

University of Groningen

Versterking van het fundament.

Doolaard, Simone; Leseman, P.P.M.

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2008

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Doolaard, S., & Leseman, P. P. M. (2008). Versterking van het fundament.: Integrerende studie n.a.v. de opbrengsten van de onderzoekslijn. Groningen: GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

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

S. Doolaard, Rijksuniversiteit Groningen/GION
P.P.M. Leseman, Universiteit Utrecht

ISBN: 978-90-6690-335-7

© GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs

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

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de directeur van het instituut.

Inhoudsopgave

Managementsamenvatting	1
1. Inleiding	7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Stand van zaken in 2003-2004	9
1.3 Opbouw van het rapport	11
2. Onderwijsachterstanden: begripsbepaling	13
2.1 Het ontstaan van ontwikkelings- en onderwijsachterstanden	13
2.1.1 Modellen van het ontstaan van achterstanden	14
2.1.2 Actualisering van genetisch potentieel	16
2.1.3 Individuele en sociale versterkers en het 'skill begets skill'-principe	17
2.1.4 Niet-cognitieve factoren	18
2.2 Omgevingsdeterminanten van onderwijsachterstand	19
2.2.1 Risicocumulatie en opvoedingsstress	20
2.2.2 Educatief-cultureel kapitaal en informele educatie	22
2.2.3 Opvoedingsideeën, opvoedingsdoelen en socialisatie	24
2.2.4 Meertaligheid	27
2.2.5 Continue effecten van de omgeving	29
2.3 Implicaties	30
3. Beleidsontwikkeling 2005-2008	37
3.1 Algemene ontwikkelingen	37
3.2 Bestuurlijke context	39
3.2.1 Veranderingen in de financiering: de gewichtenregeling	39
3.2.2 Rol van de gemeente en het bestuur	41
3.2.3 Segregatie, integratie en sociale cohesie	42
3.2.4 Schakelklassen	44
3.3 Voor- en vroegschoolse periode	45
3.4 Brede school en opvang	46
3.5 De rol van ouders	48

4.	Resultaten van onderzoek 2005-2008	51
4.1	Algemene ontwikkelingen in onderwijsachterstanden	51
4.2	Bestuurlijke context	53
	4.2.1 Zwakke scholen	54
	4.2.2 Schakelklassen	57
4.3	Voor- en vroegschoolse periode	59
4.4	Brede school en opvang	67
4.5	De rol van ouders	73
5.	Lessen voor de toekomst	81
5.1	Inleiding	81
5.2	Hoofdpijnen van het BOPO- en ander Nederlands onderzoek (onderzoeksvraag 1 en 2)	82
5.3	Internationale kennis (onderzoeksvraag 3)	84
5.4	Verklaringen voor de bevindingen (onderzoeksvraag 4)	85
5.5	Conclusies, positieve en negatieve effecten (onderzoeksvraag 5)	87
5.6	Beleids- en onderzoeksaanbevelingen, mogelijkheden en belemmeringen (onderzoeksvraag 6 en 7)	88
	Literatuur	95

Managementsamenvatting

In de BOPO-onderzoekslijn *Sociale en institutionele context van scholen* is in de periode 2005-2008 zowel specifiek onderzoek naar effectiviteit van het onderwijsachterstandenbeleid geprogrammeerd als meer algemeen onderzoek naar effectieve sociale en institutionele contexten van scholen. Beide uitgangspunten hebben een duidelijk raakvlak: onderwijsachterstanden zijn niet door de school alleen te bestrijden, daar zijn allerlei actoren rond de school voor nodig; zowel de meer formele, institutionele context als de meer informele sociale context speelt daarbij een belangrijke rol. Vanuit dit perspectief is in deze integrerende studie een overzicht gegeven van de ontwikkelingen in theorie, onderzoek en onderwijsachterstandenbeleid, resulterend in een aantal conclusies en aanbevelingen voor toekomstig beleid en onderzoek.

Recente theoretische veronderstellingen en empirisch bewijs uit internationaal onderzoek leidt tot de conclusie dat erfelijkheid een grote rol speelt in de ontwikkeling van kinderen en jeugdigen, zowel op cognitief als sociaal-emotioneel vlak. Vast staat echter ook dat omgevingsfactoren de uitwerking van de genen in de ontwikkeling soms drastisch kunnen beïnvloeden en de negatieve effecten van risicogenen zelfs kunnen keren. Zeer waarschijnlijk is ook dat omgevingsfactoren door cumulatie en versterker-effecten, die vooral in sensitieve perioden zoals de voorschoolse periode en de adolescentie hun beslag krijgen, op grond van het 'skill begets skill'-principe, een grote totale invloed uitoefenen op de ontwikkeling van genotype tot fenotype. Van onderwijsachterstanden is vanuit deze theoretische veronderstellingen sprake als bij gelijke genetische mogelijkheden door cumulatie van negatieve (of het ontbreken van positieve) effecten, vergeleken met een maatschappelijke norm, het genetisch potentieel niet optimaal wordt geactualiseerd.

Vroege interventies, gericht op optimalisering van de brede cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling kunnen dus relatief effectief kunnen zijn en op lange termijn economisch en maatschappelijk veel opleveren. De effecten van vroege interventies moeten, om de lange termijn rendementen daadwerkelijk te kunnen verzilveren, onderhouden worden. Continuering van de speciale aandacht voor achterstandsgroepen, ondersteuning van de contexten waarin leerlingen uit deze groepen opgroeien en zich verder ontwikkelen, is geboden.

Afgaand op de wetenschappelijke literatuur, zit het huidige onderwijsachterstandenbeleid in principe op een goed spoor. Het groeiende inzicht dat met enerzijds substantieel investeren in de vroege kindertijd en met anderzijds

onderhouden en versterken van vroeg bereikte effecten, via schakelklassen, verlengde schooldagprogramma's, maar ook door ondersteuning te bieden aan ouders een dubbelslag geslagen kan worden, namelijk gelijktijdige verkleining van verschillen in maatschappelijke kansen en vergroting van het menselijk kapitaal, is terug te vinden in recente beleidsontwikkelingen. Ook de (hernieuwde) aandacht voor sociale samenhang, burgerschap, normen en waarden alsmede het streven naar ontkokering en regionale en lokale uitwerking van beleid kan – indirect – bijdragen aan effectieve bestrijding van onderwijsachterstanden.

Ondanks de positieve beoordeling van het huidige beleid toont recent (BOPO) onderzoek ook duidelijk de punten waarop beleid en praktijk meer aandacht behoeven. De hoofdlijn daarvan is dat de kwaliteit van de interventies die in verschillende fasen van de levensloop en schoolloopbaan worden uitgevoerd te vaak onvoldoende is, te vaak onder druk komt te staan van bestuurlijke ambities zonder dat adequate beleidsinstrumenten en faciliteiten beschikbaar zijn om deze ambities te realiseren en dat met alle bestuurlijke veranderingen de systemen van kwaliteitszorg onvoldoende aan deze veranderingen zijn aangepast. Deze punten worden in de beantwoording van de onderzoeksvragen verder uitgewerkt.

Hoofdlijnen van de onderzoeksuitkomsten en de verhouding tot kennis en bevindingen uit ander Nederlands onderzoek (onderzoeksvraag 1 en 2)

In tegenstelling tot veel internationaal onderzoek worden in het BOPO onderzoek naar VVE nauwelijks effecten op leerlingprestaties gevonden. Ook onderzoek van de inspectie naar VVE in de G4 is in dezelfde periode niet in staat geweest effecten van VVE vast te stellen. Deze resultaten kunnen deels verklaard worden door de mate van implementatie en een aantal randvoorwaarden: verminderde uitgave aan het vroegschoolse deel door de invoering van de lumpsum, stagnatie van de samenwerking tussen het basisonderwijs en de voorschoolse instellingen, breuk in beleid tussen voorschoolse en vroegschoolse periode, vermindering van het aantal dagdelen en van de dubbele bezetting. Daarnaast profiteert ook een grote groep niet-doelgroepkinderen van de aangeboden voorzieningen, waardoor een deel van de beschikbare middelen niet daadwerkelijk besteed wordt aan het bestrijden van achterstanden.

Het BOPO-onderzoek naar brede scholen laat wel effecten op taalprestaties zien maar toont tevens dat deze effecten ook te zien zijn bij reguliere scholen in vergelijkbare situaties. Deze reguliere scholen hanteren vaak dezelfde onderwijsaanpak, maar dragen niet het stempel 'brede school'. Theoretisch gezien zou de mogelijkheid van een integrale aanpak, van een langdurige en

intensieve interventie en van verminderde segregatie (de opvangmogelijkheden op een brede school zouden ook hoger opgeleide ouders aan moeten spreken) wel tot positieve effecten kunnen leiden, maar de vraag is of de huidige brede scholen zich hierin voldoende onderscheiden van reguliere scholen.

BOPO-onderzoek naar condities voor optimale tussenschoolse opvang laat zien dat er vooral op het terrein van integratie en kwaliteit van de opvang mogelijkheden liggen. In het buitenland wordt het overblijven meer gezien als onderdeel van de schooldag en is er meer aandacht voor het pedagogisch klimaat, sociale integratie, gezonde voeding, omgaan met etnische diversiteit en gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Het BOPO-onderzoek naar de betrokkenheid en participatie van ouders toont, zoals veel onderzoek op dit terrein, aan dat er op het gebied van de relatie tussen ouders en de school nog veel verbeteringen mogelijk zijn, zeker vanuit het oogpunt van de bestrijding van onderwijsachterstanden. De relatie tussen ouders en de school wordt bijna altijd benaderd vanuit het belang van de school, zelden vanuit het belang van de ouders of een wederzijds belang. Leerkrachten hebben vaak weinig vertrouwen in de capaciteiten van ouders van (doelgroep)leerlingen en investeren daar maar weinig in. Het onderzoek laat ook zien dat investering wel tot een betere relatie leidt.

Uit het BOPO-onderzoek naar zwak presterende scholen blijkt tenslotte dat in principe elke school een zwakke school kan worden. Vaak hangt dit samen met communicatieproblemen binnen het team of tussen team en bestuur. In het BOPO-onderzoek wordt nauwelijks een relatie met de leerlingenpopulatie gevonden. Inspectieonderzoek in dezelfde periode daarentegen laat wel een duidelijke relatie zien: met name scholen met veel autochtone achterstandsleerlingen en gemengde scholen hebben een grotere kans om als zwak bestempeld te worden. Op deze scholen zijn, naast de leerlingprestaties, ook het aanbod, het pedagogisch-didactisch handelen, de leerlingenzorg en de veiligheid vaak onder de maat.

Belangrijk ander Nederlands onderzoek in het kader van de bestrijding van onderwijsachterstanden is het onderzoek naar de effecten van de schakelklas en economisch onderzoek naar financieringsmodellen. Het onderzoek naar de schakelklassen laat enkele positieve effecten zien op prestaties van leerlingen terwijl ze er in sociaal opzicht geen negatieve gevolgen van ondervinden. Net als bij VVE en de brede school wordt ook hier een deel van de middelen besteed aan niet-doelgroepleerlingen.

Het onderzoek naar financieringsmodellen laat zien dat er in principe spanning bestaat tussen beleid gericht op kwaliteit van het onderwijs zoals het onderwijsachterstandenbeleid, waarbij de financiering gebaseerd is op input en

beleid gericht op integratie zoals passend onderwijs met financiering gebaseerd op output. Ligt de nadruk op integratie dan staat de kwaliteit onder druk, ligt de nadruk op kwaliteit dan staat integratie onder druk.

Verdieping op basis van internationale kennis (onderzoeksvraag 3)

Bijna alle BOPO-onderzoeken schetsen, conform de onderzoeksvraag naar internationale ervaringen, de situatie op het betreffende deel­terrein, in een aantal – meestal Westerse – landen. Dit leidt tot een opsomming van praktijken en projecten uit andere landen die tot inspiratie kunnen leiden maar waarvan ook vaak, met uitzondering van onderzoek naar VVE, geconcludeerd moet worden dat er weinig onderzoek gedaan wordt naar effecten, zodat er ook moeilijk conclusies getrokken kunnen worden over de mate waarin het project de verwachte resultaten heeft opgeleverd, nog los van de vraag of het project in een andere context ook effect zal hebben.

Verklaringen voor de bevindingen (onderzoeksvraag 4)

Zoals al aangegeven ligt een deel van de verklaring voor het uitblijven van effecten in de mate van implementatie en de kwaliteit van de implementatie. Met name bij VVE, een interventie die (inter)nationaal op kleine schaal, bij intensieve uitvoering, effectief bleek te zijn, is te zien dat de bestuurlijke ambitie snel vergroot is. Hierdoor ontstaat een situatie waarin a) (minder gemotiveerde) achterblijvers de interventie ‘half’ implementeren en b) verdunning van de interventie optreedt omdat relatief veel niet-doelgroepkinderen deelnemen. Bij leerkrachten en leidsters ontbreekt vaak de kennis over het leerlinggewicht en de gezinssituatie van een kind, waardoor ook in het aanbod en de aanpak de focus op het bestrijden van achterstanden ontbreekt.

Overigens moet hier wel bij aangetekend worden dat de definitie van doelgroepleerlingen momenteel niet optimaal is. Sinds augustus 2006 is alleen het opleidingsniveau van de ouders het criterium voor het bepalen van het leerlinggewicht. De theoretische veronderstellingen volgens is dit slechts een indirecte indicatie van de mogelijkheden die een kind heeft zijn potentieel te ontwikkelen. Idealiter zou een veel individuelere bepaling van de risicofactoren op gezinsniveau noodzakelijk zijn, maar dat is praktisch moeilijk uitvoerbaar. Dit vraagt wel om longitudinaal onderzoek naar de effecten van de aanpassing van de gewichtenregeling en naar effecten van interventies, ook op kinderen die nu strict genomen niet tot de doelgroepleerlingen horen.

Een ander deel van de verklaring voor het uitblijven van effecten ligt in de gebruikte methode. Voor het vaststellen van effecten wordt veel gebruik gemaakt

van Prima-data die geen voormeting bevatten, geen tot weinig gezinsfactoren en geen tot weinig informatie over de intensiteit en kwaliteit van de interventie.

Centrale conclusies, positieve en negatieve effecten ten aanzien van het beleid in brede zin (onderzoeksvraag 5)

Het onderwijsachterstandenbeleid sluit in principe goed aan op de wetenschappelijke literatuur. Ondanks deze positieve beoordeling van het huidige beleid toont het onderzoek ook duidelijk de punten waarop beleid en praktijk meer aandacht behoeven en deels zijn dat aspecten die in de huidige tijd van decentralisatie, outputsturing, deregulering en verschuivende verantwoordelijkheden niet of alleen indirect door een centrale overheid zijn te sturen, zoals de kwaliteit van implementatie.

Beleids- en onderzoeksaanbevelingen, mogelijkheden en belemmeringen voor toekomstige beleid en onderzoek (onderzoeksvraag 6 en 7)

Op basis van het overzicht van de onderzoeksuitkomsten, de theorie en de beleidsontwikkelingen kunnen de volgende beleidsaanbevelingen gedaan worden:

- Blijvende aandacht voor definiëring, vaststelling en bereik van de doelgroep.
- Belang van heldere doelstellingen om focus en synergie mogelijk te maken.
- Kwaliteit gaat boven kwantiteit: verantwoord opschalen om verdunning te voorkomen.
- Nauwkeurige implementatie in een professionele organisatie. Om de professionaliteit van leerkrachten te behouden en vergroten en om de kans op een verantwoorde implementatie zouden de bestaande organisaties in het beroepsveld gestimuleerd moeten worden de verantwoordelijk te nemen voor een beroepsorganisatie voor leerkrachten. Op deze manier zou ook bijvoorbeeld de expertise van 'traditioneel zwarte scholen' ten goede kunnen komen aan de achterblijvende gemengde en '0.25-scholen'.
- Verantwoordelijkheid voor vroegschoolse educatie betrekken bij stelselherziening. De huidige breuk in beleidsmatige zin tussen de voor- en de vroegschoolse educatie lijkt negatief uit te pakken, voor met name het vroegschoolse deel.

Wat betreft toekomstig onderzoek worden de volgende aanbevelingen gedaan:

- Onderzoek naar de gevolgen van de aanpassingen van de gewichtenregeling koppelen aan longitudinaal onderzoek naar de

- ontwikkeling van onderwijsachterstanden bij doelgroep en niet-doelgroepleerlingen. Hierbij zouden ook gezinsfactoren meegenomen moeten worden om op termijn zonnodig de criteria voor de verdeling van de middelen aan te scherpen.
- Naast effectonderzoek meer aandacht voor kleinschalig (interventie)onderzoek en kosteneffectiviteit.
 - Onderzoek naar lokale uitwerkingen van beleid. De huidige stimuleringsmaatregelen om scholen samen met onderzoeksinstituten onderzoek in de eigen school te laten doen kan mogelijk ook hier een rol in spelen. Deze samenwerkingsrelaties zouden ook het responsprobleem bij veel onderzoeken kunnen verlichten.

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Het onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008 (Hofman & Hofman, 2005) wordt afgesloten met drie integrerende studies. Onderliggende studie is één van deze integrerende studies en betreft de onderzoekslijn *Sociale en institutionele context van scholen*. De integrerende studies moeten meer samenhang brengen in de uiteindelijke opbrengsten van onderwijsonderzoek voor beleid en praktijk. Voor een adequate benutting van de uitkomsten van de verschillende studies die binnen een onderzoekslijn zijn uitgevoerd – en ander (inter)nationaal onderzoek uit de periode 2005-2008 - dienen deze gezamenlijk beschouwd te worden. De volgende vragen staan in de integrerende studies centraal:

1. Wat zijn de hoofdlijnen van de onderzoeksuitkomsten van het onderzoek in de betreffende onderzoekslijn?
2. Hoe verhoudt dit zich tot kennis en bevindingen uit ander Nederlands onderzoek?
3. In hoeverre biedt internationale kennis op dit gebied verdieping en verklaring?
4. Welke verklaringen zijn er te geven voor de bevindingen?
5. Welke centrale conclusies, positieve en negatieve effecten treden er ten aanzien van het beleid in brede zin aan het licht?
6. Welke beleidsaanbevelingen zijn er te geven?
7. Welke mogelijkheden en belemmeringen voor toekomstig beleid kunnen er worden geschetst?

De onderzoekslijn *Sociale en institutionele context van scholen* is een voortzetting van de lijn GOA/OALT/NT2 in de voorgaande BOPO-periodes. Hofman en Hofman (2005) hebben de in 2004 lopende beleidsprogramma's (GOA/OALT, WSNS, LGF, Groepsgrootte en Kwaliteit) eerst geordend naar thema's (het omgaan met verschillen en de integratie van leerlingen, van onderwijsachterstanden naar onderwijskansen, versterken van de kwaliteit van het basisonderwijs en versterking van de bestuurlijke organisatie). Gecombineerd met een model van vier contexten van leren: gezin en peers, leeromgeving, schoolorganisatie en beleid en bestuur en management, leidde dit tot vier onderzoekslijnen: samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs, de sociale en institutionele context van scholen, kwaliteitszorg, innovatie en

schoolontwikkeling en condities voor effectieve bestuurlijke verhoudingen en ondersteuning.

Over *Sociale en institutionele context van scholen*, de onderzoekslijn die in onderliggende integrerende studie centraal staat, wordt in het programma geschreven:

'De tweede onderzoekslijn voor de komende BOPO-periode 2005-2008 betreft onderzoek naar verschillende facetten van het functioneren van scholen in de brede sociale context. De thematiek van dit onderzoek richt zich enerzijds op de inzet en effectiviteit van het onderwijsbeleid en versterking van de lokale samenhang daarvan. Anderzijds speelt hier ook onderzoek in het kader van de gewichtenregeling een belangrijke rol' (p.43).

En: *'Het te programmeren onderzoek richt zich qua thematiek op vormgeving, inzet en effectiviteit van het onderwijsachterstandenbeleid waarbij het internationale perspectief binnen het geprogrammeerde onderzoek meer aandacht dient te krijgen'* (p. 50).

De beschrijving van de inhoud van deze onderzoekslijn geeft aan dat er eigenlijk twee uitgangspunten zijn: enerzijds algemeen onderzoek naar effectieve sociale en institutionele contexten van scholen, anderzijds – een voortzetting van de GOA/OALT-programmalijn uit de voorgaande BOPO-perioden – onderzoek naar effectiviteit van het onderwijsachterstandenbeleid. Ook in de concrete voorstellen voor onderzoek is dit dubbele doel terug te vinden. Er is onderzoek geprogrammeerd naar effecten van voor- en vroegschoolse programma's en van de brede school, naar ouderbeleid op scholen met veel en weinig achterstandsl leerlingen en naar de herijking van de gewichtenregeling. Daarnaast is er ruimte gemaakt voor onderzoek naar effectieve beleidscontexten voor duurzaam zwak presterende scholen en naar condities voor tussenschoolse opvang. Het onderzoek naar de herijking van de gewichtenregeling is niet uitgezet.

Beide uitgangspunten hebben een duidelijk raakvlak: onderwijsachterstanden zijn niet door de school alleen te bestrijden, daar zijn allerlei actoren rond de school voor nodig; zowel de meer formele, institutionele context als de meer informele sociale context spelen daarbij een belangrijke rol. Vanuit dit perspectief worden in deze integrerende studie de ontwikkelingen in beleid en onderzoek in de periode 2005-2008 besproken: welke bijdrage kan de sociale en institutionele context van scholen hebben aan de ontwikkeling van – met name – achterstandsl leerlingen.

1.2 Stand van zaken in 2003-2004

Ter afsluiting van de BOPO-periode 2000-2004 is onder redactie van Meijnen een review geschreven in 2003, met een update in 2004 (Meijnen, 2003, 2004a). Omdat deze review als het ware de basis is onder deze review wordt hier kort de inhoud daarvan samengevat.

De review bevat achtereenvolgens een historische schets van het onderwijsachterstandenbeleid, een overzicht van de ontwikkeling van de allochtone bevolking in Nederland, van schoolloopbanen van leerlingen uit achterstandsgroepen, een hoofdstuk over voor- en vroegschoolse educatie, ontwikkelingen in het basisonderwijs, onderwijsachterstandenbeleid, onderwijs in allochtone levende talen en Nederlands als tweede taal. Tenslotte wordt verslag gedaan van een expertmeeting in september 2002 naar aanleiding van deze review en van een review over het doelgroepenbeleid in het primair en voortgezet onderwijs waarin naast het onderwijsachterstandenbeleid ook WSNS en LGF aan bod komen.

De expertmeeting levert de conclusie op dat er over de problematiek en de prioriteiten in hoofdlijnen overeenstemming bestaat, maar dat de meningen over concrete maatregelen uiteen lopen.

De onderwijsprestaties van achterstandsleerlingen verbeteren langzaam, maar het beeld is gedifferentieerd. Antilliaanse en autochtone leerlingen maken nauwelijks meer vorderingen en met name op taalgebied blijven er hardnekkige achterstanden bestaan. Overigens wordt er wel aangegeven dat het niet vaststaat dat verbeteringen veroorzaakt worden door het onderwijsachterstandenbeleid.

De betrokkenen zijn het er verder over eens dat er teveel onduidelijkheid is over verantwoordelijkheden, rollen en sturing van gemeenten, scholen en samenwerkingsverbanden. In het bijzonder geldt dit daar waar beleid rond zorg en rond onderwijsachterstanden samenkomt.

Tenslotte is men het eens over het feit dat het beleid weinig invloed heeft op het onderwijs in de klas. Aan de middelen die scholen kregen op basis van de leerlinggewichten werden geen eisen gesteld wat betreft de besteding ervan. Het grootste deel van de middelen werd besteed aan leerkrachten en daarmee aan het verkleinen van de groepsgrootte, een maatregel waarvan zonder inhoudelijke veranderingen in kleinere klassen geen grote effecten te verwachten zijn. Het onderwijs in de klas is wel bepalend voor een effectieve aanpak van achterstanden. Juist daar worden ook voor de toekomst de grootste problemen voorzien: aan de ene kant het lerarentekort en aan de andere kant het

toenemende beroep wat er op leraren wordt gedaan doordat er meer kinderen die extra zorg behoeven in het regulier onderwijs zullen instromen. Overigens werd de toenmalige toerusting van scholen al onvoldoende genoemd. De kwaliteit van het management, expertise van leraren en de kennis over en het gebruik van effectieve aanpakken lieten te wensen over.

De meningen liepen eind 2002 uiteen over hoe het onderwijs en het beleid zich verder zou moeten ontwikkelen om onderwijsachterstanden verder terug te dringen: de noodzaak van een structuurwijziging en een andere financieringswijze, de verdeling van verantwoordelijkheden, de noodzaak van verbreding van het schoolconcept, de rol van de groepsleerkracht, de manier waarop ouders meer betrokken zouden moeten worden bij het onderwijs aan hun kinderen, de bestrijding van het lerarentekort en in het algemeen over de vraag of en in hoeverre er druk, urgentie, (generieke) beleidsinitiatieven nodig zijn. Ten tijde van de expertmeeting werden er al voorbereidingen getroffen om wijzigingen in het onderwijsachterstandenbeleid aan te brengen: etniciteit zou geen rol meer gaan spelen bij de bepaling van het leerlinggewicht en de rol van de gemeente zou worden verminderd. Daarnaast stond de invoering van lumpsumbekostiging en - op langere termijn - een stelselherziening rond zorg in de planning.

Tegenstanders van een bundeling van geldstromen voor zorg en achterstandenbestrijding wezen met name op het gevaar van een te individuele benadering van onderwijsachterstanden. Bestrijding van onderwijsachterstanden vraagt juist om het groepsgewijs, gestructureerd aanbieden van leerstof en extra aandacht voor taal en rekenen. Doelstellingen zoals een grotere deelname aan hogere vormen van vervolgonderwijs door leerlingen die op grond van hun sociaal-economische achtergrond meer kans hebben op onderwijsachterstanden, zouden naar de achtergrond kunnen verdwijnen.

Hoewel iedereen wel van mening was dat er meer duidelijkheid moest komen over wie, waarvoor verantwoordelijk is, lagen de meningen over de wenselijke verdeling van verantwoordelijkheden en regie wel uit elkaar. De scholen/besturen een grote rol geven, sloot goed aan bij de tendens van grote autonomie en meer decentralisatie, maar veel scholen/besturen konden in 2002 deze rol nog niet aan. De verwachting was zelfs dat er steeds grotere verschillen tussen scholen zouden komen. Dit is ook een van de redenen waarom sommige betrokkenen pleitten voor meer maatwerk waardoor er verschillen mogelijk zouden zijn tussen stad en platteland, tussen sterke en zwakke besturen, tussen verschillende regio's.

Over regie bij de gemeenten kon evenmin overeenstemming bereikt worden. Gemeenten hadden de regierol niet waargemaakt, enerzijds omdat de

randvoorwaarden daarvoor niet aanwezig waren, maar deels ook omdat zij zelf niet capabel genoeg waren. Generieke landelijke doelstellingen hadden op gemeentelijk niveau niet voldoende draagvlak en gemeenten hadden te weinig invloed op het onderwijs, dat een verantwoordelijkheid is van de scholen zelf. Toch leek de noodzaak om de bestrijding van onderwijsachterstanden te combineren met beleid op het terrein van huisvesting, veiligheid en leefbaarheid en de roep om maatwerk de gemeente als verantwoordelijke wel op de voorgrond te zetten. In dat geval zou de positie van de gemeente moeten worden versterkt door een aantal randvoorwaarden te verbeteren.

Onenigheid was er verder over de rol van de leerkracht en de rol van de school. Moesten scholen zich ontwikkelen tot educatieve centra waar de leerkracht een brede taakstelling heeft of zouden scholen en leerkrachten zich moeten concentreren op hun kerntaken? En zouden ze daarbij gestimuleerd – of gedwongen – moeten worden alleen bewezen effectieve aanpakken te hanteren?

De update van de review, een jaar later, concludeert dat onderzoeksresultaten in dat jaar met betrekking tot de onderwijsachterstanden van doelgroepleerlingen overeenstemmen met de conclusies uit de oorspronkelijke review. Onderzoeksresultaten met betrekking tot de positie van gemeenten laten zien dat recente onderzoeken aantonen dat gemeenten zich sterk ontwikkelen als het gaat om hun regierol in het bestrijden van onderwijsachterstanden. Beleidsontwikkelingen in dat jaar op het terrein van de rol van gemeenten lijken daardoor niet ondersteund te worden door beleidstheoretische dan wel empirische argumenten. Ook wijzen ontwikkelingen in doelen, middelen en evaluatie er nog niet op dat er een goede analyse is gemaakt van de kansen dat het huidige beleid daadwerkelijk zal leiden tot het behalen van de beoogde doelstellingen.

1.3 Opbouw van het rapport

In het onderliggende rapport wordt beschreven hoe theorie, onderzoek en beleid, met name op het terrein van onderwijsachterstanden, zich verder hebben ontwikkeld. Het rapport is als volgt opgebouwd. Hoofdstuk 2 betreft een beschouwing vooraf op de belangrijke vraag wat er verstaan wordt onder onderwijsachterstanden, hoe zij tot stand komen en hoe ze te bestrijden zouden zijn. In hoeverre wordt een onderwijsachterstand beïnvloed door erfelijke factoren en in hoeverre spelen omgevingsfactoren een rol? Gaat het om

omgevingsfactoren die voor elke leerling uniek zijn, zoals de thuissituatie, of om door een groep gedeelde factoren, zoals de buurt of de klas waarin een kind zit? Hoofdstuk 3 bevat een beschrijving en een analyse van het beleid in de periode 2005-2008. Hoofdstuk 4 beschrijft de resultaten van de onderzoeken binnen en buiten het BOPO-programma. Zowel hoofdstuk 3 als 4 zijn geordend naar een viertal thema's: bestuurlijke context, brede school en opvang, voor- en vroegschoolse periode en de rol van ouders. Hoofdstuk 5 tenslotte bevat de beschouwing van de opbrengsten van deze BOPO-periode en een vooruitblik op de toekomst.

De concept-versie van dit rapport is in juni 2008 besproken met een aantal experts en leden van de BOPO. Op basis van de uitkomsten van deze bespreking is de definitieve tekst geconcipeerd.

2. Onderwijsachterstanden: begripsbepaling

Het doel van de onderzoekslijn *Sociale en institutionele context van scholen* is het inzicht te vergroten in effectieve manieren om onderwijsachterstand te voorkomen en te bestrijden. Een belangrijke vraag vooraf is daarom wat onder onderwijsachterstand verstaan moet worden. In het onderwijsbeleid in de meeste Westerse landen worden sinds jaar en dag definities gehanteerd die de gemiddelde schoolprestaties van maatschappelijk onderscheiden groepen als uitgangspunt nemen. Van onderwijsachterstand is sprake als de gemiddelde prestaties van leerlingen die tot een bepaalde maatschappelijke groep behoren, hardnekkig en aanmerkelijk achterblijven bij een maatschappelijk bepaalde norm, bijvoorbeeld het gemiddelde prestatieniveau van een leeftijdscohort (zie bijvoorbeeld Onderwijsraad, 2001a, 2007). Aangenomen wordt dat deze achterstand het gevolg is van sociale en culturele factoren die kenmerkend zijn voor deze groep, maar deze aanname wordt zelden grondig getest en andere verklaringen zijn niet uitgesloten. Een klassieke vraag is in hoeverre de onderwijsachterstanden van bepaalde groepen het gevolg zijn van endogene, in het bijzonder genetisch-biologische kenmerken van de persoon of van exogene, in het bijzonder sociale en culturele kenmerken van de omgeving. Wijzen prestatieverschillen, en de achterstanden van bepaalde groepen leerlingen die daarmee samenhangen, op nadelige omstandigheden in de omgeving of op verschillen in aangeboren talenten?

2.1 Het ontstaan van ontwikkelings- en onderwijsachterstanden

Genetische factoren blijken een goede verklaring te vormen voor verschillen in schoolprestaties. Zo berekenden Bartels, Rietveld, Baal en Boomsma (2002) op basis van onderzoek met een- en twee-eiige tweelingen dat de erfelijkheidsfactor h^2 in de Cito-Eindtoets Basisonderwijs .60 bedraagt, dat wil zeggen: 60% van de variantie – het geheel aan inter-individuele verschillen – in scores op deze toets in de populatie leerlingen in groep 8 is aan genetische verschillen te wijten. Een beperkt deel van de variantie wordt, volgens dit onderzoek, verklaard door unieke omgevingsinvloeden en een nog beperkter deel door invloeden van de zogenaamde gedeelde omgeving. Vooral dit laatste is relevant, omdat de sociale en culturele factoren die de achterstandspositie van een groep bepalen, factoren zijn die de individuen in deze groep per definitie delen, ze worden er als groep gemeenschappelijk door getroffen. Cito-toetsen (uit het leerlingvolgsysteem en

de eindtoets) correleren bovendien aanzienlijk met de scores op een algemene intelligentietest, waarin de genetische invloed groot is, tot 75% van de totale variantie (Neisser et al., 1996); op twaalfjarige leeftijd bedraagt de correlatie zelfs .63. Kortom, er zijn tal van aanwijzingen dat de genetische factor een grote rol speelt in het ontstaan van prestatieverschillen op school.

