



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Van compensatieonderwijs naar kansenaanpak

Het voorkomen van laaggeletterdheid door stimulering van taalvaardigheid

Kuiken, F.

DOI

[10.5117/9789463728829](https://doi.org/10.5117/9789463728829)

Publication date

2019

Document Version

Final published version

Published in

Gelijke kansen in de stad

License

CC BY-NC-ND

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Kuiken, F. (2019). Van compensatieonderwijs naar kansenaanpak: Het voorkomen van laaggeletterdheid door stimulering van taalvaardigheid. In H. van de Werfhorst, & E. van Hest (Eds.), *Gelijke kansen in de stad* (pp. 67-81). Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.5117/9789463728829>

General rights

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), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Gelijke kansen in de stad

*Onder redactie van
Herman van de Werfhorst en Erna van Hest*

Amsterdam University Press

Deze publicatie is tot stand gekomen met steun van het Amsterdam Centre for Inequality Studies (AMCIS).



Foto's auteurs:

Gabriël van Beusekom: door Kasia Karpinska

Henny Bos en Xavier Moonen: Universiteit van Amsterdam

Henrike Galenkamp: door Foto-Groep Hilversum

Matthijs Kalmijn: door Gerard van Hees

Maartje Raijmakers: door Jeroen Oerlemans

Alle overige auteurs: Monique Kooijmans Fotografie

Afbeelding omslag: streetartfrankey

Ontwerp omslag: Coördesign, Leiden

Ontwerp binnenwerk: Crius Group, Hulshout

ISBN 978 94 6372 882 9

e-ISBN 978 90 4855 089 0

DOI 10.5117/9789463728829

NUR 740



Creative Commons License CC BY NC ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0>)

© All authors / Amsterdam University Press B.V., Amsterdam 2019

Some rights reserved. Without limiting the rights under copyright reserved above, any part of this book may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise).

5. Van compensatieonderwijs naar kansenaanpak

Het voorkomen van laaggeletterdheid door stimulering van taalvaardigheid¹

Folkert Kuiken



Folkert Kuiken is sinds 2005 aan de Universiteit van Amsterdam bijzonder hoogleraar Nederlands als tweede taal en Meertaligheid vanwege de gemeente Amsterdam. Hij is aan dezelfde universiteit tevens wetenschappelijk directeur van het Instituut voor Nederlands Taalonderwijs en Taaladvies (INTT).

Het belang van geletterdheid

Het is van een modern land als Nederland nauwelijks voor te stellen, maar Nederland telt maar liefst anderhalf miljoen functioneel analfabeten. Voor ruwweg twee derde zijn dat van huis uit Nederlanders, voor een derde Nederlanders met een migratieachtergrond. Het zijn mensen die niet goed in staat zijn hun post en administratie af te handelen, die moeite hebben met het lezen van de ondertiteling op tv, die hun belastingformulieren niet kunnen invullen, hulp nodig hebben bij het aanvragen van een tramabonnement, en ga zo maar door. Amsterdam telt 125.000 laaggeletterden, wat neerkomt op 18 procent van de totale Amsterdamse bevolking. Zuid telt met 9 procent het laagste percentage laaggeletterden, Zuidoost met 32 procent het hoogste.

De Nederlandse overheid is zich bewust van deze problematiek en is met het Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 een campagne tegen laaggeletterdheid gestart. Een van de streefdoelen in het plan was om het percentage leerlingen in het voortgezet onderwijs dat op of onder het laagste leesniveau scoort (en dientengevolge als laaggeletterd kan worden beschouwd) terug te dringen tot 10 procent. Dat is niet gelukt: in 2012 bedroeg het percentage 13,8 procent en het is sindsdien, zoals we verderop in deze bijdrage zullen zien, eerder gestegen dan gedaald. Om die reden heeft de

overheid de campagne voortgezet en wordt jaarlijks in totaal ruim 58 miljoen euro uitgetrokken voor het terugdringen van laaggeletterdheid.

