie, interactie en cumulatie van de verschillende factoren oplevert. Wat ook problematisch kan zijn is dat ‘effecten’ causaal geïnterpreteerd worden – maar dat geldt voor ‘effectenonderzoek’ in het algemeen. Deze voorbeholden nemen niet weg dat meta-analyses zeer waardevol zijn, omdat ze robuust zijn en een bruikbaar richtinggevend referentiepunt kunnen bieden voor succesvolle aanpakken. Bijkomend voordeel is ook dat voor meta-analyses vaak alleen studies worden geselecteerd die voldoen aan hoge methodologische standaarden.

In de onderhavige mega-analyse worden de volgende domeinen onderscheiden, met tussen (...) de bijbehorende gemiddelde ES: leerkracht (0.49), curriculum (0.45), onderwijzen (0.42), leerling (0.40), thuis (0.31), school (0.23); totaal gemiddelde (0.40). Als gekeken wordt naar de verdeling van de variantie in onderwijsprestaties over de domeinen, dan kan grofweg de helft verklaard worden door de leerling, ruim een kwart door de leerkracht, en het restant elk in ongeveer gelijke mate door thuis, *peers*, de school, en de schoolleider. In Tabel 1 staan de tien factoren met de grootste ES gerangordend.

Tabel 1 – De tien factoren met de meeste invloed op onderwijsprestaties (in effect sizes)

Rank	Influence	ES
1	Self-reported grades	1.44
2	Piagetian programs	1.28
3	Providing formative evaluation	0.90
4	Micro teaching	0.88
5	Acceleration	0.88
6	Classroom behavioral	0.80
7	Comprehensive interventions for learning disabled students	0.77
8	Teacher clarity	0.75
9	Reciprocal teaching	0.74
10	Feedback	0.73

Bron: Hattie (2009: 297)

Tabel 2 – De invloed van factoren uit het onderwijsachterstandenbeleid op onderwijsprestaties (in effect sizes)

Rank	Influence	ES ⁹⁵
	<i>Exciting</i>	
31	Home environment	0.57
32	Socioeconomic status	0.57
39	Classroom cohesion	0.53
	<i>Let's have them</i>	
41	Peer influences	0.53
45	Parental Involvement	0.51
48	Small group learning	0.49
	<i>Average</i>	
52	Early Intervention	0.47
54	Pre school programs	0.45
	<i>Closer to average</i>	
70	Time on task	0.38
73	Bilingual programs	0.37
	<i>Typical 'average teacher' territory</i>	
84	Ethnicity	0.32
88	Homework	0.29
91	Desegregation	0.28
95	Values/Moral education programs	0.24
99	Summer school	0.23
	<i>Not worth it yet</i>	
100	Finances	0.23
101	Religious schools	0.23
106	Class size	0.21
107	Charter Schools	0.20
	<i>The disasters</i>	
116	Home-school programs	0.16
127	Out of school curricula experiences	0.09
134	Summer vacation	-0.09
135	On welfare policies	-0.12
136	Retention	-0.16

Bron: Hattie (2009: 297-300)

Van de in totaal 138 factoren die in de mega-analyse worden onderscheiden, zijn er ook verschillende in het bovenstaande overzicht van de opbrengsten van het onderwijsachterstandbeleid in min-of-meer vergelijkbare verschijningsvorm aan de orde gesteld. In Tabel 2 worden deze bij elkaar geplaatst. Overigens zijn lang niet alle

95 Ter vergelijking: de ES van 0.57 voor *Socioeconomic status* en die van 0.32 voor *Ethnicity* (de indicatoren binnen de gewichtenregeling) komen neer op een bivariate correlatie (r) van 0.27, respectievelijk 0.16, hetgeen overeenkomt met wat in Nederlandse studies wordt gevonden..

factoren beïnvloedbaar, bijvoorbeeld het ouderlijke sociale milieu of etnische herkomst. En, zoals eerder opgemerkt, gaat het steeds om afzonderlijke factoren; onduidelijk is wat de effecten in onderlinge samenhang zijn. De tabel bevat tevens de kwalificaties die in de mega-analyse aan de groepen van factoren op basis van hun ES zijn toegekend. Dit overzicht wordt hier gepresenteerd, omdat het een internationaal referentiepunt biedt voor de bevindingen van het onderhavige Nederlandse review, niet alleen in inhoudelijk opzicht in termen van specifieke factoren, maar ook het gewicht van die factoren. Het geeft een indicatie van wat op basis van internationaal onderzoek in algemene zin, dus niet specifiek gericht op achterstandsgroepen, aan-grijpingspunten zouden kunnen zijn voor het verbeteren van onderwijsprestaties.

Omdat lang niet alle factoren uit de mega-analyse beïnvloedbaar zijn wordt sterk op leerkrachtkenmerken ingezet. Er worden twee types leerkrachten onderscheiden: ‘An active teacher, passionate for their subject and for learning, a change agent’, versus ‘A facilitative, inquiry or discovery based provider of engaging activities’. In Tabel 3 worden afsluitend de ES van de factoren die bij beide stijlen horen op een rijtje gezet.

Tabel 3 – De invloed van factoren kenmerkend voor de leerkracht als ‘activator’ en leerkracht als ‘facilitator’ op onderwijsprestaties (in effect sizes)

An Activator	ES	A Facilitator	ES
Reciprocal teaching	0.74	Simulations and gaming	0.32
Feedback	0.72	Inquiry based teaching	0.31
Teaching students self-verbalization	0.67	Smaller class sizes	0.21
Meta-cognition strategies	0.67	Individualized instruction	0.20
Direct instruction	0.59	Problem-based learning	0.15
Mastery learning	0.57	Different teaching for boys & girls	0.12
Goals - challenging	0.56	Web-based learning	0.09
Frequent/ Effects of testing	0.46	Whole language reading	0.09
Behavioral organizers	0.41	Inductive teaching	0.06
ACTIVATOR	0.60	FACILITATOR	0.17

Bron: Hattie (2009: 243)

3 Conclusies

In het voorafgaande zijn de opbrengsten geïnventariseerd van ruim 25 jaar achterstandsbestrijding. Er is gefocust op opbrengsten bij de doelgroopleerlingen van het onderwijsachterstandenbeleid. Andere (primaire en secundaire) doelgroepen zijn hier buiten beschouwing gelaten, waaronder leerkrachten, schoolleiders, ouders, welzijnsinstellingen en de buurt. Ook heeft het accent (uiteindelijk) gelegen op de beleidsinstrumenten *sec*, zoals ICO, OETC en NT2, en veel minder op specifieke programma's en projecten die in het kader van die instrumenten zijn uitgevoerd. De reden daarvoor is dat het meestal om lokale initiatieven en varianten gaat, waarvan soms wel beschrijvende en procesevaluaties zijn verricht, maar die niet zijn onderzocht op hun 'harde' effecten bij de doelgroepen. Qua sector heeft de bulk van het onderzoek betrekking op het basisonderwijs en – recentelijk steeds meer – de voorschoolse fase; in het voortgezet onderwijs en zeker in het mbo is er betrekkelijk weinig onderzoek op het gebied van onderwijsachterstandenbestrijding beschikbaar.

Grofweg zou geconcludeerd kunnen worden dat er in de onderzochte periode op centraal niveau veel beleid is uitgezet, zij het in wisselende hoedanigheden, en dat er vervolgens op lokaal niveau op zeer uiteenlopende wijzen vorm aan is gegeven. Afgaande op de resultaten van beschikbare empirische studies zijn de effecten van dat alles bij de leerlingen doorgaans hooguit bescheiden.

Deze conclusie is te kort door de bocht. Er moet namelijk een onderscheid worden gemaakt tussen 'er *zijn* over het algemeen hooguit geringe effecten' en 'er zijn hooguit geringe effecten *aangetoond*'. In het review wordt doorgaans gesproken over 'opbrengsten' – dat is niet voor niets. In beleidsevaluerend onderzoek kan een onderscheid worden gemaakt tussen 'beleidseffectiviteit', de mate waarin het beleid aan het bereiken van de doelstelling heeft bijgedragen, en een 'beleidseffect', *elk* gevolg dat beleid oproept.⁹⁶ De aanduiding 'opbrengst' is nog ruimer, zo men wil ambiguer dan 'beleidseffect'. Dat heeft te maken met het feit dat 'effect' een causale relatie impliceert: een effect is een (eenduidig) gevolg van beleid. Wat het review laat zien is dat een dergelijke relatie veel vaker niet dan wel kan worden hardgemaakt. Om verschillende redenen (financieel, politiek, ethisch, methodologisch, organisatorisch) is praktisch al het Nederlandse onderzoek op het terrein van onderwijsachterstanden cross-sectioneel van aard; slechts zelden is er sprake van een opzet met een experi-

96 Mulder (1996).

mentele groep (de doelgroep) die een interventie ondergaat (bijvoorbeeld extra geld uit de gewichtenregeling of een VVE-programma) en een verder vergelijkbare controlegroep (de niet-doelgroep) waartegen de resultaten kunnen worden afgezet ('de gouden standaard').⁹⁷

Maar het is niet alleen zo dat er weinig onderzoek volgens de gouden standaard is uitgevoerd (of zo optimaal mogelijke benaderingen daarvan; de vraag is immers of die in de praktijk altijd realistisch en per se noodzakelijk is⁹⁸), het is verrassend dat er überhaupt weinig onderzoek is verricht om de werking van de verschillende instrumenten empirisch vast te stellen. Eigenlijk is het onvoorstelbaar dat er jaarlijks honderden miljoenen euro's worden ingezet, terwijl volstrekt onduidelijk is of de instrumenten effectief zijn.⁹⁹ Een goed voorbeeld daarvan (of misschien eerder een 'slecht' voorbeeld) betreft VVE. Dat bestaat al zo'n dertig jaar, maar van geen VVE-programma is volgens de betreffende erkenningscommissie aangetoond dat het werkt. Misschien werken ze wel, maar omdat er geen (goed) onderzoek naar is uitgevoerd, weten we dat gewoonweg niet.

Er gelden echter 'verzachtende omstandigheden'. Een eerste is dat er in de loop der jaren voortdurend geschaafd is aan de doelgroepen, doelstellingen en instrumenten. (Waarvoor overigens legitieme redenen kunnen zijn geweest, zoals gewijzigde omstandigheden of voortschrijdend inzicht in de werking van instrumenten.) Was bijvoorbeeld OETC eerst gericht op terugkeer van migrantenkinderen naar hun herkomstland, later werd het ingezet, overigens gebruikmakend van dezelfde leerkrachten, didactiek en methoden, om hun onderwijskansen hier te verbeteren. Werden de doelgroepkinderen aanvankelijk geïdentificeerd op basis van het geboorteland, het beroepsniveau en het opleidingsniveau van hun ouders, momenteel is alleen nog het ouderlijk opleidingsniveau relevant voor de bekostiging. Met name in de voorschoolse fase wordt er daarnaast nog een hele waaier aan doelgroepindicatoren gehanteerd. Stond bij VVE in eerste instantie de verbetering van de Nederlandse taal centraal, nu dient het zich nadrukkelijk te richten op rekenen en de sociaal-emotionele en motorische ontwikkeling. Vond de sturing eerst centraal vanuit de ministeries plaats, later werd een deel van de regie overgeheveld naar de gemeenten, en weer later ook naar de schoolbesturen. Bij dit alles is het overigens de vraag wat er op de werkvloer, in de klas en speelgroep, van dit alles is doorgesijpeld. Een tweede 'verzachtende omstandigheid', die bij dit laatste aansluit, is tegelijkertijd de meest constante factor in het beleid geweest. Op centraal niveau worden globale beleidsstromen ontwikkeld, vervolgens worden daarvoor financiële middelen ter beschikking

97 Onderwijsraad (2006).

98 Gravemeijer & Kirschner (2007).

99 Bosker (2008).

gesteld, en daarna gaat het veld ermee aan de slag. Vanwege de vrijheid van onderwijs – de overheid mag zich niet bemoeien met de inrichting van het onderwijs – is er op lokaal niveau onder de noemer ‘maatwerk’ een enorme variatie in de uitvoering van het beleid ontstaan. Nog afgezien van de vraag of de omstandigheden dermate verschillen dat een dergelijke variatie gerechtvaardigd is en of dat allemaal wel zo efficiënt is,¹⁰⁰ maakt dat het onderzoeksmatig bijzonder lastig is harde effecten aan te tonen. Een antwoord geven op de vraag ‘wat werkt?’ wordt er daardoor niet gemakkelijker op.

Hoewel buitenlandse omstandigheden zich vaak moeilijk laten vertalen naar de Nederlandse situatie, kan elders uitgevoerd onderzoek wel handvatten bieden voor een mogelijk succesvolle aanpak hier. De eerder gepresenteerde, vrij robuuste resultaten van de mega-analyse waarin op zoek is gegaan naar factoren die ertoe doen, geven duidelijke aanwijzingen waar een potentieel ligt. Een eerste aangrijpingspunt zou volgens die analyse de leerkracht moeten zijn.

Terugkerend naar de vraag naar de effectiviteit van het onderwijsachterstandenbeleid moeten we dus terughoudend zijn. Er zijn in het algemeen hooguit geringe effecten aangetoond. Afsluitend is toch een positieve opmerking op z’n plaats. Waar Nederland in zeer gunstige zin in uitblinkt, is dat het achterstandenbeleid van meet af aan vergezeld is gegaan van grootschalige cohortstudies, zoals LEO, PRIMA en COOL. Op basis daarvan kan nu worden geconcludeerd dat de doelgroepen met de zwaarste achterstanden, de allochtone leerlingen, een flinke inhaalslag hebben gemaakt. Of dat de verdienste is van het beleid, of er daarmee dus kan worden gesproken van ‘beleidseffectiviteit’, is onduidelijk. Er kan echter wel een tegenvraag worden gesteld, namelijk hoe het met de onderwijspositie van die doelgroepen zou zijn gesteld wanneer er géén beleid zou zijn gevoerd. Op die vraag moet het antwoord schuldig worden gebleven.