Een recente series studies van Kovas, Haworth, Dale en Plomin (2007) in Engeland toont overeenkomstige effecten van erfelijkheid en omgeving. Interessant in deze studies is dat niet alleen de gezinsomgeving, maar ook de klas, de leerkracht en de school expliciet in de statistische modellen werden betrokken, met als conclusie dat deze omgevingen – voor zover ze hetzelfde zijn voor kinderen – weinig gewicht in de schaal lijken te leggen. De genoemde schattingen gelden uiteraard voor een populatie en kunnen niet zondermeer op deelpopulaties, zoals maatschappelijke achterstandsgroepen, worden toegepast (Rowe, Jacobson & van den Oord, 1999). Toch leiden deze en soortgelijke bevindingen steevast tot de vraag of op doelgroepen gericht (onderwijs)achterstandenbeleid wel zin heeft en maatschappelijk gerechtvaardigd is (cf. Jensen, 1998; Herrnstein & Murray, 1994; Rowe, 1994; Scarr, 1992). De vraag naar de maatschappelijke rechtvaardiging komt voort uit het breed gedeelde ideaal van de meritocratie (Meijnen, 2004b), dat inhoudt dat iemands maatschappelijke positie slechts bepaald mag worden door diens talent en motivatie. Zijn er andere – exogene - factoren dan de – endogene - factoren talent en motivatie in het geding, dan zijn compenserende maatregelen gerechtvaardigd. Omgekeerd zou het gegeven dat prestaties in grote mate erfelijk bepaald zijn, reden kunnen zijn om aan het nut en de gerechtvaardigheid van onderwijsachterstandenbeleid te twijfelen.

Erfelijkheid speelt niet alleen een rol in de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden maar ook – hoewel beperkter - bij persoonlijkheidskenmerken als extra- en introversie en neuroticisme, en internaliserend en externaliserend probleemgedrag, waaronder agressie en delinquentie (zie bijvoorbeeld Bartels et al., 2004). Ook bij dit type eigenschappen is de rol van de gedeelde omgeving, gezin, klas en school, echter klein. Dit roept opnieuw de vraag op wat de beleidsmatige speelruimte is.

2.1.1 Modellen van het ontstaan van achterstanden

De rol van erfelijke factoren in schoolprestaties en in de onderliggende cognitieve en sociaal-emotionele structuren staat buiten kijf. Toch is de vraag hoe de verhouding van erfelijke tot omgevingsfactoren precies gezien moet worden. De klassieke visie hierop komt neer op een statisch-additief model, het fenotype $P = G + E + C$: de variantie in de populatie van een fenotypische eigenschap als

intelligentie of schoolsucces wordt volgens deze visie bepaald door de optelsom van de varianties die door genetische (G), unieke (E) en gedeelde omgevingsfactoren (C) worden bepaald. Er zijn echter onderzoeksresultaten die strijdig zijn met dit model. Studies met geadopteerde kinderen, bijvoorbeeld, tonen een hoge mate van erfelijkheid en kleine invloed van de gedeelde omgeving, als het additieve model wordt toegepast, maar tegelijkertijd ook sterke effecten van het geadopteerd worden in een welvarend middenklasse gezin op intelligentie en schoolprestaties (Duyme, Dumaret & Tomkiewicz, 1999; Scarr & Weinberg, 1976). Onderzoek van Flynn (1987; zie ook Blair, Gamson, Thorne & Baker, 2005) liet zien dat brede maatschappelijke veranderingen als de toename van scholing en de cognitieve complexiteit van beroepen samengingen met een gemiddelde stijging van het IQ van de populatie ter grootte van één standaardafwijking. Onderzoek van Rowe et al. (1999) toonde bovendien dat de effecten van erfelijkheid en omgeving variëren naar sociale klasse. Het klassieke model biedt voor deze anomalieën onvoldoende verklaring. Recentere modellen wijken derhalve op drie fundamentele punten van het klassieke model af (Dickens & Flynn, 2001; Dickens, 2005; voor een uitgebreidere bespreking, zie Leseman, 2005).

Het eerste uitgangspunt van de recentere modellen is dat genen en omgeving *interacteren*, dat wil zeggen, genotypen transformeren zich tot fenotypen door interactie met de omgeving. De werking van de genen wordt daarbij door de omgeving gemodereerd ($P = G \times E$). Verondersteld wordt dat hierbij een soort matching plaatsvindt (Scarr & McCartney, 1983): genotype en omgeving zijn gecorreleerd. Via het fenotype dat op een bepaald moment is gevormd, selecteert het genotype als het ware, actief of reactief, omgevingen die het beste passen bij zijn mogelijkheden. Van actieve selectie is sprake als het genotype via zijn initiële fenotype zelf activiteiten initieert en ervaringen creëert waardoor het zich verder kan ontwikkelen. Van reactieve selectie is sprake als de omgeving, bijvoorbeeld via opvoeders of onderwijsgevenden, afgestemde activiteiten en ervaringen aanbiedt. Het tweede uitgangspunt is dat de interactie van genotype en omgeving niet een eenmalige gebeurtenis, maar een *langdurig* (levenslang), *dynamisch ontwikkelingsproces* is. Het fenotype dat de uitkomst is van de vroegste G x E interactie vormt het vertrekpunt van de volgende G x E interactie, enzovoort. Het dynamische aspect houdt in dat de ontwikkeling van genotype tot fenotype door factoren beïnvloed wordt die niet met het genotype samenhangen. Dit verwijst naar een derde uitgangspunt, namelijk dat de directe omgevingen (E) waarmee het genotype interacteert, ook wel proximale omgevingen genoemd, zijn ingebed in en, behalve door het genotype, *bepaald worden door systemen in de wijdere omgeving*, die via E, onafhankelijk van het genotype, gedeelde

variantiebronnen (C) inbrengen die de ontwikkeling van fenotype P mede beïnvloeden. Anders gezegd, de matching is niet perfect en de ontwikkeling van het genotype tot fenotype is niet deterministisch.

De bevinding dat psychologische eigenschappen als intelligentie, schoolprestaties en persoonlijkheid, maar ook meer fysieke eigenschappen als lichaamslengte en gewicht door een sterke mate van erfelijkheid worden gekenmerkt en tegelijkertijd grote invloed van omgevingsfactoren op de schaal van groepen en populaties laten zien, lijkt op het eerste gezicht paradoxaal. De paradox is op te lossen door uit te gaan van het dynamische G x E model. De veronderstelling is dat omstandigheden in de ruimere context op één moment in de levensloop via de proximale omgeving weliswaar slechts een kleine invloed uitoefenen op de ontwikkeling van het genotype tot fenotype, maar in de loop van de ontwikkeling cumulatief door zogenaamde versterker-effecten grote invloed kunnen hebben op het latere fenotype. Vele kleine omgevingsinvloeden samen die in de tijd op een samenhangende manier accumuleren, kunnen grote omgevingseffecten teweegbrengen, *naast* de constante en substantiële invloed van het genotype. Van een *cumulatie-effect* is sprake als verschillende op zichzelf staande distale factoren, met kleine afzonderlijke effecten op de proximale omgevingen waaraan het genotype zich ontwikkelt, dezelfde (namelijk beperkende, bevorderende, naar een bepaalde richting sturende) uitwerking hebben op G x E. Van een *versterker-effect* is sprake als de gecombineerde effecten van distale omgevingsfactoren het fenotype in een bepaalde fase in de ontwikkeling zodanig beïnvloeden dat dit fenotype in volgende G x E interacties, actief of reactief, met een ander type proximale omgevingen te maken krijgt, waardoor de werking van het eerdere effect als het ware wordt uitvergroet.

2.1.2 Actualisering van het genetisch potentieel

Het G x E model is een modelmatige onderbouwing van de bio-ecologische theorie van Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Ceci 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Bronfenbrenner bekritiseert de gedragsgenetische benadering vanwege het ontbreken van een inhoudelijke theorie over de wijze waarop het genotype tot fenotype transformeert. Het begrip proximale processen in de bio-ecologische theorie van Bronfenbrenner duidt de *interactie* aan van het actief zoekende en selecterende organisme P (P staat in deze theorie voor Persoon en valt samen met wat hiervoor aangeduid werd als het fenotype) in elke fase van de ontwikkeling met de objecten, personen, gereedschappen en symbolen in zijn onmiddellijke – proximale - omgeving. Door deze *proximale processen* ontwikkelt P zich verder en worden aldus de potenties van het genotype in het fenotype geactualiseerd. Proximale processen vinden plaats in zogenaamde

microsystemen – de onmiddellijke objectomgeving van de persoon, de relaties en interacties van de persoon met zijn opvoeders, de relaties en interacties in de klas met medeleerlingen en leerkrachten, met het taalaanbod, het lees- en rekenonderwijs, enzovoort. Deze microsystemen zelf zijn ingebed in omvattende mesosystemen - het gezin, de familie, de klas, de school, de buurt – en door zogenaamde exosystemen met de micro- en mesosystemen van anderen verbonden. Het systeem dat alle micro-, meso- en exosystemen omvat en via deze – indirect - van invloed is op de ontwikkeling van een persoon, is het maatschappelijke macrosysteem.

Van onderwijsachterstand (respectievelijk ontwikkelingsachterstand) is sprake als bij gelijke (normaal verdeelde) genetische mogelijkheden door cumulatie van negatieve effecten door negatieve versterker-effecten - of door het ontbreken van positieve versterker-effecten, vergeleken met een maatschappelijk norm - het genetische potentieel niet optimaal wordt geactualiseerd. Factoren in het maatschappelijke macrosysteem (bijv. de welvaartverdeling), in de meso- en exosystemen van anderen (bijv. de buurt, de schoolpopulatie), en in de mesosystemen van het kind (bijv. het gezin, de klas), zijn van invloed op de ontwikkeling van het kind *via* de kwantiteit en kwaliteit van de proximale processen in de microsystemen. De directe oorzaken van onderwijs- respectievelijk ontwikkelingsachterstand moeten volgens dit model dus in de interacties van het kind met zijn of haar onmiddellijke (sociale) omgeving worden gesitueerd. Factoren in de bredere sociale context zijn slechts indirect van invloed en derhalve per definitie minder precieze indicatoren van onderwijs- en ontwikkelingsachterstand. Voor het bepalen van doelgroepen van onderwijsachterstandenbeleid is dit een complicatie. Idealiter wordt de bepaling gebaseerd op een taxatie van de proximale processen waarin individuele kinderen zijn betrokken, in de praktijk vergt dit echter dusdanig intensief onderzoek op individueel niveau dat de praktische haalbaarheid gering is. Toch is het goed om bij gangbare maatschappelijke indicatoren van achterstand, zoals het opleidingsniveau van de ouders, kritisch na te gaan hoe goed zij verschillen in proximale processen voorspellen.

2.1.3 Individuele en sociale versterkers en het ‘skill begets skill’-principe

Het dynamische G x E systeem werkt in de loop van de ontwikkeling als een versterker van op zichzelf kleine, maar constante of systematisch cumulerende omgevingsfactoren. Als er al vroeg in de levensloop sprake is van gunstige omstandigheden die stimulerend zijn voor de cognitieve ontwikkeling van een kind, vergeleken met een gemiddelde situatie, dan is het effect daarvan op de ontwikkeling op één moment misschien klein, maar omdat het kleine effect tot

gevolg heeft dat het kind op een volgend moment cognitief uitdagender activiteiten zal ontplooien en ontvankelijker is voor nieuwe stimulansen, neemt het totale effect van de omgevingsfactor toe. Het omgekeerde geldt ook. Als er sprake is van ongunstige omstandigheden en gebrek aan stimulansen, vergeleken met een norm, is het negatieve effect daarvan op de vaardigheidsontwikkeling op één moment klein, maar in de loop van de ontwikkeling, als de ongunstige omgevingsfactor aanwezig blijft of door nieuwe ongunstige factoren wordt opgevolgd, groot. De kern van het versterkermechanisme houdt in dat verworven vaardigheid de verwerving van nieuwe vaardigheid bevordert, oftewel 'skill begets skill' (Heckman, 2006). Uit het model is af te leiden dat omgevingsfactoren die vroeg in de levensloop werkzaam zijn *ceteris paribus* meer invloed hebben op de latere vaardigheden dan omgevingsfactoren die later in de levensloop aangrijpen.

Behalve individuele versterkers dient volgens Dickens en Flynn (2001) ook de invloed van sociale versterkers te worden verdisconteerd. De redenering is als volgt. Tot de proximale omgevingen van het individu horen andere personen, zoals opvoeders, leerkrachten, peers, medeleerlingen, en collega's. Als een maatschappelijke factor een gunstige invloed op alle personen in de directe omgeving van een individu heeft, of in elk geval op personen die nauw betrokken zijn in leersituaties, dan versterken ze door de inbreng in gezamenlijke interacties de afzonderlijke individuele effecten. En opnieuw geldt ook het omgekeerde. De kern van dit mechanisme berust op principes die in het kader van coöperatief leren zijn geformuleerd. Uit het model is af te leiden dat omgevingsfactoren die ook het vaardigheidsniveau van relevante andere personen, zoals klasgenoten en peers beïnvloeden, via sociale interacties meer invloed hebben op de vaardigheidsontwikkeling dan omgevingsfactoren die slechts het individu betreffen.

2.1.4 Niet-cognitieve factoren

Onderwijsachterstand en maatschappelijke ongelijkheid worden niet alleen veroorzaakt door cognitieve factoren, die op hun beurt weer beïnvloed zijn door omgevingsfactoren. Ook sociaal-emotionele competenties, zoals volhardendheid, motivatie, samenwerkingsvermogen, en het overkoepelende vermogen tot zelfregulatie bepalen leeruitkomsten en maatschappelijke kansen (McClelland, Acock & Morrison, 2006). Een belangrijk, en groeiend, deel van de verwijzing naar speciaal basisonderwijs en van de voortijdige uitval uit het voortgezet onderwijs is toe te schrijven aan gedrags- en motivatieproblemen en aan problemen met communicatie en sociaal gedrag, al of niet in combinatie met cognitieve problemen. De kansen op de arbeidsmarkt worden, naast cognitieve

factoren, zoals de behaalde startkwalificatie, in sterke mate bepaald door niet-cognitieve factoren als werkhouding, motivatie, sociale vaardigheid en zelfregulatie.

Ook de ontwikkeling van niet-cognitieve factoren is te beschrijven als een dynamisch ontwikkelingsproces waarin aanleg en omgeving interacteren. Goed gedocumenteerd is enerzijds hoe aangeboren persoonskenmerken – ook wel aangeduid als temperament, de basale manier waarop een kind reageert op interne en externe prikkels, frustraties en bedreigingen – de vroege opvoeder-kind interacties beïnvloeden, anderzijds hoe opvoedingsgedrag de effecten van basaal temperament modereert (van den Boom, 1994; Belsky, Hsieh & Crnic, 1998; Kochanska, Murray & Harlan, 2000), dat wil zeggen, in goede banen leidt of juist in negatieve zin versterkt. Van een aantal gedragsstoornissen is bekend welke genen en neurobiologische systemen erbij betrokken zijn. Sensitief opvoedingsgedrag, betrokken op het kind en gemotiveerd door kindgerichte doelen, biedt bescherming tegen de (volle) expressie van deze factoren in het uiteindelijk persoonlijk en sociaal functioneren. Vooral kinderen met in aanleg lastig temperament profiteren sterk van een sensitieve opvoedingsomgeving, maar zijn ook extra kwetsbaar als de opvoedingsomgeving niet optimaal is (Belsky & Fearon, 2002; Vogels & Bronneman-Helmers, 2003). Recent onderzoek toont aan dat de expressie van risicogenen via de neurobiologische ontwikkeling tot problematisch gedrag door een gunstige opvoedingsomgeving onderdrukt en zelfs omgekeerd kan worden (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Pijlman, Mesman & Juffer, 2008; Caspi et al., 2002).

Behalve de gezinsomgeving, speelt in de vroege kindertijd ook de kwaliteit van opvang en onderwijs een grote rol in de ontwikkeling van sociaal-emotionele competenties en aangepast gedrag. Veilige sociale relaties in de groep of de klas, sensitief gedrag van leidster of leerkracht modereren op dezelfde wijze de ontwikkeling van temperament en de expressie van genetische risico's (NICHD, 2006; Pianta, Nimetz & Bennett, 1997).

2.2 Omgevingsdeterminanten van onderwijsachterstand

Voldoende kwaliteit en kwantiteit van de proximale processen waarin kinderen cognitieve vaardigheden en sociaal-emotionele competenties ontwikkelen en inhoudelijke afstemming op de (impliciete) verwachtingen van de school en de samenleving is cruciaal. Uit de literatuur zijn vier aanvullende, deels overlappende verklaringen van vroege ontwikkelings- en onderwijsachterstand af te leiden. De verklaringen wijzen op constellaties van sociaal-economische en

culturele omgevingsfactoren die direct van invloed zijn op de proximale processen van het opgroeiende kind en daarmee op de ontwikkeling op cognitief en sociaal-emotioneel gebied. Achtereenvolgens komen aan de orde de cumulatie van medische, psychologische en sociaal-economische risico's (2.2.1), de beschikbaarheid van educatief en cultureel kapitaal in het gezin (2.2.2), de culturele opvoedingsideeën en opvoedingsstrategieën van de opvoeders (2.2.3) en meertaligheid (2.2.4). In 2.2.5 tenslotte wordt kort ingegaan op effecten na de basisschoolleeftijd.

2.2.1 Risicocumulatie en opvoedingsstress

Het risicocumulatiemodel is breed onderzocht, waarbij de effecten zijn nagegaan van uiteenlopende risico's, en de opeenstapeling daarvan, op de cognitieve ontwikkeling, schoolprestaties, sociale aanpassing, sociaal-emotionele en persoonlijkheidsontwikkeling, en gezondheid (Ackerman, Brown & Izard, 2004; Atzaba-Poria, Pike & Deater-Deckard, 2004; Bradley & Corwyn, 2002; Sameroff & Fiese, 2000; Repetti, Taylor & Seeman, 2002). Onderscheid wordt gemaakt tussen a) risico's op het niveau van het kind zoals vroeggeboorte, laag geboortegewicht, lastig temperament, en lage cognitieve vaardigheid, b) risico's op het niveau van de opvoeders en het gezin zoals psychiatrische- en verslavingsproblematiek, huwelijksconflicten, eenoudergezin, het aantal kinderen en de druk van het dagelijkse zorgen, sociaal isolement, armoede en ingrijpende levensgebeurtenissen, en c) risicofactoren op het niveau van de buurt en de gemeenschap zoals het aandeel huishoudens onder de armoedegrens, vervuiling en geweld in de buurt, en de sociaal-economische en etnische samenstelling van de school. Voor immigranten vormen ervaren marginalisatie en discriminatie een extra risicofactor (García Coll & Magnuson, 2000; Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006). Een belangrijk deel van de geïdentificeerde risicofactoren is sociaal-economisch van aard (inkomen, werkloosheid) of nauw met de sociaal-economische en etnische minderheidspositie van gezinnen gecorreleerd (buurt, huisvesting). Toch is een lage sociaal-economische status, een etnische minderheidspositie of armoede als zodanig niet beslissend, maar gaat het om de combinatie met andere risicofactoren.

In verschillende onderzoeken is een vrijwel rechtevenredig negatief verband gevonden tussen het aantal risicofactoren waarmee een kind direct of indirect wordt geconfronteerd en ontwikkelingsuitkomsten zoals intelligentie, schoolprestaties, aangepast gedrag en maatschappelijke participatie. Een belangrijke bevinding daarbij is dat de aard van de risicofactoren nauwelijks verschil maakt, maar dat vooral het aantal ertoe doet. Een verklaring is dat risicofactoren werken als stressors. Stressors roepen een emotionele reactie op,

een verhoogde staat van fysiologische opwinding, een tendens tot handelen, een negatieve emotiebeleving en zogenaamd copinggedrag – handelingen die bedoeld zijn om de oorzaak (de bron van de stress) of het gevolg (een negatieve emotie) ongedaan te maken. Wanneer stressors cumuleren en de mogelijkheden om effectief de oorzaken of gevolgen ongedaan te maken ontbreken, ontstaat een chronische staat van stress, die gekenmerkt wordt door depressiviteit, uitputting, gezondheidsklachten en, in opvoedingssituaties, een verschuiving van kindgerichte doelen naar egocentrische doelen. De effecten op de opvoeding zijn ruim gedocumenteerd en betreffen onder meer afname van sensitiviteit, verharding van het opvoedingsklimaat, geringere emotionele beschikbaarheid, afname van de monitoring van het welzijn van de kinderen, en afname van stimulering van intellectuele competenties (Dix, 1991; Conger et al., 2002). In termen van Bronfenbrenner bedreigen cumulerende risicofactoren via het chronische stressmechanisme de kwaliteit en kwantiteit van de proximale processen.

Onderzoek naar de effecten op de ontwikkeling van kinderen en jeugdigen van cumulerende risico's op buurtniveau is schaars (zie bijvoorbeeld Leventhal & Brooks-Gun, 2000). De uitkomsten wijzen erop dat armoede, lage sociale samenhang, criminaliteit, geweld en vervuiling (o.a. lood in verfstoffen) de ontwikkeling van kinderen en jeugdigen negatief beïnvloeden. Bij jonge kinderen zijn deze effecten – met uitzondering van loodvervuiling - indirect en worden ze gemedieerd door de opvoedingsprocessen in de gezinnen. Bij oudere, schoolgaande kinderen en jeugdigen zijn er ook directe effecten van de buurt en de school. Zo zijn er duidelijke aanwijzingen dat de sociaal-economische en etnisch-culturele samenstelling van de klas en de school, als afspiegeling van de samenstelling van de buurt, een aanvullend negatief effect heeft op de schoolprestaties, al verschillen de schattingen van de sterkte van het effect van klein tot zeer sterk (Lee, Loeb & Lubeck, 1998; Peetsma, van der Veen, Koopman & van Schooten, 2003; Schechter & Bye, 2007).

Tegenover risicofactoren staan zogenaamde beschermende of bevorderende factoren, opnieuw op verschillende niveaus te situeren. Sommige kinderen blijken ondanks soms extreem ongunstige omstandigheden zich nauwelijks slechter te ontwikkelen; ze tonen grote 'veerkracht'. Leeftijd is één van de verklaringen: oudere kinderen, voorbij de vroege adolescentie zijn minder bevattelijk voor risicocumulatie dan jongere kinderen. Volgens sommigen hangt dit samen met gevoelige fasen in de hersenontwikkeling (Shonkoff & Phillips, 2000), andere verwijzen naar de ruimere mogelijkheden voor oudere kinderen om alternatieve hulpbronnen te zoeken. Sekse is een andere verklaring: meisjes

zijn minder kwetsbaar dan jongens. En ook temperament (of persoonlijkheid) wordt als verklaring genoemd: kinderen en jeugdigen met een gemakkelijk temperament zijn minder kwetsbaar. Behalve deze partiële verklaringen is nog grotendeels onbekend wat die 'veerkracht' van sommige kinderen precies inhoudt. Op het niveau van de opvoeders zijn op dezelfde manier veerkrachtigheid, het vermogen om positieve emoties te handhaven, ondanks cumulerende risico's, en elkaar steunende partners beschermende factoren (Ackerman, Izard, Schoff, Youngstrom & Kogos, 1999). Op het niveau van familie, buurt en gemeenschap is het vooral de ervaren sociale steun binnen goed functionerende sociale (buurt- en familie)netwerken die een buffer vormt tegen cumulerende risico's. Sociale steun omvat zowel praktische aspecten (concrete hulp) als emotionele (stevige schouder). Ook goed functionerende, gemakkelijk bereikbare institutionele steun door professionals biedt bescherming tegen een ontsporende gezinsopvoeding (Sweet & Appelbaum, 2004; Olds et al., 1998).

2.2.2 Educatief-cultureel kapitaal en informele educatie

De cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en jeugdigen voltrekt zich in interacties met de fysieke, sociale en culturele omgeving, eerst in het gezin, dan ook in opvang en onderwijs, en in vrijetijdsactiviteiten met vrienden. Een belangrijke vraag is in hoeverre de kwaliteit, kwantiteit en vooral ook de inhoud van de proximale processen is afgestemd op de (impliciete) verwachtingen van de school en de samenleving. In onderwijssociologisch onderzoek wordt in dit verband gesproken van het educatief en cultureel kapitaal van gezinnen, verwijzend naar een al of niet doelbewust aangeboden informeel curriculum dat jonge kinderen optimaal voorbereidt op de basisschool.

De taalontwikkeling is sterk afhankelijk van het taalaanbod, zowel op lexicaal als grammaticaal vlak (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2006; Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine, 2002; Lieven, Behrens, Speares & Tomasello, 2003; Vasilyeva, Waterfall & Huttenlocher, 2008), en tientallen onderzoeken tonen dat het taalaanbod dat kinderen en jeugdigen krijgen sterk kan verschillen, afhankelijk van opleidingsniveau, geletterdheid, leefstijl en attitudes van opvoeders (zie voor een recent overzicht Hoff, 2006). Verschillen in taalaanbod betreffen basale parameters als de hoeveelheid taal, met name de hoeveelheid woorden, die kinderen in de loop van de tijd horen (Hart & Risley, 1995), maar ook de mate waarin de aangereikte woordenschat zeldzame en specifieke woorden bevat (Weizman & Snow, 2001), en complexe zinsconstructies en tekststructuren (Huttenlocher et al., 2002; Leseman, Scheele, Mayo & Messer,

2007; Vasileya et al., 2008). Het aanbod van liedjes en rijmpjes draagt bij aan de fonologische ontwikkeling. Het geattendeerd worden op letters en het leren schrijven van de eigen naam is een belangrijke factor in de ontwikkeling van foneembewustzijn, een facet van de fonologische ontwikkeling dat nauw verband houdt met het leren lezen in een alfabetische schrijftaal als het Nederlands (Both-de Vries, 2006). Vroeg voorlezen bereidt het kind op verschillende manieren voor op school. Kinderen leren letters kennen en raken gewend aan de gebruiken en functies van geschreven taal (Sénéchal & Lefevre, 2002; Leseman & van Tuijl, 2006). Voorlezen draagt bij aan de taalontwikkeling door het aanbod van zeldzame woorden, grammaticaal complexe zinnen en samenhangend gestructureerde teksten (Leseman et al., 2007). Voorlezen, evenals het praten over onderwerpen van algemene interesse, vergroot de kennis van kinderen op uiteenlopende terreinen, al naar gelang het onderwerp (Beals, 2001). Ook op het gebied van rekenvaardigheid en wiskunde bestaat er in gezinnen een informeel curriculum, dat bestaat uit het aanleren van de telrij, het doen van telspelletjes, het leren schrijven van cijfers, het sorteren en vergelijken van voorwerpen, en talloze gelegenheden om activiteiten als meten en wegen te observeren (Bradley & Corwyn, 2002; Tudge & Doucet, 2004; Sukon & Jawahir, 2005).

In onderzoek is ruim gedocumenteerd dat de verschillen in het aanbod aan taal en geletterdheid sterk samenhangen met achtergrondkenmerken als het opleidingsniveau van de opvoeders, hun eigen vaardigheden in lezen en schrijven, de mate waarin ze lezen en schrijven, de culturele leefstijl en patronen van vrijetijdsbesteding mede in relatie tot het sociale netwerk, de aard van het beroep en de culturele groep waartoe zij behoren (Bourdieu & Passeron, 1977; Bradley & Corwyn, 2002; Leseman & van Tuijl, 2006). Ook de informele voorbereiding op het reken- en wiskundeonderwijs laat grote verschillen zien naar opleidingsniveau en etnisch-culturele achtergrond. Behalve concrete kennis en vaardigheden van opvoeders (zoals het wel of niet kunnen lezen en schrijven), spelen ook attitudes en percepties van wat belangrijk is om in onderwijs en maatschappij te slagen een rol: niet altijd vinden opvoeders het belangrijk dat hun kinderen goed presteren op school of weten ze hoe ze een dergelijk doel het beste kunnen ondersteunen.

Er is groeiende aandacht voor de rol van moderne media, zoals televisie, computer- en videospelletjes en het internet. De reden is dat de nieuwe media volgens verschillende rapportages het gebruik van traditionele media – gesprekken, voorlezen, spelletjes – verdringen (Anand & Krosnick, 2005; Duimel & de Haan, 2007). De vraag is wat de consequenties zijn voor de taal- en cognitieve ontwikkeling, en of hiermee een nieuwe bron van ongelijke

onderwijskansen wordt geïntroduceerd. De onderzoeksresultaten schetsen een gemengd beeld. Moderne ICT-middelen, waaronder toegang tot het internet, zijn minder beschikbaar in de lagere sociaal-economische milieus en etnisch-culturele achterstandsgroepen, maar het gebruik van televisie en video is er in het algemeen groter (Meszaros, 2004). Leseman, Mayo en Scheele (2008a) inventariseerden het gebruik van moderne media in Nederlandse, Turkse en Marokkaanse gezinnen met 3-jarige kinderen. Gebruik van computers en internet door of samen met de kinderen was in de meeste gezinnen beperkt, maar kwam vrijwel niet voor in de Turkse en Marokkaanse gezinnen. Omgekeerd was televisiekijken in deze gezinnen een aanzienlijk frequentere activiteit en werd er gemiddeld per dag door 3-jarigen veel meer televisie gekeken dan in de Nederlandse gezinnen. Naast televisieprogramma's voor kinderen, werd er in deze gezinnen door kinderen relatief veel gekeken naar talkshows en soaps voor volwassenen. Over de effecten van (veel) televisiekijken op de taalontwikkeling is nog niet veel bekend. Programma's voor volwassenen, vaak in de vorm van zogenaamde achtergrond televisie – het toestel staat de hele dag aan – zijn voor jonge kinderen op het vlak van de taal onbegrijpelijk, maar leiden wel hun aandacht af van spel en beperken de tijd die aan sociale interactie wordt besteed (Evans, Pempek, Kirkorian, Frankenfield & Anderson, 2004). Linebarger en Walker (2004) vonden positieve effecten van het kijken naar educatieve kinderprogramma's op de woordenschat. Naigles en Mayeux (2001) vonden echter negatieve effecten op de grammaticale ontwikkeling. De Marokkaanse kinderen in het onderzoek van Leseman et al. (2008a) keken het meest televisie en keken daarbij overwegend naar Nederlandstalige programma's. De mate waarin naar Nederlandstalige programma's werd gekeken correleerde positief met de Nederlandse woordenschat op 6-jarige leeftijd van Marokkaanse en Turkse kinderen, maar niet met hun grammaticale kennis van het Nederlands en begrip van verhalen. Een open vraag is of het taalaanbod via de televisie voldoende ondersteuning biedt voor de verwerving van complexere taalstructuren in de latere jaren.

2.2.3 Opvoedingsideeën, opvoedingsdoelen en socialisatie

Hoewel opvoeding soms vooral een intuïtief proces lijkt te zijn, spelen allerhande ideeën en doelen impliciet een grote rol. Ideeën over het wezen van kinderen, de manier waarop zij het beste gedijen, zich ontwikkelen en dingen leren, wanneer ze rijp zijn, welke rol opvoeders daarbij hebben, wat de rolverdeling tussen gezin en school zou moeten zijn, de waarden en normen en daaruit voortvloeiende opvoedingsdoelen, vormen een cognitief-emotioneel raamwerk om in concrete opvoedingssituaties het gedrag en ontwikkeling van kinderen en jeugdigen te

beoordelen en er op te reageren. Ideeën over manieren om gewenst gedrag van het kind te bevorderen of ongewenst gedrag af te remmen, over wat geschikte strategieën van opvoeding zijn, geven mede vorm aan het opvoedingsgedrag. Dit cognitief-emotioneel raamwerk van opvattingen (het 'belief system') van opvoeders, fungeert in principe zo dat, via de opvoeding, de ontwikkeling van kinderen en jeugdigen optimaal wordt afgestemd op de leefomstandigheden zoals die worden waargenomen (Bugental & Johnson, 2000; Bornstein & Cote, 2004; Harkness, Super & van Tijen, 2000; Kağitçibaşı, 2005; Keller, Borke, Yovsi, Lohaus & Jensen, 2005; Greenfield, Flores, Davis & Salimkhan, 2008). De manier waarop de leefomstandigheden worden waargenomen weerspiegelt in principe de leefomstandigheden zoals ze zijn, maar in situaties van maatschappelijke verandering en migratie is het risico reëel dat waarneming en werkelijkheid uit elkaar gaan lopen. Het risico is dan reëel dat stelsel van opvoedingsideeën niet langer bijdraagt aan een goede afstemming van de ontwikkeling van kinderen en jeugdigen op de feitelijke eisen en mogelijkheden van de samenleving.

Om de opvoedingsideeën van culturele gemeenschappen in te delen en te vergelijken wordt in de literatuur veelal gebruik gemaakt van het individualisme-collectivisme raamwerk (zie bijvoorbeeld Triandis, 1995). Individualistische ideeënstelsels kenmerken zich op het gebied van de opvoeding door de nadruk op autonomie van het individu en ontplooiing van individuele talenten. Collectivistische ideeënstelsels benadrukken de rol die individuen moeten vervullen in gezin, familie en gemeenschap, en kennen daarom grote waarde toe aan eigenschappen die hen in staat stellen om die rollen goed te vervullen, zoals gehoorzaamheid, ingetogenheid, sociale vaardigheid en zelfopoffering. Individuele belangen zijn ondergeschikt aan collectieve belangen, relationele vaardigheden en verantwoordelijkheid voor het collectief zijn belangrijker dan individuele autonomie en ontplooiing. De manier van opvoeden verschilt tussen individualistische en collectivistische gemeenschappen. Zogenaamde autoritatieve en permissieve opvoedingsstijlen kenmerken het eerste, autoritaire en disciplinerende stijlen het tweede.

