Bijsluiter onderzoek onderwijsachterstandenbeleid in de school

Reflecties op vier deelonderzoeken

Annemarie van Langen (KBA Nijmegen)
Annemiek Veen (Kohnstamm Instituut)



KOHNSTAMM INSTITUUT
KBA Nijmegen
NRO NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Van Langen, A., Veen, A.
Bijsluiter onderzoek onderwijsachterstandenbeleid in de school
Reflecties op vier deelonderzoeken
Amsterdam: Kohnstamm Instituut
(Rapport 1125, projectnummer 20870)

ISBN 978-94-6321-186-4

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave en verspreiding:
Kohnstamm Instituut
Bezoekadres: Keizer Karelplein 1, 1185 HL Amstelveen
Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam
Telefoon: 020-2141400
Internet: kohnstamminstituut.nl
Vormgeving: Edgar Tossijn

Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek
NRO-projectnummer: 40.5.21941.006

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2024

Het onderzoek

Kohnstamm Instituut en KBA Nijmegen hebben in de periode 2021-2024 op verzoek van NRO en OCW onderzoek gedaan naar het onderwijsachterstandenbeleid (OAB) op het niveau van de school, ook wel de OAB-schoolaanpak genoemd. Met het onderzoek is in kaart gebracht hoe basisscholen hun OAB-aanpak vormgeven; uit welke activiteiten de aanpak bestaat, op welke doelen de focus vooral ligt en welke strategieën er worden gehanteerd. Om niet te blijven steken in een meer oppervlakkige inventarisatie van alle 'losse' interventies en maatregelen die scholen toepassen, is gedurende het onderzoek ook veel aandacht geweest voor de vraag in hoeverre de geïnventariseerde schoolaanpakken integraal zijn te noemen in die zin dat ze een samenhangende configuratie van elementen laten zien die schoolbreed worden toegepast. Om dezelfde reden hebben we ons tevens gericht op de onderliggende redeneerlijnen van de scholen bij de keuze voor een bepaalde OAB-aanpak: waaróm doen ze wat ze doen? Tot slot is in het onderzoek ook nagegaan in hoeverre scholen wetenschappelijke kennis over achterstandenbestrijding gebruiken voor hun eigen OAB-aanpak.

Expertraadpleging en literatuurstudie

Over de resultaten van het onderzoek zijn drie deelrapporten uitgebracht. In het eerste doen we verslag van de expertraadpleging en literatuurstudie die ter verkenning van het onderzoeksthema zijn uitgevoerd[1]. De belangrijkste conclusie uit de literatuurstudie is dat er weliswaar een groot aantal interventies is ontwikkeld en onderzocht om onderwijsachterstanden in de schoolpraktijk effectief tegen te gaan, maar dat er nauwelijks literatuur te vinden is over *integrale* effectieve OAB-schoolaanpakken. Ook de geraadpleegde experts reikten ons een groot aantal maatregelen en interventies aan die volgens hen onmisbaar zijn voor een effectieve schoolaanpak ter bestrijding van achterstanden. Niet alleen verschilden zij echter (deels) van mening over de noodzakelijke ingrediënten van dit pakket van maatregelen, ook hadden ze ieder een eigen visie op de manier waarop een school de maatregelen kan samensmeden tot een integrale effectieve OAB-aanpak.

1 Langen, A. van & Veen, A. (2024). *Effectief integraal schoolbeleid ter bestrijding van ongelijke kansen. Verslag expertraadpleging en literatuurstudie*. Nijmegen: KBA Nijmegen/Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Survey onder basisscholen met een hoge schoolweging

Na de verkennende fase hebben we eind 2022 een online vragenlijst uitgezet onder schoolleiders van basisscholen in Nederland met een schoolweging van 33 of hoger. In de totale schoolpopulatie is dit het kwintiel met de hoogste schoolweging. Onze aanname was dat vooral deze scholen een expliciete OAB-schoolaanpak hebben ontwikkeld, omdat ze relatief veel OAB-doelgroepleerlingen hebben en ook OAB-middelen ontvangen om onderwijsachterstanden bij deze leerlingen te verkleinen. In totaal heeft twintig procent van alle benaderde schoolleiders de vragenlijst ingevuld (n=228). De resultaten daarvan zijn beschreven in het tweede deelrapport[2]. De basisscholen van de respondenten zijn representatief voor alle aangeschreven basisscholen wat betreft schoolweging, schoolgrootte, regio, stedelijkheid en aandeel anderstalige leerlingen. De responderende schoolleiders bleken – ondanks dat de OAB-middelen sinds de wijziging in de gewichtenregeling niet meer geoormerkt zijn per leerling – goed in beeld te hebben wie van hun leerlingen tot de OAB-doelgroepen behoren. Dat komt mogelijk doordat de meeste van deze scholen al langere tijd OAB-middelen ontvangen (60% al langer dan 5 jaar). Op de onderzochte scholen worden deze middelen hoofdzakelijk ingezet voor extra personeel en klassenverkleining.

---

2 Jenniskens, T. & Langen, A. van, m.m.v. Veen, A. (2024). *Onderwijsachterstandenbeleid in de school. Survey onder schoolleiders basisscholen.* Nijmegen: KBA Nijmegen/Amsterdam: Kohnstamm Instituut.