100 Driessen (2012a); Tesser & Iedema (2001).

Deel II

Effectieve aanpakken van onderwijsachterstanden

Maatregelen en condities

1 Inleiding

In het eerste deel van dit verslag werd een overzicht gepresenteerd van de instrumenten die in de loop der jaren in Nederland zijn ingezet in het kader van het onderwijsachterstandenbeleid en wat ze aantoonbaar hebben opgeleverd. Hierna wordt daarop voortgeborduurd. De kern is een stand-van-zaken overzicht van wat uit de internationale literatuur naar voren komt als zijnde effectieve manieren om onderwijsachterstanden aan te pakken. Daarvoor wordt gebruik gemaakt van nationale en internationale overzichtsstudies die ten grondslag liggen aan beleidsadviezen en –evaluaties van bijvoorbeeld de OECD en de Europese Commissie. Hieraan voorafgaand wordt eerst kort ingegaan op de verwachtingen van het beleid, en in hoeverre deze realistisch genoemd kunnen worden. Vervolgens wordt een van de belangrijkste aspecten van het beleid, namelijk de identificatie van de doelgroep, aan de orde gesteld. Een adequate identificatie vormt immers de basis voor de keuze van een gepaste interventie en bepaalt in doorslaggevende mate het succes en effect daarvan. Doelgroep, interventie en effect zijn onlosmakelijk en causaal met elkaar verbonden. Voordat naar de kern van het verslag wordt overgegaan, wordt nog kort ingegaan op hoe in Vlaanderen en Engeland beleidsmatig gestalte wordt gegeven aan achterstandsbestrijding.

2 Resultaten

2.1 Realisme en geduld

‘*Education cannot compensate for society*’, schreef Basil Bernstein ruim 40 jaar geleden al.¹⁰¹ De mogelijkheden van het onderwijs om bestaande maatschappelijke verschillen weg te werken zijn relatief beperkt. Dat neemt echter niet weg dat daar naar gestreefd zou moeten worden. In Nederland gebeurt dat dan ook al verschillende decennia. De vraag kan echter gesteld worden of de verwachtingen niet veel te hoog gespannen zijn, niet alleen wat betreft de mate van invloed, maar ook met betrekking tot het tempo waarin en de termijn waarbinnen de doelen, het opheffen van ongelijkheid en het streven naar een meritocratische samenleving, gerealiseerd zouden moeten zijn.¹⁰² Is de politiek niet te weinig realistisch en ongeduldig?¹⁰³

In onderwijsonderzoek wordt qua analyse vaak gebruik gemaakt van een *multilevel* benadering, waarbij enerzijds het niveau van de leerling, en anderzijds het niveau van de klas/school wordt onderscheiden. Als wordt gekeken naar de variantie die in prestaties wordt gebonden door elk van beide niveaus, dan blijkt dat gemiddeld genomen zo’n 85% van de prestatieverschillen kan worden herleid tot kenmerken van de leerling (intelligentie, motivatie, thuissituatie, en dergelijke) en (slechts) 15% tot kenmerken van het onderwijs (klas, leerkracht, methode, school, schoolleiding, en dergelijke).¹⁰⁴ Hoewel dit wellicht een wat versimpelde voorstelling van zaken is, geeft het wel aan dat de compenserende mogelijkheden van het onderwijs minder groot zijn dan men wellicht zou wensen. Een andere indicatie van de beperkte invloed van de school volgt uit de mega-analyse van ‘*what works*’. Die analyse laat op basis van ruim 50.000 studies zien dat grofweg de helft van de variantie in onderwijsprestaties verklaard kan worden door de leerling, ruim een kwart door de leerkracht, en het restant elk in ongeveer gelijke mate door de thuissituatie, de *peers*, de school, en de schoolleider.¹⁰⁵

101 Bernstein (1970).

102 Doolaard & Leseman (2008).

103 Dit is overigens niet een uniek Nederlands probleem; voor Engeland en de VS, zie: Coughan (2011); Goodman & Burton (2012); Gorard (2010); Rutten (2004).

104 Snijders & Bosker (2012).

105 Hattie (2007).

In het onderwijsachterstandenbeleid worden sinds een aantal jaren doelstellingen geformuleerd in termen van een reductie van de achterstanden van doelgroepopleerlingen ten opzichte van niet-doelgroepopleerlingen. Volgens de oude doelstellingen zou de taalachterstand van de doelgroepen op het eind van de basisschool in de periode 2002-2011 met 40% moeten zijn gereduceerd. Volgens de nieuwe doelstellingen zou in de periode 2008-2011 de taalachterstand met 20% moeten zijn gereduceerd en in de periode 2008-2014 met 30%. De doelstellingen zijn niet in absolute termen gedefinieerd (bijvoorbeeld de doelgroepen scoren op een later tijdstip hoger op een taaltoets dan op een eerder tijdstip), maar in relatieve termen (bijvoorbeeld het verschil qua taaltoetscores tussen de doelgroepen en niet-doelgroep is op een later tijdstip kleiner dan op een eerder tijdstip).¹⁰⁶ Zijn dergelijke ambities realistisch? Gelet op hetgeen nu bekend is uit empirisch onderzoek,¹⁰⁷ moet het antwoord zowel met betrekking tot tempo als termijn ontkennend zijn. Om te beginnen met de recente, korte periode 2008-2011 blijkt uit onderzoek dat er voor de totale doelgroep (autochtoon plus allochtoon) qua taal sprake is van een zeer geringe achteruitgang (-3%), waarachter een zeer geringe vooruitgang (2%) voor de autochtone doelgroep en een achteruitgang (-12%) van de allochtone doelgroep schuilgaat. Deze ontwikkelingen benaderen geenszins het gestelde doel van een reductie van de taalachterstand met 20%. Het lijkt dus niet realistisch voor zo'n korte periode zo'n forse inhaalslag te verwachten. Voor de periode 2003-2011, die in grote lijnen samenvalt met de periode waarvoor volgens de overheid de taalachterstand met 40% zou moeten zijn gereduceerd (2002-2011), bedraagt de reductie voor de totale doelgroep 12%; de autochtone doelgroep is er iets op achteruit gegaan (-4%), terwijl de allochtone doelgroep er flink op vooruit is gegaan (24%). Hoewel ook hiermee het doel dus niet is gerealiseerd, is er zeker voor de allochtone doelgroep sprake van een substantiële inhaalslag. Niettemin geldt ook hier dat het niet realistisch blijkt zulke hoge streefdoelen te stellen. Daarnaast is het relevant twee opmerkingen te plaatsen bij deze doelen. Ze zijn geformuleerd in termen van doelgroep versus niet-doelgroep. De analyses laten zien dat deze dichotomie veel te grof is: er blijken grote verschillen te bestaan in resultaten tussen de (oorspronkelijk onderscheiden) allochtone en autochtone doelgroepen, en bovendien ontstaan er bij een verdere differentiatie nog meer verschillen. Een gevolg van het samenvoegen van de allochtone en autochtone doelgroep is bijvoorbeeld dat een vooruitgang bij de ene groep (deels) wegvalt bij een achteruitgang bij de andere groep. De doelen zijn daarnaast geformuleerd in termen van het verkleinen van de prestatiekloof tussen doelgroep en niet-doelgroep; het betreft dus *relatieve* verschillen en ontwikkelingen. Dat is inherent aan de beleidsdoelstelling, die er immers op gericht is de achterstanden van de doelgroep te reduceren *ten opzichte van* de niet-doelgroep. Wanneer nu de niet-doelgroep er in absolute termen méér op vooruitgaat

106 Rijksoverheid (2009; 2010).

107 Driessen (2013a).

dan de doelgroep, dan *lijkt het* alsof de doelgroep erop achteruit is gegaan. De uitgevoerde analyses lijken dit te bevestigen. Daarom zou er bij het formuleren van de beleidsdoelen rekening moeten worden gehouden met het feit dat ook de niet-doelgroep er in absolute zin op vooruit kan gaan en dat daardoor de doelgroep nog meer progressie moet maken om de relatieve achterstand te reduceren. Dit probleem wordt in de toekomst des te urgenter, omdat de overheid via het actieplan ‘Basis voor presteren’ nastreeft de prestaties van *alle* leerlingen, van achterstandsleerlingen tot en met excellente leerlingen, te verbeteren. Dit zou tot consequentie kunnen hebben dat de prestaties van de niet-doelgroepleerlingen ook weer omhoog zouden gaan, waardoor de relatieve achterstand alleen maar groter wordt. Wat er toe zou kunnen leiden dat - ten onrechte - de conclusie wordt getrokken dat het achterstandenbeleid niets heeft opgeleverd.¹⁰⁸

Er lijkt dus alle aanleiding het politieke ongeduld te matigen en meer bescheidenheid te betonen. Het behalen van succes via het achterstandenbeleid is een kwestie van lange adem. Critici wijzen erop dat de opdracht aan het onderwijs ervoor te zorgen dat alleen nog de ongelijke verdeling van talent (en inzet) de grondslag voor maatschappelijke ongelijkheid zou mogen vormen ‘een welhaast megalomane verwachting’ is.¹⁰⁹ De Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen spreekt in vergelijkbare bewoordingen en stelt dat de politiek het onderwijs eenzijdig verantwoordelijk heeft gemaakt voor de oplossing van maatschappelijke problemen en overladen heeft met ambities.¹¹⁰ Anderen noemen het beleid ten aanzien van de bestrijding van onderwijsachterstanden ‘een eindeloze haastklus’.¹¹¹

2.2 Doelgroepen

2.2.1 Indicatoren

Beleid is gericht op specifieke doelgroepen. Voordat maatregelen worden geëffectueerd is het van cruciaal belang de doelgroepen (eenduidig en uitsluitend) te definiëren en ze op een betrouwbare en valide wijze te indiceren. Daar staat of valt immers de rest van het traject mee, dat wil zeggen de in te zetten methode/interventie en het succes daarvan.

108 Driessen (2012b); Mulder & Meijnen (i.v.).

109 Frissen (2004).

110 Tweede Kamer (2008).

111 Rutten (2004).

In het onderwijsachterstandenbeleid gaat het om achterstanden die het gevolg zijn van sociale, economische en culturele factoren in de thuissituatie van de leerlingen. De indicatoren die daarvoor worden gehanteerd, zijn in de loop der jaren enkele malen aangepast, van aanvankelijk het beroepsniveau en het hebben van betaald werk van de ouders, hun opleidingsniveau en hun geboorteland (en indirect de gezinssamenstelling: een- of twee-oudergezin), naar alleen nog het opleidingsniveau van de ouders nu. Aan de keuze voor deze groepsgerichte benadering (*alle* kinderen van een bepaalde groep – of eigenlijk: de ouders/verzorgers van die kinderen – worden tot de doelgroep gerekend) versus een individuele benadering (het kind waarbij feitelijk een achterstand is vastgesteld) ligt een lange (en bij tijd en wijle terugkerende) – politieke en methodologische – discussie ten grondslag. Grofweg gaat het erom of een *hele groep* als een probleemgroep wordt gedefinieerd of dat een *individueel kind* tot de doelgroep wordt gerekend. Bij het eerste gaat het om een verwachting, i.c. op de kans op achterstand, gebaseerd op de samenhang tussen het groeps/gezinskenmerk en de schoolprestaties, bij het tweede om de feitelijke vastgestelde achterblijvende ontwikkeling/prestaties.

De huidige gewichtenregeling is van start gegaan bij de invoering van het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVB) in 1985. Deze regeling is destijds ontworpen (mede) op basis van empirische analyses naar de relatie tussen gezinskenmerken en schoolloopbaanposities eind 70-er, begin 80-er jaren.¹¹² De (bivariate) samenhangen met bijvoorbeeld opleiding ouders lagen toentertijd rond de 0.40.¹¹³ De sterkte van die samenhangen zijn in de loop der jaren afgenomen: het onderwijs is meritocratischer geworden.¹¹⁴ In Tabel 1 wordt een overzicht gepresenteerd van de bivariate samenhangen tussen een aantal gezinsstructurele kenmerken en de prestaties op twee toetsen die een indicatie geven van het taal- en rekenniveau in groep 2; deze gegevens betreffen de situatie in 2011.

De tabel maakt duidelijk dat de samenhangen voor taal sterker zijn dan voor rekenen, en voor geboorteland sterker dan voor de overige kenmerken. Opvallend is dat de correlaties voor opleiding ouders, de huidige indicator voor de gewichtenregeling,

112 Het advies van de onderzoekers werd overigens niet volledig overgenomen. De hoogte van de gewichten werd aangepast, waardoor er een financieel tekort dreigde en de drempel van 9% moest worden ingevoerd.

113 Mens (1985); Mens & Driessen (1985).

114 Om die reden is destijds ook aangegeven dat periodiek onderzocht moeten worden of herijking van de gewichtenregeling aan de orde zou zijn. Dat is een enkele keer gebeurd (Bosker, Mulder & Glas, 2001; Claassen, Driessen, Aarntzen & Mulder, 2005; Ladd & Fiske, 2009; Onderwijsraad, 2002). De adviezen die op basis van de empirische analyses werden gegeven zijn slechts ten dele of in gewijzigde vorm overgenomen. Voor het concept 'meritocratie' zie Meijnen (2004a).

maximaal 0.18 bedragen.¹¹⁵ Hoewel de analyse niet optimaal is, geeft het wel aan dat de (voorspellende) waarde flink gedaald is, van 0.40 naar 0.18, ofwel van 16 naar 3% verklaarde variantie. Met zulk een zwakke samenhang is de kans op vals-positieven en vals-negatieven, ofwel leerlingen die ten onrechte wél dan wel ten onrechte níet tot de doelgroep worden gerekend, bijzonder groot.¹¹⁶ Dit betekent dus dat de trefzekerheid van deze indicator vrij gering is en de doelgroepbepaling in zeer sterke mate op toeval is gebaseerd. Dit heeft noodzakelijkerwijs tevens tot consequentie dat de toegekende middelen maar zeer ten dele bij de beoogde doelgroep terechtkomen en dat vervolgens evaluatieonderzoek naar de effectiviteit van de inzet van deze middelen bij voorbaat tot ambigue resultaten moet leiden.¹¹⁷

Tabel 1 – Bivariate correlaties (r) tussen gedichotomiseerde gezinskenmerken en toetsscores taal (Taal voor Kleuters) en rekenen (Ordenen), groep 2

	Taal voor Kleuters	Ordenen
Gezinssamenstelling: twee ouder vs. anders	0.04	0.05
Geboorteland vader: Nederland vs. anders	0.29	0.17
Geboorteland moeder: Nederland vs. anders	0.27	0.13
Opleiding vader: meer dan lager onderwijs vs. maximaal lager onderwijs	0.16	0.13
Opleiding moeder: meer dan lager onderwijs vs. maximaal lager onderwijs	0.18	0.11
Betaald werk vader: 12 u p/w of meer vs. geen of minder	0.15	0.09
Betaald werk moeder: 12 u p/w of meer vs. geen of minder	0.15	0.10
Spreektaal ouders onderling: Nederlands vs. streektaal/dialect of buitenlandse taal	0.18	0.11

Bron: COOL⁵⁻¹⁸ meting 2010/11 (Driessen, Mulder & Roeleveld, 2012).