Hoewel veel onderzoek een negatieve samenhang toont tussen de mate waarin opvoeders collectivistische ideeën hanteren en de intelligentie, schoolprestaties en sociale aanpassing van hun kinderen (Palacios, González & Moreno, 1992; Okagaki & Frensch, 1998; Stoolmiller, Patterson & Snyder, 2000), zijn er veel vragen. Niet duidelijk is, bijvoorbeeld, of er sprake is van een direct effect of juist van een indirect effect, dat gemedieerd wordt door informele educatie, omdat collectivistische, traditionele ideeën nu eenmaal vaak samengaan met een lager niveau van opleiding en geletterdheid, met een lagere sociaal-economische

status en geringere welvaart, en met etnische minderheidstatus en tweetaligheid. Bovendien laat onderzoek zien dat in Aziatische gemeenschappen in de Verenigde Staten collectivistische opvoedingsideeën en een autoritaire opvoedingstijl juist bevorderlijk zijn voor de schoolprestaties van de kinderen (Okagaki & Frensch, 1998), vermoedelijk omdat deze ideeën en stijlen fungeren in gesloten, maar emotioneel hechte familie- en gemeenschapssystemen. Zo laten Sigel et al. (2003) zien dat een autoritaire opvoedingsstijl alleen negatieve consequenties heeft voor de ontwikkeling van kinderen als deze gepaard gaat met negatieve gevoelens ten opzichte van het kind, maar streng opvoeden op zichzelf heeft dergelijke gevolgen niet. Nederlands onderzoek naar de opvoedingsideeën van migrantengroepen laat zien dat nog altijd veel waarde wordt gehecht aan de oorspronkelijke, nauw met de religie verbonden collectivistische ideeën en waarden (Phalet & Schönplug, 2001; El Moussaoui, 2006). Tegelijkertijd zijn er aanwijzingen dat in migratiesituaties individualistische waarden worden geïncorporeerd en dat met name individualistische doelen als schoolsucces en opwaartse mobiliteit via het onderwijs sterk op de voorgrond zijn komen te staan (van Eck, Ledoux & Veen, 1994; Keller et al., 2005).

Een hypothese die de laatste tijd belangstelling van onderzoekers geniet houdt in dat vooral moeizaam verloopende processen van verandering van opvoedingsideeën de oorzaak zijn van ongunstige ontwikkelingsuitkomsten. De veronderstelling is dat opvoedingsideeën onderhevig zijn aan verandering, als deel van het proces van aanpassing aan maatschappelijke veranderingen en, in het geval van migranten, acculturatie – de aanpassing aan de, na migratie, ingrijpend veranderde leefomstandigheden. Er moet een nieuw evenwicht gevonden worden tussen de eigen opvoedingsideeën en diepgekoesterde waarden en normen enerzijds en de eisen en mogelijkheden van de nieuwe omstandigheden anderzijds. Dit geeft onzekerheid in de opvoeding en er zijn aanwijzingen dat moeizame verandering leidt tot wantrouwen jegens instituties die de officiële samenleving vertegenwoordigen, zoals de school, en tot opvoedingsonmacht en vijandigheid in de relatie met het kind (Bacallao & Smokowski, 2007; Roer-Strier, 2001; de Haan & Wissink, 2007). De oude manier van doen werkt of kan niet meer, maar een nieuwe aanpak is nog niet gevonden. El Moussaoui (2006) vond in een kwalitatief onderzoek onder jonge Marokkaanse moeders dat er met name bij de laagst opgeleiden een grote discrepantie bestond tussen het onderschreven belang van een goede schoolcarrière voor hun kinderen en de ideeën van de moeders over hoe zij een dergelijk doel het beste zouden kunnen bevorderen. In een onderzoek naar de opvoedingsvragen van ouders met kinderen in de leeftijd van 0-6 jaar vonden

Leseman en Hermanns (2002) dat Turkse en Marokkaanse ouders veel vaker als belastend ervaren vragen hadden op verschillende terreinen van de opvoeding en ontwikkeling van hun kinderen dan Nederlandse ouders. Het aantal belastende vragen correleerde bovendien sterk met een negatieve beleving van de opvoeding en ervaren stress.

2.2.4 Meertaligheid

Over de effecten van meertalig opgroeien wordt al decennia lang gedebatteerd. Er zijn verschillende hypothesen, die alle op enige empirische ondersteuning kunnen rekenen, maar die afzonderlijk geen volledig beeld geven.

De psycholinguïstische hypothese (Bialystok, 2001, 2007) stelt dat tweetaligheid positieve effecten heeft op algemene cognitieve vaardigheden, met name op zogenaamde executieve vaardigheden als gerichte aandacht, aandachtsverschuiving en inhibitie, en op het metalinguïstisch bewustzijn, dat wil zeggen, op de kennis van personen over taal en taalstructuren (er zijn positieve effecten gevonden op syllabisch bewustzijn, woordbewustzijn en syntactische bewustzijn), waardoor het ontcijferen van de structuren van een nieuwe taal vergemakkelijkt wordt. In principe biedt het cognitieve voordeel van tweetaligheid voorsprong bij het leren op school, maar in reële onderwijssituaties spelen ook andere factoren een rol, zoals bijvoorbeeld de snelle toegang tot semantische en syntactische kennis die ook in situaties van evenwichtige tweetaligheid niet in het voordeel is van tweetaligen (Bialystok, 2007). Bewijs voor de gunstige invloed van tweetaligheid op de cognitie komt vooral voort uit psychologische experimenten met multi-tasking en fluïde cognitieve taken (Bialystok & Senman, 2004).

De linguïstische interdependentiehypothese stelt dat de conceptuele kennis en hogere linguïstische en cognitieve vaardigheden, zoals lees- en schrijfvaardigheid, die zijn verworven in de eerste taal, generaliseren naar de tweede taal, die daardoor op deze vlakken gemakkelijker verworven wordt (Cummins, 1991; Kroll & de Groot, 2005; Verhoeven, 2007). Dergelijke generalisatie, of transfer, van vaardigheden in de eerste naar vaardigheden in de tweede taal blijkt onder andere uit de positieve correlaties die gevonden worden tussen de woordenschat en begripkennis in de eerste en tweede taal (Verhoeven, 2007; Leseman, Scheele & Mayo, 2008b), ook als wordt gecontroleerd voor een derde factor die de samenhang zou kunnen verklaren, zoals een algemeen taalleervermogen. Kinderen die in de eerste taal hebben leren lezen, leren makkelijker in de tweede taal lezen, mits beide talen hetzelfde – alfabetische – schrift hanteren. Transfer op het gebied van grammatica blijkt gecompliceerder en af te hangen van de mate waarin de grammaticale regels

van beide talen overeenkomen. Hoewel het onderzoek hiernaar nog beperkt is, zijn er aanwijzingen dat de regels van de tweede taal moeilijker verworven worden als deze matig-sterk afwijken van die van de eerste taal, vooral als de regels van de eerste taal makkelijker zijn – bijvoorbeeld minder markeringen en uitzonderingen kennen - dan die van de tweede taal (Bialystok, 2001; Charity, Scarborough & Griffin, 2004).

De competitiehypothese, ten slotte, wijst erop dat wanneer er twee of meer talen verworven moeten worden het taalaanbod en de beschikbare leertijd over deze talen verdeeld moet worden, zodat afzonderlijk per taal minder aanbod en leertijd resteert (Leseman et al., 2008b; Pearson, 2007). Hoewel vaak wordt gevonden dat bijvoorbeeld de totale woordenschat van tweetaligen in de eerste en tweede taal samen de totale woordenschat van eentaligen in hun taal overtreft, is de kennis van elke taal apart minder dan de kennis die eentaligen van hun taal hebben (Oller & Eilers, 2002; Oller, Pearson & Cobo-Lewis, 2007). De competitie tussen talen is bovendien heviger naarmate de in totaal beschikbare tijd voor taalaanbod en communicatieve interactie beperkter is en er inhoudelijk – de onderwerpen waarover in de talen wordt gesproken, de doelen waarvoor de talen worden gebruikt - minder overlap is, waardoor er minder van transfer tussen beide talen geprofiteerd kan worden (Pearson, 2007; Oller et al., 2007). Er zijn bovendien aanwijzingen dat *schooltaalvaardigheid* – zoals bijvoorbeeld de specialistische taal die bij context-rekenen gebruikt moet worden en de zogenaamde *diepe* woordenschat, de kennis van de betekenissen van abstracte woorden – taalspecifiek verworven en opgeslagen wordt (Saalbach & Hardy, 2008). Anders dan Cummins' interdependentiehypothese suggereert, lijkt transfer op dit vlak – specifieke schooltaalstructuren - juist moeilijker te zijn en is de competitie om schaarse instructietijd navenant heviger.

Om de verschillende hypothesen op waarde te kunnen schatten is van belang de bredere maatschappelijke context en de (socio)linguïstische kenmerken van de talen die in het geding zijn in beschouwing te nemen.

Het effect van tweetaligheid op de taalontwikkeling en schoolprestaties van tweetaligen is sterk afhankelijk van de sociolinguïstische context. Het merendeel van het onderzoek dat positieve cognitieve effecten van tweetaligheid liet zien, werd uitgevoerd bij kinderen, jeugdigen en volwassenen die evenwichtig tweetalig waren, dat wil zeggen, die in beide talen voldoende ontwikkeld waren en die beide talen in ongeveer gelijke mate gebruikten. Onderzoek naar transfer van hogere linguïstische en cognitieve vaardigheden is voor het overgrote deel uitgevoerd in situaties waarin beide talen evenveel maatschappelijke status hadden en beide op school werden onderwezen. De meest onderzochte talen in

dit verband, Engels en Frans, en Engels en Spaans, zijn bovendien lexicaal en grammaticaal verwant. De werkelijkheid van de meeste tweetaligen in Westerse landen, met een achtergrond van recente arbeidsmigratie, is een andere. Hun eerste taal is meestal niet officieel erkend, krijgt weinig of geen institutionele ondersteuning, en wordt hoofdzakelijk voor informele, interpersoonlijke communicatie gebruikt. Hoewel een taal als Turks een rijke literaire en academische traditie kent, en academisch Turks in Nederland beschikbaar is via boeken, kranten en televisie, is de psychologische toegang van Turkse migranten tot dit erfgoed vanwege de gemiddeld lage opleiding en de nog altijd voorkomende ongeletterdheid onder vrouwen, beperkt. Turks staat bovendien lexicaal en grammaticaal ver af van het Nederlands. Een andere belangrijke taal in Nederland, het Tarifit-Berber (bestaande uit verschillende dialecten) dat door ca. 70% van de eerste en tweede generatie Marokkanen in Nederland als eerste taal wordt gesproken was tot voor kort niet geschreven, niet via officiële media toegankelijk en historisch gezien niet gebruikt voor educatieve doeleinden en formele communicatie.

2.2.5 Continue effecten van de omgeving

Het onderzoek naar de determinanten van onderwijsachterstand in het gezin heeft zich hoofdzakelijk gericht op de vroege kindertijd, de voorschoolse periode in het bijzonder. In het perspectief van het 'skill begets skill'-principe is het aannemelijk dat in deze fase van de levensloop inderdaad een grote slag wordt geslagen. Kinderen die op het gebied van taal, geletterdheid en gecijferdheid optimaal voorbereid beginnen aan de basisschool profiteren meer van het onderwijsaanbod en kunnen zo hun aanvankelijke vaardigheden gemakkelijker, in een hoger tempo verder ontwikkelen. De effecten van het voorschoolse milieu zijn aantoonbaar tot ver in de basisschool (de Jong & Leseman, 2001; Sénéchal & Lefevre, 2002; Snow, Porche, Tabors & Harris, 2007). Eenmaal in de basisschoolleeftijd wordt de school een belangrijke, in principe voor alle kinderen gelijke omgevingsbron. Nog later, in de fase van het voortgezet onderwijs, worden ook peers, peergroepactiviteiten en de jeugdcultuur waarmee de jeugdige zich identificeert, belangrijke bronnen van aanbod op het gebied van taal, geletterdheid, wereldkennis en andere specifieke vaardigheden. De externe differentiatie in het Nederlandse voortgezet onderwijs is in dit verband aan te merken als een extra risicofactor. Doordat de selectie bij de overgang naar het voortgezet onderwijs nauw samenhangt met sociaal-economische en culturele achtergrondkenmerken ontstaat er een situatie waarin de omgeving voor jongeren verschilt en er versterker- dan wel cumulatie-effecten kunnen optreden.

Toch is het niet waarschijnlijk dat de invloed van het primaire milieu irrelevant wordt. Zowel bij belangrijke keuzemomenten en transitieën, zoals de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs, als ook in situaties waarin kinderen en jeugdigen extra ondersteuning nodig hebben, bij extra werk als de leerprestaties achterblijven, bij huiswerk en opdrachten die in het voortgezet onderwijs, vooral in de tweede fase, belangrijk worden, bij lees- en schrijfactiviteiten in de taalvakken, is ondersteuning vanuit het gezin cruciaal. Uit lopend onderzoek naar de taal- en geletterdheidsactiviteiten van jongeren in het VMBO blijkt dat taalactiviteiten in het gezin en de familie zoals gesprekken met ouders en familieleden, kaartjes en brieven schrijven naar familieleden, en gezamenlijk televisiekijken nog altijd belangrijk zijn in het dagelijks leven van deze jongeren (van Kruistum, Leseman & de Haan, i.v.). Op sociaal-emotioneel gebied beschermen een hoge mate van sensitiviteit van de opvoeders en een goede kwaliteit van de opvoeder-kind relatie, onder andere gekenmerkt door het feit dat de jeugdige zijn opvoeders deelgenoot maakt van ervaringen en gevoelens, tegen internaliserend en externaliserend probleemgedrag, tegen middelengebruik en delinquentie, en tegen motivatieproblemen en schooluitval (Meeus & de Wied, 2007).

2.3 Implicaties

De wortels van onderwijsachterstand gaan terug tot in de vroege kindertijd en voor sommige risicofactoren zelfs tot in de periode van de zwangerschap. Roken, drugsgebruik en drinken van alcohol tijdens de zwangerschap, maar ook verhoogde chronische stress – gemarkeerd door verhoogde bloedspiegels van het stresshormoon cortisol – beïnvloeden de vroege neurobiologische en endocrinologische ontwikkeling van de foetus, leiden vaker tot premature bevalling en laag-geboortegewicht, en resulteren vaker dan gemiddeld in latere cognitieve, emotionele en gedragsproblemen (Shonkoff & Phillips, 2000). Een kwantitatief en kwalitatief laag niveau van interacties op het gebied van taal, ontluikende geletterdheid en ontluikende gecijferdheid in het gezin, zet kinderen aan het begin van de basisschool op grote achterstand. Het effect wordt nog versterkt als er sprake is van meertaligheid. Vroege achterstanden op taal en cognitief gebied lopen in de Nederlandse situatie op tot ruim een standaarddeviatie, oftewel bijna twee jaar ontwikkeling. Die achterstanden blijken in praktijk slechts beperkt ingelopen te kunnen worden. Uit het hiervoor besproken model van de interactie van genen en omgevingsfactoren kan afgeleid worden dat beïnvloeding van de ontwikkeling in de vroege kindertijd in het

cognitieve en het niet-cognitieve domein relatief grote invloed heeft op de verdere ontwikkeling, door versterker-effecten, mits de interventie intensief is en op relevante factoren is gericht (Dickens, 2005). Interventies die later in de levensloop aangrijpen dienen nog intensiever te zijn en een groter effect te hebben op de proximale processen om een suboptimale ontwikkeling weer in een optimale om te buigen. Het economische argument van Heckman (2006) om vooral vroeg te investeren is mede hierop gebaseerd.

Interventies zoals voorlichting en begeleiding bij de zwangerschap en huisbezoek voor en na de bevalling, gericht op het terugdringen van risicofactoren, kunnen ook op lange termijn zeer effectief zijn (Olds et al., 1998). Sensitieve opvoedingsinteracties in de eerste levensjaren leggen het fundament voor een evenwichtige sociaal-emotionele ontwikkeling en verschaffen het kind een veilige basis voor exploratie van de omgeving en voor omgang met andere kinderen en volwassenen, met name in de kinderopvang, de peuterspeelzaal, de voorschool en de school, en bevorderen daarmee de taal- en cognitieve ontwikkeling (van IJzendoorn, Dijkstra & Bus, 1995; Pianta et al., 1997; Hamre & Pianta, 2001). Sensitieve opvoedingsinteracties kunnen de werking van risicogenen neutraliseren en effectieve interventiemethodieken om sensitief opvoedingsgedrag te bevorderen zijn beschikbaar (Bakermans-Kranenburg et al., 2008). Meta-analyses van huisbezoek en van voorlichtings- en coachingsprogramma's en zelfhulpgroepen die gericht zijn op het versterken van opvoedingsvaardigheden van ouders, op het wegnemen van stressfactoren en op het versterken van de sociale netwerken van gezinnen, tonen relevante effecten, zoals het terugdringen van verwaarlozing en mishandeling van kinderen (Barlow, Johnston, Kendrick, Polnay & Stewart-Brown, 2006; Sweet & Appelbaum, 2004; MacLeod & Nelson, 2000). Overigens hebben dergelijke programma's doorgaans geen noemenswaardige effecten op de taal- en cognitieve ontwikkeling van kinderen (Brooks-Gun & Markman, 2005), mede omdat compensatie voor ontbrekend educatief en cultureel kapitaal in het gezin geen expliciet doel is van dergelijke interventies. Daar zijn kennelijk andere interventies voor nodig.

Verschillende overzichtsstudies en meta-analyses laten zien dat vroege stimulering van de taal- en cognitieve ontwikkeling door middel van voorschoolse educatieve programma's en educatief georiënteerde kinderopvang effectief kan bijdragen aan het verkleinen van vroege achterstanden (Barnett, 1995; Yoshikawa, 1994; Gorey, 2001; Blok, Fukkink, Gebhardt & Leseman, 2005; Ramey & Ramey, 2004; NICHD, 2006; Zoritch, Roberts & Oakley, 2000; voor een uitgebreidere bespreking van deze overzichtsstudies en enkele nieuwe effectonderzoeken, zie Leseman, in voorbereiding). Blijvende effecten worden gevonden voor interventieprogramma's die opvang en educatie in een centrum

aanbieden, die intensief zijn en met een professionele, specifiek voor educatie van jonge kinderen getrainde staf werken, die bovendien naast het op kinderen gerichte programma ondersteuning bieden aan opvoeders bij hun opvoedingstaak en bijdragen aan versterking van de sociaal-economische positie van het gezin door ouders in staat te stellen een opleiding te volgen en een baan te nemen (cf. Lee, 2005). Programma's die op grote schaal worden uitgevoerd, zonder sterke bewaking van de kwaliteit van het programma en implementatiegetrouwheid, zijn gemiddeld minder effectief (Gilliam & Zigler, 2000; Barnett, Frede, Jung & Hustedt, 2007; Love et al., 2005; U.S. Department of Health and Human Services, 2005).

Hoewel er inmiddels dus verschillende onafhankelijke onderzoeken zijn met een gerandomiseerde onderzoeksopzet en follow-up metingen - variërend van enkele jaren na afloop tot ver in de volwassenheid - die lange termijn effectiviteit aantonen van vroege educatieve interventies, moet het probleem van uitdoving van effecten niet onderschat worden. Een evaluatie van Head Start programma's begin jaren tachtig van de vorige eeuw liet zien dat de effecten die onmiddellijk na afloop van de programma's werden vastgesteld (gemiddeld ter grootte van een halve standaardafwijking) binnen twee jaar waren verdwenen (McKey et al., 1985). Uit een secundaire analyse van de Head Start evaluatie door Lee & Loeb (1995) kan afgeleid worden dat een deel van de uitdoving veroorzaakt wordt door de lage kwaliteit van de basisscholen die na Head Start werden bezocht. Het wijst op een ander principe dat uit het G x E model kan worden afgeleid, namelijk dat effecten van vroege interventie ongedaan gemaakt kunnen worden door cumulerende negatieve omgevingsfactoren in de periode na de vroege interventie (Dickens, 2005). Dit wijst erop dat de vroege winst in het vervolgtraject 'onderhouden' moet worden, dat in elk geval voorkomen dient te worden dat door hernieuwde cumulatie van risico's of door een impliciet nieuw beroep op het educatief en cultureel kapitaal van gezinnen de gunstige ontwikkeling weer wordt gekeerd (cf. Entwisle, 1995).

Een belangrijk punt van aandacht in dit verband betreft ook de richtpunten en vormgeving van vroege educatieve interventies zelf. Een recente beschouwing van McClelland et al. (2006) wijst erop dat eenzijdige aandacht voor taal- en cognitieve (academische) doelen in de voor- en voerschoolse educatie, vooral doelen die als direct instrumenteel worden gezien voor het leren lezen en rekenen in groep 3, de plank wellicht mislaat en hooguit slechts kortstondig resultaat geeft. De reden is dat vanaf de middenbouw in het basisonderwijs een steeds groter beroep wordt gedaan op de zelfsturing, metacognitie en begripsvaardigheden van leerlingen, waaraan dan onvoldoende aandacht is besteed. Enig bewijs hiervoor komt voort uit onderzoeken van Schweinhart &

Weikart (1997), Marcon (1999, 2002), Stipek, Feiler, Daniels & Milburn (1995), Stipek et al. (1998) en Snow et al. (2007), waarin de korte en middellange termijn effecten van voorschoolse programma's met een academische oriëntatie (veel aandacht door middel van directe instructiemethoden voor voorbereidend lezen, schrijven en rekenen, training van foneem- en letterkennis) werden vergeleken met programma's die een sociaal-emotionele oriëntatie hadden (meer ruimte voor initiatief van het kind en voor ontdekkend leren, een kind-volgend curriculum, aandacht voor vrije activiteiten, sensitieve opstelling van leidsters en leerkrachten, aandacht voor veilige sociale relaties). Academische programma's hadden relatief sterke effecten op het initiële lezen en rekenen, maar de winst verdween in de middenbouw. Sociaal-emotioneel georiënteerde programma's hadden ook effect in de initiële fase, maar bleken bovendien hun effect in de middenbouw te behouden. Hoewel er in de literatuur stevig wordt gedebatteerd over het belang van een primair sociaal-emotionele aanpak tegenover de wenselijkheid van sterkere nadruk op academische doelen (aangeduid als het 'DAP versus DIP' debat), vaak geïnstigeerd door de overheid die in het kader van de *accountability* van scholen concrete, gemakkelijk meetbare resultaten wenst te zien (Dickinson, 2002), ligt integratie voor de hand waarbij twee aspecten van belang zijn (zie voor een synthese Leseman, in voorbereiding): 1) hoe dan ook moet een sociaal-emotioneel veilig klimaat worden geboden waarin kinderen sociaal-emotioneel goed kunnen gedijen, zelfvertrouwen, sociale vaardigheden, competentiegevoelens, initiatief en zelfsturing kunnen ontwikkelen; 2) de aandacht voor academische vaardigheden in voor- en vroegschoolse programma's moet goed getimed worden (minder op de jongste leeftijden, meer op de latere leeftijden; cf. Stipek et al., 1998), ingebed worden in een kindvolgend curriculum met ruimte voor speelse werkvormen, en niet hoofdzakelijk gericht zijn op kennis en vaardigheden die alleen direct nuttig zijn voor het aanvankelijke leren lezen, schrijven en rekenen in groep 3, maar ook op kennis- en vaardigheden die later in schoolloopbaan aan belang winnen. Overigens waren dit ook al belangrijke richtlijnen in het advies van de Commissie Meijnen uit 1994 dat de start markeerde van het VVE-beleid in Nederland.

Onderwijsachterstand, en daaraan voorafgaand ontwikkelingsachterstand, is een complex, meervoudig gedetermineerd verschijnsel. Naast genetische factoren die aan verschillen tussen individuen ten grondslag liggen, zijn er cumulatief sterke effecten van een breed scala aan omgevingsfactoren op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en jeugdigen, en op hun schoolprestaties en uiteindelijke maatschappelijke kansen. De risicofactoren die in het voorgaande zijn geïdentificeerd, hangen (vaak sterk) samen met achtergrondkenmerken als opleiding, beroep, inkomen, sociaal-economische

status, gezinsvorm, etniciteit, moedertaal en buurt ('distale omgevingsfactoren' in Bronfenbrenners model). Het effect van achtergrondkenmerken is echter indirect en de correlatie met de proximale proceskenmerken is verre van perfect. Dit heeft gevolgen voor de efficiëntie van beleid dat gericht is op doelgroepen die aan de hand van dergelijke achtergrondkenmerken worden geïdentificeerd. Er is een risico dat de echte doelgroepen niet goed bereikt worden en dat een deel van de middelen terecht komt bij groepen die de extra stimulansen niet nodig hebben. Hoewel maximale efficiëntie een illusie is, is de vraag of de precisie van thans gangbare definities van de doelgroepen van het onderwijsachterstanden-beleid aanvaardbaar is.

Deze vraag is momenteel vooral actueel rond de vervanging van de oude gewichtenregeling door een nieuwe. In de nieuwe gewichtenregeling is het etniciteitscriterium losgelaten en vervangen door een meer gedifferentieerd opleidingscriterium. De rationale van deze wijziging in de gewichtenregeling is gebaseerd op analyses van data uit het Primacohort (Onderwijsraad, 2001; Bosker, Mulder & Glas, 2001). Gekeken is welke groepen leerlingen, ingedeeld naar etniciteit, opleidingsniveau en de combinatie van beide, persistent achterblijven in gemiddelde schoolprestaties. Uit de analyses volgt dat vooral het opleidingsniveau bepalend is voor achterstand; effecten van etniciteit zijn, volgens de onderzoekers, in werkelijkheid effecten van het lage opleidingsniveau van een groot deel van de allochtone, met name Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse ouders¹. Een groep die persistent achterblijft zijn de autochtone leerlingen van laag- tot zeer laag-opgeleide ouders. Een kritische vraag hierbij is of de onderwijsachterstanden van de verschillende groepen, hoewel op het oog van dezelfde orde, wel dezelfde oorzaken hebben en daarmee dezelfde kans op succesvolle interventie. Het antwoord op die vraag vergt onderzoek naar de relaties tussen de genoemde achtergrondkenmerken en de proximale gezinsprocessen die de ontwikkeling en schoolprestaties direct beïnvloeden. In een pilot-onderzoek met een bestaand longitudinaal databestand berekende van Gelder (2008) de positieve predictieve validiteit van verschillende, op driejarige leeftijd gemeten gezinskenmerken voor de taalontwikkeling op zesjarige leeftijd van Nederlandse, Turkse en Marokkaanse kleuters. Uitgaande van het opleidingsniveau van de ouders, zoals in de nieuwe gewichtenregeling, was de predictieve validiteit slechts $r = .49$. Uitgaande van een combinatie van

¹ Overigens blijkt uit het onderzoek van Bosker et al. (2001), en later uit Bosker en Guldmond (2004), dat er bovenop het effect van opleidingsniveau van de ouders nog een effect van etniciteit zichtbaar is, met name op taal. In verband daarmee adviseert de Onderwijsraad (2001) dan ook om aanvullende een nieuwe regeling te starten die specifiek is gericht op het verminderen van de extra taalachterstanden van bepaalde categorieën allochtone leerlingen.

opleidingsniveau en etniciteit, zoals in de oude gewichtenregeling, was de predictieve validiteit $r = .70$, die als redelijk geldt. Uitgaan van de scores op een zestal eenvoudige interviewvragen naar het aanbod taal- en spelinteracties in het gezin en de daarbij gebruikte taal op het moment dat het kind drie jaar was, leverde een predictieve validiteit van $r = .75$ op. De suggestie is dat een bepaling van doelgroepen die uitsluitend op het opleidingscriterium is gebaseerd waarschijnlijk erg onprecies is, dat wil zeggen: teveel 'vals positieven' en teveel 'vals negatieven' oplevert. Toeleiding van kinderen naar, bijvoorbeeld, voor- en vroegschoolse educatieve programma's op basis van de nieuwe gewichtenregeling zou tot gevolg kunnen hebben dat er enerzijds teveel kinderen met een reëel risico worden gemist en dat er anderzijds teveel kinderen deelnemen die de interventie niet nodig hebben of bij wie de interventie minder effect zal ressorteren.

Een alternatief dat in beleidsdiscussies regelmatig wordt overwogen is bepaling van doelgroepen op basis van (al vroeg) gebleken taalachterstand. Nog afgezien van praktische bezwaren (een peutertest is niet op grote schaal uitvoerbaar; het zou niet alleen om taalachterstand moeten gaan, een peutertest heeft geringe voorspellende waarde; van Schooten, Smeets & Driessen, 2007), is uit het G x E model ook een principieel bezwaar af te leiden. De groep die op deze manier geselecteerd zou worden, zal namelijk voor een groter deel dan normaal bestaan uit kinderen met een genetisch risico op ontwikkelingsachterstand. Omgekeerd zal in de groep die niet geselecteerd zou worden, een groter deel kinderen aanwezig zijn die genetisch veel potentieel hebben en daarom geen opvallende achterstand tonen op een test *ondanks* suboptimale omstandigheden, die echter met een extra impuls dit potentieel beter zouden kunnen ontwikkelen.

3. Beleidsontwikkeling 2005-2008

3.1 Algemene ontwikkelingen

Het onderwijsbeleid voor het primair onderwijs is tijdens Balkenende II verwoord in het zogenaamde Koersdocument. *Koers Primair Onderwijs. Ruimte voor de school* (Ministerie van OCW, 2004) is in overleg met het onderwijsveld tot stand gekomen, bevat een meerjarenplan waarin de richting en de hoofdlijnen van het beleid tot 2010 worden geschetst en sluit aan bij de beleidsprioriteiten van de minister: autonomie, deregulering en rekenschap, innovatie en versterking van de kennisinfrastructuur, meer mensen in het onderwijs en meer participatie. In een reactie spreekt de Onderwijsraad haar waardering uit voor het document, maar zij formuleert ook een aantal aanbevelingen waaronder de aanbevelingen om leerstandaarden in te voeren in het primair onderwijs en om de verdeling van verantwoordelijkheden nader uit te werken. De tweede aanbeveling onderschrijft de minister, maar van de eerste geeft zij aan die niet over te zullen nemen omdat de invoering van leerstandaarden haaks zou staan op het beleid de lasten voor scholen te verminderen. Beide aanbevelingen spelen een belangrijke rol in de beleidsontwikkeling rondom de bestrijding van onderwijsachterstanden.

Het kabinet Balkenende VI, gevormd na een overgangskabinet, verkiezingen en formatie, presenteert in februari 2007 het coalitieakkoord en in juni 2007 het beleidsprogramma *Samen Werken, Samen Leven* met daarin een aantal beleidsvoornemens die van belang zullen zijn voor het onderwijsachterstandenbeleid:

- Duidelijker omschrijven wat leerlingen/deelnemers aan het eind van de verschillende schoolsoorten moeten kennen en kunnen, evenals de maatschappelijke doelen van het onderwijs.
- Meer basisscholen komen in aanmerking voor middelen voor het onderwijsachterstandenbeleid door drempelverlaging in de gewichtenregeling.
- Meer aandacht voor taal en rekenen in het basisonderwijs.
- Segregatie moet worden bestreden.
- Stimuleren van een evidence-based onderwijspraktijk.
- Het vergroten van vrijheid van scholen door minder regeldruk en administratieve lasten.
- Het versterken van horizontale verantwoording door onderwijsinstellingen aan de betrokkenen in en rond de school (o.a. aan ouders).

- Kinderen bij wie op driejarige leeftijd een taalachterstand wordt vastgesteld, kunnen deelnemen aan VVE-programma's. Het kabinet wil alle kinderen die tot de doelgroep behoren bereiken, te beginnen in de probleemwijken in de vier grote steden.
- Tegengaan van segregatie in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen, het verhogen van de kwaliteit en het verbeteren van de aansluiting op het eerste jaar van de basisschool zijn de belangrijkste oogmerken van de voorgenomen harmonisering van de regelgeving ten aanzien van kinderopvang/peuterspeelzalen en VVE. Er ontstaat dan een sluitend systeem van voorzieningen waarbinnen taalachterstanden bij kinderen vroegtijdig kunnen worden onderkend en aangepakt.
- Het concept brede school stimuleren door samenwerking tussen de verschillende partners te stimuleren, het aantal combinatiefuncties te vergroten en in de 40 probleemwijken medefinanciering van de woningcorporaties te organiseren.

In november 2007 presenteert staatssecretaris Dijksma de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs *Scholen voor morgen* (Ministerie van OCW, 2007a), een document waarin zij specifiek aangeeft welke maatregelen er genomen gaan worden om ervoor te zorgen dat de taal- en rekenprestaties van alle leerlingen verbeteren. Dit document vormt een nadere uitwerking van het regeringsbeleid op dit terrein en een aanscherping van het Koersdocument. De aanscherping zit met name in het voornemen om toch over te gaan tot de invoering van leerstandaarden. Eind januari 2008 wordt dit voornemen nog kracht bijgezet door het advies van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008).

Samenvattend is een aantal trends te zien die ook hun weerslag zullen hebben in het onderwijsachterstandenbeleid en aanverwante beleidsterreinen. In de eerste plaats krijgt het onderwijs niet alleen een plaats toegedicht waar het gaat om kennis, arbeid en economie maar ook als het gaat over sociale samenhang, integratie en participatie. Voor het onderwijs betekent dit een hernieuwde aandacht voor de basisvaardigheden taal en rekenen maar ook voor normen en waarden en sociale vaardigheden en burgerschap. In de tweede plaats is zichtbaar dat er steeds meer gesproken wordt over ontkokering, de onderwijssector gaat meer samenwerken met welzijn, jeugdzorg, justitie en politie. Heel duidelijk is dat op het terrein van VVE, de brede school en de wijkaanpak. In de derde plaats is er een verdergaande ontwikkeling naar minder regelgeving, meer outputsturing en verantwoording achteraf, meer mogelijkheden voor lokale oplossingen en regionale verschillen.

3.2 Bestuurlijke context

Al sinds de jaren zeventig financiert de overheid het onderwijs extra om achterstanden van groepen leerlingen te voorkomen en/of te bestrijden. Scholen en gemeenten kunnen daarmee activiteiten uitvoeren waardoor de ontwikkelingskansen van deze leerlingen vergroot worden. Een deel van deze financiële middelen wordt uitgekeerd aan de scholen/besturen en een deel aan de gemeenten. In de perioden 1998-2002 en 2002-2006 is steeds een landelijk beleidskader vastgesteld dat richtinggevend was voor scholen en gemeenten. In deze perioden waren de gemeenten verantwoordelijk voor het behalen van de resultaten zoals die in het beleidskader waren verwoord.