De OAB-aanpak van de scholen in de survey

Uit de surveybevindingen bleek dat één op de zes basisscholen ondanks de hoge schoolweging geen expliciete OAB-schoolaanpak heeft. Dit betreft iets vaker scholen met de relatief laagste schoolweging (33 tot 35) en scholen in minder stedelijke gebieden en juist minder vaak grote scholen en scholen die al langere tijd OAB-middelen krijgen. De verschillen zijn echter klein. Vijf van de zes basisscholen met een hoge schoolweging hebben wél een expliciete OAB-schoolaanpak, die volgens de meeste schoolleiders (86%) berust op één of enkele principes of filosofie over wat OAB-doelgroepleerlingen nodig hebben. Een groot deel van de respondenten heeft dat verder toegelicht, maar het is moeilijk hun antwoorden – die variëren van enkele steekwoorden tot uitvoerige bespiegelingen – samen te vatten en/of te kwantificeren. Veel schoolleiders benoemen niet zozeer principes of een filosofie, maar geven een opsomming van interventies zoals voor- en vroegschoolse educatie (vve), taalstimuleringsprogramma's, onderwijstijdverlenging, NT2 of tutoring. Ook aandacht voor basisvaardigheden, welzijn van leerlingen en een veilig leerklimaat, extra ondersteuning van leerkrachten, klassenverkleining en ouderbetrokkenheid worden veel genoemd. De antwoorden laten dus vooral zien wát de scholen doen, niet het waarom van de aanpak. Mogelijk houden veel schoolleiders er geen echte filosofie op na of kunnen die in ieder geval niet altijd eenvoudig verwoorden.

Op ongeveer de helft van de scholen met een expliciete OAB-aanpak geeft de schoolleider tevens aan dat deze aanpak bestaat uit een uitgewerkt plan van concrete activiteiten. In de meeste gevallen gaat het om drie tot vijf activiteiten. Soms ook betreft het (veel) meer dan vijf activiteiten; de scholen voor wie dat geldt staan relatief vaak in sterk tot zeer sterk stedelijke gebieden. Bij de (open) vraag naar de samenhang tussen de activiteiten, geven veel respondenten als antwoord dat taal de verbindende factor is. Andere schoolleiders noemen het streven naar kansengelijkheid, meer ouderbetrokkenheid en het vergroten van de wereld van de leerlingen. In het typeren van de samenhang tussen de concrete activiteiten is dus soms wel een filosofie te ontdekken.

De focus van de OAB-schoolaanpak

Bij nagenoeg alle onderzochte basisscholen met een expliciete OAB-schoolaanpak ligt de focus van die aanpak sterk op de onderwijsresultaten in de basisvaardigheden van de OAB-doelgroepleerlingen. Daarnaast is op veel scholen de OAB-aanpak ook sterk gericht op het verhogen van sociale competenties en binding. Het bevorderen van een goede vrijetijdsbesteding, investeren in de buurt en de verbinding tussen binnen- en buitenschools leren zijn doelen waarop de aanpak van de meeste scholen het minst sterk is gericht. We hebben met behulp van een exploratieve factoranalyse onderzocht of er samenhangende patronen zijn te ontdekken in de focus waarop de OAB-schoolaanpak zich kan richten en in hoeverre een sterkere gerichtheid op deze patronen dan vaker voorkomt bij bepaalde groepen scholen dan bij andere. Dat leverde echter maar weinig op. Binnen de onderzochte groep basisscholen zijn kenmerken als schoolweging, schoolgrootte, regio, stedelijkheid en het aandeel anderstalige leerlingen geen belangrijke voorspellers voor de focus van de ontwikkelde OAB-schoolaanpak.

Integraliteit van de OAB-aanpak

Op de scholen met een expliciete OAB-schoolaanpak is driekwart van de schoolleiders van mening dat deze aanpak inderdaad integraal kan worden genoemd. Bij doorvragen blijkt de term integraal echter een containerbegrip. Voor de meeste schoolleiders zit de integraliteit vooral in het feit dat de aanpak schoolbreed en/of teambreed is. Anderen stellen dat integraliteit aan de orde is omdat de aanpak aan alle leerlingen, soms ook aan alle OAB-doelgroepleerlingen, van de school wordt aangeboden. Een aantal schoolleiders ziet de integraliteit van de OAB-schoolaanpak vooral in de samenwerking van de school met externe partners in de omgeving van de school (zoals vve-instellingen, jeugdzorg of de ouders).

Betrokkenen bij de ontwikkeling van de OAB-schoolaanpak

Op de meeste scholen met een expliciete OAB-aanpak heeft het schoolteam (de groepsleerkrachten en/of teamspecialisten) veel invloed (gehad) op de ontwikkeling van deze aanpak. Een kwart van de schoolleiders geeft aan dat (ook) openbaar toegankelijke publicaties (bijvoorbeeld van de NRO-website onderwijskennis.nl) en berichten van sociale media over onderwijsachterstanden en schooleffectiviteit een grote rol hebben gespeeld bij het ontwikkelen van de OAB-schoolaanpak. Bij één op de vijf scholen speelde het schoolbestuur en/of de gemeente eveneens een belangrijke rol. Ofschoon de helft van de scholen deel uitmaakt van een OAB-scholennetwerk (van OAB-scholen onder hetzelfde bestuur en/of in dezelfde regio) meldt slechts

acht procent van de schoolleiders dat dit netwerk veel invloed heeft (gehad) op de ontwikkeling van de OAB-schoolaanpak.