Tegenover de groepsgewijze benadering staat de benadering waarbij gekeken wordt naar het feitelijke prestatieniveau van een leerling. Daar is enkele jaren geleden empirisch onderzoek naar gedaan. Het doel was nagaan of het mogelijk is taalzwakke kinderen bij hun entree in het basisonderwijs op betrouwbare en valide wijze te indiceren. Daarvoor werd de inzetbaarheid van enkele toetsen voor jonge kinderen vergeleken. De conclusie luidde dat er grote verschillen zijn tussen (sub)toetsen en dat er aan het gebruik voor selectie van taalzwakke leerlingen nogal wat methodologische

¹¹⁵ Wanneer gekozen wordt voor een minder scherp onderscheid, namelijk minimaal havo tweede fase versus lager, dan worden de verbanden iets sterker: voor taal 0.20 en 0.24, en voor rekenen 0.19 en 0.18.

¹¹⁶ Zie ook Colpin, Gysen, Jaspert, Heymans, Van den Branden & Verhelst (2006).

¹¹⁷ Dit nog afgezien van de enorme variatie die er vanwege de bestedingsvrijheid bestaat bij de inzet van de middelen op school en in de klas (Driessen, 2012a; Jungbluth, Buis, Driessen & Mens, 1985).

bezwaren kunnen worden ingebracht.¹¹⁸ Of deze wijze van doelgroepbepaling echter minder ‘correct’ is dan die via de gewichtenregeling is onduidelijk. Mogelijk kan een tweetrapsbenadering, enigszins vergelijkbaar met die welke eerder door de Onderwijsraad¹¹⁹ werd voorgesteld, tot een betere schifting leiden: eerst een selectie op basis van het opleidingsniveau en vervolgens daarbinnen nog op basis van de feitelijke prestaties, eventueel door gebruik te maken van al (vaak toch al) beschikbare gegevens uit een leerlingvolgsysteem.¹²⁰ Mogelijk kunnen ook gevalideerde screeningslijsten een (aanvullende) rol spelen.¹²¹

2.2.2 Sociaal milieu en/of etnische herkomst?

In de voorloper van het Onderwijsachterstanden beleid, het OVB, zijn twee vroegere beleidssporen geïntegreerd, het Onderwijsstimuleringsbeleid, gericht op autochtone kinderen uit lagere sociaal-economische milieus, en het culturele minderhedenbeleid, gericht op migrantenkinderen. In de gewichtenregeling werden oorspronkelijk ook twee tot die sporen te herleiden indicatoren gehanteerd, sociaal milieu (opleiding, beroep) en etnische herkomst (geboorteland). Bij de start van het beleid bleek dat dat twee duidelijk onderscheiden entiteiten betrof. Halverwege de jaren '90 kwam uit een reeks studies naar voren dat, wanneer rekening werd gehouden met sociaal milieu er nauwelijks of geen toegevoegde verklaringskracht uitging van etnische herkomst.¹²² Uit wat later uitgevoerde, grootschalige studies bleek echter dat er qua prestaties toch nog grote verschillen waren tussen allochtone en autochtone kinderen van ouders met een vergelijkbaar opleidingsniveau en dat dus een eigenstandige etnische factor in de gewichtenregeling noodzakelijk bleef.¹²³ Desondanks is in het beleid besloten de etnische factor te schrappen en de gewichtenregeling voortaan alleen nog te baseren op het ouderlijk opleidingsniveau.¹²⁴ Uit verschillende recente, empirische onderzoeken blijkt echter nog steeds/opnieuw dat er op een aantal vlakken

118 Van Schooten, Smeets & Driessen (2007); zie ook Commissie Indicatiestelling Onderwijsachterstanden (1996), Doolaard & Leseman (2008), Mooij (2000) en Onderwijsraad (2003). Naast betrouwbaarheid en validiteit zijn ook de factoren efficiëntie en economie (*practicality*) van belang; zie ook Colpin, Gysen, Jaspaert, Heymans, Van den Branden & Verhelst (2006).

119 Onderwijsraad (2001b).

120 Bijvoorbeeld het al door veel instellingen en scholen gebruikte Cito Volgsysteem jonge kind en/of Volgsysteem primair en speciaal onderwijs (Cito, 2013a; 2013b).

121 Colpin, Gysen, Jaspaert, Heymans, Van den Branden & Verhelst (2006); Mooij (2000).

122 Driessen (1995; 2006); Wolbers & Driessen (1996). Voor Vlaanderen zie Hermans, Opendakker & Van Damme (2004).

123 Bosker & Guldemond (2004); Bosker, Mulder & Glas (2001); Onderwijsraad (2001b; 2002).

124 Daar speelde ook mee dat het steeds lastiger werd om etniciteit te operationaliseren: steeds meer allochtone ouders zijn in Nederland geboren, waardoor het geboorteland-criterium niet meer adequaat is. In Vlaanderen wordt als vertrekpunt de grootmoeder van moeders kant genomen (Cré & Driesmans, 2010).

nog substantiële verschillen zijn tussen allochtone en autochtone leerlingen met een vergelijkbare milieu-achtergrond en dat er terdege reden is met de etnische factor rekening te houden.¹²⁵ Behalve dat er dus feitelijk verschillen in prestaties zijn, kan ook de vraag worden gesteld of de oorzaken voor de achterstanden van beide groepen wel dezelfde zijn en of er dan ook niet verschillende interventies op ingezet zouden moeten worden.¹²⁶

2.2.3 Achterstandenbeleid en/of zorgbeleid?

De afgelopen decennia zijn er in het onderwijs twee belangrijke beleidssporen uitgezet, hier kortheidshalve aangeduid als het achterstandenbeleid (Onderwijsstimulering, Cumi-beleid, OVG, Onderwijskansenbeleid, OAB) en het zorgbeleid (speciaal onderwijs/LGF, WSNS, Passend onderwijs).¹²⁷ In wezen gaat het om fundamenteel verschillende perspectieven. Bij het eerste betreft het (groepsgebonden) achterstanden ten gevolge van sociale, economische en culturele factoren in de thuissituatie, bij het tweede om individuele achterstanden ten gevolge van fysieke en psychische problematiek of stoornissen. Hoewel beide typen oorzaken tot eenzelfde resultaat kunnen leiden, zoals taal- en rekenachterstanden, is evident dat de screening en aanpak verschillend zullen moeten zijn. Ook de duur van de interventie zal meestal verschillen: vanuit het achterstandenbeleid is de verwachting dat de achterstand na verloop van tijd is weggewerkt; vanuit het zorgperspectief zal doorgaans een blijvende en specialistische aandacht noodzakelijk zijn. Dit neemt overigens niet weg dat er zich soms ook een zekere overlap voordoet qua problematiek en aanpak, en dat samenwerking tussen beide terreinen soms voor de hand ligt.¹²⁸

In de praktijk doen er zich echter problemen voor op dit gebied. Een voorbeeld. In het kader van het Onderwijsachterstandenbeleid kunnen scholen en peuterspeelzalen en kinderdagverblijven in aanmerking komen voor VVE-middelen. De financiering is (enkel) gebaseerd op het gewichtscriterium, i.c. het ouderlijk opleidingsniveau. Daarnaast kunnen de instellingen eigen indicatoren hanteren (en de financiële gevolgen daarvan zelf dragen). Met name in de voorschoolse fase gebeurt dat zeer frequent. Daar worden dan ook kinderen geïndiceerd op basis van bijvoorbeeld fysieke en psychische stoornissen en psychiatrische problemen van hun ouders. Sommige gemeenten onderscheiden nadrukkelijk tussen de twee beleidssporen, andere doen dat

125 Driessen (2012b); Roeleveld, Driessen, Ledoux, Cuppen & Meijer (2011).

126 Doolaard & Leseman (2008).

127 Onderwijsraad (2001c).

128 Colpin, Gysen, Jaspaert, Heymans, Van den Branden & Verhelst (2006); Doolaard & Leseman (2008); Frissen (2004); Schildmeijer (2013); Smeets, Driessen, Elfering & Hovius (2009).

juist niet en spreken van risicoleerlingen in zijn algemeenheid.¹²⁹ Bij dit laatste kunnen vraagtekens worden geplaatst. De (centrumgerichte) VVE-programma's zijn immers specifiek ontwikkeld voor kinderen met een blootstellingsachterstand (qua taal en cultuur in de thuissituatie); voor kinderen met stoornissen zijn veel specifiekere (kind- en gezinsgerichte) remedies noodzakelijk. Bovendien zijn voor de kinderen met stoornissen de peuter- en kleuterleidsters in het algemeen niet toegerust qua (specialistische) kennis en vaardigheden.¹³⁰

2.3 De vormgeving van het achterstandenbeleid in het buitenland

Bestrijding van onderwijsachterstanden is een thema dat in de meeste westerse landen al vele decennia op de beleidsagenda staat. Veel van hetgeen in Nederland in de praktijk wordt gebracht is gebaseerd op ervaringen die elders zijn opgedaan, met name in de Verenigde Staten en Engeland. Anderzijds zijn er ook landen die gebruik maken van de Nederlandse ervaringen, zoals Vlaanderen.¹³¹ Hierna wordt kort een schets gegeven van hoe in Engeland en Vlaanderen gestalte wordt gegeven aan sommige elementen van hun onderwijsachterstandenbeleid.

2.3.1 Engeland: The Pupil Premium

In Engeland is in 2011 The Pupil Premium geïntroduceerd. Het gaat om extra budget dat scholen ontvangen en waarmee ze hun achterstandsleerlingen kunnen ondersteunen om zo de prestatiekloof die er tussen deze leerlingen en hun leeftijdsgenoten bestaat te dichten. Het bedrag dat de scholen ontvangen bedraagt in 2013/14 £900 per kind. Als indicator voor de doelgroep van The Pupil Premium wordt de al langer in gebruik zijnde indicator voor *Free School Meals* (FSM) gehanteerd, namelijk het ouderlijk inkomen, i.c. het afhankelijk zijn van een uitkering. Het voordeel van deze indicator is dat het een objectief en controleerbaar gegeven is; een nadeel is dat sommige ouders er zich voor schamen het recht erop te claimen. En natuurlijk kunnen ook hoogopgeleide ouders – tegenwoordig vaker – in een uitkering terechtkomen en blijven. Ongeveer 15% van de gezinnen kan er aanspraak op maken.¹³²

129 Driessen (2012a).

130 Van der Ploeg, Lanting & Verkerk (2007).

131 Karsten (2006); Rutten (2004); Teese, Lamb & Duru-Bellat (2007); Walraven & Broekhof (1998).

132 DCSF (2009); DfE (2013a).

In de meeste gevallen wordt het budget rechtstreeks aan de scholen overgemaakt. Schoolleiders beslissen hoe het geld wordt ingezet. Het ministerie is van mening dat zij het beste kunnen oordelen over wat de betreffende kinderen nodig hebben. Ter ondersteuning plaatst het ministerie op haar website publicaties over wat werkt om de prestaties van achterstandsleerlingen te verbeteren (in de vorm van bewijsvoering en case studies). Onderwerpen zijn bijvoorbeeld *feedback*, *mentoring*, een-op-een onderwijs, cognitieve benaderingen, en *peer-to-peer* ondersteuning.¹³³

Tegenover de bestedingsvrijheid staat voor de scholen de verplichting om openbare verantwoording af te leggen over de aard van hun bestedingen. Die vindt plaats op verschillende manieren: (1) via de *performance tables*, waarin de prestaties van de achterstandsleerlingen worden afgezet tegen die van de overige leerlingen; (2) het nieuwe *framework* van de Inspectie van het Onderwijs, waarin wordt gefocust op de vorderingen van leerlinggroepen, in het bijzonder de leerlingen die de Pupil Premium ontvangen; (3) de nieuwe rapportages voor ouders die scholen verplicht online moeten publiceren.

Naast de introductie van The Pupil Premium wordt er ook een enorme *boost* gegeven aan gratis voorschoolse educatie. In 2012 volgde 95% van de 3- en 4-jarigen gratis 15 uur voorschoolse educatie per week. De Britse overheid wil dit uitbreiden tot de 20% minst-bevoorrechte 2-jarige kinderen. Daar is in 2012 een begin mee gemaakt en in 2014 moet dat aandeel bereikt zijn.¹³⁴

2.3.2 Vlaanderen: Het GOK-beleid

In Vlaanderen is in 1991 het Onderwijsvoorrangsbeleid van start gegaan. Dit was gericht op allochtone kansarme leerlingen. De indicatoren daarvoor waren: de grootmoeder langs moeders zijde is niet in België geboren en bezit niet de Belgische of Nederlandse nationaliteit, en de moeder heeft ten hoogste onderwijs genoten tot het einde van het schooljaar waarin ze 18 jaar werd. In 2002 is met het decreet Gelijke Onderwijskansen (het GOK-beleid) het principe van het geïntegreerd ondersteuningaanbod ingevoerd. Dit wil *alle* kinderen dezelfde optimale mogelijkheden bieden om te leren en zich te ontwikkelen.¹³⁵ De doelgroep wordt bepaald op basis van meerdere indicatoren, namelijk: ouders zonder vaste verblijfplaats; buiten het gezinsverband opgenomen; moeder geen diploma secundair onderwijs; gezin levend van een ver-

133 DfE (2013b).

134 DfE (2012); Goodman & Burton (2012).

135 Colpin, Gysen, Jaspert, Heymans, Van den Branden & Verhelst (2006); Cré & Driesmans (2010); VMOV (2013); Ooghe (2011).

vangingsinkomen; thuistaal niet-Nederlands. In het secundair onderwijs komt daar de indicator zittenblijven nog bij.¹³⁶ Het kind dient aan één van deze indicatoren te voldoen, behalve de indicator thuistaal die in combinatie met een andere indicator moet voorkomen. Op basis van deze indicatoren krijgen leerlingen een gewicht dat de som is van respectievelijk 0.8, 0.8, 0.6, 0.4 en 0.2, met een maximum van 1.2. Naarmate er meer van deze kinderen op een school zitten, ontvangt de school ook meer extra budget; er geldt daarbij een drempel van minimaal 10% doelgroepleerlingen.

Er is onderzoek gedaan naar de trefzekerheid van de GOK-indicatoren, in termen van vals-positieven en vals-negatieven.¹³⁷ Daartoe werden de indicatoren gerelateerd aan een uitgebreid set van variabelen op het gebied van economisch, sociaal, cultureel en menselijk kapitaal. Uit deze analyses bleek dat slechts 4% van de GOK-leerlingen ten onrechte als kansarm uit de bus kwam (vals-positief). Daar stond tegenover dat er tussen de 10 en 15% kansarme kinderen zijn die ten onrechte geen GOK-leerling zijn (vals-negatieven). In een vervolganalyse werd dit gegeven gekoppeld aan de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van de kleuters. Hieruit bleek dat voor rekenen de GOK-indeling correct functioneerde. Voor taal bleek dat de GOK-indicatoren een correct onderscheidend vermogen hebben om in het kansarme segment de taalzwaksten te detecteren; in het kansrijke segment was het moeilijker om sterk taalvaardige kleuters als niet-GOK in te delen; het betrof echter slechts een kleine groep. Op het gebied van sociale vaardigheden bleek er een groep van 16% vals-negatieven te bestaan. Ander onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs komt echter op basis van soortgelijke analyses tot veel hogere aandelen vals-positieven (18%) en vals-negatieven (42%). Met name dit laatste wordt verontrustend geacht.