Hoe lovenswaardig de acties van de overheid om laaggeletterdheid in te dammen ook zijn, nog belangrijker is om te voorkomen dat er nieuwe laaggeletterden bij komen. Dat betekent dat kinderen een goede taalvaardigheid moeten ontwikkelen en van jongs af aan met alle mogelijke vormen van het schrift in aanraking moeten worden gebracht. Helaas wordt in het onderwijs vaak nog niet voldoende aandacht besteed aan de benodigde lees- en schrijfvaardigheid.² Dat is des te zorgelijker, omdat leesvaardigheid een belangrijke voorspeller van schoolsucces is.³ Om die reden is het van cruciaal belang dat leerlingen een goede leesvaardigheid ontwikkelen. Uit Amerikaans onderzoek⁴ blijkt dat goede lezers betere banen en hogere salarissen hebben, meer aan cultuur en sport doen en zich vaker inzetten als vrijwilliger. Zwakke lezers daarentegen beëindigen vaker voortijdig hun opleiding, zijn vaker werkloos en zitten vaker in de gevangenis. Leesvaardigheid helpt dus niet alleen in de schoolloopbaan, maar is mogelijk ook cruciaal voor de ontwikkeling van goed burgerschap. De Amerikaanse onderzoekers vatten deze resultaten samen met de slogan: 'Good readers make good citizens.'

Zorgen over leesvaardigheid

Kinderen die 'leesrijp' zijn, moeten voldoen aan een aantal zogeheten leesvoorwaarden, zoals een zekere mate van metalinguïstisch bewustzijn om te kunnen reflecteren op taal en om de betekenis van taal los te kunnen koppelen van de vorm. Daarnaast moet hun fonologisch bewustzijn dusdanig ontwikkeld zijn, dat ze weten dat woorden uit afzonderlijke klanken bestaan en dat een woord als 'roos' rijmt op 'boos' of 'doos'. In Nederland leren de meeste kinderen lezen in groep 3. Dat begint met technisch lezen, waarbij kinderen onder andere leren om klanken te onderscheiden (auditieve discriminatie), klanken samen te voegen tot woorden (auditieve synthese), letters te onderscheiden (visuele discriminatie) en losse letters samen te voegen tot woorden (visuele synthese). Ook kinderen met onvoldoende woordkennis van het Nederlands kunnen technisch leren lezen en de klanken c.q. letters 'h-e-k-s' samenvoegen tot het woord 'heks'. Maar als ze niet weten wat het woord 'heks' betekent, dan schieten ze daar weinig mee op. Over het algemeen wordt aangenomen dat kinderen over een woordenschat van minimaal 3000 woorden moeten beschikken om te leren lezen en schrijven. Zoals leesvaardigheid een belangrijke voorspeller is van schoolsucces, is een goede woordenschat een belangrijke voorspeller van leesvaardigheid.⁵

Problemen bij technisch lezen

Bij de meeste kinderen levert het technisch lezen geen problemen op, maar dat is niet voor iedereen het geval. Dat blijkt uit een studie naar de technische leesvaardigheid van Amsterdamse leerlingen in groep 3, 4 en 5, die in drie minuten zoveel mogelijk woorden moesten oplezen.⁶ Het percentage uitvallers op deze zogeheten Drieminutentoets bedroeg 21 procent halverwege groep 3 en was aan het eind van groep 3 teruggelopen tot 14 procent. Maar in plaats van dat dit percentage in het jaar daarop daalde, was dit aan het eind van groep 4 opgelopen tot 23 procent, terwijl het in groep 5 op hetzelfde niveau bleef. Dat betekent dat men bij bijna een kwart van de leerlingen te snel is overgegaan op begrijpend lezen in plaats van extra ondersteuning te bieden bij het technisch lezen. Krijgen leerlingen die steun niet, dan lopen zij het risico om later de nieuwe generatie van functioneel analfabeten te worden. Dat zou ook kunnen verklaren waarom we geen sterke daling zien bij het aantal laaggeletterden in Nederland, ondanks alle inspanningen van de overheid op dat gebied. Zo steeg in de periode van 1994 tot 2012 het percentage laaggeletterden onder 45-plussers van 9,4 naar 11,9 procent.⁷ Dat zijn mensen die ooit wel hebben leren lezen en schrijven, maar daarin altijd zwak zijn gebleven en er geen plezier aan beleven, zodat ze de omgang met het schrift na afronding van de schoolcarrière zoveel mogelijk hebben vermeden, een klassiek voorbeeld van *use it or lose it*.