Gebruik van wetenschappelijke kennis over achterstandenbestrijding

Bijna twee derde deel van de schoolleiders maakt soms gebruik van wetenschappelijke kennis over achterstandenbestrijding, een op de vijf schoolleiders gebruikt deze zelfs vaak of altijd. Men raadpleegt daarvoor vooral websites (zoals wij-leren.nl, onderwijskennis.nl) en vaktijdschriften. Eén op de zeven schoolleiders maakt (bijna) nooit gebruik van wetenschappelijke kennis, omdat deze te algemeen, te weinig toegankelijk of niet betrouwbaar zou zijn. In de survey is ook gevraagd in hoeverre op de scholen van de respondenten vijftien interventies worden toegepast die volgens de literatuur potentieel effectief zijn voor de bestrijding van onderwijsachterstanden, zoals vve, extra taalaanbod, verbeteren van de leerkrachtvaardigheden en -attituden, vergroten van de ouderbetrokkenheid en verbeteren van de overgang po-vo. Bijna alle genoemde interventies worden op een meerderheid van de scholen tenminste enigszins, vaak ook volledig toegepast in het kader van de OAB-schoolaanpak. De grootste uitzonderingen hierop zijn interventies rondom extra onderwijsuren (o.a. leertijdverlenging, schakelklassen, steunlessen) en een andere inrichting



van klassen (inclusief het doorbreken van het leerstofjaarklassensysteem), ofschoon (elementen van) deze interventies nog altijd op twee derde van de scholen toegepast worden. In laatstgenoemde groep zijn grote scholen, scholen in (zeer) sterk stedelijke gebieden en scholen met meer dan vijftig procent anderstalige leerlingen oververtegenwoordigd. Op de scholen die volgens de schoolleiders geen expliciete OAB-schoolaanpak hebben, worden de potentieel effectieve interventies significant minder vaak toegepast dan op de andere scholen.

Dieptestudie op tien voorbeeldscholen

De survey leverde veel informatie op, maar het bleek lastig hiermee diepgaand inzicht te verkrijgen in de redeneerlijnen en visie achter de OAB-aanpak van de betreffende scholen. Daarom hebben we tot slot casestudies uitgevoerd bij tien scholen met een interessante OAB-aanpak. De selectie van deze scholen verliep langs twee verschillende lijnen: vier scholen zijn aangedragen door de experts die we in de verkennende onderzoeksfase hadden geraadpleegd; zes scholen trokken onze aandacht vanwege de antwoorden van de schoolleider op vragen in de survey. Het gevolg is dat de meeste van de tien voorbeeldscholen een hoge schoolweging (≥33) hebben, maar dat er ook twee scholen tussen zitten met een schoolweging van ongeveer 29; de mediaanwaarde van de (normaal verdeelde) variabele schoolweging. Op elk van de tien scholen hebben we de schoolleider geïnterviewd aan de hand van een semigestructureerde interviewleidraad en daarna een groepsgesprek gevoerd met een afvaardiging uit het schoolteam, bijvoorbeeld enkele leerkrachten uit de onder-, midden- en bovenbouw. Soms sloten ook ib'ers of onderwijsspecialisten aan en op één school nam ook een ouder deel aan het groepsgesprek. Daarnaast kregen we op alle bezochte scholen de kans om rond te kijken en specifieke onderdelen van de OAB-schoolaanpak te observeren.
De tien schoolbeschrijvingen zijn opgenomen in deelrapport 3[3]. Dit deelrapport is vormgegeven als een publieksvriendelijke brochure vanuit de gedachte dat de portretten mogelijk inspiratie kunnen bieden aan andere scholen. Weliswaar gaat het om heel verschillende scholen, zowel wat betreft context als ideeën over achterstandenbestrijding, maar uit elk portret komt het beeld van een goed draaiende school naar voren met veel aandacht voor leerlingen én schoolteam. In het slothoofdstuk zijn de bevindingen uit alle casestudies samengevat.

3 Langen, A. van & Veen, A., m.m.v. Brouwer, A. & Vaessen, A. (2024*). Onderwijsachterstandenbeleid in de school. Op zoek naar een integrale aanpak: tien schoolportretten.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut/ Nijmegen: KBA Nijmegen. Rapport 1124.

Reflectie op integraliteit

Zoals we in de inleiding al hebben toegelicht, is in het onderzoek veel aandacht besteed aan de vraag in hoeverre de aanpak van basisscholen ter bestrijding van onderwijsachterstanden kan worden getypeerd als integraal. In de survey bleek dat driekwart van de basisscholen met een hoge schoolweging volgens de schoolleider inderdaad een integrale OAB-aanpak heeft ontwikkeld. Tegelijkertijd blijkt uit de onderzoeksresultaten dat de term integraal weinig eenduidig is en daardoor naar diverse aspecten van de OAB-aanpak kan verwijzen.



Organisatorische integraliteit

Organisatorisch gezien is integraal OAB-schoolbeleid te definiëren als beleid dat doorwerkt in de hele school; oftewel beleid dat schoolbreed wordt uitgevoerd. Een aanzienlijk deel van de survey-respondenten interpreteert de term integraal inderdaad organisatorisch en typeert de eigen OAB-aanpak ook als zodanig, getuige toelichtingen zoals 'het hele team werkt op dezelfde manier'. In het casestudy-onderzoek hebben we meerdere voorbeelden aangetroffen van integraal OAB-schoolbeleid volgens deze definitie. We lichten er hier één uit: De Touwladder in Sint Michielsgestel, waar de doorgaande lijn wordt gewaarborgd doordat alle leerkrachten zowel lid zijn van één van de vijf schoolbreed werkende expertiseteams als deelnemen in één van de drie bouw-gebonden PLG's (professionele leergemeenschappen). Deze kruisconstructie zorgt ervoor dat iedereen op de hoogte is en betrokken wordt bij alle onderwijsontwikkelingen die er op school plaatsvinden. Daarnaast biedt deze constructie ruimte voor persoonlijke ontwikkeling en teamprofessionalisering.