In de afgelopen jaren hebben er twee belangrijke verschuivingen plaatsgevonden in de financiering van het onderwijsachterstandenbeleid: de gewichtenregeling is aangepast en het grootste deel van de middelen en de verantwoording van de besteding daarvan zijn van de gemeente naar de schoolbesturen gegaan. Beide veranderingen worden hieronder verder toegelicht. Vervolgens wordt er ingegaan op segregatie en integratie en op schakelklassen, beide onderwerpen waar de gemeente eerstverantwoordelijke voor is en die samenhangen met het onderwijsachterstandenbeleid.

3.2.1 Gewichtenregeling

De hoeveelheid financiële middelen die een school ontvangt is afhankelijk van de leerlingenpopulatie. Voor leerlingen die risico lopen op een onderwijsachterstand op basis van hun afkomst, krijgt een school meer geld dan voor leerlingen die dat risico niet lopen. Tot 1 augustus 2006 was de risicogroep gedefinieerd op basis van etnische herkomst en opleiding en/of beroep van de ouders. Voor leerlingen van allochtone afkomst met ouders met een lage opleiding en/of beroep ontving de school bijna tweemaal zoveel geld als voor autochtone leerlingen met ouders met een gemiddelde of hoge opleiding. Voor autochtone leerlingen met ouders met een lage opleiding ontving de school een kwart meer geld. Vanuit de gedachte dat de school een klein aandeel achterstandsleerlingen wel uit de reguliere bekostiging zou moeten kunnen opvangen, was een drempel ingevoerd. Pas wanneer het gewogen leerlingaantal 9% boven het feitelijke leerlingaantal kwam, ontving de school extra middelen. Scholen op het platteland, waar veel autochtone achterstandsleerlingen wonen, haalden vaak de drempel niet. Autochtone achterstandsleerlingen brengen het gewogen leerlingaantal immers veel minder snel omhoog dan allochtone achterstandsleerlingen. Er ging dus zowel absoluut als relatief minder geld naar de plattelandsscholen dan naar de stadsscholen.

Omdat er rond 2000 een aantal onderzoeken is uitgevoerd waaruit bleek dat er verschuivingen waren opgetreden in achterstanden van leerlingen en mede daardoor het geld niet (meer) terecht kwam waar het het hardste nodig was, ontstond de vraag of en hoe de gewichtenregeling kon worden aangepast. Overigens speelde ook mogelijke onbedoelde segregatie als gevolg van de regelgeving een rol. Er is onderzoek uitgevoerd naar de vraag welke factoren de beste voorspellers zijn van onderwijsachterstand: etniciteit, thuistaal, opleiding, beroep? Dit onderzoek leidde tot de conclusies dat met name het opleidingsniveau van de ouders een onderwijsachterstand kan voorspellen en dat kinderen met ouders met een zeer laag opleidingsniveau in het bijzonder veel kans liepen op hardnekkige achterstanden. Om deze reden is vanaf 1 augustus 2006 slechts opleiding van de ouders van belang en is het gewicht van een zeer lage opleiding verder opgehoogd. Aanvullend onderzoek van van Schooten et al. (2007) liet zien dat het toetsen van jonge leerlingen, om zodoende daadwerkelijke taalachterstand als aanvullend criterium mee te nemen, op teveel problemen zou stuiten. Overigens is er tegelijkertijd ook aanvullende financiering gekomen voor een aantal taalpilots die specifiek gericht zouden moeten zijn op taalachterstand (bij met name allochtone leerlingen) omdat er bij bepaalde groepen allochtone leerlingen toch, bovenop het effect van de opleiding van de ouders, sprake was van een taalachterstand die samenhang met etniciteit.

Door de aangepaste gewichtenregeling ging er wel meer geld naar de plattelandsscholen, waar de achterstand zeer hardnekkig bleek te zijn, maar nog steeds bleef het platteland achter bij de grote steden omdat het platteland meer 0,3 leerlingen telt, terwijl de grote steden meer 1,2 leerlingen tellen. Om deze reden wordt de regeling begin 2008 aangepast om de doelstelling – 40% vermindering van onderwijsachterstanden in de periode 2002-2011 – te halen. Tegelijkertijd wordt er nog een aantal maatregelen genomen die een extra aanpak in gebieden waar een cumulatie van problemen bestaat mogelijk moet maken (Mulder & Vierke, 2007).

In tabel 1 zijn beide regelingen naast elkaar gezet.

Tabel 1 Vergelijking van gewichtenregeling voor en na 1 augustus 2006

	Tot 01-08-2006	Na 01-08-2006 ²
0,25	Autochtone leerlingen van wie de ouders een laag opleidingsniveau hebben	Beide ouders of de ouder die belast is met de dagelijkse verzorging heeft een laag opleidingsniveau (cat. 2 ³)
0,3		
0,4	Schipperskinderen	
0,7	Woonwagen- en zigeunerkinderen	
0,9	Allochtone leerlingen van wie de ouders een laag opleidings-/beroepsniveau	
1,2		Een ouder heeft een zeer laag (cat. 1) onderwijsniveau, de andere ouder zeer laag of laag (cat. 2)
Drempel	T/m 2006-2007: 9%	Schooljaar 2007-2008: 8% Schooljaar 2008-2009 en later: 6%
Plafond	Geen	Maximale financiering voor 80% v/d leerlingen
Extra	Geen	In impulsgebieden (armoede-cumulatie) krijgen alle scholen met gewichtenleerlingen een extra bedrag

3.2.2 Rol van de gemeente en het bestuur

Zoals aangegeven worden zowel aan de schoolbesturen als aan de gemeenten financiële middelen uitgekeerd om onderwijsachterstanden te bestrijden. De gemeenten speelden in de periode 1998-2002 en 2002-2006 een belangrijke rol, een regierol, omdat verondersteld werd dat een gemeente in staat zou zijn de noodzakelijke samenhang op lokaal niveau te bewerkstelligen. De landelijke overheid gaf richting aan dit beleid in de vorm van een landelijk beleidskader. Op 1 augustus 2006 is er een nieuwe periode van 4 jaar ingegaan waarbij een verschuiving van rollen en verantwoordelijkheden heeft plaatsgevonden.

- Er is geen landelijk beleidskader meer opgesteld. In plaats daarvan zijn er op onderdelen resultaatafspraken gemaakt tussen (grote) gemeenten en het rijk.

² Er is sprake van een stapsgewijze invoering, gespreid over 4 jaar. De eerste telling voor de nieuwe regeling vond plaats op 01-10-2006, met consequenties voor de bekostiging in het schooljaar 2007-2008. Er is drie jaar lang een compensatieregeling voor schoolbesturen die er als gevolg van de herijking op achteruitgaan.

³ Categorie 1: maximaal basisonderwijs of (v)so-zmlk, categorie 2: maximaal VMBO basis/kaderberoepsgerichte leerweg of maximaal 2 jaar een andere VO-opleiding, categorie 3: hoger/langere opleiding

- De gemeenten hebben voornamelijk een sturende rol op het terrein van VVE (met name voorschoolse educatie) en schakelklassen.
- Er is geen sprake meer van een verplicht OOGO (op overeenstemming gericht overleg) op initiatief van de gemeente. Wel worden gemeenten en scholen gestimuleerd om niet-vrijblijvende afspraken te maken over de bestrijding van onderwijsachterstanden, integratie en segregatie. Dit overleg heeft echter niet de sterke wettelijke basis als het OGOO had in de periode voor 2006.

Met ingang van het schooljaar 2006-2007 ontvangen 294 gemeenten middelen voor het onderwijsachterstandenbeleid, de G4, de G27 en 263 kleinere gemeenten. In de gemeenten die OAB-middelen ontvangen woont bij elkaar 93% van alle doelgroep-leerlingen. De overige 7% van de doelgroepleerlingen woont verspreid over de andere 149 gemeenten.

Van gemeenten wordt verwacht dat zij vanaf 1 augustus 2006, de ingangsdatum van de nieuwe wet Onderwijsachterstandenbeleid, een lokale educatieve agenda gaan opstellen. De bedoeling van deze educatieve agenda is dat de gemeenten samen met de betrokken partners een lijst van onderwerpen bespreekt die op deze agenda gezet gaat worden, waarbij ook afspraken worden gemaakt over de uitvoering en verantwoording van deze thema's. Tot de thema's waarover gemeente en scholen overleg moeten hebben behoren onder andere VVE, kinderopvang en de spreiding van achterstandsl leerlingen. Onder de verantwoordelijkheid van de gemeenten vallen onder andere leerplicht, schakelklassen, brede scholen en preventief jeugdbeleid. Onder de verantwoordelijkheid van de scholen vallen onder andere de onderwijsprestaties, taalbeleid, ouderbetrokkenheid, doorstroom van primair naar voortgezet onderwijs en de spreiding van zorgleerlingen.

3.2.3 Segregatie, integratie en sociale cohesie

Sinds enkele jaren staat de sociale taak van het onderwijs weer nadrukkelijk in de belangstelling. Het maatschappelijk belang van opvoeden is terug van weggeweest (Onderwijsraad, 2007). Op 1 februari 2006 is dit ook wettelijk verankerd in de wet op het primair en voortgezet onderwijs en op de expertisecentra met de opdracht om actief burgerschap en de sociale integratie van leerlingen te bevorderen. Begin 2008 heeft de onderwijsinspectie het *Toezichtskader actief burgerschap en sociale integratie* herzien en een aantal criteria geformuleerd voor de beoordeling van de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs zoals het hebben van een visie en een planmatige

uitwerking in het aanbod. De effectiviteit van het onderwijs op dit terrein is nog niet of nauwelijks onderzocht.

Een hieraan gerelateerd fenomeen is het vraagstuk van integratie en segregatie, ofwel het ontstaan en bestaan van zwarte en witte scholen en de gevolgen daarvan voor sociale cohesie en voor de cognitieve en affectieve ontwikkeling van allochtone en autochtone kinderen. Integratie en segregatie hangen dus sterk samen met onderwijsachterstandenbestrijding.

In 2005 brengt de Onderwijsraad het advies *Bakens voor spreiding en integratie* uit op basis van een aantal uitgevoerde studies naar de effectiviteit van Nederlandse en buitenlandse spreidingsmaatregelen en naar de juridische achtergrond van dergelijke maatregelen (Onderwijsraad, 2005a, 2005b). In dit advies geeft zij aan dat een wachtlijst of spreiding op basis van etnische afkomst, zoals indertijd in Rotterdam werd uitgeprobeerd, juridisch onhoudbaar is door internationale wetgeving. Wel was er volgens de raad ruimte voor andere, dwingende, maatregelen zoals het vastleggen van een integratiedoelstelling, juridische grenzen en bevoegdheden van de gemeenteraad bij het maken van lokale afspraken.

De minister onderschrijft de noodzaak om tot meer gemengde scholen te komen en daarnaast het feit dat het spreidingsvraagstuk om lokaal beleid vraagt. Ze stelt voor om overleg op lokaal niveau tussen gemeente en scholen verplicht te stellen en daar ook het achterstandenbeleid, de voor- en vroegschoolse educatie en het huisvestingsbeleid bij te betrekken. Vanaf 1 augustus 2006 zijn gemeenten en scholen, zoals ook al in 3.2.2 genoemd, hiertoe wettelijk verplicht. De onderwijsinspectie rapporteert er jaarlijks over en ouders worden gestimuleerd te kiezen voor een school met een gemengde populatie.

Ook het nieuwe kabinet geeft in haar coalitieakkoord van februari 2007 aan dat segregatie moet worden bestreden. Het akkoord geeft verder aan dat er geen acceptatieplicht zal worden voorgeschreven maar dat men wel van plan is om vanaf 2008 te werken met vaste aanmeldmomenten voor het primair onderwijs, eventueel aangevuld met een loting.

In februari 2008 benadrukt de staatssecretaris opnieuw dat het kabinet niet voornemens is van bovenaf verplicht spreidingsbeleid op te leggen. Ten aanzien van de vaste aanmeldingsmomenten neemt zij een stap terug. Uit onderzoek van van Bergen, van Leenen en van der Meer (2007) blijkt dat veel scholen geen heil in deze maatregel zien. Als alternatief wordt een 4-jarige pilot gestart in de G4, Deventer, Nijmegen en Eindhoven met een tussentijdse evaluatie in 2010 waarin verschillende mogelijke maatregelen worden uitgeprobeerd en gevolgd. Daarnaast worden scholen en ouders nog gestimuleerd om tot initiatieven te komen en komen er aparte afspraken met de gemeenten om segregatie in de

voorschoolse voorzieningen te voorkomen. Een belangrijke, maar minder directe maatregel, is daarnaast het investeren in de kwaliteit van het onderwijs en die kwaliteit bovendien beter zichtbaar maken. Voegt een gemengde, of zwarte school, wel veel toe aan de ontwikkeling van leerlingen, terwijl het eindresultaat misschien toch iets lager is dan dat van een witte school, dan zullen (witte) ouders wellicht toch makkelijker voor een gemengde of zwarte school kiezen.

3.2.4 Schakelklassen

Vanaf 1 augustus 2006 stelt het ministerie van OCW zoals al aangegeven aan gemeenten met gewichtenleerlingen middelen ter beschikking voor de landelijke invoering van schakelklassen. Schakelklassen zijn bestemd voor leerlingen in het primair onderwijs die te kampen hebben met taalachterstand. Het doel is om die leerlingen gedurende een schooljaar zodanig bij te spijkeren dat zij daarna in staat zijn om het onderwijs op hun eigen niveau te kunnen vervolgen. Zij krijgen gedurende dat schooljaar intensief taalonderwijs in een aparte groep. Er zijn drie verschillende manieren waarop vorm kan worden gegeven aan het concept schakelklas:

- *Voltijd tijdens schooltijd*: de leerlingen volgen al het onderwijs in een aparte groep.
- *Deeltijd tijdens schooltijd*: de leerlingen volgen alle taallessen in een aparte groep, met een minimum van 8 uur per week. De overige vakken volgen zij op hun gewone basisschool.
- *In de Verlengde Schooldag*: de leerlingen volgen lessen buiten de reguliere lestijd om met een minimum van 100 uur per schooljaar – dit is gemiddeld zo'n 2,5 uur per week (van der Vegt & Hoogeveen, 2006).

Naast de keuze voor een variant bepaalt de gemeente in overleg met de schoolbesturen ook de organisatievorm. Er moet samen worden besloten voor welke leerlingen de schakelklas is bedoeld. De schakelklas kan ingezet worden voor leerlingen van één school, maar ook voor leerlingen uit de gehele wijk of regio. Hiernaast kan worden gekozen voor een klas bestaande uit allochtone leerlingen, autochtone leerlingen of een combinatie van beide. Tot slot moet er worden nagedacht over de leeftijd van de doelgroep. Er kan worden gekozen voor een onderbouw-, middenbouw- of bovenbouwgroep. Leerlingen met ongeveer dezelfde leeftijd kunnen bij elkaar in de schakelgroep worden geplaatst, maar ook leerlingen uit verschillende leeftijdsgroepen kunnen bij elkaar in de klas zitten (Broekhof, 2006). Nadat de keuzes hiervoor zijn gemaakt, moeten er duidelijke selectiecriteria voor de leerlingen met betrekking tot leeftijd en taalachterstand, leerbaarheid, motivatie en afwezigheid van gedrags- of

sociaal-emotionele problemen worden geconstrueerd om de 'juiste' leerling in de schakelvoorziening te krijgen. Er is dus heel veel variatie mogelijk.

In het hoofdlijnenakkoord uit 2003 van het kabinet Balkenende II wordt voor het eerst gesproken over schakelklassen. Wat de herkomst is, wie met het idee gekomen is, is niet helemaal duidelijk (Kloprogge & van der Vegt, 2005). In de *Hoofdlijnenbrief toekomstig onderwijsachterstandenbeleid* (Ministerie van OCW, 2003) wordt ingegaan op dit akkoord waarbij wordt vermeld dat vooral het samenbrengen van middelen centraal staat. Schoolbudgetten zullen zoveel mogelijk worden gebundeld en gedecentraliseerd naar de scholen toe. Zij krijgen, met ingang van augustus 2006, meer ruimte om de middelen voor onderwijsachterstanden naar eigen inzicht te besteden: *'Scholen krijgen de gelegenheid om meer gebruik te maken van schakelklassen om leerlingen met achterstanden deze te laten inlopen'* (p. 1). Beoogd werd in de periode van 2006 tot 2010 landelijk ongeveer 600 schakelvoorzieningen op jaarbasis in te richten. Het streven was om jaarlijks 9.000 leerlingen te laten deelnemen aan een schakelgroep. Uiteindelijk zullen op 1 augustus 2010 landelijk 36.000 leerlingen hebben deelgenomen aan een schakelklas. Ter voorbereiding op de invoering van de schakelklas per 1 augustus 2006 zijn er in de periode 2004 tot 1 augustus 2006 pilots uitgevoerd. Uitkomsten van evaluatie-onderzoek van de pilots (Mulder, van der Hoeven & Ledoux, 2007) en het eerste invoeringsjaar (Mulder et al., 2008) zijn opgenomen in het volgende hoofdstuk.

3.3 Voor- en vroegschoolse periode

Al langere tijd is er sprake van een toenemende aandacht voor voor- en vroegschoolse educatie. Kwalitatief goede en intensieve voor- en vroegschoolse educatie blijkt één van de meest effectieve manieren te zijn om onderwijsachterstanden in een vroeg stadium te voorkomen en te verminderen. Dat is in het bijzonder van belang omdat blijkt dat als kinderen met een achterstand aan het basisonderwijs beginnen, ze die achterstand nauwelijks of niet meer inlopen (zie voor een recent overzicht van der Vegt, Studulski & Kloprogge, 2007).

VVE is in Nederland een gecompliceerd geheel, vanwege de verscheidenheid aan voorzieningen, wetgeving en verantwoordelijke ministeries. VVE-programma's worden aangeboden in peuterspeelzalen, basisscholen, voorscholen en – soms – kinderdagverblijven. Sinds de beëdiging van Balkenende IV is het ministerie van OCW verantwoordelijk voor het

kinderopvangbeleid, daarvoor lag die verantwoordelijkheid bij het ministerie van SZW. De peuterspeelzalen vallen onder jeugdbeleid en daardoor onder het ministerie van VWS. Basisscholen vallen vanzelfsprekend onder het ministerie van OCW en de WPO (evenals de tussenschoolse opvang en de aansluiting tussen buitenschoolse opvang en basisonderwijs, zie 3.3).

Kinderdagverblijven en basisscholen hebben gekwalificeerd personeel op MBO- en HBO-niveau, veel peuterspeelzalen werken deels met vrijwilligers. Behalve omwille van de educatiefunctie wordt er ook geïnvesteerd in buitenschoolse voorzieningen (waaronder voorschoolse voorzieningen) wegens de vraag naar kwalitatief verantwoorde opvang voor kinderen in het kader van de dagindeling en arbeidsparticipatie van met name moeders. In de voorschoolse periode is, mede door een voor ouders aantrekkelijke financiële regeling, een toename van het gebruik, maar ook een verschuiving van peuterspeelzalen naar kinderdagververblijven te zien.

Omdat harmonisering gepaard gaat met wetgeving duurt het zeker tot 2010 voordat er structurele verbeteringen zullen optreden. Tot die tijd is en wordt er wel aanzienlijk geïnvesteerd in VVE in voorschoolse instellingen en in scholen (Ministerie van OCW, 2007b).

In 2000 is de Regeling Voor- en Vroegschoolse Educatie gepubliceerd, gevolgd door een aanvullende regeling in 2001. Het doel van deze regelingen was om minimaal 50% van de doelgroepkinderen te laten deelnemen aan een VVE-programma. De gemeenten waren hiervoor verantwoordelijk. Vanaf augustus 2005 hebben de scholen extra middelen gekregen afkomstig van de motie Verhagen c.s. voor de bestrijding van (taal)achterstanden bij jonge kinderen. De motie Verhagen c.s. was een reactie op de plannen om te bezuinigen op de middelen voor de bestrijding van onderwijsachterstanden. Scholen zouden hierdoor meer aandacht kunnen besteden aan vroegschoolse educatie. Als gevolg daarvan hoeven gemeenten minder te besteden aan vroegschoolse educatie en hebben ze meer over voor voorschoolse educatie. Met ingang van de OAB-periode 2006-2010 is de landelijke doelstelling met betrekking tot het percentage bereikte doelgroepleerlingen eerst opgehoogd naar 70% en later, in het voorjaar van 2008, naar 100%.

3.4 Brede school en opvang

De ontwikkeling van brede scholen is vanaf het begin een ontwikkeling van onderaf geweest. Op initiatief van scholen, wijken, gemeenten zijn brede scholen opgericht: een organisatie – al dan niet bij elkaar gebracht in één gebouw – waar

wordt samengewerkt door scholen en andere instellingen die betrokken zijn bij de ontwikkeling van kinderen. De landelijke overheid was niet direct betrokken bij de ontwikkeling van brede scholen door wet- of regelgeving, maar stimuleerde de ontwikkeling wel indirect bijvoorbeeld door het financieren van projecten op het gebied van voorlichting en communicatie, zoals bijvoorbeeld onderzoeksprojecten en een website.

In december 2007 signaleert de staatssecretaris dat er een aantal hardnekkige knelpunten is die de groei en het voortbestaan van brede scholen bedreigt, daarom kondigt zij een aantal maatregelen vooral op het gebied van huisvesting en personeel aan die die knelpunten moeten wegnemen. Op het gebied van personeel gaat het om het mogelijk maken van combinatiefuncties voor mensen die werkten in het onderwijs en de opvang of in onderwijs en sport- of cultuurorganisaties. De verruiming van mogelijkheden moet leiden tot 2500 combinatiefuncties in 2012. Op het gebied van huisvesting wordt een stimuleringsarrangement geïnitieerd, dat gemeenten en scholen ertoe moet bewegen om, in samenwerking met private partijen, onderwijshuisvesting multifunctioneel te maken. Overigens is er ook in 2006 en 2007 al geïnvesteerd in huisvesting, toen betrof het naast onderwijshuisvesting ook sport-accommodaties die multifunctioneel gebruikt werden.

Daarnaast worden er initiatieven genomen om een (nieuw) steunpunt te creëren, geldstromen te bundelen en te werken aan wetenschappelijke onderbouwing van de brede school. Ten behoeve van de wetenschappelijke onderbouwing wil de staatssecretaris aan het eind van de kabinetsperiode de beschikking hebben over een landelijke monitor die de maatschappelijke effecten van de brede school in kaart moet brengen.

Op het gebied van regelgeving en organisatie van de opvang, voor, tussen en naschools is in de afgelopen jaren veel veranderd. Er moet daarbij onderscheid gemaakt worden tussen enerzijds de tussenschoolse opvang (TSO), ofwel het overblijven, en anderzijds de Buitenschoolse Opvang (BSO), die bestaat uit opvang voor aanvang van school (voorschoolse opvang, niet te verwarren met voor- en vroegschoolse educatie) en NaSchoolse Opvang (NSO).

Formeel zijn sinds 1 augustus 2006 de schoolbesturen verantwoordelijk voor de TSO. Zij moeten er dus voor zorgen dat dit goed geregeld is. De overblijfsvoorzieningen verschillen uiteraard per school. Het voornaamste verschil is dat de verantwoordelijkheidsverdeling duidelijker is vastgelegd en dat bij de invulling van deze verantwoordelijkheid aandacht moet zijn voor de kindvriendelijkheid en veiligheid van de ruimte. Door deze wetgeving is de TSO sinds 2006 een vast onderdeel van de schoolorganisatie. Iedereen die erbij

betrokken is kan wensen of klachten kenbaar maken via dezelfde kanalen die voor het onderwijsprogramma gelden.

De BSO valt onder de Wet Kinderopvang. De uitvoerende organisatie is verantwoordelijk voor de (kwaliteit van de) opvang. Maar vanaf 1 augustus 2007 is, naar aanleiding van de motie van Aartsen/Bos, het bevoegd gezag van een school wel verantwoordelijk voor (de organisatie van) de aansluiting tussen school en BSO. Door maatregelen rond de bekostiging van kinderopvang en het aantal beschikbare plaatsen is er sprake van een toename van het gebruik van de BSO.

3.5 De rol van ouders

Ouders hebben lange tijd een zeer bescheiden rol gespeeld in het beleid van het ministerie, in algemene zin en ook specifiek in relatie tot onderwijsachterstanden. Hoewel voldoende bekend was over de invloed van de thuissituatie, het milieu waarin een kind opgroeit, op de onderwijsprestaties van kinderen (zie ook 2.1), is er toch weinig specifiek beleid gericht op ouders geweest in het kader van het bestrijden van onderwijsachterstanden. Zo wordt in de Hoofdlijnenbrief toekomstig onderwijsachterstandenbeleid (Ministerie van OCW, 2003) alleen gerefereerd aan de verantwoordelijkheid van de school om te voorzien in de informatievoorziening aan ouders.

In juni 2004 is er in *Koers PO* meer aandacht voor de sociale context van school. Het belang van de samenwerking tussen ouders en school wordt hier benadrukt. In het najaar van 2004 wordt een concrete maatregel genomen die er toe moet leiden dat de positie van ouders in de school wordt versterkt: de verantwoordelijkheid van ouders in het bestuur en medezeggenschap van scholen in het primair en voortgezet onderwijs wordt gewaarborgd.

In 2005 ondertekent de minister met betrokken ouder- en onderwijsorganisaties een intentieverklaring over ouderbetrokkenheid, waarin opnieuw verwezen wordt naar het belang van een goede relatie tussen ouders en de school. Concreet wordt met deze intentieverklaring een werkgroep ouderbetrokkenheid, een platform allochtone ouders en een databank met materialen voor ouders, leerkrachten en scholen opgezet. In 2006 en 2007 worden het belang en de intenties bevestigd onder andere in het *Manifest versterking ouderbetrokkenheid op school* en in de kwaliteitsagenda *Scholen voor morgen* (Ministerie van OCW, 2007a). In het manifest verbinden ouder- en onderwijsorganisaties zich tot een aantal activiteiten om de ouderbetrokkenheid op school daadwerkelijk te

versterken. Het initiatief voor het ondernemen van activiteiten voor het vergroten van ouderbetrokkenheid ligt dus bij de eigen organisaties, het ministerie stimuleert en faciliteert.

4. Resultaten van onderzoek 2005-2008

Op basis van de stand van zaken in 2003-2004 wat betreft beleid, praktijk en wetenschappelijke kennis en op basis van beleid in de nabije toekomst is in 2005 het onderzoeksprogramma van de BOPO verschenen. In de programmaliijn *Sociale en institutionele context van scholen* zijn 5 onderzoeken uitgevoerd naar de volgende onderwerpen: de ontwikkeling en effecten van brede scholen, de effectiviteit van programma's voor voor- en vroegschoolse educatie, de beleidscontext van zwakke scholen, ouderbeleid in scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen en de tussenschoolse opvang. Deze onderzoeken staan in dit hoofdstuk centraal. Daarnaast is er binnen de andere programmaliijnen van de BOPO en naast het BOPO-programma onderzoek uitgevoerd naar onderwerpen die raakpunten hebben met de thematiek van deze studie. Om een overzicht te geven van de huidige stand van zaken wordt ook dit onderzoek, waar relevant, meegenomen. Dit hoofdstuk is evenals hoofdstuk 3 thematisch opgebouwd rond de thema's: bestuurlijke context, voor- en vroegschoolse educatie, brede school en opvang, en ouders. Voorafgaand aan deze thema's komen in paragraaf 4.1 onderzoeksresultaten met betrekking tot de ontwikkeling van onderwijsachterstanden in het algemeen aan de orde.

4.1 Algemene ontwikkelingen in onderwijsachterstanden

Regelmatig wordt er gerapporteerd over de stand van zaken rond onderwijsachterstanden. Ook in de periode 2005-2008 zijn er verschillende publicaties verschenen die laten zien hoe doelgroep en niet-doelgroep leerlingen zich ontwikkelen. Door de aard van het onderzoek en de complexiteit van het terrein is het echter nooit mogelijk om met zekerheid te zeggen dat voor- of achteruitgang het gevolg is van bepaald beleid.

Mulder, Roeleveld, van der Veen en Vierke (2005) en Guldmond en Bosker (2006) hebben door middel van cohort-analyse gekeken naar de ontwikkelingen in onderwijsachterstanden tussen 1988 en 2002. In deze periode heeft zich een absolute vooruitgang voorgedaan van alle 'typen' leerlingen (toen nog: 0,00, 0,25 en de 0,90-leerling), al is dit het minst van toepassing op de autochtone leerling met laagopgeleide ouders. Aan het eind van de basisschool en op de middelbare school wordt deze leerling zelfs al ingehaald door de allochtone leerling met een gewicht. Als verklaring hiervoor wordt gesteld dat de lage verwachtingen van ouders en leerkrachten en bijbehorend lage adviezen voor het VO deze relatieve

achteruitgang veroorzaken; de herijking van de gewichtenregeling wordt dan ook in dit onderzoek gerechtvaardigd.

Een opvallende bevinding is dat de 0.25-leerling in (middel)grote steden in verhouding slechter presteert dan op het platteland. Dit wordt hier verklaard door een concentratie van laagopgeleide ouders in de steden.

Wanneer wordt gekeken naar recentere gegevens dan blijkt dat ondanks de gunstige berichtgeving van Mulder et al. (2005) de prestaties van niet-westerse allochtone leerlingen achter blijven bij die van autochtone en westerse allochtone leerlingen, op het gebied van taal, rekenen-wiskunde en studievoordigheden (Driessen, van Langen & Vierke, 2006). Leerlingen van Turks of Marokkaanse afkomst (waarbij de ouders niet meer dan een LBO-opleiding hebben gevolgd) behalen op het gebied van taal, rekenen en lezen consequent de laagste score. Ditzelfde geldt voor de score op intelligentietests.

Wanneer wordt gekeken naar de leerlingprofielen (vragenlijsten die de leerkrachten hebben ingevuld per leerling) komt naar voren dat ook de minste cognitieve capaciteiten aan deze groep leerlingen wordt toegeschreven evenals de laagste score op onder andere 'gedrag', 'discipline' en 'relatie met de leerkracht'. In vergelijking met andere leerlingen uit de klas scoort deze groep leerlingen het laagst en hebben zij de minste kans op een HBO- of universitaire opleiding.

Wordt er gekeken naar meer sociaal-emotionele kwesties, dan blijkt dat vooral autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders het minste zelfvertrouwen hebben en het laagste scoren op 'schoolwelbevinden'; dit komt tevens naar voren in de vragenlijsten voor de leerlingen. Verder scoren deze leerlingen niet goed op de maat voor 'werkhouding'.

Aan de verschillende doelgroepleerlingen - in het Prima-cohort onderscheiden in de categorieën 'allochtoon Turks/Marrokaans LBO', 'allochtoon overig LBO' en 'autochtoon LBO' - geldt dat de inzet van remediërende materialen ongeveer gelijk is verdeeld. Dit geldt tevens voor de prestaties op de AVI-toetsen.

Maar niet alle (mogelijk tegenvallende) prestaties zijn terug te koppelen naar leerlingkenmerken. Zo komt uit het onderwijsverslag 2005–2006 (Inspectie van het Onderwijs, 2007) naar voren dat achterblijvende taalprestaties worden verklaard door achtergrondgegevens van de scholen en *niet* van de leerlingen: *'Het blijkt dat de kwaliteit van het onderwijsleerproces op scholen waar de taalprestaties onder het gemiddelde liggen, ook na correctie voor achtergrondkenmerken van leerlingen, systematisch achterblijft bij die van de overige scholen'* (blz. 32). Vooral het onderwijsaanbod, het pedagogisch-didactisch handelen, de leerlingenzorg en de veiligheid zijn kwalitatief onder de maat.

Ook in het onderwijsverslag 2006-2007 signaleert de onderwijsinspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2008a) dat met name scholen waar meer dan de helft van de leerlingen een gewicht heeft, maar waar minder dan een kwart van de leerlingen allochtoon is aanmerkelijk vaker dan andere scholen zeer zwak of zwak zijn. Ze hebben een zwak leerstofaanbod, de kwaliteit van zorg en begeleiding blijft achter en bovendien blijven de prestaties van leerlingen zowel tussentijds als aan het eind van de basisschool achter bij wat er – rekening houdend met hun achtergrond – te verwachten is.

4.2 Bestuurlijke context

Belangrijke contextuele beleidswijzigingen in de periode 2005-2008 betreffen de herverdeling van verantwoordelijkheden tussen gemeenten en schoolbesturen en de verandering van de gewichtenregeling. Naar beide aanpassingen is in deze periode weinig onderzoek gedaan.

In de voorgaande beleidsperiodes van het onderwijsachterstandenbeleid is wel expliciet onderzoek uitgevoerd naar de regierol van de gemeente. Daaruit bleek dat gemeenten langzaam in hun nieuwe rol groeiden. Vanaf augustus 2006 hebben de gemeenten weer een deel van hun verantwoordelijkheden af moeten staan en hebben de schoolbesturen extra verantwoordelijkheid gekregen. Naar de gevolgen daarvan is (nog) geen onderzoek gedaan.

Hoewel onderzoek naar de gevolgen van de aanpassingen in de gewichtenregeling wel geprogrammeerd stond, is het niet uitgevoerd. Duidelijk is dat de nieuwe regeling een herverdeling van onderwijsachterstandsmiddelen tot gevolg heeft. Hoewel de gemeenten wat betreft de voorschoolse periode eigen beleid kunnen voeren en zelf kunnen bepalen wie zij tot de doelgroepen van dit beleid rekenen en wie niet, zijn de toegekende middelen afgestemd op de nieuwe definitie van achterstandsgroepen. In hoofdstuk 2 is naar aanleiding van de theoretische beschouwing over het verschijnsel onderwijsachterstand een kritische kanttekening geplaatst bij de rationale van de nieuwe gewichtenregeling. Mogelijk leidt deze tot een minder efficiënte toedeling van onderwijsachterstandsmiddelen. Indien de criteria die aan de nieuwe gewichtenregeling ten grondslag liggen gebruikt zouden worden om kinderen toe te leiden naar voorzieningen als de voorschool of de schakelklas, is er een risico dat teveel kinderen die een dergelijke voorziening nodig hebben worden gemist en dat teveel kinderen de voorziening ten onrechte krijgen aangeboden.