Problemen bij begrijpend lezen

Kijken we naar de leesvaardigheid van al wat oudere leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs, dan is ook daar reden tot zorg.⁸ Uit het PIRLS-onderzoek, een internationale studie naar leesprestaties van leerlingen in groep 6, blijkt dat de leesvaardigheid van Nederlandse basisschoolleerlingen geleidelijk aan daalt.⁹ Omdat lezen in andere landen verbeterde, staat Nederland niet meer in de internationale top: van de tweede plaats in 2001 zakten we naar de veertiende in 2016. Nederlandse leerlingen hebben opmerkelijk weinig plezier in lezen; in geen van de vijftig landen uit de PIRLS-studie lezen leerlingen met zo weinig plezier als in Nederland. Verder is opvallend dat de leesvaardigheid sterk per school verschilt, ook bij een vergelijkbare leerlingenpopulatie. Het percentage leerlingen dat het basisonderwijs laaggeletterd verlaat, is gestegen van nog geen 1,4 procent in 2015 tot 2,2 procent in 2017. Het gaat om zo'n 3500 leerlingen die het fundamentele niveau niet halen.

In het voortgezet onderwijs zien we een soortgelijke tendens. Uit de internationale PISA-studie blijkt dat de leesprestaties van 15-jarige leerlingen in het voortgezet onderwijs achteruitgaan.¹⁰ Leerlingen presteren minder goed dan leerlingen in 2003 en 2006. Ondanks kleine fluctuaties is er de afgelopen twee decennia sprake van een dalende trend. Net als in het basisonderwijs heeft Nederland in internationaal opzicht bij prestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs geen topositie meer, maar behoort het nu tot de subtop. Het percentage laaggeletterde 15-jarigen, dat wil zeggen leerlingen die op het laagste leesniveau scoren, neemt toe: van 11,5 procent in 2003 naar 17,9 procent in 2015.

Onderzoek naar de leesvaardigheid van leerlingen in de eerste drie klassen van twaalf scholen voor voortgezet onderwijs in Amsterdam-West bevestigt dit beeld.¹¹ Tegelijkertijd wordt in dat onderzoek de relatie tussen opleidingsniveau en taalvaardigheid bekrachtigd die we ook uit andere studies kennen: hoe hoger het opleidingsniveau van de ouders, des te beter de resultaten van hun kinderen op begrijpend lezen en woordenschat. Voor taalzwakke leerlingen is het dus van groot belang dat ze op een school terechtkomen waar hun taalontwikkeling extra wordt ondersteund en gestimuleerd.

Compensatieprogramma's en gewichtenregeling

Hoe kan nu worden voorkomen dat leerlingen hun schoolcarrière afsluiten met een taalachterstand die leidt tot een zwakke lees- en schrijfvaardigheid? Die vraag is ook in het verleden al vaak gesteld, maar tot een afdoend antwoord heeft dat nog niet geleid.

Arbeiderskinderen

In de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw ging de aandacht vooral uit naar arbeiderskinderen. Dat was te danken aan de Britse socioloog Bernstein¹², die in lagere sociale milieus het gebruik van een *restricted code* signaleerde, waarbij op een informele manier in korte, weinig complexe zinnen wordt gecommuniceerd. Dit staat in contrast met het gebruik in hogere sociale milieus van een *elaborated code*, die gekenmerkt wordt door formeler taalgebruik met langere en complexere zinnen, waarin meer wordt toegelicht en uitgelegd. Omdat de *elaborated code* ook in het onderwijs wordt gehanteerd, werden arbeiderskinderen bij binnenkomst op school al op achterstand gezet. Dat leidde tot de introductie van zogeheten

compensatieprogramma's,¹³ met als doel 'de schoolgeschiktheid van arbeiderskinderen te vergroten en hun zo betere kansen te geven om door te stromen naar voortgezette opleidingsvormen en deze met succes te doorlopen'.¹⁴

De Nieuwe Taalaanpak

Een voorbeeld van zo'n programma was het *Innovatieproject Amsterdam* van de Amsterdamse psycholoog Van Calcar¹⁵, dat gelanceerd werd als een 'democratiseringsinitiatief', gericht op het verbeteren van de prestaties van leerlingen op het gebied van taal, wereldoriëntatie, rekenen en sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarbij werd de reguliere taalmethode vervangen door een thematische aanpak, waarin de eigen verhalen en ervaringen van kinderen centraal stonden, die vervolgens in taaldrukwerkplaatsen op schrift werden gesteld. Maar deze Nieuwe Taalaanpak leidde niet tot het gewenste resultaat. Enerzijds doordat leerkrachten het lastig vonden om continuïteit in het leerstofaanbod aan te brengen; anderzijds doordat ze geconfronteerd werden met nieuwe groepen leerlingen die veel extra tijd en aandacht vergden, omdat ze het Nederlands niet of nauwelijks machtig waren: kinderen van 'gastarbeiders', die door gezinshereniging naar Nederland kwamen.