Andere elementen die bijdragen aan het (organisatorisch) integrale beleid van De Touwladder zijn de collegiale klassenbezoeken en de coaching en begeleiding vanuit de expertiseteams, omdat deze bewerkstelligen dat alle leerkrachten een bepaalde schoolbreed gekozen aanpak (bijvoorbeeld op didactisch gebied) correct en op dezelfde wijze toepassen. Ook relevant is dat er op De Touwladder weliswaar sprake is van gespreid leiderschap, maar dat de schoolleider het overzicht houdt en degene is die uiteindelijk de knopen doorhakt.

Inhoudelijke integraliteit

Integraal OAB-schoolbeleid kan echter ook inhoudelijk worden geïnterpreteerd, als beleid dat bestaat uit een configuratie van interventies en maatregelen die met elkaar samenhangen doordat ze gebaseerd zijn op of ontwikkeld zijn vanuit een bepaalde visie op wat leerlingen nodig hebben om hun onderwijsachterstand weg te werken. Uit de survey bleek dat een deel van de schoolleiders van basisscholen met een hoge schoolweging OAB-beleid voert waarop – naar eigen zeggen – deze definitie van 'integraal' van toepassing is. Tegelijkertijd bleek men het tamelijk lastig te vinden om die visie te benoemen. Op veel scholen lijkt onderwijsachterstandenbestrijding een synoniem te zijn voor het besteden van veel aandacht aan de ontwikkeling van de basisvaardigheden – taal/lezen, rekenen, soms ook sociale competentie – van de leerlingen. Ook enkele geraadpleegde experts legden daarop de nadruk door integraal effectief OAB-beleid te definiëren als 'gefocust op het primaire proces' (al kan dat ook verwijzen naar het onderwijsleerproces in de klas). Een voorbeeld van een daadwerkelijk (inhoudelijk) integrale OAB-schoolaanpak, gebaseerd op een planmatige analyse van wat leerlingen naast basisvaardigheden nog meer nodig heb-



ben, zagen we bij de casestudie van Het Mozaïek in Arnhem. Het onderwijs op deze school kenmerkt zich door een zelf ontwikkeld, thematisch en rijk curriculum, waarin het aanleren van basisvaardigheden is geïntegreerd met het opdoen van kennis van de wereld en burgerschapsvaardigheden.

Overigens zou men kunnen beargumenteren dat de moeite die veel scholen hebben om een heldere visie op onderwijsachterstanden(bestrijding) te formuleren, weerspiegeld wordt door het landelijke beleid dat onder diverse benamingen (stimuleringsbeleid, onderwijsvoorrangsbeleid, onderwijsachterstandenbeleid, onderwijskansenbeleid) al sinds enkele decennia wordt gevoerd. Dit landelijke beleid is immers vooral gericht op facilitering terwijl het grotendeels aan de scholen wordt overgelaten een visie te ontwikkelen.

Integraal in de zin van 'samen met externe partners'

Een definitie van 'integraal OAB-schoolbeleid' waaraan zowel organisatorische als inhoudelijke aspecten kleven is een beleid dat niet beperkt is tot datgene wat binnen de muren van de school plaatsvindt, maar waarin ook externe partijen betrokken worden. Dat kunnen de ouders zijn, het schoolbestuur of de gemeente en externe ketenpartners zoals vve, jeugdzorg of organisaties voor sport en cultuur. In de dieptestudie vonden we verschillende voorbeelden van scholen waar het OAB-schoolbeleid getypeerd wordt door het stimuleren van de verbondenheid en samenwerking met de ouders (zoals basisschool Silvester-Bernadette in Helmond) en met externe ketenpartners (zoals Integraal Kindcentrum IJsselmonde in Rotterdam). Overigens bleek uit de survey dat de ontwikkeling van de OAB-schoolaanpak op de meeste scholen vooral een interne aangelegenheid is, met inbreng van de leerkrachten en specialisten uit het eigen team. Voor de professionaliteit van de schoolteams is dat goed nieuws; blijkbaar hebben basisscholen meer specialisten in dienst en meer kennis in het team dan voorheen[4] en ook maken ze veel gebruik van wetenschappelijke kennis (al is niet altijd duidelijk hoe die wordt ingezet om bepaalde onderwijskeuzes te maken). Dat externe partijen, zoals het schoolbestuur of de gemeente en zelfs het OAB-scholennetwerk, veel minder vaak invloed hebben op de ontwikkeling van de OAB-schoolaanpak kan echter worden gezien als een gemiste kans en toont de soms eenzame positie van basisscholen met een hoge schoolweging.

---

4 Ledoux, G. & Overmaat, M. (2001). *Op zoek naar succes. Een onderzoek naar basisscholen die meer en minder succesvol zijn voor autochtone en allochtone leerlingen uit achterstandsgroepen.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 628.

Voor alle leerlingen of voor OAB-doelgroepleerlingen?