Relevant voor de bestuurlijke en beleidsmatige context rondom het onderwijsachterstandenbeleid is ook het extra uitgevoerde onderzoek naar de

financiering van het basisonderwijs (Webbink & Burger, 2006), een onderzoek dat werd toegevoegd in de aanbestedingsronde van 2006 wegens de op handen zijnde invoering van de lumpsum bekostiging en de veranderingen in bekostiging van het achterstanden- en zorgbeleid. Het onderzoek is in twee delen uitgevoerd: het eerste deel betreft een beschrijving en een analyse van de huidige financieringsmodellen, het tweede deel betreft een empirische toets van de verwachtingen. In deel 1 wordt de financiering van het onderwijsachterstandenbeleid getypeerd als inputfinanciering, zonder directe prikkels en zonder directe relatie tussen de financiering en het bereiken van de gestelde doelen. De reguliere bekostiging van scholen, WSNS en LGF daarentegen bevatten wel een prikkel, respectievelijk opheffing als men te weinig leerlingen heeft, afstaan van zorgmiddelen als men teveel verwijst en extra inkomsten als men gehandicapte leerlingen in school opneemt. OAB kende wel een specifieke prikkel toen de drempel van 9% nog bestond: met minder dan 9% achterstandsleerlingen kreeg men geen extra financiering, daar boven wel. Dit zou er volgens Webbink en Burger toe kunnen leiden dat scholen onder de 9% selectiever zijn met het toelaten van achterstandsleerlingen dan wanneer zij daar toch al boven zitten. Er zouden dan dus relatief weinig scholen moeten zijn met 5 tot 8% achterstandsleerlingen. Bovendien beredeneren ze dat vooral scholen die vinden dat de extra financiering van achterstandsleerlingen opweegt tegen de extra moeite die ze voor deze leerlingen moeten doen, achterstandsleerlingen toelaten. Andere scholen zouden dat minder snel doen. Webbink en Burger signaleren een spanning tussen de verschillende financieringsmodellen en beleidsterreinen, namelijk de spanning tussen beleid dat kwaliteit wil bevorderen en beleid dat integratie (van zorgleerlingen) wil bevorderen. Spanning kan er toe leiden dat scholen eerder moeite doen voor doelen waarvoor ze beloond worden dan voor doelen waar geen expliciete beloning – of straf – tegenover staat. Overigens merken de auteurs wel op dat het mogelijk is dat een dergelijk mechanisme niet in het onderwijs werkt omdat intrinsieke motivatie sterker is dan prestatieprikkels en zelfs tegengesteld kan werken.

4.2.1 Zwakke scholen

Binnen de onderzoekslijn is op het terrein van de bestuurlijke context van het onderwijs wel het onderzoek *Effectieve beleidscontexten voor duurzaam zwak presterende scholen* geprogrammeerd en uitgevoerd (Claassen et al., 2008). Van het onderzoek naar zwak presterende scholen is het niet per definitie voor de hand liggend wat de relatie is tot de andere onderwerpen binnen deze onderzoekslijn, die een duidelijke relatie hebben met het onderwijsachterstandenbeleid. Er is nog niet zo lang speciale aandacht voor

zwak presterende scholen. Oorsprong voor de aandacht ligt in het beleid rond Onderwijskansenscholen. Daar ligt waarschijnlijk ook het verband met onderwijsachterstandenbeleid en de daaraan gerelateerde onderwerpen. Het onderwijskansenbeleid heeft zes jaar gelopen als bijzonder project binnen het onderwijsachterstandenbeleid. Omdat het onderwijsachterstandenbeleid op sommige scholen niet genoeg positieve gevolgen had is extra geïnvesteerd in scholen die a. te maken hadden met een hoog percentage onderwijsachterstandsleerlingen en b. bekend stonden als zwak presterende school. Voor deze scholen zijn met vereende krachten ontwikkelingsplannen gemaakt en zijn extra financiële middelen beschikbaar gesteld om die plannen uit te voeren. Uit het eerste evaluatieonderzoek (Ledoux, Overmaat, Boogaard, Felix & Triesscheijn, 2005) bleek dat het Onderwijskansenbeleid op een aantal punten succesvol is. Het belangrijkste was dat scholen zelf ervoeren dat zijzelf achterstanden konden bestrijden, juist door die schoolspecifieke aanpak. Er werd een toenemende mate van professionalisering vastgesteld, van zowel schoolleiding als leerkrachten, en een verbetering van de didactiek was zichtbaar. Om effecten op leerprestaties van de leerlingen vast te stellen kwam de evaluatie nog te vroeg. Van Rooijen (2007) en Bouwman en Hogeboom (2007) concluderen op basis van tussen- en eindrapportages van gemeenten en scholen dat de betrokkenen wel positief zijn over wat er bereikt is in de onderwijskansenperiode, dat bij enkele scholen de leerlingprestaties daadwerkelijk gestegen zijn, maar dat gemiddeld genomen de resultaten naar beneden zijn gegaan. Als verklaringen daarvoor worden genoemd: keuze voor activiteiten die niet, of slechts indirect en op termijn, leerlingresultaten zullen verbeteren, te geïsoleerde activiteiten en de nadruk op onder- en middenbouw waardoor er (nog) geen verbeteringen te zien zijn bij leerlingen die de Citotoets maken in groep 8. Ook Hogeboom (2005) komt bij de evaluatie van onderwijskansenbeleid in de G4 tot soortgelijke conclusies.

Na 2006 zijn de middelen die besteed werden aan het onderwijskansenproject in het reguliere onderwijsachterstandenbudget opgenomen.

De zwak presterende scholen waar nu bijzondere aandacht voor is, zijn volgens het onderzoek van Claassen et al. (2008) niet per definitie scholen met veel leerlingen met een (potentiële) onderwijsachterstand. Het onderzoek laat zien dat in principe elke school een zwakpresterende school kan worden, er zijn nauwelijks kenmerken die de zwakpresterende scholen onderscheiden van scholen waar normaal gepresteerd wordt. Vaak is er sprake geweest van onenigheid in het team of tussen team en directie en is er te lang niet ingegrepen. Ook onvoldoende communicatie tussen directie en bestuur kan er de oorzaak van zijn dat problemen niet gesignaleerd worden en/of er geen actie

wordt ondernomen. Uit het onderzoek blijkt wel dat kleine scholen in het noorden van het land, met meer dan 25% gewichtsl leerlingen iets vaker door de inspectie onvoldoende beoordeeld worden. (Openbare) besturen met een paar kleine scholen onder haar hoede en met minder algemene vaardigheden in het besturen zijn het meest kwetsbaar. In het aansluitende beleidsseminar bleken de deelnemers juist onderwijskundige vaardigheden bij een bestuur van belang te vinden.

Eigen onderzoek van de onderwijsinspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2006, 2008a) laat duidelijker zien dat scholen met doelgroep leerlingen een grotere kans hebben om als zeer zwakke school of risicoschool te worden bestempeld. De inspectie geeft aan dat er zorgen bestaan rond scholen met overwegend autochtone achterstandsl leerlingen en gemengde scholen: hun achterstand blijft onverminderd groot of groeit zelfs. Het leerstofaanbod is er zwakker en de kwaliteit van zorg en begeleiding blijft achter. Scholen met overwegend allochtone achterstandsl leerlingen lijken hun achterstand voor een deel in te lopen; op meer dan 90% van deze scholen is het niveau van de leerlingprestaties, rekening houdend met hun achtergrond, naar het oordeel van de inspectie 'voldoende'. Dat wil echter niet zeggen dat de scholen in staat zijn de verschillen tussen groepen leerlingen kleiner te maken. In absolute zin blijven de prestaties van leerlingen uit de doelgroepen van het onderwijs-achterstandenbeleid nog altijd ver achter bij het gemiddelde. Overigens zijn er ook in de groep scholen met veel doelgroep leerlingen scholen die het op taal- en rekengebied op of zelfs boven het landelijk gemiddelde scoren.

Om prestaties van leerlingen, speciaal in de basisvaardigheden, omhoog te krijgen zouden scholen meer duidelijkheid nodig hebben omtrent het niveau dat ze van leerlingen mogen verwachten. Het gebruiken van leerstandaarden en minimumdoelen zou scholen daarin moeten ondersteunen. Inmiddels is al een plan van de staatssecretaris verschenen waarin dit de belangrijkste maatregel is om scholen te ondersteunen bij het verbeteren van prestaties van leerlingen. Andere onderwijsfactoren die tot beter onderwijs leiden en waar al lange tijd consensus over is, zoals voldoende leertijd, expliciete instructie, onderwijs afstemmen op verschillen tussen leerlingen, leerlingenzorg, evalueren, signaleren en snel ingrijpen, vallen onder de verantwoordelijkheid van de leerkrachten en de scholen/schoolbesturen zelf.

Het onderzoek naar zwakpresterende scholen schept weinig duidelijkheid. Het roept de vraag op of de bepaling zwak- vs. sterk presterend voldoende betrouwbaar en valide is. Voorzover is na te gaan, vormen de resultaten op de Cito Eindtoetsen Basisonderwijs het vertrekpunt en wordt vervolgens aan de

hand van globale leerlingachtergrondkenmerken een correctie toegepast. Scholen die langdurig en substantieel onder het niveau presteren dat, gegeven hun leerlingenpopulatie, verwacht mocht worden, gelden als zwak. De vraag is of globale achtergrondkenmerken voldoende sterke voorspellers zijn van de Cito-scores. Bij alle vormen van diagnostische besluitvorming en screening hangt de precisie van het oordeel (waarvoor de termen sensitiviteit en specificiteit in zwang zijn) sterk af van de betrouwbaarheid en validiteit van de voorspeller van het criterium. Bovendien geldt dat naarmate het te screenen verschijnsel zeldzamer is, een sterkere voorspeller nodig is om een aanvaardbare precisie te bereiken. Een tweede vraag is of er naast aandacht voor de bestuurlijke context (zoals in het BOPO-onderzoek) en voor onderwijskundige factoren (zoals in de onderzoeken van de inspectie), niet meer aandacht moet komen voor de effecten van cumulatie van achterstanden in de klas, met name voor de invloed daarvan op wat leerlingen van elkaar leren en op het instructieniveau dat haalbaar is.

4.2.2 Schakelklassen

Onder de bestuurlijke context is in hoofdstuk 3 ook de schakelklas besproken, een klas waarin leerlingen met een taalachterstand gedurende 1 schooljaar extra intensief taalonderwijs krijgen, die door de gemeente ingesteld en betaald wordt. Na een tussenevaluatie, die in 2007 verscheen, is in mei 2008 de (voorlopige) eindrapportage verschenen van een onderzoek in opdracht van het ministerie van OCW (Mulder et al., 2008). Zowel na de tussenevaluatie als na de eindevaluatie concludeerden de onderzoekers dat de uitkomsten voorzichtig positief zijn. Een deel van de leerlingen die naar de schakelklas zijn geweest, doet het op een beperkt aantal cognitieve onderdelen beter dan leerlingen die geen schakelklas hebben bezocht en had het er tevens naar zijn zin. Ook ouders, leerkrachten en ambtenaren en bestuurders waren tevreden. Opvallend is dat leerlingen uit groep 3 en 4 nauwelijks profiteren en dat de meeste winst zich voordoet bij de leerlingen vanaf groep 5 op het terrein van begrijpend lezen. Er zijn nauwelijks gemeente-, school- en klaskenmerken die een relatie hebben met de effecten van de schakelklas. Het enige min of meer duidelijke kenmerk is de ervaring die de leerkracht heeft in het onderwijs (aan achterstandskinderen). In de (internationale) literatuur zijn zowel argumenten voor- als tegen de schakelklas te vinden. Vooralsnog hebben de voorstanders in Nederland gelijk gekregen. Wel geven de onderzoekers aan dat het nog onbekend is hoe de schoolloopbanen van deze leerlingen verder verlopen. De doelstelling van de schakelklas is immers dat het de schoolloopbaan ook op langere termijn positief zal beïnvloeden. De bij het onderzoek betrokken leerlingen zullen zeker in het schooljaar 2007-2008 ook verder gevolgd worden.

Overigens wordt de schakelklas voornamelijk bezocht door allochtone leerlingen; 90% van de leerlingen is van allochtone afkomst waarbij het aandeel Turkse kinderen groter is dan het aandeel Marokkaanse kinderen. Autochtone kinderen komen alleen voor in de schakelklassen voor onder- en middenbouw kinderen. Omdat het criterium voor opname in een schakelklas alleen is dat het kind een taalachterstand moet hebben, kunnen er ook leerlingen toegelaten worden die strikt genomen niet tot de doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid behoren. Ongeveer 15% van de kinderen behoort niet tot de doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid. Dit zijn overwegend kinderen met taalontwikkelingsachterstand van hoog opgeleide allochtone ouders. Daarmee wordt een deel van de middelen voor de bestrijding van onderwijsachterstanden dus besteed aan kinderen die niet tot de doelgroep behoren. Dit verschijnsel komt ook - in nog sterkere mate - in paragraaf 4.3 aan de orde als het gaat om niet-doelgroepkinderen die deelnemen aan een VVE-programma. Overigens is het goed mogelijk dat er bij deze kinderen, als uitgegaan wordt van inhoudelijke criteria zoals die uit de theoretische overwegingen in hoofdstuk 2 blijken, wel sprake is van een onderwijsachterstand. Het is immers mogelijk dat hun onderwijsmogelijkheden niet optimaal zijn ontwikkeld omdat zij bijvoorbeeld in een anderstalige omgeving zijn opgegroeid.

Een belangrijke vraag is of schakelklassen zijn ingebed in een omvattender systeem van maatregelen om (taal)achterstanden te bestrijden. Bouwen schakelklassen voort op een VVE-programma, vormen ze daar als het ware de (gewenste; zie hoofdstuk 2) voortzetting van, en zijn ze verbonden met activiteiten voor ouders? In de beschouwing naar aanleiding van het onderzoek naar brede scholen wordt nader ingegaan op het belang van synergie van activiteiten. Uit het voorliggende onderzoek wordt niet duidelijk of het bij schakelklassen om geïsoleerde activiteiten gaat, met wisselende intensiteit, of om onderdelen van een samenhangend, intensief pakket dat al vroeg begint. Van het laatste zou meer effect verwacht mogen worden. Een andere belangrijke vraag is of het gehanteerde toelatingscriterium, gebleken taalachterstand, wel tot de wenselijke selectie leidt. Het risico van de gehanteerde criteria is dat achterstandsl leerlingen met weinig stimulansen vanuit het gezin, die zich op grond van individueel potentieel toch relatief goed ontwikkelen, niet toegelaten worden en daarom niet de extra impuls krijgen die hen bijvoorbeeld bij de overgang naar het voortgezet onderwijs vaker in HAVO/VWO-scholen zal doen instromen. Een derde vraag is wat de inhoud en kwaliteit is van het extra taalonderwijs dat in schakelklassen wordt geboden. Richt men zich primair op basiskennis van het Nederlands en op communicatieve vaardigheid of juist op

complexere aspecten van de taal, zoals de diepe woordenschat, de grammaticale vormen en tekstvormen van schooltaal, en op begrijpend lezen en stellen? Onderzoek van Verhallen en Schoonen (1998) onder Turkse leerlingen laat bijvoorbeeld zien dat de achterstanden in basale communicatieve vaardigheden in het Nederlands en in denotatieve kennis van woorden (kennis van de directe woordbetekenissen, ook wel brede woordkennis genoemd) in de loop van de basisschool sterk afnemen, maar niet als het gaat om schooltaalvaardigheid, begrijpen van moeilijkere teksten en diepe kennis van woordbetekenissen (kennis van homoniemen, synoniemen, metaforische betekenissen, en van minder gebruikelijke betekenissenmerken). Recent rapporteerden Vasileya et al. (2008) op basis van een langlopend longitudinaal onderzoek in de VS dat verschillen in taalontwikkeling naar sociaal milieu minder de basale lexicale en grammaticale kennis betreft die voor effectieve interpersoonlijke communicatie nodig is, als wel de kennis van abstracte woorden en complexe zinstructuren die kenmerkend zijn voor cognitief-complexe instructie op school en voor geschreven taal. Ook Haest en Vermeer (2005) vinden een duidelijk verschil in de grootte van taalachterstanden tussen brede en diepe woordkennis. Recent onderzoek naar de rol van taal bij het oplossen van realistische rekenopgaven die in verhaaltjes zijn vevat toont, in lijn hiermee, dat allochtone leerlingen extra benadeeld zijn omdat de specialistische woordkennis, de kennis van typische zinsstructuren en de speciale voorkennis die bij dit soort opgaven bekend wordt verondersteld, bij hen meer ontbreken dan bij autochtone leerlingen (Prenger, 2005). In buitenlands onderzoek worden op dit punt dezelfde resultaten gevonden (Schleppegrell, 2007).

De vraag naar het type taalvaardigheden waarop men zich richt, geldt uiteraard ook het criterium voor toelating tot schakelklassen: met welke instrumenten, op welke gebieden van taalvaardigheid wordt bepaald of een leerling taalachterstand heeft?

4.3 Voor- en voerschoolse periode

Na een periode van grootschalige opkomst van VVE-programma's in basisscholen en voerschoolse instellingen en een paar gematigd positieve (effect)onderzoeken beschrijven Nap-Kolhoff et al. (2008) in hun onderzoek naar uitvoering en effectiviteit van VVE-programma's een aantal redenen voor ongerustheid omdat bepaalde verworvenheden weer lijken te verdwijnen of omdat gewenste ontwikkelingen niet plaatsvinden.

In hun onderzoek, gebaseerd op Prima-data vinden ze bijvoorbeeld nauwelijks effecten van VVE en zeker niet voor kinderen met laag opgeleide ouders en een Turkse of Marokkaanse achtergrond, een van de belangrijkste doelgroepen van de VVE-programma's. Scholen en instellingen die niet tot de voorlopers behoren, maar relatief kort geleden zijn begonnen met VVE (soms onder dwang), hebben het programma minder goed geïmplementeerd. En bovendien staat daar, en op meerdere andere scholen de besteding aan VVE op de tocht sinds de middelen ervoor rechtstreeks uitgekeerd worden in de lumpsumbekostiging van de school. De samenwerking tussen het basisonderwijs en de voorschoolse voorzieningen stagneert soms, omdat de peuterspeelzaalleidsters en de leerkrachten van groep 1 en 2 elkaar niet 'verstaan'. Er bestaat nog steeds onvoldoende aansluiting tussen het VVE-programma in groep 2 en de leerstof in groep 3. En de oorspronkelijke eis aan de deelname-intensiteit is in het kader van het huidige onderwijsachterstandenbeleid teruggebracht van vier, naar drie of zelfs twee dagdelen per week.

De resultaten van het effectonderzoek zijn lastig te interpreteren. Er is een discrepantie tussen de uitkomsten van experimenteel en quasi-experimenteel onderzoek dat in het buitenland is uitgevoerd (zie paragraaf 2.3). De resultaten stemmen ook niet overeen met de (bescheiden) positieve uitkomsten van quasi-experimenteel Nederlands onderzoek naar Piramide en Kaleidoscoop (Veen, Roeleveld & Leseman, 2000; de Goede & Reezigt, 2001). Er is ook een discrepantie tussen het BOPO-onderzoek en cohortonderzoek in Engeland (EPPE-project; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004; Sylva, Melhuish, Sammons & Siraj-Blatchford, 2007) en cohortonderzoek in de Verenigde Staten (NICHD, 2006). Het BOPO-onderzoek toont bovendien contra-intuïtieve resultaten van VVE, zoals een significant *negatief* effect op de taalprestaties in groep 4, dat overigens verdwijnt naarmate meer globale achtergrondkenmerken van de leerlingenpopulatie aan de regressievergelijkingen worden toegevoegd.

Contra-intuïtief is ook dat er *negatieve* effecten worden gevonden van VVE voor de groepen met de grootste achterstanden, allochtone leerlingen met zeer laag opgeleide ouders, ook na controle voor globale achtergrondkenmerken. Het resultaat is niet in overeenstemming met de resultaten van buitenlands onderzoek die grotere effecten laten zien van voorschoolse educatie naarmate de achterstand ernstiger is, al is ook op dit punt de evidentie niet eenduidig (Magnuson & Waldfogel, 2005; zie echter Farran, 2000).

Ook het Engelse cohortonderzoek (EPPE) toont compenserende effecten van voorschoolse educatie die groter zijn bij grotere achterstand. Methodologisch zijn

er drie belangrijke verschillen tussen het BOPO-onderzoek en het Engelse cohortonderzoek: a) er was in het Engelse onderzoek een voormeting van relevante taal- en cognitieve vaardigheden in het analysemodel opgenomen, zodat de toegevoegde waarde van verschillende vormen van voorschoolse educatie en opvang kon worden bepaald; b) er was een preciezer meting op basis van interviews en observaties beschikbaar van belangrijke proximale gezinskenmerken (zoals voorlezen en praten met kind, en de gebruikte talen in het gezin), zodat preciezer de toegevoegde waarde van voorschoolse voorzieningen ten opzichte van de gezinsopvoeding kon worden bepaald; en c) de feitelijke deelname aan voorschoolse voorzieningen werd gedetailleerd per kind, op kindniveau dus, bepaald naar type, intensiteit en kwaliteit van de voorziening waaraan werd deelgenomen. Interessant in dit verband is dat dit onderzoek liet zien dat indicatoren als de sociaal-economische status en de etnisch-culturele herkomst van het gezin minder precies de ontwikkeling van kinderen voorspelden dan de proximale gezinskenmerken.

Contra-intuïtief is, ten slotte, ook dat er in het BOPO-onderzoek geen 'dosis-respons' relatie kon worden vastgesteld. De effecten van scholen die retrospectief rapporteerden VVE nauwgezet te hebben geïmplementeerd, door o.a. beter vast te houden aan het intensiteitscriterium (vier dagdelen voorschools, dubbele personele bezetting), hadden geen gunstigere uitkomsten. Buitenlands onderzoek is op dit punt tamelijk overtuigend: hoe nauwgezet en intensiever de implementatie, des te groter de effecten (Gorey, 2001; Lee, 2005; Love et al., 2005). In het BOPO-onderzoek werden implementatiegegevens op schoolniveau verzameld, bovendien retrospectief. Naast de genoemde problemen van het onderzoeksdesign, is de vraag of retrospectieve zelfrapportages over de implementatie van VVE op schoolniveau een voldoende betrouwbaar beeld kunnen geven van de 'dosis VVE' die individuele kinderen is toegediend. Met deze kanttekeningen in gedachten, moet desalniettemin de conclusie luiden dat het BOPO-onderzoek geen positieve effecten van VVE heeft laten zien.

Afgezien van de vraag naar de effecten, rijst uit het onderzoek een verontrustend beeld op. De grootschalige implementatie van VVE in relatief korte tijd en de ambitieuze doelstellingen om het overgrote deel van de doelgroep te bereiken, werkt in de hand dat VVE halfslachtig wordt geïmplementeerd. Scholen die laat met VVE zijn begonnen, soms naar eigen beleving daartoe onder druk gezet, gaan minder nauwgezet om met de kwaliteitscriteria die op basis van literatuuronderzoek en expertconsensus zijn bepaald, dan de voorloperscholen. Expertconsensus is geen zekere kennis en onderzoek naar de waarde van de door experts voorgestelde criteria is dringend geboden. Toch is het rationeel aan deze criteria vast te houden zolang er geen duidelijke aanwijzingen zijn dat een

andere invulling even effectief is of zelfs effectiever. Implementatiegetrouwheid is dus een acuut probleem. De overheid zelf geeft hierbij bovendien niet bepaald het goede voorbeeld. De verschuivingen in de opeenvolgende Regelingen VVE wat betreft de randvoorwaarden voor implementatie (zie hoofdstuk 3) kunnen gemakkelijk gezien worden als legitimering om eigen varianten in te voeren. Hoewel VVE op grond van de bedoelde criteria een minimaal driejarig doorlopend traject zou moeten omvatten, blijft het aandeel doelgroepkinderen dat al in de peuterperiode aan VVE programma's deelneemt vooralsnog sterk achter bij het aantal kinderen dat met VVE op de basisschool wordt bereikt. Op papier wordt op deze manier het nieuwste streefdoel om tegen de 100% van de doelgroepkinderen te bereiken misschien uiteindelijk gehaald, maar dit verhult dat ten opzichte van het ideale model VVE slechts partieel bij grotere groepen terecht komt. De verandering van financieringssystematiek, waardoor VVE-middelen voor het vroegschoolse deel aan de lumpsum financiering van de scholen zijn toegevoegd en onder verantwoordelijkheid zijn gekomen van de schoolbesturen, terwijl het voorschoolse deel bij de gemeenten is gebleven, is niet bevorderlijk voor de aansluiting van het voorschoolse op het vroegschoolse traject. Bekostiging uit de lumpsum is bovendien een bedreiging voor relatief kostbare onderdelen van VVE zoals de tweede leerkracht, de training en certificering van nieuwe leerkrachten, en intensieve ouderactiviteiten (zie ook de Goede & Reezigt, 2001).

Onderbelicht in het onderzoek (het behoorde niet tot de opdracht) zijn de moeilijkheden die scholen en gemeenten ervaren met het voldoen aan de bereikdoelstelling, die een forse uitbreiding van VVE vergen naar scholen en wijken met een lagere vertegenwoordiging van doelgroepkinderen. Het sturen op output, in dit geval de eis van 100%-bereik, is misschien niet de beste strategie. Er zou tenminste een faciliterende strategie naast gezet moeten worden die gemeenten meehelpt oplossingen te ontwikkelen en te beproeven. Lokaal worden oplossingen gezocht en, in aanzet, soms gevonden. Kleinschalige experimenten met gemengde voorscholen in Utrecht, Den Haag en andere grote steden, waarin gebruik gemaakt wordt van strategieën van adaptief onderwijs om doelgroepkinderen in groepen en klassen met veel gewone leerlingen toch extra leertijd te geven, vergelijkbaar met de extra tijd en aandacht die zij in theorie in een gangbaar VVE-programma zouden krijgen, zonder meteen een volledige dubbele personele bezetting te hoeven realiseren, zijn hiervan een voorbeeld (Leseman, 2006). De ontwikkelingskosten zijn zelfs voor grote gemeenten relatief hoog, waardoor het risico van een suboptimale aanpak niet denkbeeldig is. Zogenaamd 'verdunningsbeleid' – beknipten op het aantal dagdelen, de personele inzet, de training en certificering, en op de volledige implementatie van

de activiteiten van het VVE-programma door met, eufemistisch aangeduide, 'light' varianten te werken - is een voorbeeld van hoe het vaker gaat. Op papier wordt misschien de bereikdoelstelling gehaald, in praktijk dreigt er van het VVE-concept weinig over te blijven.

Een zorg is ook of de kwaliteit van de uitgevoerde VVE-programma's zelf voldoende is. Hoewel het merendeel van de voor- en vroegscholen werkt met programma's als Piramide, Ko Totaal, Startblokken van Basisontwikkeling en Kaleidoscoop, zijn er diverse lokale varianten in omloop⁴. Over de theoretische basis en de opzet van deze programma's – het curriculum, de intensiteit, de kwaliteitsbewaking - is weinig bekend, laat staan dat de programma's op effectiviteit zijn getoetst. Ook de genoemde landelijke programma's zijn nog onvoldoende onderzocht, al is hun theoretische basis en interventiestrategie adequaat ('veelbelovend') bevonden. Ko Totaal is nog niet geëvalueerd. De evaluatie van Startblokken gaf geen positief resultaat te zien in het cognitieve domein, wat mogelijk met het ontbreken van strikte richtlijnen voor de uitvoering en randvoorwaarden te maken heeft (Veen, Fukkink & Roeleveld, 2006). Ook uit de evaluatieonderzoeken van Kaleidoscoop en Piramide kwam naar voren dat er, ondanks bescheiden positieve effecten, nog tal van verbeterpunten in deze programma's zijn. Stimulansen en faciliteiten om, mede op basis van kritisch onderzoek, de landelijke VVE-programma's te verbeteren, ontbreken echter geheel. Al met al verdient het aanbeveling in onderzoek naar de effectiviteit van VVE gedetailleerder de implementatiekwaliteit in kaart te brengen en onderscheid te maken naar programma.

Nap-Kolhoff et al. (2008) besluiten hun onderzoek met een aantal aanbevelingen, die we hier kunnen onderschrijven. De eerste aanbeveling is om meer diepgaand en specifiek evaluatie- en effectonderzoek te doen. Op het gebied van VVE bestaat er al een VVE-monitor (zie hieronder), maar de gegevens die daar verzameld worden hebben een te hoog aggregatieniveau om iets over de effecten van VVE (voor verschillende doelgroepleerlingen) te kunnen zeggen. De gegevens van het Prima-cohortonderzoek (in het vervolg COOL) geven niet voldoende inzicht in uitvoeringskenmerken, procesfactoren en de specifieke VVE-geschiedenis van kinderen. Bovendien zijn er ook in de nieuwe opzet van het cohortonderzoek geen voormetingen voorzien op jonge leeftijd (namelijk 2 ½ à 3 jaar, de leeftijd waarop aan VVE kan – en idealiter zou moeten worden deelgenomen), waardoor elke conclusie over effecten ambigu blijft. De tweede

⁴ Het BOPO-onderzoek bespreekt twee op enige schaal uitgevoerde VVE-programma's die niet aan een theoretische of empirische evaluatie zijn onderworpen en tot op heden niet voor toetsing zijn aangemeld bij de Erkenningscommissie Jeugdinterventies van het Nederlands Jeugdinstituut.

aanbeveling is om door middel van uitwisseling van leerkrachten en/of peuterleidsters meer inzicht te krijgen in elkaars werk en door uitwisseling van personeel van sterke en zwakke VVE-combinaties, of het creëren van stageplaatsen kennis, motivatie en enthousiasme te stimuleren. Een derde aanbeveling is om in VVE-programma's meer aandacht te besteden aan de 'absolute beginners', de kinderen die bij intrede in het programma nog vrijwel geen Nederlands spreken. De onderzoekers suggereren dat absolute beginners te weinig van het aanbod kunnen profiteren.

Naast het genoemde BOPO-onderzoek is er in de periode 2005-2008 nog een aantal publicaties verschenen van onderzoek naar VVE. In 2007 heeft de inspectie van het Onderwijs in opdracht van het ministerie van OC&W en de wethouders van de G4 een onderzoek uitgevoerd naar de kwaliteit van VVE in de G4 (Inspectie van het Onderwijs, 2008b). Het onderzoek was tevens een pilot voor het toezichtskader VVE, een beoordelingsraamwerk om in de toekomst de kwaliteit van VVE te bewaken. Omdat het toezicht op peuterspeelzalen de verantwoordelijkheid van de gemeente is en uitgevoerd wordt door de Gemeentelijke Geneeskundige en Gezondheidsdiensten zijn ook deze instellingen bij het onderzoek betrokken. Er zijn ruim 250 locaties bezocht, alleen locaties waar de implementatie gevorderd was en waar leidsters en leerkrachten gecertificeerd waren om VVE te verzorgen. Het toezichtskader telt 11 kwaliteitsaspecten, onderverdeeld in indicatoren: 'Opbrengsten', 'Aanbod', 'Pedagogisch klimaat', 'Educatief handelen', 'Ouders', 'Ontwikkeling, zorg en begeleiding', 'Inbedding in de bredere zorgketen', 'Personeel en huisvesting', 'Toegankelijkheid en tijd', 'Kwaliteitszorg van de voorschool en de vroegschool afzonderlijk' en 'De kwaliteitszorg van de voor- en vroegschool samen in relatie tot de context'. Er is gebruik gemaakt van vier kwalificaties: 'Staat in de kinderschoenen, verbeteringen zijn dringend nodig', 'Enigszins ontwikkeld, verbeteringen zijn wenselijk', 'Voldoende' en 'Goed ontwikkeld, een voorbeeld voor anderen'.

Op de eerste onderzoeksvraag – hoe effectief is VVE: kunnen de doelgroepkinderen die VVE hebben gehad gewoon mee in groep 3 – heeft de inspectie geen antwoord kunnen geven. Daarvoor zijn verschillende redenen. In de eerste plaats zijn de door scholen gebruikte toetsen te smal om een valide oordeel te geven over de effectiviteit van VVE in brede zin. Scholen geven aan dat ook de zelfstandigheid en werkhouding van VVE-kinderen verbeterd is door deelname aan VVE, maar deze uitkomst is nergens ook maar enigszins controleerbaar vastgesteld. In de tweede plaats weten leerkrachten meestal te weinig over de VVE-geschiedenis van hun kinderen. Vaak niet eens duidelijk wie

een doelgroepkind is en wie niet. Zelfs over het bereik van de doelgroepkinderen – hoeveel er aan VVE deelnemen - is niets met zekerheid te zeggen. Hoeveel plaatsen er zijn en hoeveel er daarvan bezet zijn is wel bekend, maar welk percentage dat van de totale hoeveelheid doelgroepkinderen is, is onbekend.

Wat betreft de kwaliteit van de uitvoering, de voorwaarden en de context van VVE is de inspectie redelijk tevreden. Op enkele aspecten is nog verbetering wenselijk, met name in de voorscholen, de peutergroepen. Het taalaanbod kan verder uitgebreid worden in 19% van de locaties, in 29% van de locaties zou een duidelijkere opbouw in de moeilijkheidsgraad van het aanbod aangebracht moeten worden. Binnen het educatief handelen liggen er nog mogelijkheden om de interacties tussen kinderen te stimuleren en om activiteiten beter af te stemmen op verschillen tussen kinderen. De grootste verbeteringen zijn te realiseren op het gebied van het volgen van de ontwikkeling van kinderen en het bieden van of verwijzen naar aanvullende zorg. Voor veel kinderen is VVE alleen niet voldoende om goed voorbereid te worden op groep 3. De organisatie van extra zorg en begeleiding is voor verbetering vatbaar.