Gewichtenregeling

De komst van deze kinderen leidde mede tot de invoering van de zogeheten gewichtenregeling. Deze maatregel werd in 1985 ingevoerd in het kader van het onderwijsstimuleringsbeleid en onderwijsvoorrangsbeleid, waarvoor Van Calcar¹⁶ met zijn ideeën de basis had gelegd. De gewichtenregeling houdt in dat leerlingen met een risico op een onderwijsachterstand een zwaarder 'gewicht' krijgen toegekend, zodat scholen voor deze kinderen meer formatieplaatsen tot hun beschikking krijgen. Aanvankelijk is daarbij onderscheid gemaakt tussen kinderen met en zonder migratieachtergrond, maar in 2006 is besloten om etnische herkomst buiten beschouwing te laten. Sindsdien vormt het opleidingsniveau van beide ouders het enige criterium voor het bepalen van de 'zwaarte' van de leerling.

Cohortonderzoek

Om vast te stellen of prestaties van achterstandskinderen verbeteren, vindt cohortonderzoek plaats; in het basisonderwijs was dat vanaf 1988

het LEO- en PRIMA-cohortonderzoek, en in het voortgezet onderwijs vanaf 1989 het PRIMA-VO en VOCL-onderzoek. In 2005 zijn de cohorten met elkaar geïntegreerd onder de naam COOL⁵⁻¹⁸. Uit analyses van deze cohortdata over de periode 1994-2007 blijkt dat er ondanks de gewichtenregeling in het basisonderwijs nog steeds aanzienlijke verschillen in taalvaardigheid bestaan tussen verschillende groepen leerlingen.¹⁷ Over het algemeen geldt dat leerlingen beter presteren naarmate hun ouders hoger zijn opgeleid, maar etnische herkomst is eveneens van belang. Ook als rekening wordt gehouden met het opleidingsniveau van de ouders, blijven leerlingen met een migratieachtergrond in het basisonderwijs achter bij van huis uit Nederlandstalige achterstandsleerlingen.¹⁸ Dat is vooral bij taal het geval en in mindere mate bij rekenen. Om die reden is door onderzoekers voorgesteld om etnische herkomst weer als criterium in de gewichtenregeling op te nemen.¹⁹ Wel is het zo dat leerlingen met een migratieachtergrond in vergelijking met 1994 een forse inhaalslag hebben gemaakt. Voor van huis uit Nederlandstalige achterstandsleerlingen geldt dat niet. In het voortgezet onderwijs is het opleidingsniveau van de ouders de belangrijkste voorspeller voor taalvaardigheid.

Naar opbrengstgericht onderwijs

In de afgelopen decennia is ook in Amsterdam veel geëxperimenteerd met de bestrijding van onderwijsachterstanden. In lijn met de tijdgeest lag het accent daarbij aanvankelijk vooral op de zelfontwikkeling en zelfontplooiing van kinderen. Naarmate taalachterstanden zich scherper begonnen af te tekenen, oplopend van een tot zelfs twee jaar aan het eind van groep 8, vond men het tijd om de doelstellingen van het onderwijs en de weg daarnaartoe kritisch tegen het licht te houden. Met het in 1994 gepubliceerde rapport 'Naar betere resultaten' werd in Amsterdam een beleidsomslag ingezet die gekenmerkt wordt door opbrengstgericht onderwijs. Deze aanpak sluit aan bij onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs²⁰ waarin werd vastgesteld dat scholen die systematisch hun toetsgegevens analyseren betere resultaten behalen. Het inspectierapport noemt ook andere werkzame elementen die taalsterke scholen onderscheiden van taalzwakke scholen: een efficiënte tijdsbesteding, een taakgericht leerklimaat, kwalitatief goede instructie, een actieve rol van de leerlingen, en afstemming van het didactisch handelen op verschillen tussen leerlingen. Kenmerken, kortom, die te maken hebben met concreet leerkrachtgedrag. Zij zijn het die voor leerlingen het verschil kunnen maken.