Een terugkerende discussie rondom onderwijsachterstandenbeleid, die ook in dit onderzoek weer opduikt, is in hoeverre specifiek de OAB-doelgroepleerlingen van het beleid (moeten) profiteren. Eén van de bezwaren tegen de herziening van de gewichtenregeling in 2019 was dat als basisscholen het ouderlijk opleidingsniveau van hun leerlingen niet langer zouden hoeven te registreren en de OAB-middelen niet langer geoormerkt zijn per leerling, dit er (sterker dan voorheen) toe zou kunnen leiden dat de middelen niet specifiek voor de OAB-doelgroepen worden ingezet maar ten goede komen aan alle leerlingen. In de survey komt naar voren dat de responderende schoolleiders – naar eigen zeggen – wel degelijk goed in beeld hebben wie van hun leerlingen behoren tot de OAB-doelgroepen[5]. Maar ook troffen we zowel in de survey als in de dieptestudie scholen aan die melden dat hun schoolaanpak niet uitsluitend bedoeld is voor OAB-doelgroepleerlingen, maar voor alle leerlingen. Sommige schoolleiders zien dat zelfs als (weer een andere) definitie van 'integraal' OAB-schoolbeleid: beleid dat voor alle leerlingen inclusief OAB-doelgroepleerlingen geldt. Als het OAB-beleid van een school niet specifiek op de OAB-doelgroepleerlingen is gericht, zou men echter ook kunnen stellen dat het niet zal bijdragen aan het verminderen van de kansenongelijkheid. Immers, als alle leerlingen zich beter gaan ontwikkelen door het schoolbeleid blijft het verschil tussen doelgroepleerlingen en niet-doelgroepleerlingen bestaan en wordt er dus geen achterstand ingelopen. Daar staat tegenover dat een gezamenlijk activiteitenaanbod voor alle leerlingen, bijvoorbeeld een verlengde schooldag met sport en cultuur, juist kan bijdragen aan de integratie van de OAB-doelgroepleerlingen, terwijl het omgekeerde – alleen OAB-doelgroepleerlingen mogen aan de interventie deelnemen – tot gevoelens van uitsluiting en tot stigmatisering kan leiden. Op één van de voorbeeldscholen uit het verdiepende onderzoek (basisschool De Touwladder) wordt nog een andere redenering gevolgd: de aanpak van de school is expliciet ontwikkeld met de OAB-doelgroepleerlingen voor ogen, maar werkt ook goed voor de anderen en is om die reden uiteindelijk op alle leerlingen gericht. Ook relevant is dat volgens sommige schoolleiders in het casestudy-onderzoek de sociaal-culturele samenstelling van hun leerlingenpopulatie in de afgelopen jaren nauwelijks veranderd is, maar door de gewijzigde definitie van de doelgroep is wel de hoeveelheid OAB-middelen voor de school afgenomen. Deze schoolleiders vinden het lastig om leerlingen die voorheen

5 Hetgeen ten tijde van de oude gewichtenregeling ook al gold voor schoolleiders, maar veel minder voor leerkrachten. Zie ook: Mulder, L., Fettelaar, D., Schouwenaars, I., Ledoux, G., Dikkers, L., & Kuiper, E. (2014). *De achterstand van autochtone doelgroepleerlingen. Oorzaken en aanpak*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.

wel maar nu niet meer behoren tot de OAB-doelgroepen, buiten de OAB-school-aanpak te houden. Het omgekeerde geldt als een school bijna uitsluitend OAB-doel-groepleerlingen heeft; ook dan wordt de kleine minderheid van niet-doelgroepleer-lingen meestal niet uitgesloten van het OAB-schoolbeleid.

Reflectie op redeneerlijnen

Verder stond in het onderzoek de vraag centraal welke redeneerlijnen scholen volgen bij hun OAB-aanpak; we wilden niet alleen weten wát ze doen, maar ook waaróm ze dat doen. In deze afsluitende paragraaf reflecteren we daarop. Hierbij leggen we de bevindingen uit de survey en de dieptestudie naast wetenschappelijke inzichten over wat scholen zouden kunnen of (meer) zouden moeten doen om gelijke kansen van leerlingen te bevorderen. We onderscheiden globaal vijf redeneerlijnen, die ook in verschillende combinaties samen kunnen voorkomen.



Basisvaardigheden

Hierboven beschreven we al dat op veel scholen onderwijsachterstandenbeleid synoniem lijkt te zijn met veel aandacht voor taal en rekenen. De veronderstelling hierbij is dat er veel moet gebeuren, vooral op het gebied van taalonderwijs, omdat veel doelgroepleerlingen met een onvoldoende beheersing van het Nederlands de school binnenkomen en daardoor bij alle vakken extra risico lopen op achterstand. Dat deze scholen hiervoor kiezen is heel begrijpelijk en zinvol. Er is echter een risico van teveel aandacht voor basisvaardigheden, met name wanneer scholen gaan werken met vaste niveaugroepen. Daar hebben kinderen in de 'laag niveau' groep het minste baat bij. Het kan een negatief effect hebben op hun motivatie en zelfbeeld en ze krijgen minder uitdagende taken. Overigens doen we de scholen tekort als we zouden beweren dat zij dit risico niet zien. We zagen in de casestudies juist allerlei voorbeelden van flexibele, tijdelijke niveau-indelingen. Zo werkt basisschool De Dolfijn met tijdelijke arrangementen (zodra de leerlingen hun doel hebben behaald doen ze weer mee met de rest van de klas) en wisselen de niveaugroepen op basisschool De Wierde constant van samenstelling, afhankelijk van of een leerling de vastgestelde leerdoelen heeft bereikt. Dit neemt niet weg dat (te) veel nadruk op basisvaardigheden ertoe kan leiden dat het curriculum minder rijk is dan op andere scholen[6].