De concrete invulling van het beleid wordt niet centraal voorgeschreven, maar in sterke mate aan de scholen zelf overgelaten. Ze moeten aan de slag op één of meer domeinen: preventie- en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden; taalvaardigheidsonderwijs; intercultureel onderwijs; doorstroming en oriëntering; sociaal-emotionele ontwikkeling; leerling- en ouderparticipatie. Voor het maken van een verantwoorde keuze dienen de scholen eerst via een zelfanalyse hun populatie, werkdoelen, sterke- en zwakke punten in kaart te brengen.

Er is een studie uitgevoerd naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van centrale taaltoetsen ten behoeve van het GOK-beleid, enerzijds in het kader van het verhogen van het beleidsvoerende vermogen en de interne kwaliteitszorg van de school op het vlak van taalbeleid, en anderzijds als middel (de directe meting van

136 Wat betekent dat ook leerlingen die oorspronkelijk niet tot de doelgroep behoorden in aanmerking komen voor extra ondersteuning.

137 Poesen-Vandeputte & Nicaise (2007; 2008).

taalachterstand) voor de financiering van scholen.¹³⁸ Ten aanzien van die laatste functie wordt een onderscheid gemaakt naar een leerling- en een onderwijsgerichte benadering. Bij de eerste benadering krijgt de school extra middelen om de individuele leerling te begeleiden, met een zeer sterk accent op remediëring. Bij de tweede benadering is er sprake van preventie: men probeert niet zozeer de vastgestelde achterstand weg te werken, dan wel een onderwijsmodel te ontwikkelen waarmee de achterstandsleerlingen effectief tot leren worden gebracht. Het gaat dan om een structureel krachtige leeromgeving. De extra middelen hoeven in dat scenario strikt genomen ook niet ingezet te worden voor alleen de doelgroepleerlingen, maar kunnen worden gebruikt voor een algeheel effectiever onderwijs. Uit het onderzoek komt naar voren dat het structureel werken aan de leeromgeving in het algemeen tot betere resultaten leidt dan een doorgedreven uitwerking van en focus op individuele remediëring. De keuze voor de onderwijsgerichte benadering impliceert echter wel dat de kloof tussen de zwakke en sterke leerlingen niet noodzakelijk verkleind wordt. Van een krachtige leeromgeving profiteren in principe immers *alle* leerlingen. Zwakke leerlingen kunnen dan wel tot betere prestaties worden gebracht, maar dat geldt eveneens voor de (al) sterke leerlingen. Dit betekent ook dat het succes van het beleid niet zozeer kan worden afgelezen aan het verschil in prestaties tussen beide groepen, maar aan de mate van (absolute) vooruitgang van de zwakke groep.

Uit het onderzoek naar de inzetbaarheid van taaltoetsen bleek dat het niet goed mogelijk is de taalvaardigheid van jonge kinderen op betrouwbare wijze in kaart te brengen; dat zou pas vanaf de leeftijd van 5 à 6 jaar - en dan nog met de nodige terughoudendheid - mogelijk zijn. Dat geldt eveneens in relatie tot de (predictieve) validiteit. Volgens de onderzoekers is het daarom niet zinvol een screening van zwakke leerlingen op basis van taalvaardigheid bij het begin van de kleuterschool in te voeren, maar mogelijk wel in de derde kleuterklas of het eerste leerjaar. Ze geven in overweging de resultaten van een dergelijke taaltoets te combineren met relevant gebleken sociale en culturele kenmerken.

Evaluatieonderzoek van het GOK-beleid laat zien dat weging van de doelgroepleerlingen niet het gewenste resultaat oplevert. Zo blijken leerlingen met gewicht 1.0 voor zowel taal als rekenen beter te scoren dan leerlingen met gewicht 0.8, en blijkt er geen verschil te zijn tussen leerlingen met gewicht 0.4 en 0.6.¹³⁹ Uit ander onderzoek blijkt dat er gemiddeld genomen een positieve impact is voor wiskunde, lezen en spelling, maar deze impact is alleen significant voor spelling. De impact blijkt ook sterk verschillend voor verschillende categorieën van leerlingen. Er is een duidelijk effect voor GOK-leerlingen en in mindere mate ook voor leerlingen met een zwakke

138 Colpin, Gysen, Jaspert, Heymans, Van den Branden & Verhelst (2006).

139 Colpin, Gysen, Jaspert, Heymans, Van den Branden & Verhelst (2006).

socio-economische achtergrond. Leerlingen met leerachterstand aan de start van hun onderwijs carrière zijn echter weinig of niet geholpen door de GOK-financiering. En vooral de initieel sterkere leerlingen boeken duidelijk vooruitgang. De conclusie uit dit onderzoek luidt dat de GOK-financiering de sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs vermoedelijk vermindert, maar tegelijkertijd de kennisongelijkheid en de kennisarmoede doet toenemen.¹⁴⁰

2.4 Effectieve aanpakken: een internationale stand-van-zaken

Er zijn recentelijk verschillende overzichts- en reviewstudies verschenen op het gebied van effectief onderwijs. Deze geven inzicht in de stand-van-zaken met betrekking tot het wetenschappelijk denken over effectieve manieren om onderwijsachterstanden aan te pakken. Enkele van deze studies hebben een algemene scope, andere focussen specifiek op achterstandsgroepen, allochtoon en/of autochtoon, of op bepaalde fasen in de (school)loopbaan. Hierna worden de belangrijkste bevindingen en aanbevelingen samengevat.

2.4.1 Visible learning

In het review van de opbrengsten van het onderwijsachterstandenbeleid zijn de resultaten gepresenteerd van een door Hattie uitgevoerde mega-analyse van factoren die ertoe doen.¹⁴¹ De mega-analyse focust niet specifiek op achterstandsgroepen, maar op leerlingen in het algemeen. Zoals in het review al opgemerkt, zijn lang niet alle factoren uit de analyse beïnvloedbaar. Daarom zet Hattie sterk in op leerkrachtkenmerken. Er worden twee types leerkrachten onderscheiden: ‘An active teacher, passionate for their subject and for learning, a change agent’, versus ‘A facilitative, inquiry or discovery based provider of engaging activities’. In Tabel 2 worden de *effect sizes* van de factoren die bij beide stijlen horen (nogmaals) op een rijtje gezet.

140 Ooghe (2011).

141 Driessen (2013a); Hattie (2007; 2009a; 2009b).

Tabel 2 – De invloed van factoren kenmerkend voor de leerkracht als ‘activator’ en leerkracht als ‘facilitator’ op onderwijsprestaties (in effect sizes)

An Activator	ES	A Facilitator	ES
Reciprocal teaching	0.74	Simulations and gaming	0.32
Feedback	0.72	Inquiry based teaching	0.31
Teaching students self-verbalization	0.67	Smaller class sizes	0.21
Meta-cognition strategies	0.67	Individualized instruction	0.20
Direct instruction	0.59	Problem-based learning	0.15
Mastery learning	0.57	Different teaching for boys & girls	0.12
Goals - challenging	0.56	Web-based learning	0.09
Frequent/ Effects of testing	0.46	Whole language reading	0.09
Behavioral organizers	0.41	Inductive teaching	0.06
ACTIVATOR	0.60	FACILITATOR	0.17

Bron: Hattie (2009: 243)

Ook is nagegaan hoe de verhouding ligt tussen onderwijzen en structurele/werkcondities. In Tabel 3 staan de bijbehorende factoren en hun *effect sizes*.

Tabel 3– De verhouding tussen onderwijzen en structurele/werkcondities (in effect sizes)

Teaching	ES	Structural/Working conditions	ES
Quality of teaching	0.77	Within class grouping	0.28
Reciprocal teaching	0.74	Adding more finances	0.23
Teacher-student relationships	0.72	Reducing class size	0.21
Providing feedback	0.72	Ability grouping	0.11
Teaching student self-verbalization	0.67	Multi-grade/age classes	0.04
Meta-cognition strategies	0.67	Open vs. traditional classes	0.01
Direct instruction	0.59	Summer vacation classes	-0.09
Mastery learning	0.57	Retention	-0.16
TEACHING	0.68	CONDITIONS	0.08

Bron: Hattie (2007)

Hattie heeft op basis van zijn bevindingen het concept ‘Visible teaching – Visible learning’ uitgewerkt. Leerkrachten zien leren door de ogen van de leerling; leerlingen zien zichzelf als hun eigen leerkrachten. Kenmerken van deze benadering voor leerkrachten, respectievelijk leerlingen staan in Tabel 4.

Tabel 4 – Kenmerken ‘Visible teaching – Visible learning’

Teachers	Students
Clear learning intentions	Understand learning intentions
Challenging success criteria	Are challenged by success criteria
Range of learning strategies	Develop a range of learning strategies
Know when students are not progressing	Know when they are not progressing
Providing feedback	Seek feedback
Visibly learns themselves	Visibly teach themselves

Bron: Hattie (2007)

Centraal in de aanpak staan het aanleren van leerstrategieën, zelfsturing, het monitoren van de vorderingen en feedback.

2.4.2 Voor- en Vroegschoolse Educatie

Onder het motto ‘voorkomen is beter dan genezen’ wordt tegenwoordig het zwaartepunt van het onderwijsachterstandenbeleid bij de voor- en vroegschoolse periode gelegd. Dat is de reden dat er ook vrij veel over gepubliceerd is. Op basis van een analyse van effecten van voorschoolse programma’s komt Leseman¹⁴² voor allochtone kinderen tot de volgende aanbevelingen.

1. Programma’s van hoge kwaliteit voor kinderen uit allochtone en laag-inkomen gezinnen dienen een onderdeel te zijn van omvattende (*comprehensive*) systemen van (voor- en naschoolse) opvang en onderwijs en andere ondersteuningsinstellingen. Het meest effectief zijn combinatiemodellen.
2. Voorschoolse initiatieven zouden zich moeten ontwikkelen tot geïntegreerde systemen die sterke verbindingen hebben met de basisschool, maar toch onderwijskundige zorg, dagopvang, naschoolse opvang en zorg voor kinderen met speciale behoeften moeten bieden.
3. Principes die ten grondslag liggen aan goed beleid liggen op drie gebieden, namelijk de kwaliteit, de inhoud, en de continuïteit:
 - a. Kwaliteit houdt in:
 - sensitieve en responsieve zorg en veilige sociale relaties;
 - een sterke stimulering van verbale interactie;
 - een kleine groepsgrootte en gunstige leidster-kindratio;
 - een rijk uitgeruste speelzaal;
 - een professioneel en goed-betaald team.

¹⁴² Leseman (2007).

- b. De inhoud van het programma dient:
- gebaseerd te zijn op samenwerking tussen leeftijdsgenoten en leidsters in uitdagende, authentieke en op het ontwikkelingsniveau afgestemde activiteiten;
 - cultureel relevant te zijn wat betreft taal, taal- en rekenvaardigheid, en cognitieve en sociale vaardigheden;
 - afgestemd te zijn op de verschillende behoeften van gezinnen en ook onderwijs aan ouders en gezinsondersteuning te omvatten.
- c. Er dient sprake te zijn van samenhang en continuïteit tussen fasen en instellingen. Hiervoor is het noodzakelijk de overgang te versterken tussen:
- thuis en de voorschool, door ouders er bij te betrekken en (voor zover mogelijk) het programma uit te breiden tot de thuissituatie;
 - verschillende opvolgende voorschoolse en schoolse voorzieningen, door zorg en onderwijs en andere diensten te integreren;
 - voorschool en basisonderwijs, door het programma uit te breiden naar de basisschool en de aanpak voor beide op één lijn te brengen.

De Europese Commissie geeft prioriteit aan voorschoolse educatie en zorg, zowel vanuit een *efficiency* als *equity* doelstelling. Dit levert op beide fronten meer op dan investeringen in de latere schoolloopbaan of levensfase. In een uitvoerige landenvergelijkende studie worden conclusies getrokken ten aanzien van wat waarschijnlijk effectieve aanpakken in deze fase zijn.¹⁴³

In algemene zin gesteld is het van belang dat de interventies vroeg starten, intensief zijn, op instellingen worden uitgevoerd waarbij er sprake is van een combinatie van opvang en educatie, en worden uitgevoerd door professionals die specifiek zijn getraind voor deze doelgroep en activiteiten. Meer specifiek is het belangrijk om de aanpak af te stemmen op de leeftijd en ontwikkeling van de kinderen en hun specifieke behoeften en voorkeuren. Om uitdovingseffecten (*fade out*) te voorkomen, dient er sprake te zijn van continuïteit en een doorgaande lijn naar latere onderwijsfasen, zowel wat betreft inhoud als methode. Vermeden moet worden dat er eenzijdig gefocust wordt op taal- en andere cognitieve doelen, vooral als die louter als middel worden gezien voor het leren lezen en rekenen in hogere groepen. Er dient daarom ook aandacht te worden besteed aan sociaal-emotionele aspecten en zelfsturing, metacognitie en begripvaardigheden.

Recentelijk is met de Wet OKE (Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie) een nieuwe fase van het VVE-beleid ingegaan, en dan met name met betrekking tot het voorschoolse deel.¹⁴⁴ Opvallend is dat er met het streven naar kwaliteitsverbete-

143 EACEA (2009); Leseman (2009); zie ook Doolaard & Leseman (2008).

144 Tweede Kamer (2009).

ring ook kwaliteitseisen worden gesteld, wat overigens niet wegneemt dat gemeenten en instellingen nog redelijk wat vrijheid hebben bij de concrete uitvoering van het beleid. Verwacht wordt dat wanneer voldaan wordt aan een aantal basisvoorwaarden, dit VVE een belangrijke kwaliteitsimpuls kan geven.