Taalbeleid

Hoewel er in de loop der jaren meer aandacht is gekomen voor taalbeleid, lopen de inhoud en vorm van dit beleid nogal uiteen. Dat blijkt alleen al uit de benamingen van de genomen beleidsmaatregelen. Hoewel al deze maatregelen met elkaar gemeen hebben dat ze zijn gericht op kwaliteitsverbetering van het onderwijs, leggen ze verschillende accenten wat doel en doelgroep betreft. Enkele voorbeelden. Bij *Klaar voor de start* lag de focus op het jonge kind; de *Kwaliteitsaanpak basisonderwijs Amsterdam* heeft het aantal zwakke scholen in Amsterdam drastisch gereduceerd; het doel van *De laatste generatie met een taalachterstand* was om taalachterstanden uit te bannen; met *Internationalisering en meertaligheid* moeten kinderen tot wereldburgers worden; de *Kansenaanpak Primair Onderwijs* wil alle leerlingen gelijke kansen bieden.

Onderwijstijdverlenging

Het voert te ver om in deze bijdrage uitgebreid op al deze maatregelen in te gaan. Wel kan worden opgemerkt dat de interventies die in de afgelopen decennia zijn ontwikkeld, op de een of andere manier alle een vorm van onderwijstijdverlenging betreffen: voor- en vroegschoolse educatie (vve), schakelklassen, kopklassen, zomer- en vakantiescholen en de verlengde schooldag.

Voorafgaand aan groep 1 kunnen ouders hun kinderen vanaf tweeënhalf jaar laten deelnemen aan de vve, waar gewerkt wordt met specifieke programma's om de totaalontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren.²¹ *Schakelklassen* vormen een soort tussenjaar waarin zwaktaalvaardige leerlingen gedurende een jaar lang extra ondersteund worden bij het vergroten van hun taalvaardigheid. Onderzoek naar het effect van schakelklassen laat over de gehele linie een positief effect op de taalprestaties van de leerlingen zien.²² *Kopklassen* zijn op te vatten als een soort schakelklas tussen groep 8 en de brugklas van het voortgezet onderwijs, speciaal bedoeld voor leerlingen die intelligent genoeg zijn om door te kunnen stromen naar hogere vormen van voortgezet onderwijs, maar vanwege hun taalvaardigheid een lager advies krijgen. Dankzij de kopklas slagen veel leerlingen erin om naar een hoger schooltype door te stromen.²³ *Zomer- en vakantiescholen* betreffen, zoals het woord aangeeft, extra onderwijs tijdens de zomer- en vakantieperiode; op deze manier probeert men de beruchte zomerdip van leerlingen te voorkomen. Volgens Amerikaans onderzoek is voor dit soort initiatieven jaarlijks een investering van minstens driehonderd uur extra

onderwijstijd nodig.²⁴ Ondanks het feit dat de Amsterdamse Zomerschool en de Vakantieschool Taal op niet meer dan een derde van dat aantal uitkomen, zijn de evaluaties van deze vakantiescholen bemoedigend.²⁵ Bij verlengde leertijd kan gedacht worden aan ondersteuning na schooltijd, zoals die bijvoorbeeld in het kader van een *leerlab* wordt gegeven. Naar deze vorm van onderwijstijdverlenging is nog weinig onderzoek verricht.²⁶

Resumerend lijkt het erop dat al deze verschillende vormen van onderwijstijdverlenging in enigerlei mate bijdragen tot het remediëren van onderwijsachterstanden, al moet daarbij steeds in het achterhoofd worden gehouden dat niet alleen onderwijstijdverlenging an sich, alsook de inhoud van het programma en de docenten die dit uitvoeren het verschil maken. Met andere woorden: "Time cannot be considered in isolation; its impact is governed by the user."²⁷

Kansenaanpak

Hoewel al deze interventies in meer of mindere mate effect sorteren, voelen scholen zich er ook door beknot vanwege de strikte eisen en regels waaraan ze bij de aanvraag van bijvoorbeeld een schakelklas of vakantieschool moeten voldoen. Amsterdam heeft er daarom in het kader van de Kansenaanpak Primair Onderwijs (in het vervolg Kansenaanpak) voor gekozen om scholen meer vrijheid te geven en volledig zelf te laten bepalen naar welk type interventie hun voorkeur uitgaat en hoe zij deze vormgeven.²⁸ Een tweede beleidswijziging is dat de hoogte van het bedrag dat aan een school wordt toegewezen bepaald wordt door het aantal doelgroep leerlingen op de betreffende school. Op die manier probeert Amsterdam zich ervan te verzekeren dat het geld ook echt terecht komt bij de leerlingen die dit het hardste nodig hebben. In Amsterdam gaat het om een groep van ongeveer 16.600 leerlingen.