---

6 Van der Veen, I. (2003). *Jonge risicoleerlingen.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. Rapport 683.



Kennis van de wereld

Taalontwikkeling staat niet los van kennis van de wereld. Het is daarom van belang dat de scholen ervoor zorgen dat ze naast of in combinatie met taalontwikkeling kennis van de wereld aanbrengen. Hoewel verschillende scholen in de casestudies het belang van kennis van de wereld naar voren brengen, hebben we maar één school aangetroffen (basisschool Het Mozaïek) die theoretisch onderbouwd heeft gekozen voor een curriculum waarin kennis/kennisverwerving, gekoppeld aan taal-/woordenschatontwikkeling centraal staat. In Amerika wordt zo'n curriculum ook wel *Core Knowledge Curriculum* genoemd[7]. Dat doet de school via het vakgebied 'wereldoriëntatie', waarvoor het team zelf het curriculum ontwikkelt, te beginnen in de voorschoolse periode en doorlopend tot en met groep 8. Met name waar het gaat om kennis van de wereld zijn volgens deze visie de gezinsomstandigheden bepalend en in het bijzonder de verschillen in sociaal-cultureel milieu die gepaard gaan met het opleidingsniveau van de ouders. De redeneerlijn is dat hoger opgeleide ouders via hun opvoeding, en doordat ze vaak over meer geld beschikken, meer cognitieve en culturele bagage aan hun kinderen meegeven, waarvan die in het onderwijs profiteren. Dat uit zich bijvoorbeeld in de grotere woordenschat en de grotere hoeveelheid algemene ontwikkeling waarmee kinderen van hoger opgeleide ouders de school binnenkomen[8]. Het gaat met andere woorden om het begrijpen van veel verschillende onderwerpen en domeinen en van hoe deze samenhangen. In taalonderzoek wordt dit ook vaak achtergrondkennis genoemd: de kennis die je nodig hebt om bijvoorbeeld teksten te begrijpen, zie de discussie over de functie van kennis in het begrijpend leesonderwijs[9]. Het gaat er niet om dat lager opgeleide ouders hun kinderen geen goede dingen zouden bieden. Maar wat zij hun kinderen bijbrengen sluit minder aan bij wat op school belangrijk wordt gevonden. Het Mozaïek wil daarom de leerlingen de benodigde bagage aanreiken met behulp van het rijke kenniscurriculum en integratie van kennis, woordenschatonderwijs en begrijpend lezen.

Hogere orde vaardigheden

De scholen in ons onderzoek blijken vaak te kiezen voor een gestructureerd curriculum, met veel directe instructie (vooral het EDI-model[10] wordt veel genoemd). Ze

7 Ros, B. Het gelijk van Hirsch: kennis telt. In: *Didactiefonline* 22-06-2023.

8 Mc Ewan, E.K. (2009). *Teach them all to read. Catching kids before they fall through the cracks.* California: Corwin. Geciteerd door Ledoux, G. (https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/kennis-van-de-wereld-opbouwen-kerntaak-van-onderwijs)

9 https://didactiefonline.nl/artikel/eindtoets-ongeschikt-om-leesvaardigheid-te-toetsen

10 Effectieve Directe Instructie.

beredeneren deze keuze door aan te geven dat juist OAB-doelgroepleerlingen structuur en houvast nodig hebben. Als we de gedachte volgen dat een kernelement van onderwijsachterstandenbeleid is om de doelgroepkinderen toe te rusten met bagage die nodig is om in de huidige samenleving te functioneren en die kinderen van hoger opgeleide ouders van huis uit meekrijgen, zou naast of in plaats van directe instructie een concept als onderzoekend leren een veelbelovend concept kunnen zijn. Niet alleen omdat het bijdraagt aan kennis van de wereld (en van daaruit ook aan de beheersing van de Nederlandse taal), maar ook omdat het de ontwikkeling van zogenoemde 'hogere ordevaardigheden' stimuleert: vragen stellen, verbanden leggen, conclusies trekken, feiten van meningen onderscheiden en het eigen leren evalueren. Hogere cognitieve vaardigheden kunnen bijvoorbeeld gestimuleerd worden door een bepaalde organisatie van het aanbod/curriculum (in het curriculum ruimte maken voor eigen keuzes (zelfstandigheid en zelfinzicht bevorderen), door kunstvakken te bieden (creativiteit bevorderen) of door andere didactische aanpakken, bijvoorbeeld gericht op het maken van zelfstandige keuzes, samenwerkend leren, leren verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces ('leren leren'). Dit wordt ook wel 'constructivistisch onderwijs' genoemd[11]. Dit type onderwijs kenmerkt zich door een geringe externe structuur en een begeleidingsrol eerder dan een instructierol voor de leerkracht. Constructivistisch onderwijs zou vooral geschikt zijn om een houding van levenslang leren in een steeds veranderende maatschappij te bevorderen. Leren wordt in deze benadering gezien als een actief proces van kennisverwerving en kennis construeren. In plaats van nadruk op direct toetsbare kennis ligt de nadruk op het ontwikkelen van flexibel in te zetten vaardigheden met betrekking tot informatieverwerving en -verwerking[12]. Uit eerder onderzoek naar onderwijsaanpakken op scholen met veel en met weinig doelgroepleerlingen bleek dat dit model meer te vinden was op scholen met veel kinderen van hoger opgeleide ouders (c.q. scholen met een specifiek schoolconcept, zoals Montessori, Jenaplan, Freinet, Dalton en Ontwikkelingsgericht Onderwijs) dan op scholen met veel leerlingen met laagopgeleide ouders[13]. De scholen in onze survey en in de casestudies passen overigens soms wel elementen uit het constructivistische onderwijsconcept toe. Basis-

11 Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon, in: Overmaat, M. & Ledoux, G. (2001). Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen. *Pedagogiek*, 21, 4, 359-371.

12 Veen, T., van der, Wal, J., van der, Dalm, V. &, Hof, I. (2020). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen: Noordhoff.