1. Omvang: Ten minste 4 dagdelen van 2.5 uur of 10 uur per week.
2. Beroepskracht/kind-ratio: Ten minste één beroepskracht per 8 feitelijk aanwezige kinderen.
3. Groepsomvang: Ten hoogste 16 feitelijk aanwezige kinderen.
4. Kwalificatie beroepskracht: Voltooide mbo-opleiding PW3 of vergelijkbaar, inclusief module verzorgen voorschoolse educatie, dan wel als alternatief scholing gericht op het vroegtijdig bestrijden van achterstanden bij jonge kinderen of het werken met voor- en voerschoolse educatieprogramma's.
5. Programma: Er dient een breed, integraal programma te worden gebruikt gericht op het op gestructureerde en samenhangende wijze stimuleren van (ten minste) de ontwikkelingsdomeinen taal, rekenen, motorisch en sociaal-emotioneel. Het programma moet gericht zijn op het verbeteren van de voorwaarden voor het met succes instromen in het basisonderwijs.
6. Locatie: Een kindercentrum of peuterspeelzaal, dat voldoet aan eisen wat betreft ruimte, hygiëne en veiligheid.

2.4.3 Wat werkt voor allochtone leerlingen?

De Europese Commissie heeft in 2008 een review laten uitvoeren naar effectieve strategieën (beleid, programma's en maatregelen) om de onderwijspositie van allochtone kinderen te verbeteren.¹⁴⁵ De Commissie komt op basis van haar bevindingen tot een reeks aanbevelingen.

Zet een effectief voorschools en kinderopvang systeem op.

- Maak het onderwijsstelsel meer *comprehensive* en minder selectief.
- Integreer aspecten en symbolen van de allochtone culturen in het dagelijks schoolleven, in het curriculum, lesboeken en ander onderwijsmateriaal. Doe dit in samenwerking met vertegenwoordigers van de nieuwe gemeenschappen.
- Verhoog in algemene zin de kwaliteit van de school, via goed management, samenwerking binnen het team, hoge verwachtingen bij leerkrachten en de bereidheid ondersteuning te bieden, hoge kwaliteit van het onderwijzen, goede discipline, goede materiële voorzieningen en sterke ouderbetrokkenheid.
- Streef naar gemengde scholen wanneer er sprake is van concentratie van allochtone leerlingen.

145 Heckman (2008).

- Kijk goed naar procedures voor het verwijzen van allochtone kinderen naar speciaal onderwijs.
- Bereid leerkrachten via de initiële opleiding en bijscholing goed voor op het werken met allochtone leerlingen.
- Verstrek extra financiële middelen aan scholen met veel allochtone leerlingen.
- Verhoog de verwachtingen die leerkrachten hebben ten aanzien van allochtone leerlingen.
- Vergroot het aandeel allochtone leerkrachten.
- Betrek ouders meer pro-actief bij het onderwijs, liefst via contactpersonen uit dezelfde etnische groep.
- Bevorder en coördineer *mentoring* activiteiten buiten de school, bijvoorbeeld van vrijwilligersorganisaties, welzijnsinstellingen, migrantenorganisaties en gemeenten.
- Betrek allochtone gezinnen bij voorschoolse educatie en taalprogramma's.
- Stel als school en schoolbestuur regelmatig doelen om het onderwijs aan allochtone leerlingen te verbeteren en monitor deze.
- Stel het verwerven van de (nieuwe) taal centraal, te beginnen in de voorschoolse fase.
- Vergroot het aantal programma's voor hooggetalenteerde allochtone leerlingen.

Een reviewstudie van de OECD uit 2009 gaat in op 'what works in migrant education'.¹⁴⁶ Etnische en milieu-achterstand vallen vaak voor een belangrijk deel samen. Allochtone kinderen hebben daardoor meestal te maken met een dubbele achterstand, namelijk ten gevolge van hun migratiegeschiedenis en ten gevolge van hun sociaal-economische omstandigheden. In de meeste OECD-landen zijn er grote prestatieverschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen. Dat geldt echter niet voor alle landen. In Australië, Canada en Nieuw-Zeeland zijn er praktisch geen verschillen tussen beide groepen en bovendien presteren allochtone leerlingen in deze landen beter dan in de rest van de OECD, ook wanneer rekening wordt gehouden met het sociaal milieu. In Zwitserland presteren Turkse leerlingen met eenzelfde milieu-achtergrond beter dan Turken in Duitsland en Oostenrijk. In Zweden maken tweedegeneratieleerlingen grotere vorderingen dan eerste-generatieleerlingen vergeleken met andere landen. Deze voorbeelden maken duidelijk dat wanneer wordt voorzien in de juiste condities, de kloof tussen allochtone en autochtone leerlingen in belangrijke mate of zelfs helemaal kan worden gedicht.

Specifiek gericht op het verminderen van de achterstand van allochtone leerlingen onderscheidt de OECD op basis van een reviewstudie allereerst een aantal maatregelen

146 Nusche (2009).

len op *het niveau van het onderwijsstelsel* die hier kort worden aangestipt. Opgemerkt moet worden dat ze niet allemaal van toepassing zijn op of relevant zijn voor de Nederlandse situatie en bovendien dat ze ook niet allemaal worden ondersteund door empirisch onderzoek en dat dergelijk bewijs, voor zover het er is, verschilt van land tot land. Dit laatste maakt dat het meer een bronnenboek is met mogelijke benaderingen, dan dat het eenduidige aanwijzingen geeft voor 'what works'.¹⁴⁷

Het verminderen van onderwijssegregatie. Het reguleren van schoolkeuze via selectiecriteria (verstrekken extra budget); het verminderen van 'witte vlucht' (aantrekkelijk maken school via een extra programma); informatievoorziening en ondersteuning (specifieke scholing leerkrachten). Het verminderen van de negatieve invloed van niveaugroeperen. Het vermijden van bias bij het groeperen (anders dan op basis van capaciteiten); uitstel van *tracking* naar een latere leeftijd; verminderen van het aantal schooltypes; nastreven van hoge standaarden voor iedereen.

Het verstrekken van extra middelen. Het bepalen van de doelgroepen (specifiek op basis van etniciteit of sociaal milieu apart of juist beide samen, zonder onderscheid). Een efficiënte besteding van middelen; gelijktrekken van regionale verschillen; scholen autonomie verlenen en ondersteuning bieden; focus op leerlingen en gezinnen. Prioriteit verlenen aan verschillende onderwijsniveaus; focus op de voor- en vroegschoolse fase (investeren in de kwaliteit).

Het werven en behouden van effectieve leerkrachten. Substantieel kleinere klassen; extra leerkrachten, maar wel van hoog niveau; verhoging leerkrachtsalarissen; inschakelen allochtone leerkrachten.

De OECD onderscheidt ook een aantal maatregelen op *het niveau van de school*. Ook hier geldt dat ze niet steeds even goed met wetenschappelijk bewijs onderbouwd zijn en vooral als mogelijke aangrijpingspunten gezien moeten worden.

Taalonderwijs. Vroeg beginnen met taalonderwijs verbetert schoolrijpheid; integratie van taal- en inhoudelijk onderwijs; waardering moedertaal.

Intercultureel onderwijs. Waardeer verscheidenheid in curricula en leermateriaal; wijzig leerkrachtverwachtingen; train leerkrachten op intercultureel onderwijs.

Ouderbetrokkenheid en -participatie. Breng de school thuis (huisbezoek); betrek ouders bij activiteiten op school.

147 Een kritische noot is waarschijnlijk op z'n plaats: het aantal studies dat wordt opgevoerd met een positief effect (dat wil zeggen de betreffende maatregel ondersteunt) domineert, terwijl er weinig of geen aandacht is voor studies met geen effect of een negatief effect.

2.4.4 Wat werkt voor achterstandskinderen en -scholen?

In een OECD-studie uit 2012 is de scope verbreed naar ‘supporting disadvantaged students and schools’.¹⁴⁸ Een belangrijk deel van de aanbevelingen vormt een repetitie van die uit de studie van 2009 en die specifiek gericht waren op allochtone leerlingen. De OECD gaat bij haar *equity* concept uit van twee dimensies, namelijk *equity as inclusion* and *equity as fairness*. Bij de eerste dimensie gaat het erom dat alle leerlingen ten minste een minimum basisniveau qua vaardigheden bereiken. Bij de tweede dimensie gaat het erom dat persoonlijke kenmerken of socio-economische omstandigheden, zoals sekse, etnische herkomst of gezinsachtergrond, geen belemmering mogen vormen bij het realiseren van het succes in het onderwijs. Om dit te bereiken stelt de OECD de volgende maatregelen voor.¹⁴⁹

Vermijd beleid op het niveau van het stelsel dat leidt tot het falen van scholen en leerlingen. Schaf zittenblijven af (pak achterstanden tijdens het schooljaar al aan; beperk het tot vakken waarop slecht wordt gepresteerd; verhoog het kostenbewustzijn). Vermijd vroege selectie en ‘*tracking*’ (beperk vakken waarop wordt geselecteerd; vergroot de mogelijkheden tot switchen). Ga evenwichtig om met schoolkeuze teneinde segregatie en toegenomen ongelijkheid te vermijden (zoek een balans tussen positieve en negatieve effecten vrije schoolkeuze). Zorg dat extra financiering aansluit bij de behoeften van leerlingen en scholen (voorzie in VVE; zoek een balans tussen decentralisatie/lokale autonomie en *accountability* wat betreft de ontvangen middelen). Zorg in de tweede fase van het voortgezet onderwijs voor gelijkwaardige trajecten, zodat de leerlingen deze ook afmaken (verbeter de kwaliteit van het beroepsonderwijs; bied de mogelijkheid tot switchen; versterk de begeleiding).

Help achterstandsscholen en –leerlingen zich te verbeteren. Versterk en ondersteun schoolleiderschap (scholingsprogramma’s; *coaching*, *mentoring* en netwerken; goede werkcondities, extra beloning). Stimuleer een ondersteunend schoolklimaat en omgeving (positieve leerkracht-leerling en leerling-leerling relaties en interacties; gebruik data-informatiesystemen; *coaching* en *mentoring*; gebruik alternatieve leer- en les-tijd). Werf, begeleid en behoud kwaliteitsleerkrachten (specifieke bijscholing; mentorprogramma’s voor beginnende leerkrachten; verbeter werkcondities; verhoog het salaris en verbeter de loopbaanmogelijkheden). Hanteer effectieve leerstrategieën in de klas (een balans tussen leerlinggericht onderwijs en een daarop afgestemd leerplan en resultaatmeting; diagnostische toetsen en formatieve en summatieve monitoring; hoge verwachtingen bij leerkrachten). Zet stevig in op verbindingen tussen school en

148 OECD (2012).

149 Ook hier geldt hetgeen met betrekking tot de OECD-studie uit 2009 is opgemerkt.

ouders en de buurt of wijk (ouderbetrokkenheid en –participatie; maatschappelijke en welzijnsinstellingen; bedrijfsleven).

Het NJI heeft een overzicht gemaakt van de belangrijkste bevindingen van reviewstudies naar effectieve aanpakken van achterstandsbestrijding, met een uitsplitsing naar het voorkomen van achterstanden en bestrijden van achterstanden op latere leeftijd.¹⁵⁰

Het voorkomen van achterstanden. Centrumgericht VVE-programma's zijn in het algemeen effectiever dan gezinsgerichte programma's. Vaak wordt voor een combinatie van beide typen gepleit. Bij de uitvoering in een centrum wordt dan ook aandacht besteed aan de thuissituatie en activiteiten die ouders met hun kinderen uitvoeren. Ondersteuning van de gezinnen is van belang om de effecten op langere termijn vast te houden. De condities waaronder de programma's worden uitgevoerd zijn van invloed op de resultaten. Er zijn ontwikkelingsgerichte (globaal, kindvolgend) en programmagestuurde (sterk gestructureerd, initiatief bij leidster) programma's. Onduidelijk is welke benadering de beste is. Er zijn integrale (gericht op meerdere domeinen) en specifieke (één domein, zoals taal) programma's. Integrale programma's lijken effectiever. Intensieve programma's zijn effectiever dan minder-intensieve programma's. Een doorgaande lijn is van belang. Kleine groepen en dubbele bezetting (ofwel een gunstige kind-leidsterratio) leidt tot een grotere effectiviteit. Het effect van ouderbetrokkenheid is onbeslist. Van belang is een observatie- en/of toets-systeem om de ontwikkelingen te kunnen volgen en het verloop van het programma daarop te kunnen afstemmen. Relevant is ook de professionaliteit van de uitvoerders, zowel in algemene zin als programmaspecifiek (pedagogisch-didactisch, inhoudelijk; via scholing, bijscholing). Een indirect effect gaat uit van het vastleggen van pedagogisch-didactische uitgangspunten in een beleids- of werkplan. Enkele algemene schoolkenmerken kunnen ook van invloed zijn, zoals een slagvaardige schoolleiding, een planmatige aanpak, consensus binnen het team, nascholing, en het hebben van hoge verwachtingen. Heterogeen groeperen is mogelijk gunstiger dan homogeen groeperen.

Achterstandsbestrijding op latere leeftijd. Hieronder vallen na- en buitenschoolse programma's (verlengde schooldag, naschoolse opvang, vakantiecampen) die in buitenlands onderzoek bescheiden effecten hebben. Een ander aanpak betreft de Pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden, die laten zien dat de prestaties van de leerlingen vooruit zijn gegaan en het aantal uitvallers is verminderd. Het succes wordt toegeschreven aan de doelgerichte werkwijze van de scholen, waarbij de prestaties van de leerlingen de basis vormen voor de inrichting van het taal-leesonderwijs. Een

150 Mutsaers, Zoon & De Baat (2012).

laatste aanpak die wordt genoemd zijn de schakelklassen, waarvan de resultaten vrij positief zijn.