Wat betreft de randvoorwaarden en de context van VVE vallen twee uitkomsten van het inspectieonderzoek op (Inspectie van het Onderwijs, 2008b). In 32% van de kleutergroepen wordt volgens de inspectie niet (meer) gewerkt met een dubbele bezetting en 26% van de basisscholen laten sommige kleuters een jaar langer 'kleuteren', een maatregel waarvan bekend is dat hij niet het gewenste effect oplevert. Dit beeld komt overeen met de bevindingen van het BOPO-onderzoek.

In het voorjaar van 2007 is de eerste meting uitgevoerd van de landelijke monitor VVE (Jepma, Kooiman & van der Vegt, 2007). Het doel van deze monitor is om de stand van zaken in kaart te brengen aan het begin van een nieuwe beleidsperiode. De eerste meting fungeert als ijkpunt waartegen de resultaten van het VVE-beleid van de komende jaren kunnen worden afgezet. In de monitor is bij 142 van de 294 gemeenten die in de jaren 2006 en 2007 subsidie kregen voor onderwijsachterstandenbeleid informatie verzameld over het bereik van VVE, het VVE-aanbod en de kwaliteit, en het monitoren van VVE-beleid. De respons (gemiddeld 44%) onder grote gemeenten is aanmerkelijk groter dan onder de kleinere gemeenten, maar omdat er in de grote gemeenten meer doelgroepkinderen wonen dan in de kleine gemeenten is de dekking op leerlingniveau wel 70%. Door de resultaten te wegen zijn ze toch representatief voor de hele populatie.

Om het bereik van VVE – een van de belangrijkste vragen van de monitor - te onderzoeken hebben de onderzoekers eerst een definitie vastgesteld voor wie tot

de doelgroep gerekend moet worden. Voor de voorschoolse periode zijn dat de kinderen van 2,5 tot 4 die – volgens de basisschoolregels – een gewicht zouden hebben. Dit aantal wordt per gemeente geschat op basis van het aantal 4 en 5 jarigen met een gewicht en CBS-gegevens over bevolkingstoe- en afname. Voor de vroegschoolse periode is dit het aantal 4 en 5 jarigen met een gewicht. Bij de gemeenten die cijfers over het bereik van deze kinderen op konden leveren (N=70) wordt in de voorschoolse periode grofweg 50% bereikt, in de vroegschoolse periode 72%. Wordt de oude gewichtenregeling gehanteerd dan ligt het percentage iets lager dan wanneer de nieuwe regeling wordt gebruikt. Dat heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat in de nieuwe regeling minder kinderen een gewicht hebben: kinderen met ouders met een iets betere opleiding verliezen hun gewicht. Deze kinderen maakten waarschijnlijk al iets minder gebruik van VVE, waardoor procentueel er nu meer doelgroepkinderen worden bereikt. Met een VVE-programma op een kinderdagverblijf wordt nog ongeveer 3% van de doelgroepkinderen bereikt. Op basis van deze gegevens schatten de onderzoekers dat, wanneer iedereen volgens de nieuwe gewichtenregeling zou werken er 53% van de voorschoolse doelgroep en 67% van de vroegschoolse doelgroep zou worden bereikt, respectievelijk 23.252 en 38.900 kinderen. Opmerkelijk is dat daarnaast ruim 60 duizend niet-doelgroepkinderen aan de voorschoolse educatie en ongeveer 90 duizend kinderen aan de vroegschoolse educatie meedoen. De niet-doelgroep kinderen zijn dus in beide perioden in de meerderheid. Veel gemeenten zijn tamelijk optimistisch over de kans op succes met betrekking tot het behalen van het streefgetal. Kleine gemeenten zijn optimistischer dan grote en over het bereik in de voorschoolse periode (waar de gemeenten zelf verantwoordelijk voor zijn) zijn ze optimistischer dan over het bereik in de vroegschoolse periode (waar de scholen verantwoordelijk voor zijn). Belangrijke andere kenmerken van VVE zijn het aantal dagdelen, de dubbele bezetting en de samenwerking tussen voor- en vroegschoolse voorzieningen. Wat betreft het aantal dagdelen ligt het gemiddelde net onder de 3, het minimum dat is vastgelegd in de algemene maatregel van bestuur. Er is een duidelijke relatie met de grootte van de gemeente: hoe groter de gemeente hoe meer dagdelen kinderen VVE krijgen aangeboden. Ook wat betreft de dubbele bezetting en de samenwerking is de situatie in de grote steden aanmerkelijk beter dan in de kleine steden.

4.4 Brede school en opvang

Onderzoek naar brede scholen en hun effecten stuit op een principiële probleem, namelijk de enorme variatie die er bestaat *tussen* brede scholen. Door de uiteenlopende doelstellingen – ‘kansen/verrijking’ vs. ‘wijk/opvang’ – is het bijzonder lastig om in het algemeen uitspraken te doen over de behaalde effecten. Het ene ‘type’ brede school streeft immers naar verbetering van prestaties van (achterstands)leerlingen en het andere ‘type’ niet. Claassen, Knipping, Koopmans en Vierke (2008) hebben daarom geprobeerd uit alle brede scholen een groep scholen (stedelijke pioniers) te selecteren waar daadwerkelijk, op basis van hun doelstelling en de aanvangsdatum, effecten te verwachten zijn op prestaties van leerlingen. Bij deze scholen bleek inderdaad dat de taalscores van leerlingen in groep 4 en de leerwinst tussen groep 4 en 8 op taalgebied tussen 2000 en 2004 significant waren gestegen. Ook de longitudinale analyses met leerlingen die aan twee opeenvolgende metingen van het Prima-cohortonderzoek meededen bevestigen het beeld van een – bescheiden – leerwinst die vooral geboekt wordt door enerzijds leerlingen van laagopgeleide Turkse en Marokkaanse ouders en anderzijds leerlingen van de hoogstopgeleide ouders (helaas ontbreken gegevens om de standaard effectgrootte te bepalen). De onderzoekers concluderen echter dat deze prestatie-stijging niet veroorzaakt kan zijn door het feit dat deze leerlingen op een brede school zitten, want leerlingen op soortgelijke reguliere scholen laten nagenoeg dezelfde stijging zien, zowel cross-sectioneel als longitudinaal. Bij nadere beschouwing blijken deze controlescholen allerlei activiteiten te ontplooiën die gemakkelijk tot het brede school concept gerekend zouden kunnen worden. Anders gezegd, de resultaten suggereren dat *brede school activiteiten* tot leerwinst kunnen leiden. Opmerkelijk is dat met name brede school activiteiten als voorschoolse educatie (zie hiervoor) en samenwerking met zorginstellingen vaak ook door reguliere scholen worden aangeboden, terwijl ook een sterke oriëntatie op het instrueren van basisvaardigheden met brede scholen wordt gedeeld. Uiteraard staat het design geen sterke conclusies over effecten toe, maar er is op grond van de gegevens over de leerprestatieontwikkeling geen reden voor pessimisme.

Anders ligt dit wellicht voor de resultaten op sociaal-emotioneel gebied, terecht aangemerkt als het tweede domein waarop van brede scholen resultaten verwacht mogen worden. Gebruik is gemaakt van schalen uit het zogenaamde leerlingenprofiel opgesteld door leerkrachten en van zelfbeoordelingen door leerlingen die in het kader van Prima zijn verzameld. Op basis van de leerlingenprofielen die beoordelingen omvatten van zelfvertrouwen, werkhouding, gedrag en relatie met de leerkracht, is er - cross-sectioneel - geen duidelijke

voortgang te constateren op brede scholen die het langst het concept uitvoeren. Voor de doelgroep Turkse en Marokkaanse leerlingen is er – opnieuw cross-sectioneel - sprake van lichte achteruitgang van de werkhouding en het gedrag, althans volgens de leerkrachten. Overigens zijn de verschillen tussen leerlingen van brede scholen en leerlingen uit de referentiesteekproef van het Prima-cohortonderzoek niet groot. Zowel op de brede scholen als op de vergelijkingsscholen geven leerkrachten positievere oordelen over het zelfvertrouwen, de werkhouding en het gedrag van leerlingen van hoger opgeleide ouders. De longitudinale analyses schetsen echter andere trends. Zo wordt er door leerkrachten in het jaar 2004 duidelijk positiever geoordeeld over zelfvertrouwen, werkhouding, gedrag en relatie met de leerkracht van de Turkse en Marokkaanse leerlingen dan in 2000, maar voor de autochtone leerlingen met laag-opgeleide ouders is het patroon omgekeerd.

Door de kleine aantallen leerlingen die overblijven voor longitudinale analyses kunnen er geen significante veranderingen en verschillen worden gevonden. Het patroon is bovendien grillig en de leerkrachtoordelen wijken op sommige punten af van de beleving van leerlingen zelf. Wat betreft de beleving van de leerlingen zelf, alleen in groep 6 en 8 gemeten, valt in de longitudinale analyses op dat er een toename is van de ervaren sociale integratie, maar een trend naar minder zelfvertrouwen en een lager schoolwelbevinden. Er is echter geen duidelijk verschil met de controlescholen en ook de autochtone leerlingen uit de hogere sociaal-economische milieus hebben op beide typen scholen in groep 8 minder zelfvertrouwen en lager schoolwelbevinden. De groep die het minst gunstig afsteekt, zowel op brede scholen als controlescholen, zijn de autochtone leerlingen met laag opgeleide ouders. Ten slotte is er uit de vergelijking van verschillende typen brede scholen geen eenduidig patroon af te leiden. De onderzoekers vermoeden terecht dat het meetinstrumentarium te weinig sensitief is om eventuele (kleine) effecten van brede scholen in het sociaal-emotionele domein vast te stellen. De belangrijkste aanbeveling is derhalve om longitudinaal onderzoek te initiëren met betere instrumenten. Daarbij dient ook aandacht aan de transactionele relatie tussen prestatieontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling te worden besteed en dient naast de gemiddelde scores op beoordelingslijsten ook gekeken te worden naar variabelen als het percentage ernstige concentratie- en gedragsproblemen en het percentage verwijzingen op grond van psychosociale- en gedragsproblemen (al of niet samen met leerproblemen). Met deze kanttekeningen in gedachten, is desalniettemin de conclusie dat het BOPO-onderzoek geen effecten heeft kunnen tonen van de brede school op de sociaal-emotionele ontwikkeling.

De groep die in alle vergelijkingen het minst gunstig afsteekt, zowel op brede scholen als controlescholen, zijn de autochtone leerlingen met laag-opgeleide ouders. De vraag rijst of de autochtone achterstandsleerlingen op brede scholen met een groot aandeel allochtone achterstandsleerlingen door segregatie- en selectiemechanismen geleidelijk een speciale groep zijn gaan vormen, die wat betreft cognitieve en sociaal-emotionele mogelijkheden afwijkt van vergelijkbare leerlingen die niet op deze scholen worden aangetroffen.

Het concept brede school is verre van eenduidig, zo kan in ieder geval uit het BOPO-onderzoek opgemaakt worden. De variatie is groot en het lijkt de brede scholen te ontbreken aan een helder inzicht in wat de effecten van verbreding zouden kunnen zijn en wat er voor nodig is om deze te realiseren. Ook de uitgangspunten van het overheidsbeleid in dezen munten niet uit in helderheid (zie hoofdstuk 3). Brede scholen functioneren bovendien in verschillende omgevingen – met verschillende behoeften en mogelijkheden. Het verklaart waarom er verschillende profielen en uiteenlopende doelstellingen worden aangetroffen. Hoewel variatie die het gevolg is van afstemming op de context, alleen maar toegejuicht kan worden, is de vraag of de brede school geen doel in zichzelf is geworden, waar het, in de optiek van het onderwijsbeleid, eigenlijk een middel zou moeten zijn om kerndoelen van het onderwijsbeleid te helpen realiseren, zoals de bestrijding van onderwijsachterstanden en verbetering van de cognitieve en niet-cognitieve leerlingopbrengsten. Om de mogelijke meerwaarde die verbonden is aan het combineren van verschillende functies onder een gedeelde regie, fysiek nabij, en buurtgericht, op waarde te schatten en om te evalueren of die meerwaarde wordt gerealiseerd, is het van belang een eenduidig doel als uitgangspunt te nemen. Beschouwen we brede scholen primair vanuit het doel bestrijding van onderwijsachterstanden en vergroting van cognitieve en niet-cognitieve opbrengsten, dan rijst als eerste de vraag op welke vlakken van het complexe fenomeen onderwijsachterstand brede scholen oplossingen kunnen bieden. We bespreken drie mogelijkheden.

In de eerste plaats is dat de mogelijkheid om een integrale, multisystemische aanpak te bieden, door samenwerking met aanbieders van zorg, opvoedingsondersteuning en maatschappelijk werk. Onderwijsachterstanden zijn meervoudig gedetermineerd, zo is eerder betoogd. Vaak zijn er verschillende factoren die achterstand veroorzaken gelijktijdig aanwezig in de opvoedingssituatie van kinderen en jeugdigen. Er is een cumulatie van kind-, gezins- en buurtgebonden risicofactoren, er is weinig educatief- en cultureel kapitaal, er is opvoedingsonmacht door desoriëntatie op het vlak van opvoedingsdoelen en opvoedingsstrategieën, en er is tweetaligheid (zie

hoofdstuk 2). De ontwikkeling van kinderen stagneert op taal- en cognitief vlak, maar, zeker als er kindgebonden risico's zijn zoals laag geboortegewicht, lastig temperament en genetische risico's op stoornissen, dreigt ook psychosociale (gedrags)problematiek. Uit internationale overzichtsstudies van vroege interventies kan afgeleid worden dat brede, gecombineerde interventies, die de meervoudige systemen rond het ontwikkelende kind integraal trachten te beïnvloeden, op langere termijn op een reeks van maatschappelijk relevante uitkomsten effectiever zijn dan smalle interventies (namelijk alleen voorschoolse educatie in een centrum, alleen oudertraining of alleen opvoedingsondersteuning) (Blok et al., 2005; Yoshikawa, 1994; Reynolds, Ou & Topitzes, 2004; Slavin & Madden, 1999). Gelet op de eerdere analyse van determinanten van onderwijsachterstand ligt het voor de hand rond brede scholen opvoedingsondersteuning, oudercoaching en opvoedingstraining aan te bieden. De vorm die daarvoor gekozen wordt is cruciaal, en daarom een punt om later uitgebreider op in te gaan bij het onderdeel ouderbetrokkenheid.

In de tweede plaats is dat de mogelijkheid die brede scholen in theorie bieden om de vroege (multisystemische) interventie als het ware te continueren tot aan het einde van de basisschool, door zowel in het onderwijs in strikte zin, door nadruk op taal- en basisvaardigheden, als in bijkomende activiteiten als schakelklassen, naschoolse opvang, verlengde schooldag, (zomer)vakantie-kampen en aanbod voor ouders de 'geest' van de vroege interventie voort te zetten. De les die geleerd kan worden uit de vergelijking van interventies die ook op lange termijn effectief bleken en interventies die slechts een kortdurend effect sorteerden, is dat het effect van een vroege interventie onderhouden en getransporteerd moet worden naar lange termijn uitkomsten. Zo maken Lee en Loeb (1995) aannemelijk dat de uitdoving van Head Start programma's in de VS in de jaren zeventig en tachtig grotendeels toe te schrijven is aan de slechte onderwijskundige kwaliteit, het lage academische ambitieniveau, en de grotere sociaal-emotionele onveiligheid op de basisscholen die Head Start deelnemers na de voorschoolse interventie meestal bezochten. Omgekeerd laten analyses van het Perry Preschool Project (Berrueta-Clement, Barnett & Weikart, 1984), het Chicago Parent-Child Centers Project (Reynolds et al., 2004) en het Yale Child Welfare Project (Seitz, Rosenbaum & Apfel, 1985) zien dat blijvende betrokkenheid van de ouders bij de schoolloopbaan van hun kinderen, vermindering van opvoedingsproblematiek in de gezinnen (idem), academische gerichtheid van de scholen en hoge prestatieverwachtingen bij de leerkrachten belangrijke schakels waren in het transport van de vroege cognitieve en sociaal-emotionele winst naar de uitkomsten op cognitief, academisch en sociaal vlak vele jaren later. In het onderzoek naar de effectiviteit van het Abecedarian project

werden verschillende varianten vergeleken (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal & Ramey, 2001). De combinatie van intensieve voorschoolse educatieve opvang met een, minder intensieve, continuering van de educatieve aanpak tot in eerste twee leerjaren van de basisschool was het meest effectief. Een recente meta-analyse van de effecten van naschoolse educatieve programma's en verlengde schooldag projecten toont consistente, zij het kleine effecten op de schoolprestaties van achterstandsleerlingen (Lauer et al., 2006). Het vermoeden is dat in combinatie met voorschoolse educatie versterking van de effecten van beide kan worden bereikt, bewijs daarvoor is echter nog niet bekend. Een experimenteel onderzoek met aselecte toewijzing van Stanat et al. (2005) liet positieve effecten zien van een cultureel-educatief zomerkamp op de taalontwikkeling en schoolprestaties van allochtone leerlingen. Onderdeel van het zomerkamp was een intensieve taal cursus, die vooral afgestemd was op het versterken van de schooltaalvaardigheid van de van huis uit anderstalige leerlingen. Door het zomerkamp trad er geen summerbreak effect op.

In de derde plaats bieden brede scholen de mogelijkheid om door combinatie van educatie- en zorgfuncties, in samenwerking met andere instellingen, een aanbod te creëren dat ook voor niet-doelgroep leerlingen en hun ouders aantrekkelijk is. Vooral in gebieden met een meer gemengde bevolking zouden hierdoor segregatietendensen kunnen worden tegengegaan. Daarbij moet in de eerste plaats gedacht worden aan de functie kinderopvang. De behoefte aan kwalitatief hoogwaardige kinderopvang - voorschools, naschools en tussen de middag - is nog altijd groot (en zal in de nabije toekomst, gelet op de economische en demografische ontwikkelingen, en de daaruit voortvloeiende behoefte aan vergroting van de arbeidsparticipatie niet minder worden; WRR, 2007). Uit recent onderzoek op basis van een grote steekproef van ouders met kinderen in de voorschoolse leeftijd in Utrecht, bleek dat hoger opgeleide ouders een educatieve oriëntatie in de voor- en naschoolse opvang waarderen, mits de pedagogische kwaliteit ook in andere opzichten goed is en de voorziening goed is afgestemd op de werktijden en gemakkelijk bereikbaar is (Slot, 2008). Een aanzienlijk deel van de gemiddeld tot hoger opgeleiden deze ouders ondersteunt bovendien expliciete integratiedoelen, zoals beoogd met gemengde voorscholen. Ook onderzoek van het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (de Kruif et al., 2007) schetst een beeld dat ouders die primair opvang zoeken ontwikkelingsstimulering op het gebied van taal en spel in kinderopvang aantrekkelijk vinden. In de tweede plaats is er behoefte aan sportieve, culturele, creatieve en musische activiteiten voor basisschoolleerlingen. Slagen (brede) scholen in sociaal-economisch meer gemengde gebieden erin deze activiteiten in hun aanbod op te nemen, dan kan dit in principe de aantrekkingskracht op de

maatschappelijke middenklasse vergroten. Er is hiervoor echter slechts anekdotische evidentie. Eind jaren negentig werd op een tweetal achterstandsscholen in Amsterdam Oud Zuid een toename geconstateerd van leerlingen uit hogere middenklasse milieus. De scholen deden mee aan het landelijke onderzoek naar de effectiviteit van Kaleidoscoop en Piramide en voerden het programma Kaleidoscoop uit. Daarnaast implementeerden ze in de midden- en bovenbouw het concept van de Magneetschool, door veel aandacht aan creatieve en musische vorming te besteden. Dit verklaarde de toestroom van middenklassekinderen (Veen et al., 2000).

Het BOPO-onderzoek heeft vooral in formele zin in kaart gebracht of brede scholen samenwerking hebben gezocht en gevonden met aanbieders van peuterwerk, kinderopvang, opvoedingsondersteuning, jeugdzorg, maatschappelijk werk, jeugdgezondheidszorg, vrijetijdsactiviteiten en sport. Er is navraag gedaan naar contact en samenwerkingsrelaties, frequentie van gezamenlijk overleg, en de aanwezigheid in school van dependances en teams van de samenwerkingspartners. Ook is geïnterviewd wat de consequenties zijn van verbreding voor het schoolbeleid inzake onderwijsbeoordeling, inzet van speciale middelen, relatie met de omgeving, kwaliteit van de contacten met ouders e.d.. Hoewel er op verwachte punten systematische verschillen zijn tussen brede scholen, scholen die recent gestart zijn met verbreding, scholen die zich op verbreding oriënteren en scholen die zichzelf niet breed noemen, is het beeld niet over de hele linie consistent. De meeste brede scholen, ongeacht het type, hebben een gemeenschappelijke pedagogische visie en beschikken over een uitgewerkt beleidsplan. Toch is het de vraag hoe goed visie en plannen zijn, en vooral hoe goed ze worden uitgevoerd. Uit de casestudies die in het kader van het BOPO-onderzoek zijn uitgevoerd doemt het beeld op dat alle extra's die brede scholen in principe bieden vaak slechts gefragmenteerd worden benut, dat slechts een deel van de leerlingen en de ouders met slechts een deel van de activiteiten wordt bereikt, waarbij het bovendien niet duidelijk is of er voldoende aansluiting is op de bestaande behoeften en of die leerlingen en ouders worden bereikt die de extra ondersteuning het meest nodig hebben. Brede scholen in achterstandsgebieden die tot de pioniers op dit gebied gerekend kunnen worden, lijken er nog het beste in te slagen om de extra activiteiten als een samenhangend, doelgericht pakket van multisystemische interventies aan te bieden aan de doelgroep waarvoor dit pakket is bedoeld. De op deze scholen geboekte leerwinst is suggestief. Hoe allerlei zorg- en steunsystemen rond de brede scholen functioneren blijft ook in de casestudies onduidelijk.

Naast het onderzoek naar brede scholen is er binnen het BOPO-programma onderzoek gedaan naar de tussenschoolse opvang die vanaf 1 augustus 2006 onder de verantwoordelijkheid van de schoolbesturen valt (Smit, Driessen, Sluiter & Meijvogel, 2007). In het onderzoek wordt een beeld geschetst van de huidige stand van zaken waaruit blijkt dat tussenschoolse opvang in Nederland, minder dan in andere landen, gezien wordt als onlosmakelijk onderdeel van de (school)dag. Er is minder aandacht voor het pedagogisch klimaat bij de TSO, voor opvang als instrument voor sociale integratie, voor het belang van het kind en voor onderlinge saamhorigheid en verantwoordelijkheid. Er zijn wel verschillen tussen scholen wat betreft de organisatie en de uitvoering van TSO, maar die hangen niet samen met de locatie van de school en de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Al met al wordt TSO dus nauwelijks gezien als 'instrument' dat een bijdrage kan leveren aan pedagogische en didactische doelen. Ook op dit vlak zouden brede scholen in principe een beter aanbod moeten kunnen doen dan andere scholen, en zo aantrekkelijker kunnen worden voor andere bevolkingsgroepen, door ten behoeve van de tussenschoolse opvang samen te werken met de professionele kinderopvang.

4.5 De rol van ouders

Binnen meerdere onderzoekslijnen van het BOPO-programma 2005-2008 is onderzoek naar ouders en opvoeding geprogrammeerd en uitgevoerd. Het beleid van scholen met veel en weinig achterstandsl leerlingen met betrekking tot ouderbetrokkenheid staat centraal in de onderzoekslijn *Sociale en institutionele context van scholen*. Binnen de onderzoekslijn *Samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs* betreft het onderzoek naar de rol van ouders bij het onderwijs op maat aan zorgleerlingen. Binnen de onderzoekslijn *Kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling* betreft het onderzoek naar de relatie tussen school en ouders op het gebied van vorming en opvoeding. Hoewel de laatste twee genoemde onderzoeken niet expliciet gaan over achterstandsl leerlingen en hun ouders wordt er in beide onderzoeken in de aanbestedingsteksten wel specifieke aandacht gevraagd voor de positie van - met name allochtone - achterstandsl leerlingen en hun ouders.

Het onderzoek naar ouderbeleid in basisscholen met veel en weinig achterstandsl leerlingen (Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2007) brengt in kaart welke activiteiten scholen ondernemen om samenwerking en afstemming tussen scholen en ouders op het gebied van opvoeding te verbeteren en wat dat

oplevert. Daarbij is in het bijzonder aandacht besteed aan verschillen tussen scholen wat de ouderpopulatie betreft.

In het onderzoek naar de rol van ouders bij onderwijs op maat aan zorgleerlingen (Peetsma & Blok, 2007) wordt onderzocht of en hoe het afstemmingsproces tussen ouders en school over het onderwijs op school en de thuissituatie verwijzing van leerlingen kan beïnvloeden. Verondersteld wordt dat het contact beter verloopt naarmate de ouders communicatief sterker zijn en hoger opgeleid. De positie van allochtone ouders in het bijzonder wordt 'lastig' genoemd (Smit, Driessen & Doesborgh, 2002, 2005). Een van de onderzoeksvragen luidt dan ook of er specifieke aanpakken zijn, gericht op allochtone ouders, die een hoge mate van ouderbetrokkenheid realiseren.

Het onderzoek naar de relatie tussen ouders en school op het gebied van vorming en opvoeding (Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2008) start vanuit de discussie over de rol van ouders en school in opvoeding van kinderen; wie is waarvoor verantwoordelijk? Onderzocht wordt of er verschillen zijn tussen 'traditionele' scholen (mainstreamschole) en 'nieuwe leren' scholen (trendschole) wat deze relatie betreft en in hoeverre opleiding en herkomst van ouders hierbij een rol spelen. Zijn 'nieuwe trend' scholen, waar nieuwe vormen van onderwijs en leren centraal staan, geschikt voor alle leerlingen en hun ouders? Kiezen ook lager opgeleide ouders voor dergelijke scholen en vindt er dan voldoende afstemming plaats tussen de situatie thuis en op school?

Ouders, scholen en diversiteit (Smit et al., 2007) is een onderzoek naar ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie op scholen met veel en weinig achterstandsléerlingen. Op basis van literatuuronderzoek is het uitgangspunt voor dit onderzoek dat ouders via hun betrokkenheid bij en participatie aan het onderwijs een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de onderwijskansen van hun kinderen. Voor achterstandsschole zou een betere samenwerking met ouders een middel kunnen zijn om onderwijsachterstanden te verminderen. Het onderzoek brengt in kaart welke visie scholen op dit moment hebben op de samenwerking met ouders, welk beleid ze voeren, welke middelen ze inzetten, welke activiteiten ze ondernemen en onder welke randvoorwaarden dat gebeurt. Een belangrijke vraag is of een 'one-size-fits-all'-benadering volstaat. Om deze vragen te beantwoorden is een websurvey onder schoolleiders, een diepte-onderzoek bij scholen met een goede school-ouders samenwerking, een diepte-onderzoek bij 10 buitenlandse initiatieven en een reflectie door experts uitgevoerd.

In het theoretisch kader van dit onderzoek geven de auteurs een kort overzicht van de theoretische en empirische evidentie van de effecten van

ouderbetrokkenheid. *'Ondanks het feit dat onderzoeksresultaten als gevolg van conceptuele verschillen sterk uiteenlopen, wijzen veel studies op een positieve samenhang tussen de betrokkenheid van ouders bij de schoolse ontwikkeling van hun kind'* (p. 7). Hoe de relatie precies in elkaar zit is onduidelijk. Er wordt zowel van directe als indirecte effecten gesproken en er zijn onderzoeken die een omgekeerde causaliteit: de betrokkenheid krijgt pas gestalte wanneer de prestaties van het kind onvoldoende worden geacht door de ouders of school. Empirische evidentie omtrent de relatie met affectief functioneren is schaars. Bestaande instrumenten om affectief functioneren in kaart te brengen zijn nog niet gerelateerd aan de mate van ouderbetrokkenheid. Scholen hebben vrij algemene en weinig concrete doelen wat betreft ouderbetrokkenheid, het heeft geen hoge prioriteit. Scholen ontberen een concreet beleidsplan en het beleid wordt niet systematisch geëvalueerd. Ouders bij school betrekken lijkt een doel op zich. In principe zou ouderbetrokkenheid dus wel tot positieve effecten bij kinderen kunnen leiden, maar het bewijs is dun en de omstandigheden op de scholen niet optimaal.

Kort gezegd levert de dataverzameling niets meer op dan het literatuuronderzoek en ook de opbrengst van het literatuuronderzoek is minimaal: voornamelijk een handvol 'open deuren', zoals: bijna alle scholen proberen betrokkenheid te bevorderen, schoolleiders schatten in dat ouders uit een middelbaar of hoger niveau meer kennis, attitude en vaardigheden hebben om samen te werken met school, ze zien ouders zowel als klant als als partner (partner wat meer uitgesproken op niet-achterstandsschool), op witte scholen vindt meer formele ouderparticipatie plaats dan op achterstandsscholen en de impact van meer ouderbetrokkenheid wordt positief ingeschat.

Het onderzoek *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid* bestaat uit drie deelstudies. De eerste deelstudie betreft een (inter)nationale literatuurstudie naar factoren die samenhangen met betrokkenheid van ouders van zorg- en risicoleerlingen. Onder zorgleerlingen worden de leerlingen verstaan die de doelgroep vormen van WSNS en LGF, leerlingen die speciale behoeften hebben die voortkomen uit een beperking van het kind zelf. Risicoleerlingen zijn leerlingen die risico lopen op belemmeringen in hun ontwikkeling vanwege de situatie waarin ze opgroeien. De situatie kan ongunstig zijn in sociaal-economisch opzicht of vanwege anderstaligheid. Met andere woorden: kinderen die de doelgroep vormen van het OAB. In de internationale literatuur en praktijk wordt dit onderscheid niet altijd gemaakt en spreekt men van kinderen met 'special educational needs'. De literatuurstudie levert een bekende rij met belangrijke factoren op waarvan de auteurs zelf opmerken dat deze bevindingen

het belang onderstrepen van ideeën voor de onderwijspraktijk die op zichzelf niet nieuw zijn: gelijkwaardigheid, gedeelde verantwoordelijkheid en een integrale aanpak.

Het tweede deelonderzoek betreft een survey onder WSNS-samenwerkingsverbanden naar de activiteiten die het samenwerkingsverband onderneemt naar ouders toe. In het kader van deze integrerende studie levert deze deelstudie geen relevante uitkomsten op.

Wel interessant is een deel van de uitkomsten van de derde deelstudie naar hoe scholen en ouders met elkaar omgaan als extra zorg noodzakelijk is, namelijk het deel waarin specifiek de situatie rond allochtone leerlingen en hun ouders wordt besproken. Alle uitkomsten, zowel vanuit het perspectief van de school, als vanuit de ouders, zijn negatiever waar het allochtone ouders betreft: de school is minder tevreden over de betrokkenheid van allochtone ouders en allochtone ouders zijn minder tevreden over de (openheid van de) school. Ze geven aan meer behoefte te hebben aan contact over het kind en aan ondersteuning bij het helpen van het kind met schoolwerk. Hoewel zoals gezegd hier de zorgleerlingen centraal staan, en niet de onderwijsachterstandsleerlingen kunnen deze uitkomsten, wegens de overlap tussen OAB- en WSNS/LGF-leerlingen (Smeets, 2007), toch bijdragen aan het totaalbeeld van de rol van ouders bij de bestrijding van onderwijsachterstanden.

Uit het onderzoek naar ouderbetrokkenheid en het nieuwe leren (Smit et al., 2008) blijkt – opnieuw – dat variatie in ouderbetrokkenheid samenhangt met de sociaal-economische positie en etniciteit van ouders en de houding van de school ten aanzien van ouderbetrokkenheid. Ouders uit middelbare en hogere milieus zijn binnen en buiten de klas meer betrokken dan ouders uit een lager milieu, met een laag opleidingsniveau en/of een etnische achtergrond. Ook bevestigen de uitkomsten van dit onderzoek weer de negatieve houding van een behoorlijk deel van de scholen ten aanzien van de onderwijsondersteunende capaciteiten van ouders en daarmee de kleine slagingskansen van het concept partnerschap. Hoewel de overheid het ontstaan van een partnerschap stimuleert als middel om thuis en op school optimale condities te scheppen voor de ontwikkeling en het leren van kinderen, blijkt herhaaldelijk dat schoolteams van mening zijn dat ouders tekortschieten in de opvoeding en de participatie op school en dat (allochtone) ouders vinden dat de school niet voldoende gelegenheid geeft voor inspraak en overleg.

Op trendscholen blijkt de betrokkenheid van alle ouders (bij niet-geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie) wel groter dan op mainstreamscholen. Schoolteams van onderwijsvormen die uitdagend,

gevarieerd en betekenisvol zijn voor leerlingen creëren meer mogelijkheden voor contacten, laagdrempelige ontmoetingen en intensieve gesprekken met ouders. Deze scholen zijn meer tijd gaan investeren in ouders; dit geldt zowel voor ouders uit hogere als uit achterstandsmilieus. Achterstandsscholen kiezen vaker dan niet-achterstandsscholen voor het invoeren van een nieuw concept. Een reden hiervoor kan volgens Smit et al. (2008) zijn dat achterstandsscholen op zoek zijn naar nieuwe leervormen (bv. meer maatwerk of uitbreiding van de leertijd) in een poging de achterstanden weg te werken of er in ieder geval beter mee om te kunnen gaan. De nieuwe concepten zijn in dit onderzoek in navolging van Ros (2007) ingedeeld in (a) concepten die zijn afgestemd op het niveau en de behoeften van individuele leerlingen, (b) concepten waarbij naast taal- en rekenvaardigheden ook veel belang wordt gehecht aan vaardigheden op het gebied van communicatie, samenwerken, zelfregulatie en metacognitie en (c) concepten die uitdagend, gevarieerd en betekenisvol zijn voor leerlingen en zijn afgestemd op wat leerlingen nodig hebben en aankunnen. Tot deze laatste groep behoren ook de brede scholen met dagarrangementen die een omvattende opvoedings- en vormingscontext bieden voor met name allochtone lager milieu ouders met aandacht voor uiteenlopende basale opvoedingskwesties. Meer dan de concepten uit de eerste twee groepen lukt het scholen met een concept uit de derde groep om (achterstands)ouders meer betrokken te laten zijn bij het onderwijs. De (brede) school gaat fungeren als een ontmoetingsplaats en kenniscentrum in de buurt, er worden huisbezoeken afgelegd, een contactpersoon aangesteld en groepsactiviteiten georganiseerd.