13 Overmaat, M. & Ledoux, G. (*2001). Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen. Pedagogiek, 21, 4, 359-371.*

school De Dolfijn hanteert bijvoorbeeld elementen uit het Daltononderwijs, IKC De Ark heeft een cultuurcurriculum en biedt het vak filosofie aan en IKC IJsselmonde werkt met leerpleinen en stimuleert leerlingen in het werken met eigen leerdoelen. Het werken aan 'andere' doelen is dus op sommige scholen onderdeel van de aanpak, maar we troffen geen expliciete redeneerlijn aan waarom dit wordt gedaan in het licht van achterstandenbestrijding.

Sociale vaardigheden

Bij het bieden van kansen gaat het ook om het stimuleren van sociale vaardigheden die nodig zijn om goede interacties met anderen te hebben en die belangrijk zijn voor sociale zelfredzaamheid. Sociale competentie is nodig om in allerlei samenlevingsverbanden te kunnen functioneren. Omgekeerd geldt ook dat je sociale competentie juist opdoet door in die verbanden te participeren, in het kader van concrete bezigheden en de omgang met allerlei verschillende mensen daarbij. Niet alle leerlingen krijgen van huis uit dezelfde mogelijkheden mee om sociale competenties te ontwikkelen. Dat begint al op jonge leeftijd, bijvoorbeeld omdat kinderen geen gebruik hebben gemaakt van kinderopvang of niet deelnemen aan activiteiten in georganiseerd verband, zoals sporten. Voor deze leerlingen is juist



de context van school van belang voor het verwerven van sociale competenties[14]. Sociale competenties kunnen kinderen ontwikkelen op school en thuis, maar ook in de buurt, in de omgeving. Wat ze leren wordt bepaald door wat ze doen, de rollen die ze in die verschillende contexten vervullen. Juist die verscheidenheid in rollen en contexten is belangrijk voor de ontwikkeling van sociale competentie. We zagen in de survey dat de scholen ontwikkeling van sociale competenties belangrijk vinden en het stellen van doelen op dit ontwikkelingsdomein sterk onderschrijven. Maar in de casestudies zien we dat aandacht voor sociale vaardigheden vooral gelieerd is aan positieve gedragsregulering en sociale veiligheid, als pedagogische benadering in de klas, ondersteund door programma's zoals *Positive Behaviour Support* (PBS), Kwink, B6-4All en de Kanjeraanpak. Wat we over het algemeen minder zien is dat leerlingen ook daadwerkelijk mogelijkheden krijgen om te *oefenen* met het ontwikkelen van sociale vaardigheden in verschillende contexten. Een voorbeeld van een school die dit wel beredeneerd aanbiedt is basisschool Noorderlicht. Onder de naam 'Studio NL' is een werkplaats ingericht waar leerlingen met een leerachterstand informeel kunnen leren. Het betreft vooral de leerlingen die het risico lopen om referentieniveau 1F niet te behalen. Studio NL werkt als een echt bedrijf, waar leerlingen praktische opdrachten uitvoeren in en om de school of bij 'klanten' in de omgeving van de school. Het doel van Studio NL is niet alleen informeel leren op cognitief gebied, maar ook het opdoen van sociale vaardigheden, meer zelfvertrouwen, en een beter begrip van de wereld om hen heen. Binnenschools bieden samenwerkingsprojecten aanknopingspunten voor het opdoen van sociale competenties. Daarnaast bieden ook buitenschoolse activiteiten, zoals de verlengde schooldag en de rijke schooldag, hier goede mogelijkheden voor[15], zoals bijvoorbeeld basisschool Silvester-Bernadette die samen met een externe partner (Kunstkwartier) het sociale muziekproject *Ready to Rock* uitvoert. Dat geldt overigens ook voor de andere redeneerlijnen. We zagen echter in de survey dat op drie doelen die wat meer *buiten* de school/het onderwijs zijn gelegen, het minst vaak de focus ligt: vrijetijdsbesteding, investeren in de buurt en verbinding tussen binnen- en buitenschools leren. Met andere woorden, er zijn nog meer mogelijkheden dan de scholen nu benutten, om de sociale competentie van leerlingen in bredere zin te bevorderen.

---

14 Dijkstra, A.B., De la Motte, P. & Eilard, A. (2014). Social outcomes of education: Concept and measurement. In *Social outcomes of education: The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections* (pp. 29–49).

15 Erp, M. van & Eck, E. van (2002). *Leren van de VSD. Een toekomstgerichte analyse van de opbrengsten van het 'Landelijk Experiment Verlengde Schooldag in het voorgezet onderwijs'*. Utrecht: NIZW.



Ouders

Alle scholen in de dieptestudie werken samen met ouders. Het accent ligt hierbij vaak op het jonge kind en het ondersteunen van ouders bij hoe ze thuis educatieve activiteiten met hun kinderen kunnen ondernemen, en op het vormgeven van een partnerschapsrelatie met de ouders. Een goede relatie opbouwen met de ouders is voor de scholen vanzelfsprekend. Soms troffen we daarvoor ook een expliciete redeneerlijn aan; op basisschool De Wierde bijvoorbeeld heeft men de overtuiging dat bij elk kind specifiek moet worden gekeken wat het nodig heeft, onder andere door de thuissituatie goed in kaart te brengen en samen te werken met de ouders. We leiden uit de gesprekken met de scholen af dat een goede relatie in de eerste plaats belangrijk wordt gevonden met het oog op het welbevinden van de leerlingen (waarbij de redenering kan zijn dat het goed is voor het schoolwelbevinden van de kinderen als ze ook hun ouders in de school zien) en in de tweede plaats met het oog op het vergroten van het onderwijsondersteunend gedrag van ouders. In een enkel geval wordt een relatie met de prestaties van de leerlingen gelegd; bijvoorbeeld op basisschool De Ark, waar kinderen samen met hun ouders op basis van het programma Thuis in Taal spelenderwijs werken aan woordenschat. Om meer helderheid te krijgen over de vraag waarom ze doen wat ze doen, zouden de scholen de activiteiten die ze inzetten om een goede relatie met de ouders op te bouwen en de specifieke doelen die ze daarmee nastreven meer expliciet in verband moeten brengen met de kenmerken en wensen van de ouderpopulatie. De eerste stap zou kunnen zijn dat de scholen zich afvragen waarom ze een goede relatie met de ouders zo belangrijk vinden.