2.4.5 Evidence based, practice based

In dit rapport zijn de resultaten gepresenteerd van ontelbare studies. Een belangrijke vraag is wat de waarde is van al deze studies, elk afzonderlijk en als geheel. Met name sinds de publicatie van het advies van de Onderwijsraad over *evidence based* onderwijs en het verslag van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen bestaat er veel overeenstemming over de opvatting dat beleidsmaatregelen/instrumenten/aanpakken/interventies/programma's pas grootschalig ingevoerd zouden moeten worden nadat de werking daarvan via onderzoek empirisch is aangetoond (bewezen effectief zijn).¹⁵¹ De Onderwijsraad onderscheidt daarbij verschillende gradaties, van zacht naar hard bewijs, van ervaringskennis van professionals en enquêtes onder leerkrachten tot gecontroleerde experimenten met aselechte toewijzing van klassen aan condities ('de gouden standaard'). Over de mate van hardheid, over de wenselijkheid en mogelijkheden van het meest harde onderzoek is sindsdien veel discussie gevoerd.¹⁵² De Raad stelt zich op het standpunt dat er gestreefd moet worden naar zo hard mogelijk bewijs. Wat voor het onderhavige review opvalt, is dat veel interventies niet of nauwelijks zijn geëvalueerd, dat er geen of nauwelijks (hard noch zacht) bewijs is voor hun werking, en dat wanneer een interventie die kleine (positieve) effecten op een of enkele deelaspecten laat zien toch al snel veralgemeniserend wordt geconcludeerd dat die effectief is. Ook lijkt er vaker sprake van selectief *shoppen* om (bijvoorbeeld vanuit politieke, ideologische of economische overwegingen) bewijs te vinden ter ondersteuning van de werking van een bepaalde interventie.¹⁵³

151 Onderwijsraad (2006); Tweede Kamer (2008).

152 Bosker (2008); Gravemeijer & Kirschner (2007).

153 Vergelijk Karsten (2008); Meijnen (2008).

3 Conclusies

Wanneer wordt nagestreefd de achterstanden van bepaalde groepen van leerlingen te voorkomen en bestrijden, dan is het om te beginnen van cruciaal belang adequaat te bepalen wie die doelgroepen nu precies zijn. Het onderwijsachterstandenbeleid is gericht op achterstanden die het gevolg zijn van sociale, economische en culturele factoren in de thuissituatie van de leerlingen. Als indicator hiervoor wordt momenteel het ouderlijk opleidingsniveau gebruikt. Bij de start van het beleid, bijna dertig jaar geleden, bedroeg de samenhang (bivariate correlatie) tussen deze indicator en de schoolvorderingen nog circa 0.40; momenteel is die gehalveerd. Het onderwijs is kennelijk meritocratischer geworden. Het gevolg is dat de (formele) basis voor de toekenning van extra middelen flink is verzwakt, en de kans op vals-negatieven en vals-positieven bijzonder groot is. (Los nog van hoe in de praktijk met de middelen wordt omgegaan.) Vanaf het begin is er een stevige politieke en methodologische discussie gevoerd over een alternatief voor de gewichtenregeling, namelijk een directe meting van de achterstand via afname van een (taal)toets. Ook daar kunnen allerlei bezwaren tegenin worden gebracht; het is echter de vraag welke van beide opties het minst slecht is, of dat misschien een combinatie van beide de voorkeur zou genieten. Daarnaast kan wellicht overwogen worden aanvullende of alternatieve instrumenten en indicatoren mee te nemen, bijvoorbeeld op het vlak van de etnische herkomst (in ruime zin).

Strikt genomen heeft het eigenlijk weinig zin na te gaan of een bepaalde interventie werkt, wanneer de doelgroep niet goed is afgebakend, wanneer er slechts een zwakke relatie bestaat tussen probleem en doelgroep, wanneer de methode en inhoud van de interventie niet is afgestemd op de specifieke doelgroep en wanneer onduidelijk is of de interventie bij de juiste doelgroep terechtkomt. Doelgroep, interventie en effect zijn onlosmakelijk en causaal met elkaar verbonden. Dit is een belangrijke relativeering bij de bevindingen van het onderhavige review. Volgens sommigen vallen de effecten van al die inspanningen die verricht zijn in het kader van achterstandsbestrijding tegen. De vraag is echter of de effecten niet sterker zouden zijn wanneer de interventies doelgerichter zouden zijn ingezet en via 'harder' onderzoek zouden zijn geëvalueerd.

Referenties

- Akil, S. (2003). *Wat doen we aan ICO? Een onderzoek naar intercultureel onderwijs op de PABO*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Aleman, A., & Tuijl, C. van (2000). Meta-analyse, heterogeniteit, en de effecten van voorschoolse educatieve programma's: Een kritische beschouwing. *Pedagogiek*, 20, 162-166.
- Algemene Rekenkamer (2001). *Bestrijding onderwijsachterstanden*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- Allers, M. (2011). *Doel en middelen in de financiële verhouding tussen overheden*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Andrews, S., & Slate, J. (2001). Prekindergarten programs: A review of the literature. *Current Issues in Education*, 4. Op 08/11/10 gedownload van <http://cie.ed.asu.edu/volume4number5/>.
- Aos, S., & Pennucci, A. (2013). *K-12 Class size reductions and student outcomes. A review of the evidence and benefit-cost analyses*. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Avermaet, P., Branden, K. Van den, & Heylen, L. (red.) (2010). *Goed geGOKt? Reflecties op twintig jaar gelijke-onderwijskansenbeleid in Vlaanderen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Barnett, W. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. New Brunswick, NJ: Rutgers.
- Bergh, L. van den, Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47, 497-527.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 15, 344-347.
- Blatchford, P., & Martin, C. (1998). The effect of class size on classroom processes: 'It's a bit like a treadmill - working hard and getting nowhere fast!' *British Journal of Educational Studies*, 46, 118-137.
- Blok, H., & Leseman, P. (1996). Effecten van voorschoolse stimuleringsprogramma's: Een review van reviews. *Pedagogische Studiën*, 73, 184-197.
- Blok, H., Fukkink, R., Gebhardt, E., & Leseman, P. (2003). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.

- Boethel, M. (2003). *Diversity. School, family, & community connections. Annual synthesis 2003*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Boethel, M. (2004). *Readiness. School, family & community connections. Annual synthesis 2004*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Bokdam, J., Berdowski, Z., Ende, I. van den, Gelderblom, A., Jong, M. de (2012). *Jaarrapport 2012 Monitoring en evaluatie VSV-beleid 2012-2015. Eindrapport*. Zoetermeer: Panteia.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2010). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis: Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Boom, J. de, Wensveen, P. van, Hermus, P., Weltevrede, A., & San, M. van (2012). *Marokkaanse Nederlanders 2012. De positie op de terreinen van onderwijs, arbeid en uitkering en criminaliteit (meting 3)*. Rotterdam: Risbo.
- Bosker, R. (1997). Het einde van de klassenstrijd. Achtergronden bij de discussie over klassengrootte in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 74, 210-227.
- Bosker, R. (2008). Naar meer evidence based onderwijs! *Pedagogische Studiën*, 85, 49-51.
- Boker, R., & Guldemon, H. (2004). *Een herijking van de gewichtenregeling*. Groningen: GION.
- Bosker, R., Mulder, L., & Glas, C. (2001). Naar een nieuwe gewichtenregeling? In *Onderwijsraad, Met 't oog op onderwijsachterstanden*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Walraven, G., & Broekhof, K. (eds.) (1998). *An international comparative perspective on children and youth at risk*. Leuven: Garant.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Bron, J. (2008). *Maatschappelijk verantwoord. Instrument voor zelfevaluatie actief burgerschap en sociale integratie*. Concept 7 februari 2008. Enschede: SLO.
- Bronneman-Helmers, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)*. Den Haag: SCP.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early childhood interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140-165.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112, 579-620.
- Carter, S. (2003). *The impact of parent/family involvement on student outcomes: An annotated bibliography of research from the past decade*. Eugene, OR: CADRE.

- Cederberg, M., Hartsmar, N., & Lingärde, S. (2009). *Educational policies that address social inequality. Thematic review: Socioeconomic disadvantage*. Malmö: Malmö University.
- Cito (2013a). Cito Volgsysteem jonge kind. Op 10/02/13 gedownload van www.cito.nl/onderwijs/vroeg%20en%20voorschoolse%20educatie/cito_volgsysteem_vve.aspx.
- Cito (2013b). *Cito Volgsysteem primair en speciaal onderwijs*. Op 10/02/13 gedownload van www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/cito_volgsysteem_po.aspx.
- Claassen, A., & Mulder, L. (2011). *Een afgewogen weging? De effecten van de gewijzigde gewichtenregeling in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Claassen, A., Driessen, G., Aarntzen, D., & Mulder, L. (2005). *Voorstel voor een indicator voor de toedeling van middelen voor het Leerplusarrangement in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Claassen, A., Knipping, C., Koopmans, A., & Vierke, H. (2008). *Variatie in brede scholen en hun effecten*. Nijmegen: ITS.
- Clarisse, R., Testu, F., Maintier, C., Alaphilippe, D., Le Floc'h, N., & Janvier B. (2004). A comparative study of nocturnal sleepduration and timetable of children between five and ten-years-old according to their age and socio-economic environment. *Archives de pédiatrie*, 11, 85-92.
- Coe, R. (2002). *It's the effect size, stupid! What effect size is and why it is important*. Paper Annual conference British Educational Research Association, Exeter (UK), 12-14 september 2002.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colpin, M., Gysen, S., Jaspaert, K., Heymans, R., Branden, K. Van den, & Verhelst, M. (2006). *Studie naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van centrale taaltoetsen in Vlaanderen in functie van gelijke onderwijskansen*. Leuven: K.U. Leuven.
- Commissie Indicatiestelling Onderwijsachterstanden (1996). *Zo onvoorspelbaar als het leven zelf*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Coughan, S. (2011). Rich-poor pupil gap 'not closing'. *BBC News Education & Family*, 4 februari 2011.
- Crane, J., & Barg, M. (2003). *Do early childhood intervention programs really work?* Washington DC: Coalition for Evidence-Based Policy.
- Cré, J., & Driesmans, L. (2010). Naar een nieuw gelijke onderwijskansenbeleid. In P. Avermaet, K. Van den Branden & L. Heylen (red.), *Goed geGOKt? Reflecties op twintig jaar gelijke-onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (pp. 47-66). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.

- DCSF (2009). *Breaking the link between disadvantage and low attainment. Everyone's business*. London: Department for Children Schools and Families.
- Dekkers, H., & Driessen, G. (1997). An evaluation of the Educational Priority Policy in relation to early school leaving. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 209-230.
- Denessen, E., Driessen, G., & Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20, 347-368.
- Denessen, E., Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2001). Culture differences in education: Implications for parental involvement and educational policies. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (eds.), *A bridge to the future* (pp. 55-66). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Desforges, C. (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.
- DfE (2012). *Deputy Prime Minister hails a revolution in free pre-school education*. Op 10/02/12 gedownload van www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/earlylearningandchildcare/news/a00209664/deputy-prime-minister-hails-a-revolution-in-free-pre-school-education.
- DfE (2013a). *Pupil Premium*. Op 10/02/13 gedownload van www.education.gov.uk/schools/pupilsupport/premium.
- DfE (2013b). *Pupil Premium – how to use it*. Op 10/02/13 gedownload van www.education.gov.uk/schools/pupilsupport/premium/how
- Dobbelsteen, S., Levin, J., & Oosterbeek, H. (2002). The causal effect of class size on scholastic achievement: Distinguishing the pure class size effect from the effect of changes in class composition. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 64, 17-36.
- Doolaard, S., & Bosker, R. (2006). *Effecten van formatie-inzet in de onderbouw van het basisonderwijs*. Groningen: GION.
- Doolaard, S., & Leseman, P. (2008). *Versterking van het fundament. Integrerende studie n.a.v. de opbrengsten van de onderzoekslijn Sociale en institutionele context van scholen uit het Onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008*. Groningen: GION.
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (1994). Naar een meer realistische benadering van het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur? *Pedagogische Studiën*, 71, 47-59.
- Driessen, G. (1995). Het relatieve belang van sociaal milieu en etnische herkomst voor de verklaring van onderwijsachterstanden. Een overzicht van kwantitatief-empirische studies; bevindingen en problemen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 20, 341-362.

- Driessen, G. (2000). The limits of educational policy and practice? The case of ethnic minority pupils in the Netherlands. *Comparative Education*, 36, 55-72.
- Driessen, G. (2004). A large-scale longitudinal study of the utilization and effects of early childhood education and care in the Netherlands. *Early Child Development and Care*, 174, 667-689.
- Driessen, G. (2005). From cure to curse: The rise and fall of bilingual education programs in the Netherlands. In AKI (ed.), *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children. WZB Discussion Paper SP IV 2005-601* (pp. 77-107). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Driessen, G. (2006). Het advies voortgezet onderwijs: Is de overadvisering over? *Mens & Maatschappij*, 81, 5-23.
- Driessen, G. (2007). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2008a). *Towards citizenship education in the Netherlands*. Torino, It: Fieri - Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull 'Immigrazione.
- Driessen, G. (2008b). De verwachtingen waargemaakt? Twee decennia islamitische basisscholen. *Mens & Maatschappij*, 83, 168-189.
- Driessen, G. (2011). De ontwikkeling van de onderwijspositie van OAB-doelgroep-leerlingen tussen 1994/95 en 2007/08. In J. Roeleveld, G. Driessen, G. Ledoux, J. Cuppen & J. Meijer, *Doelgroep-leerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie* (pp. 23-60). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G. (2012a). *Variatie in Voor- en Vroegschoolse Educatie. Een onderzoek naar de uiteenlopende wijzen waarop in gemeenten vorm wordt gegeven aan VVE*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2012b). *De ambities waargemaakt? De ontwikkeling van de onderwijspositie van de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid tussen 1995 en 2011*. In G. Driessen (red.), *De doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid: Ontwikkelingen in prestaties en het advies voortgezet onderwijs* (pp. 3-35). Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2012c). Combating ethnic educational disadvantage in the Netherlands. An analysis of policies and effects. In C. Kassimeris & M. Vryonides (eds.), *The politics of education. Challenging multiculturalism* (pp. 31-51). New York: Routledge.
- Driessen, G., & Dekkers, H. (2007). Educational inequality in the Netherlands: Policy, practice, and effects. In R. Teese, S. Lamb & M. Duru-Bellat (eds.), *International studies in educational inequality, theory and policy. Volume 3. Inequality: Educational theory and public policy* (pp. 257-274). Dordrecht: Springer.
- Driessen, G., & Merry, M. (2006). Islamic schools in the Netherlands: Expansion or marginalization? *Interchange*, 37, 201-223.