Naar de effecten op prestaties van leerlingen is in dit onderzoek niet gekeken. Of de invoering van een nieuw concept en de bijbehorende toename van de ouderbetrokkenheid tot betere – of andere – opbrengsten leidt is dus vooralsnog onbekend. Bij keuze voor een school blijken juist lager opgeleide ouders uit economisch en cultureel achtergestelde milieus relatief sterk de nadruk te leggen op hoge onderwijsoutput. Of dergelijke concepten daadwerkelijk effecten op leerlingniveau hebben lijkt dus wel een belangrijke vraag voor het uiteindelijke succes van deze nieuwe concepten. Uitkomsten van het onderzoek zijn voornamelijk gebaseerd op gegevens van scholen die de laatste jaren zijn overgegaan op een nieuw concept en de veranderingen die zij in die jaren hebben gezien bij ouders die al aan de school verbonden waren.

In de afgelopen BOPO-periode zijn verscheidene, meest kleinschaligere, onderzoeken gepubliceerd naar ouderbetrokkenheid en de effecten daarvan. Booijsink (2007) heeft onderzoek gedaan naar de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs. Zij concludeert dat er

geen wederzijds partnerschap tussen ouders en school bestaat door – wederzijdse - negatieve beeldvorming. Er zou meer ruimte en tijd moeten worden gecreëerd voor het stimuleren van onderwijsondersteunend gedrag, ouders moeten vroegtijdig worden betrokken bij de signalering en aanpak van problemen en ouders worden nu onvoldoende gehoord bij de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs.

Smit, Driessen en Doesborgh (2005) deden onderzoek naar de verwachtingen en wensen van allochtone ouders in Rotterdam. Daaruit bleek dat de allochtone ouders wel willen meepraten over waarden en normen, invloed uit willen oefenen op opvoedingsideeën en meer aandacht voor het geloof willen. Ouders zouden bewuster gemaakt moeten worden van hun plichten; en leerkrachten zouden meer moeten werken aan hun communicatieve vaardigheden.

Veen (2007) en Veen en van Daalen (2007) hebben een tweetal evaluaties uitgevoerd van projecten op het gebied van ouderbetrokkenheid en huisbezoeken. De voorlopige bevindingen van beide projecten zijn positief, al moet worden gezegd dat sommige onderdelen van het project nog maar net van start zijn gegaan. Er is sprake van verbeterde communicatie tussen ouders en school en verbeterde contacten tussen ouders onderling, maar nog weinig sprake van wederzijds respect (cursussen en huisbezoeken). Ook de verwijzingsfunctie gaat goed, al moet er wel een protocol ontwikkeld worden. Het project rond huisbezoeken versterkt het contact, biedt inzicht in leef- en gezinssituatie en verlaagt de drempel. Het leidt niet tot toename van de deelname aan bijvoorbeeld de MR. Voor het signaleren van problemen thuis is het niet heel geschikt. Het kost wel veel tijd en moeite (afspraken maken en verslaglegging) en geeft soms een onveilig gevoel. Huisbezoeken vragen wel om begeleiding vanuit school en een protocol.

Er zijn twee belangrijke bevindingen in het BOPO-onderzoek en de andere besproken studies naar ouderbetrokkenheid die hier nadere aandacht verdienen. Ten eerste, waar een traditioneel concept van ouderbetrokkenheid domineert – ouderbetrokkenheid wordt vooral gezien vanuit de dienstbaarheid aan de school, het gaat voornamelijk om geïnstitutionaliseerde vormen van ouderbetrokkenheid – is er, in elk geval in de perceptie van de informanten, sterkere sociale en etnische selectiviteit. Lager opgeleide ouders en allochtone ouders zijn minder betrokken, participeren minder vaak en worden vaker als problematische partners gezien. Het onderzoek geeft geen inzicht in de details van de interacties die zich tussen deze ouders en de scholen afspelen, maar de beschikbare kwalitatieve onderzoeken op dit gebied in binnen- en buitenland schetsen een verontrustend beeld van misinterpretaties, agitatie en sluimerende conflicten –

o.a. een gevolg van onvoldoende kennis van elkaars culturele denkbeelden – die vaak tot een breuk leiden (o.a. de Haan & Wissink, 2007; Siraj-Blatchford, Sammons, Sylva & Melhuish, 2006; Greenfield, Quiroz & Raeff, 2000).

Ten tweede, scholen die meer werk maken van ouderbetrokkenheid, die ouderbetrokkenheid belangrijk vinden als onderdeel van een samenhangend pakket activiteiten dat verbetering van de onderwijskansen van achterstandsleerlingen tot doel heeft, en die daartoe nieuwe vormen van activering van ouders toepassen, zijn succesvoller in het bereiken van ouders en geven minder vaak negatieve oordelen over laag opgeleide ouders en allochtone ouders. Interessant is de bevinding dat vooral activiteiten die aandacht besteden aan uiteenlopende opvoedingskwesaties – naar verhouding vaak aangetroffen op brede scholen – een positieve rol lijken te spelen in het vergroten van de ouderbetrokkenheid van allochtone ouders. Opnieuw is het bewijs niet hard, maar de bevinding sluit aan op de eerdere analyse dat de opvoedingsonzekerheid in allochtone gezinnen als gevolg van moeizame acculturatie een belangrijke risicofactor is. Aanbod, in het kader van ouderbetrokkenheid, dat op basis van respect en met erkenning van de onzekerheid van opvoeders door middel van cultuursensitieve werkvormen ouders helpt in hun acculturatieproces opdat zij hernieuwd greep krijgen op de opvoedingstaak, is waarschijnlijk het meest effectief. Over de werkvormen die hierbij gehanteerd zouden kunnen worden bestaat een uitgebreide literatuur (bijv. Turnbull, Turbiville & Turnbull, 2000). Anders gezegd, en opnieuw bezien vanuit de doelstelling van bestrijding van onderwijsachterstanden, niet de instrumentele belangen van de school, maar de behoeften van ouders moeten centraal staan in het ouderbetrokkenheidsbeleid.

5. Lessen voor de toekomst

5.1 Inleiding

De onderzoekslijn *Sociale en institutionele context van scholen* bevat onderzoek op veel verschillende deelterreinen die allemaal min of meer een relatie hebben met onderwijsachterstandenbestrijding: de rol van ouders, VVE, de brede school en opvang en de bestuurlijke context van zwak presterende scholen. Als basis voor het beschrijven en analyseren van het beleid en onderzoek op deze terreinen is in hoofdstuk 2 begonnen met een beschouwing op hoe achterstanden tot stand komen en welke belemmerende en bevorderende factoren daarbij een rol spelen. Zouden onderwijsachterstanden slechts het gevolg zijn van erfelijkheid en andere endogene factoren, dan zou op doelgroepen gericht (onderwijs)achterstandenbeleid minder zin hebben en maatschappelijk moeilijker te rechtvaardigen zijn.

Vast staat dat erfelijkheid een grote rol speelt in de ontwikkeling van kinderen en jeugdigen, zowel op cognitief als sociaal-emotioneel vlak. Vast staat echter ook dat omgevingsfactoren de uitwerking van de genen in de ontwikkeling soms drastisch kunnen beïnvloeden en de negatieve effecten van risicogenen zelfs kunnen keren. Zeer waarschijnlijk is ook dat omgevingsfactoren door cumulatie en versterker-effecten, die vooral in sensitieve perioden zoals de voorschoolse periode en de adolescentie hun beslag krijgen, op grond van het 'skill begets skill'-principe, een grote totale invloed uitoefenen op de ontwikkeling van genotype tot fenotype. Uit de theoretische beschouwing hierover in hoofdstuk 2 kunnen verschillende implicaties worden afgeleid voor beleid op het gebied van bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstanden. Vroege interventies, gericht op optimalisering van de brede cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling, kunnen relatief effectief zijn en op lange termijn economisch en maatschappelijk veel opleveren. Dit is een conclusie die is gebaseerd op theoretische veronderstellingen en empirisch bewijs uit onderzoek dat in de Verenigde Staten (en enkele andere landen) is verricht. De effecten van vroege interventies moeten, om de lange termijn rendementen daadwerkelijk te kunnen verzilveren, onderhouden worden. Continuering van de speciale aandacht voor achterstandsgroepen, ondersteuning van de contexten waarin leerlingen uit deze groepen opgroeien en zich verder ontwikkelen is geboden.

Betekent dit een aanpassing ten opzichte van de huidige situatie? Afgaande op de wetenschappelijke literatuur, zit het onderwijsachterstandenbeleid in principe

op het goede spoor. Het groeiende inzicht dat met enerzijds substantieel investeren in de vroege kindertijd en met anderzijds onderhouden en versterken van vroeg bereikte effecten, via schakelklassen, verlengde schooldag-programma's, maar ook door ondersteuning te bieden aan ouders een dubbelslag geslagen kan worden, namelijk gelijktijdige verkleining van verschillen in maatschappelijke kansen en vergroting van het menselijk kapitaal, is terug te vinden in recente beleidsontwikkelingen op het gebied van de voor- en vroegschoolse educatie en brede school. Een vraag die uiteraard opkomt, maar buiten het bestek van deze review valt, is in hoeverre de overgang van primair naar secundair onderwijs op 12-jarige leeftijd in relatie tot de sterk gedifferentieerde structuur van het Nederlandse secundair onderwijs het mogelijke economische en maatschappelijke rendement niet beperkt.

Ondanks de positieve beoordeling van het huidige beleid toont recent (BOPO) onderzoek ook duidelijk de punten waarop beleid en praktijk meer aandacht behoeven. De hoofdlijn daarvan is dat de kwaliteit van de interventies die in verschillende fasen van de levensloop en schoolloopbaan worden uitgevoerd te vaak onvoldoende is, te vaak onder druk komt te staan van bestuurlijke ambities zonder dat adequate beleidsinstrumenten en faciliteiten beschikbaar zijn om deze ambities te realiseren, dat te weinig geïnvesteerd wordt in de ontwikkeling en versterking van kwaliteit, en dat met alle bestuurlijke veranderingen de systemen van kwaliteitszorg onvoldoende aan deze veranderingen zijn aangepast. We bespreken deze punten hierna in detail aan de hand van de onderzoeksvragen.

5.2 Hoofdlijnen van het BOPO- en ander Nederlands onderzoek (onderzoeksvraag 1 en 2)

In tegenstelling tot veel internationaal onderzoek worden in het onderzoek naar VVE nauwelijks effecten van VVE op leerlingprestaties gevonden. Ook onderzoek van de inspectie naar VVE in de G4 is in dezelfde periode niet in staat geweest effecten van VVE vast te stellen. Uit het BOPO-onderzoek en uit de eerste meting van de VVE-monitor blijkt dat deze resultaten deels verklaard kunnen worden door de mate van implementatie en een aantal randvoorwaarden: verminderde uitgave aan het vroegschoolse deel door de invoering van de lumpsum, stagnatie van de samenwerking tussen het basisonderwijs en de voorschoolse instellingen, breuk in beleid tussen voorschoolse en vroegschoolse periode, vermindering van het aantal dagdelen en van de dubbele bezetting. Daarnaast profiteert ook een grote groep niet-

doelgroepkinderen van de aangeboden voorzieningen, waardoor een deel van de beschikbare middelen niet daadwerkelijk besteed wordt aan het bestrijden van achterstanden.

Het onderzoek naar brede scholen laat wel effecten op taalprestaties zien maar uit het onderzoek blijkt tevens dat deze effecten ook te zien zijn bij reguliere scholen in vergelijkbare situaties. Deze reguliere scholen hanteren vaak dezelfde onderwijsaanpak, maar dragen niet het stempel 'brede school'. Theoretisch gezien zou de mogelijkheid van een integrale aanpak, van een langdurige en intensieve interventie en van verminderde segregatie (de opvangmogelijkheden op een brede school zouden ook hoger opgeleide ouders aan moeten spreken) wel tot positieve effecten kunnen leiden, maar de vraag is of de huidige brede scholen zich hierin onderscheiden van reguliere scholen.

De uitkomsten van beide effectonderzoeken leiden tot enkele gemeenschappelijke conclusies: 1) de kwaliteit van de uitvoering van de interventie laat – zeker bij de 'late starters' te wensen over waardoor de kansen op positieve effecten op doelgroepeleringen afneemt, 2) de focus op de bestrijding van onderwijsachterstanden is niet optimaal doordat de interventie meerdere, uiteenlopende, weinig concrete doelen kent en er 3) hierdoor veel niet-doelgroepeleringen profiteren van de middelen die bestemd zijn voor de bestrijding van onderwijsachterstanden..

Ook het onderzoek naar condities voor optimale tussenschoolse opvang laat zien dat er vooral op het terrein van integratie en kwaliteit van de opvang mogelijkheden liggen. In het buitenland wordt het overblijven meer gezien als onderdeel van de schooldag en is er aandacht voor het pedagogisch klimaat, sociale integratie, gezonde voeding, omgaan met etnische diversiteit en gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Het onderzoek naar de betrokkenheid en participatie van ouders toont, zoals veel onderzoek op dit terrein, aan dat er op het gebied van de relatie tussen ouders en de school nog veel verbeteringen mogelijk zijn, zeker vanuit het oogpunt van de bestrijding van onderwijsachterstanden. De relatie tussen ouders en de school wordt bijna altijd benaderd vanuit het belang van de school, zelden vanuit het belang van de ouders of een wederzijds belang. BOPO- en ander onderzoek naar ouderbetrokkenheid leidt tot de conclusie dat aanbod dat op basis van respect en met erkenning van de onzekerheid van opvoeders door middel van cultuursensitieve werkvormen ouders helpt in hun acculturatieproces opdat zij hernieuwd greep krijgen op de opvoedingstaak, waarschijnlijk het meest effectief is. Anders gezegd, niet de instrumentele belangen van de school, maar de behoeften van ouders moeten centraal staan in het ouderbetrokkenheidsbeleid. Het onderzoek laat echter ook zien dat leerkrachten vaak weinig vertrouwen

hebben in de capaciteiten van ouders van (doelgroep)leerlingen en daar weinig in investeren. Uit het gegeven dat de relatie tussen ouders en school op brede scholen over het algemeen wat beter is dan op andere scholen kan geconcludeerd worden dat een investering in de relatie daadwerkelijk leidt tot een betere relatie.

Uit het BOPO-onderzoek naar zwak presterende scholen tenslotte blijkt dat in principe elke school een zwakke school kan worden, vaak hangt dit samen met communicatieproblemen binnen het team of tussen team en bestuur. In het BOPO-onderzoek wordt nauwelijks een relatie met de leerlingenpopulatie gevonden. Inspectieonderzoek in dezelfde periode daarentegen laat wel een duidelijke relatie zien: het name scholen met veel autochtone achterstandsleerlingen en gemengde scholen hebben een grotere kans om als zwak bestempeld te worden. Op deze scholen is het aanbod, het pedagogisch-didactisch handelen, de leerlingenzorg en de veiligheid vaak onder de maat.

Belangrijk ander Nederlands onderzoek in het kader van de bestrijding van onderwijsachterstanden is het onderzoek naar de effecten van de schakelklas en economisch onderzoek naar financieringsmodellen. Het onderzoek naar de schakelklassen laat enkele positieve resultaten zien op prestaties van leerlingen terwijl ze er in sociaal opzicht geen negatieve gevolgen van ondervinden. Net als bij VVE en de brede school wordt ook hier een deel van de middelen besteed aan niet-doelgroepleerlingen.

Het onderzoek naar financieringsmodellen laat zien dat er in principe spanning bestaat tussen beleid gericht op kwaliteit van het onderwijs zoals het onderwijsachterstandenbeleid waarbij de financiering gebaseerd is op input en beleid gericht op integratie zoals passend onderwijs met financiering gebaseerd op output. Ligt de nadruk op integratie dan staat de kwaliteit onder druk, ligt de nadruk op kwaliteit dan staat integratie onder druk.

5.3 Internationale kennis (onderzoeksvraag 3)

Bijna alle onderzoeken schetsen, conform de onderzoeksvraag naar internationale ervaringen, de situatie op het betreffende deelterrein, in een aantal – meestal Westerse – landen. Dit leidt tot een opsomming van praktijken en projecten uit andere landen die tot inspiratie kunnen leiden maar waarvan ook vaak geconcludeerd moet worden dat er weinig onderzoek gedaan is naar de effecten, zodat er ook moeilijk conclusies getrokken kunnen worden over de mate waarin het project de verwachte resultaten heeft opgeleverd, nog los van de vraag of het project in een andere context ook positief zal uitpakken.

‘Wanneer we de resultaten van onderzoek naar de effecten van brede scholen in de onderzochte landen overzien, kan niet anders dan worden geconcludeerd dat er tot nu toe nauwelijks op een wetenschappelijk verantwoorde manier effecten zijn vastgesteld’ (Claassen et al., 2008, p.126.).

‘Ouder-school projecten zijn uitgebreid beschreven in de internationale literatuur, maar de impact ervan is nauwelijks geëvalueerd, zeker wanneer het gaat om effecten op leerlingniveau’ (Smit et al., 2007, p. 93).

‘Uit de internationale comparatieve inventarisatie wat betreft de context en vormgeving van tussenschoolse opvang in een aantal Westerse landen blijkt dat er op alle aspecten enorm veel variatie bestaat – niet alleen tussen, maar ook nog binnen landen. ...Hierdoor is het niet altijd goed mogelijk lering te trekken uit buitenlandse ervaringen en die naar de Nederlandse situatie te transponeren’ (Smit et al., 2007, p. 175).

Het onderzoek naar de beleidscontext van zwakpresterende basisscholen concludeert in de allerlaatste zin: *‘Of ons land daar veel lering uit kan trekken, kan op dit moment nog niet worden beoordeeld’* (Claassen et al., 2008, p. 215).

Bij VVE is de situatie anders: in de loop van de jaren is er zowel internationaal als nationaal veel onderzoek gedaan naar implementatie en effecten van VVE. De resultaten daarvan zijn al meerdere malen gebundeld in reviews en meta-analyses waardoor een vrij helder idee bestaat over waar effectieve VVE-praktijken aan moeten voldoen. Het onderzoek van Nap-Kolhoff et al. (2008) is hierop dan ook gebaseerd.

Geconcludeerd moet worden dat op de meeste deelgebieden de internationale kennis nauwelijks verdieping of verklaringen biedt. In sommige gevallen is de internationale kennis daar simpelweg niet toereikend voor, in andere gevallen is het onduidelijk in hoeverre internationale kennis van toepassing is op de Nederlandse situatie.

5.4 Verklaringen voor de bevindingen (onderzoeksvraag 4)

Voor het grotendeels uitblijven van effecten van VVE en de brede school zijn verklaringen te geven op meerdere terreinen: het gevoerde beleid, de implementatie van de interventie (zie 5.2) en het (type) onderzoek.

Vanaf augustus 2008 is slechts het opleidingsniveau van de ouders van belang voor het bepalen van het leerlinggewicht, daarvoor was dat zowel het opleidingsniveau als de etniciteit. Het opleidingsniveau geeft een vrij indirecte indicatie van de omgeving waarin een kind opgroeit en de mogelijkheden die een kind heeft zijn of haar potentieel te ontwikkelen en is daarmee geen ideaal

criterium om mee te bepalen of een kind een achterstand heeft (of een risico loopt op het oplopen van een achterstand) en dus tot de doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid behoort. Bij de BOPO-onderzoeken naar VVE en de brede school en het onderzoek naar de effecten van de schakelklassen bleek er steeds sprake te zijn van een probleem met de dekking: er namen niet-doelgroepleerlingen deel aan de interventie en een deel van de doelgroepleerlingen werd niet bereikt. Daarnaast was het vaak ook onbekend wie wel en niet tot de doelgroep behoorde. Het feit dat het opleidingsniveau slecht een indirecte indicatie is van de kans dat een kind een achterstand heeft maakt het dekkingsprobleem extra complex. Het is daardoor immers goed mogelijk dat een deel van de niet-doelgroepleerlingen feitelijk wel een achterstand heeft en tot de doelgroep gerekend zou moeten worden terwijl een deel van de doelgroepleerlingen geen achterstand heeft en dus eigenlijk de extra middelen en inzet niet nodig heeft. Dat maakt dat zowel het bepalen van de effecten van afzonderlijke interventies als van het onderwijsachterstandenbeleid als geheel zeer moeizaam is.

Problemen met de dekking van interventies kunnen ook toegeschreven worden aan dubbele doelen die achter verschillende interventies liggen. Zowel kinderopvang/peuterspeelzalen als de brede school zijn zowel gericht op de arbeidsparticipatie van ouders, vooral moeders, als op het bestrijden van onderwijsachterstanden. Als kinderen vanuit beide achtergronden VVE-instellingen en brede scholen bezoeken is er feitelijk niet eens sprake van 'over- of undercoverage' omdat de interventie ook op beide groepen gericht is, maar wordt wel het vaststellen van effecten en factoren die samenhangen met die effecten bemoeilijkt. Het vaststellen van een effect is immers gekoppeld aan de vraag wat het doel is van de interventie. Als er meerdere doelen zijn, die elkaar soms niet eens goed verdragen, wordt het onmogelijk om op een hoog aggregatieniveau het effect vast te stellen. Hoogstens kan, mits er een gedetailleerde registratie is van de achtergrond van de kinderen en het gebruik van de interventie door de kinderen, op deelgebieden naar effecten gekeken worden.

De verscheidenheid aan doelen maakt ook dat er allerlei activiteiten aangeboden worden, waarbij de focus mist. Het aanbieden van een sportactiviteit zorgt er niet voor dat de leerprestaties omhoog gaan, maar dient misschien wel een ander doel. Instellingen hebben niet altijd duidelijk voor ogen met welke doelen zij bepaalde activiteiten aanbieden.

Zowel het BOPO-onderzoek naar VVE als het onderzoek naar brede scholen zou duidelijkheid moeten geven over de effecten van deze interventies. Het onderzoek naar VVE slaagt daar in het geheel niet in en het onderzoek naar

brede scholen maar ten dele. In beide gevallen heeft men geprobeerd daarvoor gebruik te maken van leerlingdata uit het Prima-cohortonderzoek, die minder geschikt bleken voor het vaststellen van specifieke effecten bij specifieke doelgroepen. Bij het onderzoek naar de effecten van VVE stuitte men daarbij op verschillende methodologische problemen, die in hoofdstuk 4 uitvoerig zijn besproken. Bij het onderzoek naar brede scholen bleef ongewis in hoeverre brede scholen er in slagen een daadwerkelijk breed aanbod aan activiteiten te hebben voor een grote groep leerlingen en ouders zodat inderdaad synergie van effecten zou kunnen optreden. Een probleem was ook dat de instrumenten om opbrengsten in het niet-cognitieve domein vast te stellen waarschijnlijk niet voldoende sensitief waren en dat voor longitudinale analyses – het enige type analyse dat tot zinvolle uitspraken over veranderingen ten gevolge van schoolbeleid zou kunnen leiden – slechts kleine aantallen leerlingen resteerden. Een belangrijkste beleidsaanbeveling is daarom, zoals ook de onderzoekers van beide onderzoeken aangeven, een onderzoeksagenda in te richten die het mogelijk maakt vragen naar effectiviteit methodologisch verantwoord te beantwoorden en vandaar uit bij te dragen aan verdere beleidsontwikkeling (zie ook onderzoeksvraag 6 en 7 in paragraaf 5.6).

5.5 Conclusies, positieve en negatieve effecten ten aanzien van het beleid in brede zin (onderzoeksvraag 5)

In de inleiding van dit laatste hoofdstuk is al aangegeven dat het huidige beleid rond onderwijsachterstanden, met een nadruk op de voor- en voerschoolse periode en aandacht voor de bredere context waarin kinderen opgroeien, goed aansluit bij recente wetenschappelijke inzichten in het ontstaan en voorkomen van achterstanden.

In het algemeen ontbreekt het op verschillende terreinen wel aan heldere beleidsdoelstellingen, een goed omschreven doelgroep en instrumenten om implementatie en effecten te bepalen. In het geval van VVE, brede school, ouderbetrokkenheid, opvang worden meerdere doelen nagestreefd – bestrijden van achterstanden bij kinderen, maar ook arbeidsparticipatie van ouders, aanbieden van doorlopende leerlijnen, sociale integratie, zinvolle vrijetijdsbesteding, eenduidige pedagogische aanpak – zodat er verdunning in plaats van synergie optreedt.

Voor conclusies ten aanzien van relatief recente veranderingen in de financiering en aansturing van het beleid (gewichtenregeling en verschuiving van verantwoordelijkheden van gemeenten naar schoolbesturen) is het nog te vroeg.

De regelgeving wordt op details steeds nog wat bijgesteld en gemeenten en schoolbesturen zijn nog op zoek naar de nieuwe rolverdeling. Terugkijkend op de rol van de gemeente in de afgelopen 10 jaar ontstaat de indruk dat de gemeente de sturende rol al weer afgenomen is, voordat zij zich daarop had ingesteld: bij de start van de eerste OAB-periode in 1998 kreeg de gemeente haar sturende rol in het onderwijsachterstandenbeleid. De evaluaties over de eerste periode (tot 2002) waren niet onverdeeld positief: de gemeenten hadden niet voldoende expertise en reageerden traag. De evaluatie van de tweede OAB-periode kwam te laat. Hieruit bleek dat de gemeenten zich inmiddels behoorlijk ontwikkeld hadden, maar toen was het besluit al genomen om een aanzienlijk deel van de verantwoordelijkheid voor de bestrijding van onderwijsachterstanden bij de schoolbesturen neer te leggen. Uit het BOPO-onderzoek naar de effecten van VVE blijkt echter dat er wel wat zorgen zijn over de huidige besteding van de middelen waarvoor de schoolbesturen nu verantwoordelijk zijn: er wordt minder uitgegeven aan VVE. Of dit samenhangt met de verantwoordelijkheden voor OAB of met de invoering van lumpsum is niet te zeggen.

Onderzoek in de afgelopen jaren lijkt ook de wijzen op een wat overhaaste invoering van interventies waarvan (kleine) positieve eerste effecten zijn gevonden. VVE kan, mits met zorg geïmplementeerd, bij een bepaalde groep kinderen positieve effecten teweeg brengen. Overhaaste invoering leidt tot verdunning: meer kinderen ontvangen minder goed geïmplementeerde VVE waardoor de kans bestaat dat ook de effecten verdund worden en zelfs verdwijnen.

5.6 Beleids- en onderzoeksaanbevelingen, mogelijkheden en belemmeringen (onderzoeksvraag 6 en 7)

De beleids- en onderzoeksaanbevelingen die hierna aan de orde komen sluiten vanzelfsprekend aan bij de antwoorden op de onderzoeksvragen zoals hierboven geformuleerd. Daarnaast wordt ook nog ingegaan op mogelijkheden en belemmeringen van beleidvoornemens die voor de komende jaren al op de agenda stonden. Achtereenvolgens komen de volgende aanbevelingen aan de orde:

- Blijvende aandacht voor definiëring, vaststelling en bereik van de doelgroep
- Belang van heldere doelstellingen om focus en synergie mogelijk te maken

- Kwaliteit gaat boven kwantiteit: verantwoord opschalen om verdunning te voorkomen
- Nauwkeurige implementatie in een professionele organisatie
- Verantwoordelijkheid voor vroegschoolse educatie betrekken bij stelselherziening

- Onderzoek naar de gevolgen van de aanpassingen van de gewichtenregeling koppelen aan longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van onderwijsachterstanden bij doelgroep en niet-doelgroepleerlingen
- Naast effectonderzoek meer aandacht voor kleinschalig (interventie)-onderzoek en kosteneffectiviteit
- Onderzoek naar lokale uitwerkingen van beleid

- Blijvende aandacht voor definiëring, vaststelling en bereik van de doelgroep

Het mechnisme, zoals beschreven in hoofdstuk 2, van het ontstaan van achterstanden pleit ervoor meer dan nu het geval is te kijken naar individuele omstandigheden van kinderen bij het toekennen van faciliteiten voor de bestrijding van achterstanden. Met de recente invoering van de nieuwe gewichtenregeling die alleen gebaseerd is op het opleidingsniveau van de ouders is er een keus gemaakt om juist niet de feitelijke situatie van het kind als uitgangspunt te nemen voor toekenning van middelen en (selectieve) toeleiding tot voorzieningen. De vaststelling, op individueel niveau, van wat een bevorderende omgeving voor een kind zou zijn, kent teveel (praktische) haken en ogen en wordt daarom onhaalbaar geacht.

Op 1 oktober 2009 moet bovendien ook in het primair onderwijs het onderwijsnummer of het persoonsgebonden nummer (PGN) operationeel zijn en op z'n vroegst in 2011-2012 zal de gewichtenregeling op basis van een ouderverklaring over de opleiding vervangen kunnen worden door een regeling op basis van het PGN. Dit nummer zal dan zowel gebruikt worden voor de bekostiging van scholen als voor de ondersteuning van beleid van onder andere onderwijsachterstanden.

Naast de definiëring en de vaststelling van de doelgroep is ook de huidige dekking of dekking met name in de voorschoolse periode een probleem voor het beleid en de praktijk: er zijn weinig harde gegevens over wie tot de doelgroep hoort, waardoor het vaststellen van het bereik van de interventie en van de effecten daarvan wordt bemoeilijkt. Er nemen momenteel kinderen wel deel die niet tot de doelgroep behoren (maar die dus wel profiteren van de middelen) en er nemen kinderen geen deel, die wel tot de doelgroep behoren. Dit geldt

eveneens voor de schakelklassen, die voor een deel bevolkt worden door kinderen die tot zorgleerlingen gerekend kunnen worden (in termen van WSNS of LGF), hoog opgeleide ouders hebben, maar wel gebruik maken van financiële middelen uit het onderwijsachterstandenbudget.

De implementatie van de nieuwe gewichtenregeling, in het bijzonder de dekking en de effecten zullen nauwkeurig gevolgd moeten worden. De invoering van het PGN kan hieraan een bijdrage leveren maar omdat voor de voorschoolse periode geen invoering van het PGN staat gepland, zal er voor deze periode op korte termijn waarschijnlijk weinig veranderen. Voor onderzoek in het algemeen lijkt het PGN, gezien de strikte regels die er rond de privacybescherming zijn opgesteld, ook nog niet zo snel een oplossing te bieden.

Tegelijkertijd verdient het aanbeveling om te blijven onderzoeken of en hoe het mogelijk is om op basis van meerdere theoretisch onderbouwde criteria en een daarvan afgeleid hanteerbaar screeningsinstrument vroege onderkenning en financiering van onderwijsachterstanden mogelijk te maken.

Op instellings/schoolniveau zou men nu al, meer dan nu het geval is, op de hoogte moeten zijn van de situatie van een kind. Op scholen, maar vooral op peuterspeelzalen en kinderdagverblijven zijn leerkrachten en leidsters zich niet altijd bewust van de achtergrond van een kind, men weet niet welke kinderen tot de doelgroep behoren en grijpen pas in als er een achterstand geconstateerd is, in plaats van dat er op voorhand een situatie gecreëerd wordt waarin de leerling zich optimaal kan ontwikkelen.

- Belang van heldere doelstellingen om focus en synergie mogelijk te maken

Heldere beleidsdoelstellingen, wellicht ook het maken van keuzes, scherpere definiëring van het concept en faciliteren van instrumentontwikkeling is ook nodig om de brede-schoolontwikkeling een krachtige impuls te geven. Ook hier geldt: kwaliteit voor kwantiteit. Het met het oog op synergie-effecten aaneenschakelen van uiteenlopende activiteiten voor verschillende doelgroepen vergt een complex staaltje sociale en onderwijskundige 'engineering', waarvoor scholen, partnerinstellingen en gemeenten, maar ook de lokale begeleidingsdiensten op dit moment onvoldoende lijken te zijn toegerust.

- Kwaliteit gaat boven kwantiteit: verantwoord opschalen om verdunning te voorkomen

Hoewel een bekende slogan luidt: 'het begint met ambitie', is het verstandig de beleidsambities op het terrein van (nieuwe vormen van) onderwijsachterstandsbestrijding te temporiseren en mogelijk succesvolle aanpakken niet te snel te

willen opschalen. De bereikambitie voor VVE zit een succesvolle ontwikkeling van dit project in de weg. De keuze voor kwantiteit, gaat ten koste van kwaliteit. De druk op scholen die nog geen VVE aanbieden, die daar kennelijk nog niet aan toe zijn, om deze draad snel op te pakken is vaak te groot, ondermijnt het draagvlak en de motivatie, waardoor een inadequate vormgeving van VVE resulteert. De toedeling van de volledige verantwoordelijkheid voor de uitvoering aan besturen en gemeenten is, in een nog relatief nieuw project, met nog veel vragen die om – lokale – oplossingen en aanpassingen vragen, niet goed doordacht. Het stellen van output-eisen zonder de ontwikkeling te faciliteren van instrumenten om aan die eisen te kunnen voldoen, heeft veel weg van een beleidsparadox. Vooral voor het probleem van de verdunning – een groter bereik kan alleen gerealiseerd worden door VVE uit te breiden naar gemengde wijken en gemengde scholen, waarvoor echter de per doelgroepkind toegekende achterstandsmiddelen niet toereikend zijn, leidt tot gemeentelijke spagaten. Zelfs de grote gemeenten hebben niet de middelen en het apparaat om innovatieve oplossingen te vinden en te beproeven.