Tot slot

Het onderzoek laat zien dat het laatste woord over wat een integrale OAB-school-aanpak is of zou moeten zijn nog niet is gesproken. Hier wordt verschillend over gedacht en het is vaak lastig om te formuleren wat integraal beleid nu precies inhoudt. Maar of integraliteit nu wordt gedefinieerd in organisatorische of inhoudelijke termen of als 'samen met externe partners' doet er misschien niet zo veel toe. Alle interpretaties zijn van belang en vestigen de aandacht op verschillende aspecten. Wel een discussiepunt is de definiëring van integraal als 'voor alle leerlingen'. Immers, als het schoolbeleid gericht is op alle leerlingen en alle leerlingen zich hierdoor beter gaan ontwikkelen, blijft het verschil tussen de doelgroep- en de niet-doelgroepleerlingen bestaan en wordt er dus geen achterstand ingelopen.

Ook voor de redeneerlijnen geldt dat ze allemaal goed en belangrijk zijn. Hier is vooral van belang dat scholen moeten oppassen voor een eenzijdige nadruk op basisvaardigheden en er goed aan doen breed in te zetten, op alle ontwikkelingsdomeinen. Vooral de dieptestudie heeft laten zien dat er vele mooie en inspirerende werkwijzen bestaan die een voorbeeld kunnen zijn voor scholen die hun aanpak



verder willen ontwikkelen. En dat lijkt ook nodig, want scholen die OAB-middelen ontvangen blijken lang niet altijd integraal te werken en een deel heeft zelfs helemaal geen specifieke OAB-aanpak.

In de survey constateerden we dat scholen met een hoog schoolgewicht hun OAB-middelen vooral besteden aan klassenverkleining en inhuur van extra personeel; maatregelen waarvan wel wordt gezegd dat ze weinig zinvol of te algemeen zijn. We hebben echter gezien (met name in de dieptestudie) dat de keuze voor deze maatregelen soms wel degelijk relevant en goed onderbouwd is. Scholen zetten de 'extra handen' heel gericht in en als er gewerkt wordt in kleinere groepjes met leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben is dat vaak tijdelijk en worden de groepjes op basis van nauwgezette monitoring weer stopgezet op het moment dat leerlingen het juiste niveau hebben gehaald.

Opvallend is verder de mate waarin de basisscholen gebruikmaken van wetenschappelijke kennis. Allereerst blijkt dat de directies deze kennis goed weten te vinden. De kennis blijft echter niet bij hen steken, maar, zo blijkt uit de casestudies, vindt ook zijn weg door de rest van de school. Sterker nog, door gebruik te maken van organisatiemodellen als PLG's wordt kennis ook door de leerkrachten (bijvoorbeeld in de functie van experts) binnen de scholen gehaald en onder collega's verspreid.

Een kanttekening bij onze survey is dat deze alleen uitgevoerd is onder scholen met een hoge schoolweging. Onbekend is wat er gebeurt op scholen met een lagere schoolweging waar niettemin een substantieel aantal OAB-doelgroepleerlingen zit. Mogelijk is daar minder bewustzijn van wat er voor deze leerlingen nodig is. Bij het voeren van achterstandenbeleid lijkt het ons van belang ook aandacht te hebben voor deze groep scholen.

Gebleken is dat scholen die meer doen vaak in stedelijke gebieden staan. Dit kan te maken hebben met het aanbod van buitenaf. In stedelijke gebieden zijn vaak meer mogelijkheden om (bijvoorbeeld op het gebied van sport en cultuur) samen te werken met externe partners. Maar het is ook mogelijk dat op scholen in meer

stedelijke gebieden vooral migrantenkinderen de doelgroep vormen, terwijl het in minder stedelijke gebieden vooral gaat om 'Nederlandse' (autochtone) kinderen van laagopgeleide ouders. Mogelijk heeft deze laatste groep er hinder van dat ze op de scholen minder goed worden herkend als doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid voor wie een specifieke aanpak vereist is[16]. Het blijft daarom van belang om ook vanuit het overheidsbeleid deze doelgroep in beeld te houden.

16 Aanwijzing hiervoor hebben we gevonden in het pre-COOL-cohortonderzoek (Veen, A., Leseman, P. & Veen, I. van der (2022). *Helpt vve? Korte- en langetermijneffecten van voor- en vroegschoolse educatie. Het pre-COOL cohort tot en met groep 8.* Eindrapport pre-COOL onderzoek. De resultaten in het kort. Amsterdam: Kohnstamm Instituut). Ook het al eerder aangehaalde onderzoek van Mulder e.a. (2014) (noot 5) liet zien dat scholen met veel zogenoemde 'autochtone achterstandsleerlingen' hun aanbod niet alleen op deze leerlingen richten, maar op de zwakkere leerlingen in algemene zin, met als redenering dat de 'autochtone' leerlingen (van lageropgeleide ouders) daar dan automatisch van profiteren.







Kohnstamm Instituut UvA BV - Postbus 94208 - 1090 GE Amsterdam