- Driessen, G., & Merry, M. (2010). Hindoescholen in Nederland. Een alternatieve route naar integratie? *Migrantenstudies*, 26, 21-40.
- Driessen, G., & Merry, M. (2011). The effects of the integration and generation of immigrants on language and numeracy achievement. *Educational Studies*, 37, 581-592.
- Driessen, G., & Mulder, L. (1999). The enhancement of educational opportunities of disadvantaged children. In R. Bosker, B. Creemers & S. Stringfield (eds.), *Enhancing educational excellence, equity and efficiency. Evidence from evaluations of systems and schools in change* (pp. 37-64). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Driessen, G., & Smit, F. (2007). Effects of immigrant parents' participation in society on their children's school performance. *Acta Sociologica*, 50, 39-56.
- Driessen, G., Claassen, A., & Smit, F. (2010). *Variatie in schooltijden. Een internationale literatuurstudie naar de effecten van verschillende invullingen van de schooldag, de schoolweek en het schooljaar*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2012). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting 2010/11*. Nijmegen: ITS/ Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., Slik, F. van der, & Bot, K. de (2002). Home language and language proficiency: A large-scale longitudinal study in Dutch primary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, 175-194.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31, 509-532.
- Duncan, G., & Murnane, R. (2011). *Whither opportunity? Rising inequality and the uncertain life chances of low-income children*. New York: Russell Sage.
- EACEA (2009). *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*. Brussels: EACEA.
- Eijsackers, L. (2008). *Actief door burgerschap. Voorbeelden van goede initiatieven in het kader van Actief Burgerschap en Sociale Integratie (2003-2007)*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Eimers, T. (1995). *Een vangnet van strohalmen. Opvang- en preventieprojecten voor voortijdig schoolverlaters in regionaal perspectief*. Nijmegen: ITS.
- Emmelot, Y., & Schooten, E. van (2003). Onderwijs Nederlands voor anderstalige leerlingen op de basisschool. In W. Meijnen (red.), *Onderwijsachterstanden in basisscholen* (pp. 161-173). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Emmelot, Y., & Schooten, E. van (2006). *Effectieve maatregelen ter bestrijding van taalachterstanden in het primair onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Emmelot, Y., & Veen, I. van der (2003). *Brede basisscholen uitgelicht* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Emmelot, Y., Schooten, E. van, & Timman, Y. (2000). *Wat weten we? Een literatuurstudie naar empirisch onderzoek gericht op het onderwijs Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut/ITTA.
- Emmelot, Y., Schooten, E. van, & Timman, Y. (2001). *Determinanten van succesvol NT2-onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Entzinger, H. (2006). Changing the rules while the game is on: From multiculturalism to assimilation in the Netherlands. In Y. Bodemann & G. Yurdakul (eds.), *Migration, citizenship, ethnos* (pp. 121-144). New York: Palgrave MacMillan.
- Erp, M. van, Koopman, P., & Voncken, E. (1997). *Het experiment verlengde school-dag in het basisonderwijs. Eindverslag van het evaluatieonderzoek in Rotterdam, Den Haag en Utrecht*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ewijk, R. van, & Slegers, P. (2010). Peer ethnicity and achievement: A meta-analysis into the compositional effect. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 237-265.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fase, W., & Berg, G. van den (1985). *Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs*. Den Haag: SVO.
- Fase, W., Kole, S., Paridon, C. van, & Vlug, V. (1990). *Vorm geven aan intercultureel onderwijs*. De Lier: ABC.
- Fleurke, F., Hulst, R., & Vries, P. de (1997). *Decentraliseren met beleid*. Den Haag: Sdu.
- Franken, P., Hautvast, D., Hoeij, J. van, & Stroetinga, M. (2003). *Aan de slag met actief burgerschap. Handreiking voor scholen PO en VO*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Frissen, P. (2004). *Van maakbaarheid naar autonomie en variëteit. Een bestuurlijk review van OAB/WSNS/LGF*. Breda.
- Geurts, E., Lambrechts, B. (2008). *Educational policies that address social inequality. Country report: The Netherlands*. Kortrijk: Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen.
- Gibbons, S., & Telhaj, S. (2006). *Peer effects and pupil attainment: Evidence from secondary school transition*. London: London School of Economics.
- Gijsberts, M. (2006). De afnemende invloed van etnische concentratie op schoolprestaties in het basisonderwijs, 1988-2002. *Sociologie*, 2, 157-177.
- Gijsberts, M., & Iedema, J. (2012). Opleidingsniveau van niet-schoolgaanden en leerprestaties in het basisonderwijs. In M. Gijsberts, W. Huijnk & J. Dagevos (red.), *Jaarrapport integratie 2011* (pp. 76-101). WODC/SCO/CBS. Den Haag: SCP.

- Goodman, R., & Burton, D. (2012). What is the nature of the achievement gap, why does it persist and are government goals sufficient to create social justice in the education system? *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40, 500-514.
- Gorard, S. (2010). Education can compensate for society – a bit. *British Journal of Educational Studies*, 58, 47-65.
- Gravemeijer, K., & Kirschner, P. (2007). Naar meer evidence-based onderwijs? *Pedagogische Studiën*, 84, 463-472.
- Grinten, M. van der, Kruiter, J., Claassen, A., & Vegt, A. van der (2009). *Meerjarig onderzoek naar effecten van brede scholen. Offerte*. Utrecht/Nijmegen: Oberon/ITS/Sardes.
- Guldemon, H., & Bosker, R. (2006). *Onderwijsachterstanden en ontwikkeling in leerprestaties*. Groningen: GION.
- Hanushek, E., & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116, 63-76.
- Hanushek, E., Kain, J., Markman, J., & Rivkin, S. (2003). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Economics*, 18, 527-544.
- Hattie, J. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 449-481.
- Hattie, J. (2007). *Developing potentials for learning: Evidence, assessment and progress*. Presentatie 12th Biennial Conference EARLI 2007, Budapest (H), 28 augustus – 1 september 2007. Op 20/01/13 gedownload van <http://www.education.auckland.ac.nz/uoa/hattie-papers-download>.
- Hattie, J. (2009a). *Visible learning. tomorrow's schools, the mindsets that make the differences in education*. Presentatie The Treasury, Wellington (NZ), 8 september 2009. Op 20/01/13 gedownload van <http://www.treasury.govt.nz/publications/media-speeches/guestlectures/pdfs/tgls-hattie.pdf>
- Hattie, J. (2009b). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Heers, M., Klaveren, C. van, Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2011). *Community schools unfolded: A review of the literature*. Maastricht: TIER.
- Heers, M., Klaveren, C. van, Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2012). *The impact of community schools on student dropout in pre-vocational education*. Maastricht: TIER.
- Heckman, F. (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Brussels: European Commission.

- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Hermans, D., Opdenakker, M.-C., & Damme, J. Van (2004). *Ongelijke kansen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de eindonderwijspositie én de vertraging in het secundair onderwijs*. Leuven: K.U. Leuven.
- Herweijer, L. (2003). Voorschoolse voorzieningen en brede scholen. In E. Zeijl (red.), *Rapportage Jeugd 2002* (pp. 175-196). Den Haag: SCP.
- Herweijer, L. (2009). *Making up the gap. Migrant education in the Netherlands*. Den Haag: SCP.
- Herweijer, L. (2011). *Gemengd leren. Etnische diversiteit en leerprestaties in het basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: SCP.
- Hoeven – van Doornum, A. van der (2005). *Development on scale, instruction at measure. OBIS, a system of value-added indicators in primary education*. Nijmegen: ITS.
- Holter, N., & Bruinsma, W. (2009). *Wat werkt bij het voorkomen van voortijdig schoolverlaten?* Utrecht: NJI.
- Houtveen, T., & Velde, V. van der (2011). *Opbrengst van Taalbeleid. Eindrapportage pilots taalbeleid onderwijsachterstanden*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Hoxby, C. (1998). *The effects of class size and composition on student achievement: New evidence from natural population variation*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Huizinga, H., & Wolf, K. van der (1996). *Ook leuke dingen doen op school? Verslag van het experiment VSD in Amsterdam 1993-95*. Amsterdam: ESAN.
- Ince, D., & Berg, G. van den (2009). *Overzichtsstudie interventies voor migranten-jeugd; ontwikkelingsstimulering, preventie en vroeghulp*. Utrecht: NJI.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Resultaatbepaling van vve door scholen: een verkenning*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jackson, E., & Page, M. (2013). Estimating the distributional effects of education reforms: A look at Project STAR. *Economics of Education Review*, 32, 92-13.
- Jeynes, W. (2003). A meta-analysis. The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202-218.

- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family & community connections. Annual Synthesis 2001*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Jungbluth, P., Buis, T., Driessen, G., & Mens, A. (1985). *De evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid. Voorstellen voor onderzoek naar het gebruik van O.V.B.-faciliteiten en naar de daarbij beoogde effecten*. Nijmegen: ITS.
- Karoly, L., Kilburn, M., & Cannon, J. (2005). *Early childhood interventions. Proven results, future promise*. Santa Monica, CA: RAND.
- Karssen, M., Veen, I. van der, & Roeleveld, J. (2010). *Effecten van schoolsamenstelling op schoolprestaties in het Nederlandse basisonderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Karsten, S. (1999). Neoliberal education reform in the Netherlands. *Comparative Education Review*, 35, 303-317.
- Karsten, S. (2006). Policies for disadvantaged children under scrutiny: The Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education*, 42, 261-282.
- Karsten, S. (2008). De ondraaglijke lichtvaardigheid van het onderwijsbeleid? *Pedagogische Studiën*, 85, 464-469.
- Karsten, S., & Meijnen, W. (2005). *Leergeld. Sociaal-democratische onderwijspolitiek in een tijd van nieuwe verschillen*. Amsterdam: Mets & Schilt Uitgevers.
- Karsten, S., Eck, E. van, & Robijns, M. (2001). *Decentralisatie van het onderwijsbeleid. Een analytische evaluatie van goa, oalt en wsns*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Karsten, S., Elshof, D., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, J., & Schooten, E. van (2003). *Onderwijssegregatie in Amsterdam. Hoe staat het ervoor en wat willen en kunnen we eraan doen?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Kassenberg, A. (2010). *Literatuurstudie uitgebreid onderwijs*. Groningen: Hanzehogeschool.
- Kerr, K., & West, M. (2011). *Social inequality: Can schools narrow the gap?* Macclesfield: BERA.
- Klaveren, C. van, Terwijn, H., & Meyer, E. (2011). *The weekend school effect on perceived cognitive and social competences: Evidence from a randomized controlled experiment*. Maastricht: TIER.
- Klein, M. van der, & F. Dekker (2011). *Vrijwillige ondersteuning van jongeren zonder startkwalificatie . Een literatuuronderzoek naar effectieve methodieken en praktijken*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Kruiter, J., Oomen, C., Dubbelman, E., Linden, J. van der, Hulsen, M., Kooij, D., & Grinten, M. van der (2012). *Brede scholen in Nederland. Jaarbericht 2011*. Utrecht: Oberon.

- Kuhry, B., & Herweijer, L. (2012). Primair onderwijs. In B. Kuhry & F. de Kam (red.), *Waar voor ons belastinggeld? Prijs en kwaliteit van publieke diensten* (pp. 43-58). Den Haag: SCP.
- Ladd, H., & Fiske, E. (2009). *The Dutch experience with weighted pupil funding: Some lessons for the U.S.* Durham, NC: Duke University.
- Lambrechts, B., & Geurts, E. (2008). *Educational policies that address social inequality. Country report: Belgium/Flanders*. Kortrijk: Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen
- Langen, A. van, & Dekkers, H. (2001). Decentralisation and combating educational exclusion. *Comparative Education*, 37, 367-384.
- Langen, A. van, & Hulsen, M. (2001). *Schooltijden in het basisonderwijs: Feiten en fictie*. Nijmegen: ITS.
- Langen, A. van, & Suhre, C. (2001). *Ontwikkelingen in de schoolloopbanen van achterstandsleerlingen. Vergelijkende analyses van een aantal leerlingcohorten in basis- en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11, 575-589.
- Leeman, Y., & Pels, T. (2006). Citizenship education in the Dutch multiethnic context. *European Education*, 38, 64-75.
- Leeman, Y. & Reid, C. (2006). Multi/Intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare*, 36, 57-72.
- Ledoux, G., & Veen, A. (2009). *Beleidsdoorlichting onderwijsachterstandenbeleid. Periode 2002-2008*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., Geijsel, F., Reumerman, R., & Dam, G. ten (2011). Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland. *Pedagogische Studiën*, 88, 3-22.
- Ledoux, G., Overmaat, M., Boogaard, M., Felix, C., & Triesscheijn, B. (2005). *Onderwijskansen bekeken. De stand van zaken in het onderwijskansenbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Lefgren, L. (2004). Educational peer effects and the Chicago public schools. *Journal of Urban Economics*, 56, 169-191.
- Leseman, P. (2002). *Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*. Paris: OECD.
- Leseman, P. (2007). *Early education for immigrant children*. Utrecht: Utrecht University.
- Leseman, P. (2009). The impact of high quality education and care on the development of young children: review of the literature. In EACEA, *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities* (pp. 17-49). Brussels: EACEA.
- Levin, J. (2001). For whom the reductions count: A quantile regression analysis on class size and peer effects on scholastic achievement. *Empirical Economics*, 26, 221-246.

- Leuven, E., Lindahl, M., Oosterbeek, & Webbink, D. (2003). *The effect of extra funding for disadvantaged students on achievement*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Leuven, E., Lindahl, M., Oosterbeek, H., & Webbink, D. (2004). *New evidence on the effect of time in school on early achievement*. Op 05/06/11 gedownload van <http://129.3.20.41/eps/hew/papers/0410/0410001.pdf>.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26, 52-66.
- Lucassen, L., & Köbben, A. (1992). *Het partiële gelijk. Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991)*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Machin, S., & McNally, S. (2012). The evaluation of English education policies. *National Institute Economic Review*, 219, 15-15.
- Martinez, Y., & Velazquez, J. (2000). *Involving migrant families in education*. ERIC Digest. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse.
- Meij, H., Mutsaers, K., & Pennings, T. (2009). *Effectiviteit van voor- en vroegschoolse programma's in Nederland*. Utrecht: NJI.
- Meijnen, G. (2004a). Het concept meritocratie en het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 81, 79-88.
- Meijnen, G. (2008). Dijsselbloem en de wetenschap. *Pedagogische Studiën*, 85, 451-458.
- Meijnen, W. (red.) (2004b). *Onderwijsachterstanden. Update van een review*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Mens, A. (1984). *Het onderwijsvoorrangscriterium in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Mens, A., & Driessen, G. (1985). *Het onderwijsvoorrangscriterium in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Merry, M., & Driessen, G. (2009). Islamic schools in the US and Netherlands: Inhibiting or enhancing democratic dispositions? In P. Woods & G. Woods (Eds.), *Alternative education for the 21st century: Philosophies, approaches, visions* (pp. 101-122). New York: Palgrave Macmillan.
- Merry, M., & Driessen, G. (2012). Equality on different terms: The case of Dutch Hindu schools. *Education and Urban Society*, 44, 632-648.
- Merry, M., Driessen, G., & Oulali, I. (2012). Doet onderwijssegregatie ertoe? *Pedagogiek*, 32, 151-164.
- Meyer, E., & Klaveren, C. van (2012). *Evaluation of an extended day program in the Netherlands: A randomized field experiment*. Maastricht: TIER.
- MinOCW (2004). *Onderwijs, integratie en burgerschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

- Montero-Sieburth, M. (2009). *Review of educational explanatory models used by educators and social science researchers for underrepresented groups: Lessons for Europe*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. Op 20/01/13 gedownload van <http://www.oprit14.be/sites/oprit14.drupalgardens.com/files/Educational%20Explanatory%20Models%20-%20M.%20Sieburth.pdf>.
- Mooij, T. (2000). Screening children's entry characteristics in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 165, 23-40.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 449-175.
- Mulder, L. (1996). *Meer voorrang, minder achterstand? Het Onderwijsvoorrangsbeleid getoetst*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L. (i.v.) *Allochtone leerlingen en onderwijsachterstand. De ontwikkeling van specifiek naar generiek beleid*. Den Haag: SCP.
- Mulder, L., & Meijnen, W. (i.v.). *Onderwijsachterstanden in de BOPO-periode 2009-2012. Een reviewstudie*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L., Roeleveld, J., Veen, I. van der, & Vierke, H. (2005). *Onderwijsachterstanden tussen 1988 en 2002. Ontwikkelingen in basis- en voortgezet onderwijs*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Mulder, L., Veen, I. van der, Derriks, M., & Elshof, D. (2012). *De schakelklasleerlingen verder gevolgd. Het tweede vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/07 of 2007/08 in een schakelklas hebben gezeten*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L., Veen, I. van der, Paas, T., & Elshof, D. (2011). *Onderwijsprestaties en schoolloopbanen na de schakelklas. Een vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/07 of 2007/08 in een schakelklas hebben gezeten*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L., Hoeven, A. van der, Vierke, H., Veen, I. van der, & Elshof, D. (2009). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2007/2008*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L., Hoeven, A. van der, Vierke, H., Ledoux, G., Veen, I. van der, Oud, W., Daalen, M. van, & Roeleveld, J. (2008). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2006/2007*. Nijmegen: ITS.
- Mutsaers, K., Zoon, M., & Baat, M. de (2012). *Wat werkt bij onderwijsachterstanden?* Utrecht: NJI.
- Nap-Kolhoff, E., Schilt-Mol, T. van, Simons, M., Sontag, L., Steensel, R. van, & Vallen, T. (2008). *VVE onder de loep. Een studie naar de uitvoering en effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatieve programma's*. Tilburg: IVA.
- Nores, M., & Barnett, S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under)investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29, 271-282.