- Nauwkeurige implementatie in een professionele organisatie

Het is in vrijwel alle onderzoeken opvallend hoe gemakkelijk richtlijnen voor implementatie die op grond van wetenschappelijk onderzoek en professionele consensus naar aanleiding van best evidence synthesis zijn opgesteld, worden losgelaten. Het professionele normbesef is kennelijk matig ontwikkeld. Experts en onderzoekers, de gebleken evidentie, die overigens nooit compleet zal zijn, genieten weinig gezag. Waar de overheid zelf het goede voorbeeld zou kunnen geven, zoals in de eerste regeling VVE, moet ze dat vooral niet nalaten. De verbindingen tussen de verschillende betrokkenen – onderzoekers, experts, ontwikkelaars, bestuurders, coördinatoren, uitvoerders – zijn zwak. Dat wreekt zich meer naarmate de decentralisatie vordert en sterker op de lokale professionele autonomie wordt gekapitaliseerd. Er is uiteraard geen weg terug, maar de vraag komt op of het onderwijsveld niet nieuwe organisatievormen behoeft om de professionaliteit te versterken en te bewaken. Er zijn in het buitenland voorbeelden van beroepsorganisaties, zoals de NAEYC in de Verenigde Staten, die de verschillende niveaus van beroepsuitoefening – uitvoering, coördinatie, programmaontwikkeling, beleidsontwikkeling, onderzoek - integreren en die – door zelf geïnitieerd onderzoek, door educatie en disseminatie – de professionele consensus organiseren en bewaken.

Deze aanbeveling geldt in het bijzonder voor de expertise van de ‘traditioneel zwarte scholen’. Op het gebied van segregatie en integratie heeft het kabinet, anders dan men zich had voorgenomen, geen landelijk beleid vastgesteld, maar

eventuele maatregelen aan de gemeenten overgelaten. Opvallend in dit kader is wel dat de scholen die al langere periode door overwegend 0,9-leerlingen worden bezocht het relatief goed doen. De achterstand van de leerlingen op deze scholen is minder groot dan die van vergelijkbare leerlingen op gemengde scholen, op scholen die 'zwarter' aan het worden zijn en – de meest zorgwekkende groep – de kleine achterstandsscholen op het platteland met een populatie van overwegend 0,25-leerlingen. Op de 0,9-scholen is veel expertise opgebouwd rond de aanpak van onderwijsachterstanden. Vanuit het perspectief van taal- en rekenprestaties, waar hier aan gerefereerd wordt, is het doorbreken van segregatie minder noodzakelijk. Vanuit andere perspectieven is het doorbreken van segregatie wel wenselijk, maar er zal daarbij wel aandacht moeten zijn voor het behoud van de opgebouwde expertise.

- Verantwoordelijkheid voor vroegschoolse educatie betrekken bij stelselherziening

Versillende veranderingen in het beleid rond onderwijsachterstanden staan zoals gezegd al op de rol. De belangrijkste is waarschijnlijk de stelselherziening in de voorschoolse periode. Op dit moment bestaat er in de voorschoolse periode een grote verscheidenheid aan soorten instellingen, betrokken ministeries, doelstellingen, financieringsregels en opleidingseisen. De harmonisering van regelgeving vergt wetwijziging en wordt daarom niet eerder dan 1 januari 2010 voorzien. Dat consequent beleid, beleid dat geen tegenstrijdigheden in zich draagt, van groot belang is wordt juist bij dit beleidsterrein duidelijk. Waar enerzijds gedacht wordt over harmonisering van regelgeving onder andere om doorlopende leer- en ontwikkelingslijnen tot stand te brengen, wordt aan de andere kant juist een breuk aangebracht: in de afgelopen BOPO-periode is in de verantwoordelijkheid voor VVE onderscheid aangebracht in de voor en de vroegschoolse periode. Tot 2006 waren de gemeenten verantwoordelijk voor het aanbieden van VVE in de voor- en vroegschoolse periode. Vanaf 2006 zijn de gemeenten alleen verantwoordelijk voor VVE in de voorschoolse periode, de schoolbesturen dragen de verantwoordelijkheid voor de vroegschoolse periode. De schoolbesturen hebben daarnaast meer eigen verantwoordelijkheid gekregen voor de besteding van middelen in verband met de invoering van de lumpsumbekostiging. Beide beleidsveranderingen worden vaak genoemd als oorzaak van de trends die te zien zijn in de hoeveelheid dagdelen en dubbele bezetting op de groepen. De risico's van lumpsum financiering voor de implementatie van kernaspecten van VVE worden ook door het BOPO-onderzoek nog weer eens onderstreept.

Bij de herziening van de structuur van voorschoolse educatie en voorzieningen zou de samenwerking en verantwoordelijkheid voor de vroegschoolse periode meegenomen moeten worden om te voorkomen dat de langzaam op gang gekomen samenwerking weer afgebroken wordt.

- Onderzoek naar de gevolgen van de aanpassingen van de gewichtenregeling koppelen aan longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van onderwijsachterstanden bij doelgroep en niet-doelgroepleerlingen.

Hierbij zouden ook gezinsfactoren meegenomen moeten worden om op termijn zonodig de criteria voor de verdeling van de middelen aan te scherpen (zie ook de eerste beleidsaanbeveling).

- Onderzoek naar lokale uitwerkingen van beleid

Wat de thematiek van BOPO-onderzoek betreft, het beleidsgericht onderzoek, dient rekening gehouden te worden met de tendens dat het onderwijs(achterstanden)beleid steeds meer wordt overgelaten aan bestuurslagen die dicht bij de scholen liggen om zodoende maatwerk mogelijk te maken. Daarmee heeft de landelijke overheid steeds minder greep op wat er daadwerkelijk in de groep gebeurt en daarmee op de effecten. Er ontstaat steeds meer verscheidenheid in de uitwerking van beleid op de werkvloer. Uit uiteenlopend onderzoek is bekend dat juist datgene wat dicht bij het kind gebeurt het meeste invloed heeft op het leren en de ontwikkeling van kinderen.

Dat levert de volgende interessante onderzoeksvragen op: welke uitwerking in de groep/school levert het gewenste resultaat op (en waarom), in hoeverre is er sprake van sturing van een beleidsvormende 'laag' en hoe werkt die sturing?

- Naast effectonderzoek meer aandacht voor kleinschalig (interventie)-onderzoek en kosteneffectiviteit

Als de uitwerking van beleid in de groep/school het uitgangspunt is, past daar methodologisch gezien beter wat kleinschaliger (interventie)onderzoek bij. Veel van het BOPO-onderzoek in de afgelopen periode heeft gebruik gemaakt van Prima-data en zelfrapportage. In casestudies is verschillende betrokkenen gevraagd naar hun mening over en ervaring met bijvoorbeeld ouderbetrokkenheid, tussenschoolse opvang, de brede school (zelfrapportage). Gezien de beperkte onderzoekstijd en de hoeveelheid geformuleerde vragen konden onderzoekers vaak niet anders dan kiezen voor een dataverzamelmethode 'op afstand' in plaats van een methode waarin meer diepgaand nagegaan wordt welke onderdelen van een interventie nu

daadwerkelijk uitgevoerd werden en effect hadden tot op het niveau van de kinderen. In het kader van de brede school zou onderzoek zich bijvoorbeeld moeten richten op de interactie van de leerlingen met de proximale omgeving. Komt een leerling op een brede school in aanraking met andere, meer, beter passende, versterkende ervaringen en omgevingen dan een leerling die een reguliere school bezoekt?

Tenslotte zou het kosteneffectiviteitsonderzoek meer benadrukt moeten worden. Het onderzoek naar de effecten van brede scholen heeft bijvoorbeeld aangetoond dat veel reguliere scholen (met minder budget) dezelfde activiteiten uitvoeren en aanbieden als brede scholen. De effecten op leerlingen zijn gelijk, wat zou betekenen dat de middelen (deels) niet effectief besteed worden.

Tenslotte bleken bijna alle BOPO-onderzoeken te kampen met responsproblemen. Responspercentages van surveys via internet bleven zelfs onder de 10%. Meer kleinschalig (interventie)onderzoek en onderzoek naar lokale uitwerkingen sluit goed aan bij de huidige tendens om steeds meer de scholen en leerkrachten zelf onderzoek te laten initiëren en uitvoeren. Door samenwerking tussen universitair geschoolde onderzoekers en scholen sluit onderzoek beter aan bij de praktijk, zijn er minder responsproblemen en wordt de onderzoekscapaciteit van scholen verbeterd.

Literatuur

- Ackerman, B.P., Brown, E.D. & Izard, C.E. (2004). The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 40(2), 204-216.
- Ackerman, B.P., Izard, C.E., Schoff, K., Youngstrom, E.A. & Kogos, J. (1999). Contextual risk, caregiver emotionality, and the problem behaviors of six- and seven-year-old children from economically disadvantaged families. *Child Development*, 70, 6, 1415-1427.
- Anand, S. & Krosnick, J.A. (2005). Demographic predictors of media use among infants, toddlers, and preschoolers. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 539-561.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A. & Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 707-718.
- Bacallao, M. & Smokowski, P. R. (2007). The costs of getting ahead: Mexican family system changes after immigration. *Family Relations*, 56, 52-66.
- Bakermans-Kranenburg, M.J., van IJzendoorn, M.H., Pijlman, F.A., Mesman, J. & Juffer, F. (2008). Experimental evidence for differential susceptibility: Dopamine D4 receptor polymorphism (DRD4 VNTR) moderates intervention effects on toddlers' externalizing behavior in a randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 44(1), 293-300.
- Barlow, J., Johnston, I., Kendrick, D., Polnay, L. & Stewart-Brown, S. (2006). Individual and group-based parenting programmes for the treatment of physical child abuse and neglect. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2006, Issue 3. Art. No.: CD005463. DOI: 10.1002/14651858.CD005463.pub2.
- Barnett, W.S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5, 25-50.
- Barnett, W.S., Frede, E., Jung, K. & Hustedt, J. (2007). *Impacts of high quality state prekindergarten programs on young children's learning*. Paper presented to the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Boston, Massachusetts.
- Bartels, M., Rietveld, M.J.H., Baal, G.C.M. van, & Boomsma, D.I. (2002). Heritability of educational achievement in 12-year-olds and the overlap with cognitive ability. *Twin Research*, 5(6), 544-553.
- Bartels, M., Oord, E.J.C.G. van den, Hudziak, J.J., Rietveld, M.J.H., van Beijsterveldt, C.E.M. & Boomsma, D.I. (2004). Genetic and environmental mechanisms underlying stability and change in problem behaviors at ages 3, 7, 10 and 12. *Developmental Psychology*, 40(5), 852-867.
- Beals, D.E. (2001) *Eating and reading: Links between family conversations with preschoolers and later language literacy*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing.
- Belsky, J. & Fearon, R.M.P. (2002). Early attachment security, subsequent maternal sensitivity, and later child development: Does continuity in development depend upon continuity of caregiving? *Attachment and Human Development*, 4, 361-387.

- Belsky, J., Hsieh, K.-H. & Crnic, K. (1998). Mothering, fathering, and infant negativity as antecedents of boys' externalizing problems and inhibition at age 3 years: Differential susceptibility to rearing experience? *Development and Psychopathology*, 10, 301-319.
- Bergen, C.T.A. van, Leenen, H. van & Meer, M.M. van der (2007). *Aanmeldmomenten basisonderwijs*. Amsterdam: Regioplan.
- Berrueta-Clement, J.R., Barnett, W.S. & Weikart, D.P. (1984). Changed lives. The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19. Reviewing and interpreting study outcomes over time. *Evaluation Studies Review Annual*, 257-279.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L. & Vedder, P. (Eds.) (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210-223.
- Bialystok, E. & Senman, L. (2004). Executive processes in appearance-reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development*, 75(2), 562-579.
- Blair, C., Gamson, D., Thorne, S. & Baker, D. (2005). Rising mean IQ: Cognitive demand of mathematics education for young children, population exposure to formal schooling, and the neurobiology of the prefrontal cortex. *Intelligence*, 33, 93-106.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C. & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis. Mogelijkheden voor het verbeteren van de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Leiden: Universiteit van Leiden.
- Boom, D.C. van den (1994). The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: An experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower-class mothers with irritable infants. *Child Development*, 65, 1457-1477.
- Bornstein, M.H. & Cote, L.R. (2004). Mothers' parenting cognitions in cultures of origin, acculturating cultures, and cultures of destination. *Child Development*, 75, 221-235.
- Bosker, R.J. & Guldmond, H. (2004). *Een herijking van de gewichtenregeling*. Groningen: GION.
- Bosker, R.J., Mulder, L. & Glas, C. (2001). Naar een nieuwe gewichtenregeling? De feitelijke achterstanden van risicogroepen in het basisonderwijs en een onderwijskundige onderbouwing van een aangepaste gewichtenregeling. In Onderwijsraad (2001). *Met 't oog op onderwijsachterstanden. Studies bij het advies Wat 't zwaarst weegt... Een nieuwe aanpak voor het onderwijsachterstandenbeleid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Both-de Vries, A.C. (2006). It's All in the Name. Early Writing: From Imitating Print to Phonetic Writing. Amsterdam: Rosenberg Publishers.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bouwman, A. & Hogeboom, B. (2007). *Onderwijskansen overig Nederland: analyse eindrapportages 2006*. Amersfoort: CPS.

- Bradley, R.H. & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Broekhof, K. (2006). *De schakelklas - Een nieuwe rol voor gemeenten en schoolbesturen*. Utrecht: Sardes.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychology Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Ed.) *The handbook of child psychology (Fifth edition)*, Vol.1. (pp 993-1028). New York: Wiley.
- Brooks-Gun, J. & Markman, L.B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 139-168.
- Bugental, D.B. & Johnston, C. (2000). Parental and child cognitions in the context of the family. *Annual Review of Psychology*, 51, 315-344
- Campbell, F.A., Pungello, E.P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M. & Ramey, C.T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37, 231-242.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T., Mill, J., Martin, J., Craig, I.W., Taylor, A. & Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851-854.
- Charity, A.H., Scarborough, H.S. & Griffin, D.M. (2004). Familiarity with school English in African American children and its relation to early reading achievement. *Child Development*, 75(5), 1340-1356.
- Claassen, A., Knipping, C., Koopmans, A. & Vierke, H. (2008). Variatie in brede scholen en hun effecten. Nijmegen: ITS.
- Claassen, A., Hulshof, M., Kuijk, J. van, Knipping, C., Koopmans, A. & Vierke, H. (2008). De beleidscontext van zwakpresterende basisscholen. Nijmegen: ITS.
- Conger, R.D., Wallace, L.E., Sun, Y., Simons, R.L., McLoyd, V.C. & Brody, G.H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38, 179-193.
- Cummins, J. (1991) Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.) *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89).
- Dickens, W.T. (2005). Genetic Differences and School Readiness. *The Future of Children*, 15(1), 55-69.
- Dickens, W.T. & Flynn, J.R. (2001). Heritability estimates versus large environmental effects: The IQ paradox resolved. *Psychological Review*, 108(2), 346-369.
- Dickinson, D. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher*, 31(1), 26-32.
- Dix, T. (1991). The affective organisation of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110 (1), 3-25.
- Driessen, G., Langen, A. van & Vierke, H. (2006). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten*. Nijmegen: ITS.
- Duimel, M. & de Haan, J. (2007). *Nieuwe links in het gezin. De digitale leefwereld van tieners en de rol van hun ouders*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Duyme, M., Dumaret, A. & Tomkiewicz, S. (1999). How can we boost IQs of "dull children"? A late adoption study. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 96(15), 8790-8794.

- Eck, E. van, Ledoux, G. & Veen, A. (1994). Schoolloopbanen en tegenstrijdige verwachtingen. *Pedagogische Studiën*, 71(1), 16-34.
- El Moussaoui, N. (2006). "Van je ouders moet je het hebben". Kwalitatief onderzoek naar de cognities van Marokkaanse moeders over de cognitieve ontwikkeling van kleuters. Utrecht: Departement Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen (thesis).
- Entwisle, D.R. (1995). The role of schools in sustaining early childhood program benefits. *The Future of Children*, 5(3),
- Evans, M.K., Pempek, T.A., Kirkorian, H.L., Frankenfield, A.E. & Anderson, D.K. (2004). *The impact of background television on complexity of play*. Paper presented at the Biennial International Conference for Infant Studies, Chicago, Illinois.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). Over de drempels met taal en rekenen. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Farran, D.C. (2000). Another decade of intervention for children who are low income or disabled: What do we know now? In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (Second edition; pp. 510-548). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Flynn, J.R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101,171-191.
- García Coll, C. & Magnuson, K. (2000). Cultural differences as sources of developmental vulnerabilities and resources. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (Second edition; pp. 94-114). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gelder, H. van (2008). *Bepalen van de doelgroep voor voor- en vroegschoolse educatieve voorzieningen*. Utrecht: Department Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen (master thesis).
- Gilliam, W.S. & Zigler, E.F. (2000). A critical meta-analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998: Implications for policy, service delivery, and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 441-473.
- Goede, D. de & Reezigt, G.J. (2001). *Implementatie en effecten van de Voorschool in Amsterdam*. Groningen: GION.
- Gorey, K.M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16, 9-30.
- Greenfield, P., Quiroz, B. & Raeff, C. (2000). Cross-cultural conflict and harmony in the social construction of the child. In S. Harkness, C. Raeff, & C.M. Super (Eds.), *Variability in the social construction of the child. New directions in child and adolescent development* (Vol. 87; pp. 93-108). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Greenfield, P.M., Flores, A., Davis, H. & Salimkhan, G. (2008). What happens when parents and nannies come from different cultures? Comparing the caregiving belief systems of nannies and their employers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(4), 326-336.
- Guldemon, H. & Bosker, R. J. (2006). *Onderwijsachterstanden en ontwikkelingen in leerprestaties*. Groningen: GION.

- Haan, M. de & Wissink, I. (2007). *Reconstructing educational practices after migration*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, Illinois.
- Haest, I. & Vermeer, A. (2005). Brede en diepe woordkennis, vaktaal en tekstbegrip. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 74, 45-58.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harkness, S., Super, C.M. & Tijen, N. van (2000). Individualism and the 'Western mind' reconsidered: American and Dutch parents' ethnotheories of the child. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 87, 23-39.
- Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 5728, 1901-1902.
- Herrnstein, R.J. & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Simon and Schuster.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Hofman, R. H. & Hofman, W. H. A. (2005). *Onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008*. Den Haag: NWO.
- Hogeboom, B. (2005). Eindrapportage onderwijskansenbeleid G4. Amersfoort: CPS.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- IJzendoorn, M.H. van, Dijkstra, J. & Bus, A.G. (1995). Attachment, intelligence, and language: A meta-analysis. *Social Development*, 4(2), 115-128.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Ontstaan en ontwikkeling zeer zwakke scholen in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2008a). *Onderwijsverslag 2006/2007*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2008b). *De kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie in de vier grote steden. Pilot: Toezicht op voor- en vroegschoolse educatie in de G4*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jensen, A.R. (1998). *The g-factor: The science of mental ability*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Jepma, I., Kooiman, P. & Vegt, A. L. van der (2007). *Eerste meting van de landelijke VVE-monitor*. Utrecht: Sardes.
- Jong, P.F. de & Leseman, P.P.M. (2001). Lasting Effects of Home Literacy on Reading Achievement in School. *Journal of school psychology*, 39(5), 389-414.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context, implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403-422.
- Keller, H., Borke, J., Yovsi, R., Lohaus, A. & Jensen, H. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 229-237.

- Kloprogge, J. & Vegt, A.L. van der (2005). *Voetsporen 2005. Onderzoek en ontwikkelingen in het onderwijsachterstandenbeleid*. Woerden : Projectgroep Wsns-oab.
- Kochanska, G., Murray, K.T. & Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232.
- Kovas, Y., Haworth, C.M.A., Dale, P.A. & Plomin, R. (2007). The genetic and environmental origins of learning abilities and disabilities in the early school years. *Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 288, vol. 72(3)*. 1-144.
- Kroll, J.F. & de Groot, A.M.B. (2005). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. New York: Oxford University Press.
- Kruijf, R.E.L. de, Vermeer, H.J., Fukkink, R.G., Riksen-Walraven. J.M.A., Tavecchio, L.W.C., IJzendoorn, M.H. van & Zeijl, J. van (2007). *De Nationale Studie Pedagogische Kwaliteit Kinderopvang eindrapport Project 0 en 1*. Amsterdam: NCKO.
- Kruistum, C. van, Leseman, P.P.M., & Haan, M. de (in voorbereiding). *Language, literacy, and new media in the lives of young bilingual adolescents at risk for reading failure*. Utrecht: Langeveld Instituut.
- Lauer, P.A., Motoko, A., Wilkerson, S.B., Apthorp, H.S., Snow, D. & Martin-Glenn, M.L. (2006). Out-of-school-time programs: a meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275-313.
- Ledoux, G., Overmaat, M., Boogaard, M., Felix, Ch. & Triesscheijn, B. (2005). *Onderwijskansen bekeken. De stand van zaken in het onderwijskansenbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Lee, K. (2005). Effects of experimental center-based child care on developmental outcomes of young children living in poverty. *Social Service Review*, xx, 158-180.
- Lee, V.E. & Loeb, S. (1995). Where do Head Start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 1, 62-82.
- Lee, V.E., Loeb, S. & Lubeck, S. (1998). Contextual effects of prekindergarten classrooms for disadvantaged children on cognitive development. *Child Development*, 69(2), 479-494.
- Leseman, P.P.M. (2005). Genetische onbepaaldheid en culturele variatie: is het meritocratische ideaal houdbaar? In S. Karsten en P. Sleegers (Eds.). *Onderwijs en Ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?* [blz. 89-107]. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Leseman, P.P.M. (2006). *Advies VVE-varianten voor de vroegschoolse periode*. Utrecht: Langeveld Instituut Universiteit Utrecht.
- Leseman, P.P.M. (in voorbereiding). *Integrated early childhood education and care: Combating educational disadvantage in children from low income and immigrant families*. Brussels, Belgium: EURYDICE/European Commission.
- Leseman, P.P.M. & Hermanns, J.M.A. (2002). Vragen van ouders over de opvoeding en ontwikkeling van hun kinderen in drie etnisch-culturele gemeenschappen [Questions of parents about child rearing and child development in three ethnic-cultural communities]. *Pedagogisch Tijdschrift*, 27, 253-275.
- Leseman, P.P.M. & van Tuijl, C. (2006). Cultural diversity in early literacy. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson, (Eds.), *Handbook of early literacy research. Volume 2* (pp. 211-228). New York: The Guilford Press.

- Leseman, P.P.M., Mayo, A.Y. & Scheele, A.F. (2008a). Old and new media in the lives of young disadvantaged bilingual children. In A. G. Bus & S. B. Neuman (Eds.), *New media and literacy development*. New York: Routledge.
- Leseman, P.P.M., Scheele, A.F. & Mayo, A.Y. (2008b). Bilingual development in early childhood and the languages used at home: competition for scarce resources? I. Gogolin & U. Neumann (Eds.) *Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy*. Wiesbaden, Germany: ZV-Verlag.
- Leseman, P.P.M., Scheele, A.F., Mayo, A.Y. & Messer, M.H. (2007). Home literacy as a special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 334-349.
- Leventhal, T & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: effects of neighborhood residence upon child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309–337.
- Lieven, E., Behrens, H., Speares, J. & Tomasello, M. (2003). Early syntactic creativity: A usage-based approach. *Journal of Child Language*, 30, 333-370.
- Linebarger, D.L. & Walker, D. (2004). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 624-645.
- Love, J.M., Kisker, E.E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., et al. (2005). The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 41(6), 885-901.
- MacLeod, J. & Nelson, G. (2000). Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1127-1149.
- Magnuson, K.A. & Waldfogel, J. (2005). Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 169-196.
- Marcon, R.A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-24.
- McClelland, M.M., Acock, A.C. & Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- McKey, H.R., Condelli, L., Ganson, H., Barrett, B., McConkey, C. & Plantz, M. (1985). *The impact of Head Start on children, families and communities. Final report of the Head Start Evaluation, Synthesis and Utilisation Project*. Washington, DC: CSR Incorporated.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2003). *Hoofdlijnenbrief toekomstig Onderwijsachterstandenbeleid*. (PO/OO/2003/52325) Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004). *Koers Primair Onderwijs. Ruimte voor de school*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007a). *Scholen voor morgen*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007b). *Samen spelen, samen leren*. (PO/KOV/2007/24201) Den Haag: Ministerie van OCW.

- Meeus, W. & Wied, M. de (2007). Relationships with parents and identity in adolescence: A review of 25 years of research. In M. Watzlawick & A. Born (Eds.), *Capturing Identity: Quantitative and qualitative methods* (pp. 131-147). Lanham: University Press of America.
- Meijnen, G.W. (Ed.) (2003). *Onderwijsachterstanden in basisscholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Meijnen, G.W. (Ed.) m.m.v. Blok, H. & Karsten, S. (2004a). *Update Onderwijsachterstanden in basisscholen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Meijnen, G.W. (2004b). Het concept meritocratie en het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 81(2), 79-88.
- Meszaros, P.S. (2004). The wired family. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 377-390.
- Mulder, L. & Vierke, H. (2007). *Aanpassing gewichtenregeling op basis van cumulatiegebieden*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L., Hoeven, A. van der & Ledoux, G. (2007). *De opbrengsten van de pilot schakelklassen*. 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., 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, Amsterdam: ITS, SCO-Kohnstamm Instituut.
- Naigles, L.R. & Mayeux, L. (2001). Television as incidental language teacher. In D.G. Singer & J.L. Singer (Eds.), *Handbook of children and media* (pp. 135-152). Thousand Oaks, California: Sage.
- Nap-Kolhoff, E., Schilt-Mol, T. van, Simons, M., Sontag, L., Steensel, R. van & Vallen, T. (2008). *VVE onder de loep*. Tilburg: IVA.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Jr., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- NICHD ECCN (2006). Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61(2), 99-116.
- Okagaki, L. & Frensch, P.A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multi-ethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123-144.
- Olds, D.L., Henderson, C.R., Jr., Cole, R., Eckenrode, J., Kitzman, H., Luckey, D., Pettitt, L., Sidora, K., Morris, P. & Powers, J. (1998). Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior: 15-year follow-up of a randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 280(14), 1238-1244.
- Oller, D.K. & Eilers, R.E. (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Oller, D.K., Pearson, B.Z. & Cobo-Lewis, A.B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), 191-230.
- Onderwijsraad (2001). *Wat 't zwaarst weegt... Een nieuwe aanpak voor het onderwijsachterstandenbeleid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005a). *Spreidingsmaatregelen onder de loep*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005b). *Bakens voor spreiding en integratie*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onderwijsraad (2007). *Onderwijs en sociale samenhang: de stand van zaken*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Een rijk programma voor ieder kind*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Palacios, J., González, M.M. & Moreno, M.C. (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of parents' ideas. In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (Second edition; pp. 71-94). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pearson, B.Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 399-410.
- Peetsma, T. & Blok, H. R. (2007). *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid; het integrale eindrapport*. Amsterdam.
- Peetsma, T., van der Veen, I., Koopman, P. & van Schooten, E. (2003). Kan een eenzijdige klassamenstelling de ontwikkeling van leerlingen afremmen? *Pedagogische Studien*, 80(5), 339-357.
- Phalet, K. & Schönplflug, U. (2001). Intergenerational transmission of collectivism and achievement values in two acculturating contexts: The case of Turkish families in Germany and Turkish and Moroccan families in the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (2), 186-201.
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L. & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Prenger, J. (2005). *Taal telt! Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskunde onderwijs*. Groningen: proefschrift RUG
- Ramey, C.T. & Ramey, S.L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.
- Repetti, R.L., Taylor, S.E. & Seeman, T.E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330-366.
- Reynolds, A.J., Ou, S.-R. & Topitzes, J.W. (2004). Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Development*, 75(5), 1299-1328.
- Roer-Strier, D. (2001) Reducing risk for children in changing cultural contexts: Recommendations for intervention and training. *Child Abuse and Neglect*, 25, 231-248.
- Rooijen, K. van (2007). *Van een doelgerichte regionale aanpak naar betere scholen*. Amersfoort: CPS.
- Ros, A. (2007). *Nieuwe Leren en nieuwe leerarrangementen*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Rowe, D.C. (1994). *The limits of family influence: Genes, experience, and behavior*. New York: Guilford Press.
- Rowe, D.C., Jacobson, K.C. & van den Oord, E.J.C.G. (1999). Genetic and environmental influences on vocabulary IQ: Parental education level as moderator. *Child Development*, 70(5), 1151-1162.
- Saalbach, H. & Hardy, I. (2008). *Der Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und mathematischer Leistung bei Grundschulkindern*. Paper gepresenteerd tijdens het 21^{ste} Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Dresden, Duitsland.

- Sameroff, A.J. & Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (Second edition; pp. 135-159). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, 62, 1-19.
- Scarr, S. & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype → environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Scarr, S. & Weinberg, R.A. (1976). IQ test performance of black children adopted by white families. *American Psychologist*, 31, 726-739.
- Schechter, C. & Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 137-146.
- Schleppegrell, M.J. (2007). The linguistic challenges of mathematics teaching and learning: A research review. *Reading and Writing Quarterly*, 23(2), 139-159.
- Schooten, E. van, Smeets, E. F. L. & Driessen, G. W. J. M. (2007). *Taaltoetsen voor taalwakke leerlingen in het primair onderwijs*. Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut/ITS, Radboud Universiteit.
- Schweinhart, L.J. & Weikart, D.P. (1997). The High/Scope preschool curriculum study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.
- Seitz, V., Rosenbaum, L. & Apfel, N. (1985). Effects of family support intervention: A ten-year follow-up. *Child Development*, 56, 376-391.
- Sénéchal, M. & Lefevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (Eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sigel et al. (2003).
- Siraj-Blatchford, I., Sammons, P., Sylva, K. & Melhuish, E. (2006). Educational Research and Evidence-based Policy: The Mixed-method Approach of the EPPE Project. *Evaluation & Research in Education*, 19(2), 63-82.
- Slavin, R.E. & Madden, N.A. (1999). *Success for All/Roots & Wings: 1999 summary of research on achievement outcomes*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- Slot, P.L. (2008). *Keuzes in kinderopvang onderzoek*. Utrecht: Departement Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen Universiteit Utrecht. (thesis).
- Smeets, E. (2007). Speciaal of apart. Onderzoek naar de omvang van het speciaal onderwijs in Nederland en andere Europese landen. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G. & Doesborgh, J. (2002). *Ouders en educatieve voorzieningen*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G. & Doesborgh, J. (2005). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Brus, M. (2008). *Ouders en innovatief onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Meijvogel, R. (2007). *Brood en spelen. Condities voor een optimale tussenschoolse opvang*. Nijmegen: ITS.
- Snow, C.E., Porche, M.V., Tabors, P.O. & Harris, S.R. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore, Maryland: Brookes.

- Stanat, P. et al. (2005). *Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Das Jacobs-Sommercamp Projekt*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Stipek, D.J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S. & Salmon, J.M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 41-66.
- Stipek, D.J., Feiler, R., Daniels, D. & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66, 209-223.
- Stoolmiller, M., Patterson, G. R. & Snyder, J. (2000). Parental discipline and child antisocial behavior: A contingency-based theory and some methodological refinements. *Psychological Inquiry*, 8, 223-229.
- Sukon, K.S. & Jawahir, R. (2005). Influence of home-related factors in numeracy performance of fourth-grade children in Mauritius. *International journal of educational development*, 25(5), 547-556.
- Sweet, M.A. & Appelbaum, M.I. (2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development*, 75(5), 1435-1456.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1. London: Institute of Education.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj-Blatchford, I. (2007). *Effects of early childhood education in England: differential benefits*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Boston, Massachusetts
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, Colorado: Westview.
- Tudge, J.R.H. & Doucet, F. (2004). Early mathematical experiences: observing young black and white children's everyday activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 21-39.
- Turnbull, A.P., Turbiville, V. & Turnbull, H.R. (2000). Evolution of family-professional partnerships: collective empowerment as the model for the early twenty-first century. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (Second edition; pp. 630-650). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- U.S. Department of Health and Human Services (2005). *Head Start Impact Study: First year findings*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families
- Vasilyeva, M., Waterfall, H. & Huttenlocher, J. (2008). Emergence of syntax: Commonalities and differences across children. *Developmental-Science*, 11(1), 84-97.
- Veen, A., Roeleveld, J. & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Eindrapportage*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Fukkink, R. & Roeleveld, J. (2006). *Evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling. Implementatie en effecten van het programma Startblokken en Basisontwikkeling in het kader van Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A. (2007). *Pilot huisbezoeken (project Capabel)*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Veen, A. & Daalen, M. van (2007). *Ouderbetrokkenheid in Oud West. Evaluatie van het project Ouderbetrokkenheid op de basisscholen in Amsterdam Oud-West*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Vegt, A.L. van der & Hoogeveen, K. (2006). *De schakelklas: selectie van leerlingen*. Utrecht: Sardes.
- Vegt, A. L. van der, Studulski, F. & Kloprogge, J. (2007). *Voorschoolse voorzieningen en onderwijskansen. Review van de onderzoeksliteratuur*. Utrecht: Sardes.
- Verhallen, M. & Schoonen, R. (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 of 3rd and 5th graders. *Applied Linguistics* 19(4), 452-471.
- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 425-439.
- Vogels, R. & Bronneman-Helmers, R. (2003). *Autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep*. Den Haag: SCP.
- Webbink, D. & Burger, K. (2006). *De financiering van basisscholen: prikkels, doelstellingen en gedrag*. CPB Memorandum 138. Den Haag: CPB
- Weizman, Z.O. & Snow, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279.
- WRR (2007). *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid*. Den Haag: WRR.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 27-54.
- Zoritch, B., Roberts, I. & Oakley, A. (2000). Day care for pre-school children. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2000, Issue 3, Art. No.: CD000564, DOI: 10.1002/14651858.CD000564.