- Nusche, D. (2009). *What works in migrant education? A review of evidence and policy options*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Against the odds. Disadvantaged students who succeed in school*. Paris: OECD.
- OECD (2012a). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2012b). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD.
- Olson, D. (2005). *Assessing proposals for preschool and kindergarten: Essential information for parents, taxpayers, and policymakers*. Phoenix, AZ: Goldwater Institute.
- Onderwijsraad (2001a). *Samen naar de taalschool. Nieuwe moderne vreemde talen in perspectief. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2001b). *Wat 't zwaarst weegt. Een nieuwe aanpak voor het onderwijsachterstandenbeleid. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2001c). *De rugzak gewogen... Over de bekostiging van WSNS, LGF en de gewichtenregeling basisonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2002). *Over leerlinggewichten en schoolgewichten. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003). *Wat scholen toevoegen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004). *Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005a). *Bakens voor spreiding en integratie. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005b). *Spreidingsmaatregelen onder de loep. Studie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Presteren naar vermogen. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010a). *Naar een nieuwe kleuterperiode voor het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010b). *Uitgebreid onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010c). *Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011). *Maatschappelijke achterstanden van de toekomst. Verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ooghe, E. (2005). *De 'gelijke onderwijskansen (GOK)'-financiering: Werkt ze? Voor wie? En wat kunnen we er uit leren?* Leuven: K.U. Leuven.
- Oosterbeek, H., & Webbink, D. (1998). Is verkleining van klassen een goede investering? *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 23, 71-76.

- Penn, H. (2009). *Early Childhood Education and Care. Key lessons from research for policy makers*. Brussels: European Commission.
- Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B., & Dam, G. ten (red.) (2010). *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Pianta, R., Barnett, W., Burchinal, M., & Thornburg, K. (2009). The effects of pre-school education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49-88.
- Ploeg, C. van der, Lanting, C., & Verkerk, P. (2007). *Voor- en vroegschoolse educatie (VVE): rol van de jeugdgezondheidszorg. Deelrapport 2: Behorende bij het project 'Screening op taalachterstanden en spraakstoornissen bij kinderen van 1 tot 6 jaar door de Jeugdgezondheidszorg'*. Leiden: TNO.
- Poesen-Vandeputte, M., & Nicaise, I. (2007). *De relatie tussen de doelgroepafbakening van kansarme kleuters en hun startpositie op school*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Poesen-Vandeputte, M., & Nicaise, I. (2008). *Kansarme leerlingen in de derde kleuterklas: Afbakening en profiel van de doelgroep*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Rijksoverheid (2009). *Rijksbegroting 2009. VIII Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Artikel 1. Primair Onderwijs. Tabel 1.9 Indicatoren*. Op 16/05/12 gedownload van www.rijksoverheid.nl.
- Rijksoverheid (2010). *Rijksbegroting 2010. VIII Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Artikel 1. Primair Onderwijs. Tabel 1.9 Indicatoren*. Op 16/05/12 gedownload van www.rijksoverheid.nl.
- Rijkschroeff, R. Dam, G. ten, Duyvendak, J., Gruijter, M. de, & Pels, T. (2005). Educational policies on migrants and minorities in the Netherlands: Success or failure? *Journal of Education Policy*, 20, 417-435.
- Roeleveld, J., & Veen, I. van der (2007). Kleuterbouwverlenging in Nederland: Omvang, kenmerken en effecten. *Pedagogische Studiën*, 84, 448-462.
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J., & Meijer, J. (2011). *Doelgroep-leerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Rutten, J. (2004). *Een eindeloze haastklus. Een halve eeuw gelijkekansenbeleid in het Amerikaanse onderwijs* Utrecht: Sardes.
- Rutten, J. (2008). *Segregatie en integratie in het onderwijs. Wat werkt?* Utrecht: Sardes.
- Scheerens, J. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: University of Twente.
- Scheerens, J., Luyten, H., & Ravens, J. van (2010). *Visies op onderwijskwaliteit. Met illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlandse primair en secundair onderwijs*. Enschede: Universiteit Twente.

- Scheerens, J., Ehren, M., Slegers, P., & Leeuw, R. de (2012). *OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes. Country background report for the Netherlands*. Enschede: University of Twente.
- Schildmeijer, J. (2013). *GOA-WSNS: Kinderen in hun ontwikkeling centraal*. Op 05/02/13 gedownload van www.onderwijsachterstanden.nl.
- Schooten, E. van, Smeets, E., & Driessen, G. (2007). *Taaltoetsen voor taalzwakke leerlingen in het primair onderwijs*. Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut/ITS.
- Schreuder, L. (2010). Biologisch ritme bepaalt de beste schooltijden. Een goede mix van onderwijs en ontspanning. *Jeugd en co kennis*, (4), 19 – 27.
- Schuitema, J., Dam, G. ten, & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89.
- Schweinhart, L., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W., Belfield, C., & Nores, M. (2005). *The High/Scope Perry Preschool Study through age 40. Summary, conclusions, and frequently asked questions*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Slik, F. van der, Driessen, G., & Bot, K. de (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: A longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review*, 22, 293-308.
- Smeets, E., Driessen, G., Elfering, S., & Hovius, M. (2009). *Allochtone leerlingen en speciale onderwijsvoorzieningen*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., & Driessen, G. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., & Driessen, G. (2009). Creating effective family-school partnerships in highly diverse contexts. Building partnership models and constructing parent typologies. In R. Deslandes (ed.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices: Family-school-community partnerships* (pp. 64-81). London: Routledge.
- Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2002). *Ouders en educatieve voorzieningen*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Sluiter, R., & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., Kuijk, J. van, & Wit, C. de (2008). *VVE en ouders. Ouderbetrokkenheid en -participatie in de Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS.

- Smit, F., Driessen, G., Vrieze, G., Kuijk, J. van, & Slegers, P. (2005). Opvoedings- en opvangactiviteiten van scholen in het primair en voortgezet onderwijs. Een inventarisatie van de stand van zaken met betrekking tot de relatie onderwijs-opvoeding-opvang in het Nederlandse onderwijs. In Onderwijsraad, *Onderwijs in thema's* (pp. 159-228). Den Haag: Onderwijsraad.
- Smyth, E., & McCoy, S. (2009). *Investing in education: Combating educational disadvantage*. Dublin: The Economic and Social Research Institute.
- Snijders, T., & Bosker, R. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling. Second edition*. London: Sage.
- Spaans, G., Förreer, M., Stolwijk, D., Houtveen, A., & Velde, V. van der (2011). *Succesvol taalbeleid. Pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden 2006-2010. Eindrapportage*. Utrecht:
- Steeg, M. van der, Elk, R. van, & Webbink, D. (2012). *Does intensive coaching reduce school dropout? Evidence from a randomized experiment*. Den Haag: CPB.
- Steensel, R. van, McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81, 69-96.
- Stel, E. (2013). *Marokkaans-Nederlandse risicjongeren pakken aan!* Scriptie Bestuursacademie.
- Stevens, P., Clycq, N., Timmerman, C., & Van Houtte, M. (2011). Researching race/ethnicity and educational inequality in the Netherlands: A critical review of the research literature between 1980 and 2008. *British Educational Research Journal*, 37, 5-43.
- Studulski, F., & Klopogge, J. (2002). *Onderwijskansen op tafel II. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand. Focus op het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Tavecchio, L. (2011). *Slotwoord Louis Tavecchio. Afscheid UvA, 3 maart 2011*. Amsterdam: Felix Meritis.
- Teese, R., Lamb, S., & Duru-Bellat, M. (eds.) (2007). *International studies in educational inequality, theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Teodorovic, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: What works for students? *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 215-236.
- Tesser, P., & Iedema, J. (2001). *Rapportage minderheden 2001. Deel I. Vorderingen op school*. Den Haag: SCP.
- Tesser, P., Dugteren, F. van, & Merens, A. (1996). *Rapportage minderheden 1996. Bevolking, arbeid, onderwijs, huisvesting*. Den Haag: SCP.
- Tesser, P., Merens, A., & Praag, C. van (1999). *Rapportage minderheden 1999. Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Den Haag: SCP.

- Thompson, B. (1998). *Five methodology errors in educational research: The pantheon of statistical significance and other faux pas*. Invited address Annual meeting AERA, San Diego, Ca., 13-17 april 1998.
- Turkenburg, M. (2003). Onderwijs in allochtone talen (OALT) voor leerlingen in het basisonderwijs. In W. Meijnen (red.), *Onderwijsachterstanden in basisscholen* (pp. 137-159). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Tweede Kamer (2008). *Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen. Eindrapport*. 's-Gravenhage: Sdu.
- Tweede Kamer (2009). *Wijziging van de Wet kinderopvang, de Wet op het onderwijs-toezicht, de Wet op het primair onderwijs en enkele andere wetten in verband met wijzigingen in het onderwijsachterstandenbeleid. Tweede Kamer, vergaderjaar 2008-2009, 31989, nr. 3*. 's-Gravenhage: Sdu.
- Vasta, E. (2007). From ethnic minorities to ethnic majority policy: Multiculturalism and the shift to assimilation in the Netherlands. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 713-740.
- Vedder, P., & Kloprogge, J. (2001). *Onderwijskansen op tafel. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand. Wat zeggen de onderzoekers*. 's-Gravenhage: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Veen, A., Veen, I. van der, & Driessen, G. (2012). *Het bereik van allochtone kinderen met Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Vegt, A.L. van der, Studulski, F., & Kloprogge, J. (2007). *Voorschoolse voorzieningen en onderwijskansen review van de onderzoeksliteratuur*. Utrecht: Sardes.
- Vijlder, F. de, Verschoor, M., Rozema, M., Velden, J. van, & Gansewinkel, H. (2012). *Interne middelenverdeling in het primair onderwijs. Verkenning ten behoeve van de BOPO*. Nijmegen: HAN Press.
- Vermeulen, B. (2001). *Witte en zwarte scholen. Over spreidingsbeleid, onderwijsvrijheid en sociale cohesie*. 's-Gravenhage: Elsevier.
- VMOV (2013). *Gelijke onderwijskansen*. Op 10/02/13 gedownload van www.ond.vlaanderen.be/gok/
- Walraven, G., & Broekhof, K. (eds.) (1998). *An international comparative perspective on children and youth at risk*. Leuven: Garant.
- Werf, M. van der (1995). *The Educational Priority Policy in the Netherlands. Content, implementation and outcomes*. Den Haag: SVO.
- Werf, M. van der, & Guldemond, H. (1994). *De tweede meting van de OVB-evaluatie. School- en klaskenmerken in schooljaar 1990/1991*. Groningen: RION.
- Wilkinson, I., Parr, J., Fung, I., Hattie, J., & Townsend, M. (2002). Discussion: Modelling and maximizing peer effects in school. *International Journal of Educational Research*, 37, 521-535.

- Wilkinson, I., Hattie, J., Parr, J., Townsend, M., Fung, I., Ussher, C., Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2000). *Influence of peer effects on learning outcomes: A review of the literature*. Auckland, New Zealand: Auckland UniServices Limited.
- Williams, K., Leathwood, C., Ross, A., & Moreau, M.-P. (2009). *Educational policies that address social inequality. Thematic review: Ethnic minorities*. London: London Metropolitan University.
- Witte, K. de (2010). *Dropout from secondary education: All's well that begins well*. Maastricht: TIER.
- Witte, K. de, & Cabus, S. (2010). *Dropout prevention measures in the Netherlands, an evaluation*. Maastricht: TIER.
- Wolbers, M., & Driessen, G. (1996). Social class or ethnic background? Determinants of secondary school careers of ethnic minority pupils. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 32, 109-126.
- Yperen, T. van (Ed.) (2010). *55 Vragen over effectiviteit*. Utrecht: NJI.

In Nederland wordt al verschillende decennia beleid gevoerd gericht op het voorkomen en bestrijden van onderwijsachterstanden die het gevolg zijn van sociale, economische en culturele factoren in de thuissituatie van de kinderen. Het beleid heeft in de loop der jaren voortdurend wijzigingen ondergaan; soms zijn beleidsstromen stopgezet, soms onder een andere noemer voortgezet, en soms zijn nieuwe geïntroduceerd. Doelgroepen, instrumenten en specifieke maatregelen werden daarbij aangepast. In dit rapport zijn de resultaten van twee deelstudies gebundeld. De eerste betreft een review van de opbrengsten van het onderwijsachterstandenbeleid gedurende de periode 1985-2012. In de tweede wordt een overzicht gegeven van wat momenteel als effectieve manieren van achterstandsbestrijding gelden. Het doel van beide studies is bouwstenen aandragen voor de vormgeving van toekomstig beleid gericht op het voorkomen en bestrijden van onderwijsachterstanden.



ISBN 978 90 5554 450 9
NUR 840