Pilotstudie

In het schooljaar 2018-2019 is de Kansenaanpak van start gegaan. In het jaar daaraan voorafgaand is op vijf scholen een pilotstudie uitgevoerd.²⁹ Zoals verwacht hebben alle vijf scholen een interventie ontwikkeld die bij hun eigen werkwijze en leerlingenpopulatie past. Scholen geven aan zich daardoor meer eigenaar van de interventie te voelen. Uiteraard leidde dat tot inhoudelijke verschillen tussen de interventies: van woordenschat tot begrijpend lezen en van onderzoekend leren tot focus op zelfvertrouwen en

sociaal-emotionele ontwikkeling. De belangrijkste les die uit deze pilot kan worden getrokken is het nut van een zorgvuldige selectie van de leerlingen die aan de interventie deelnemen; het opstellen van concrete doelen en verwachtingen, en nagaan in hoeverre de gestelde doelen worden behaald. Daarnaast gaven leerkrachten aan behoefte te hebben aan ondersteuning en professionalisering. Verder worstelen scholen vooral met de manier waarop ze ouders bij hun activiteiten kunnen betrekken.

Huidige stand van zaken

In 2018 hebben 184 Amsterdamse basisscholen een aanvraag ingediend voor een interventie ter bevordering van kansengelijkheid, en deze gehonoreerd gekregen. Uit een inventarisatie van de voorgestelde interventies³⁰ blijkt dat veel scholen daarbij inzetten op woordenschat (87) en begrijpend lezen (82). Enerzijds is het navrant dat deze twee onderwerpen blijkbaar nog steeds het grootste knelpunt vormen; anderzijds strekt het scholen tot eer dat ze deze onderwerpen tot speerpunt van hun interventie maken. Populair zijn ook ouderbetrokkenheid (75) en rekenen (62), op afstand gevolgd door technisch lezen (27), spelling (18), schrijven (7), spreken (4) en luisteren (3). Wat de vorm van de interventie betreft, kiezen scholen vooral voor een traditionele schakelklas (57) of voor een leerlab (44).

Net als in de pilot zijn scholen niet altijd even duidelijk in het selecteren van leerlingen voor de betreffende interventie. Doelgroepbepalingen als 'de NT2-kinderen'³¹ of 'de groepen 1 t/m 8' zijn te breed. Voorbeelden van betere omschrijvingen zijn 'leerlingen uit groep 5 met een lage C- of D-score'³² of 'leerlingen uit groep 3 die de einddoelen van groep 2 en 3 op het gebied van taal nog niet hebben behaald in een deeltijd schakelklas'. Ook de formulering van doelen laat soms te wensen over en beperkt zich tot algemeenheden als 'de leerlingen beschikken over een grotere taalvaardigheid' of 'we richten ons op NT2-kinderen door ze extra te begeleiden'. Gelukkig komen we ook specifiekere omschreven en duidelijk verifieerbare doelstellingen tegen als 'leerlingen uit groep 5 behalen een III-, IV- of V-score op minimaal twee toetsen: Drieminutentoets, Spelling, Begrijpend lezen, Woordenschat' of 'op de Drieminutentoets is 80 procent van de kinderen één niveauwaarde gestegen ten opzichte van de beginmeting'. Zolang de leerdoelen niet SMART³³ worden geformuleerd, wordt het ook lastig om vast te stellen of deze worden gerealiseerd. Juist een evaluatie van de gepleegde interventie is belangrijk, indachtig dat op meer dan driekwart van de basisscholen de prestaties van leerlingen verbeteren als leerkrachten meer opbrengstgericht werken.³⁴

Halverwege het schooljaar 2018-2019 is op 15 van de 184 scholen een inhouds- en procesevaluatie uitgevoerd. Uit lesobservaties en interviews met leerkrachten en directie blijkt dat alle vijftien scholen druk bezig zijn uitvoering te geven aan de voorgenomen interventie. In hoeverre de interventies effectief zijn voor het bevorderen van de taalvaardigheid zal aan het eind van het schooljaar uit een productevaluatie moeten blijken, nadat de scholen verantwoording hebben afgelegd van de bereikte resultaten.

Tot slot

Ondanks allerlei maatregelen om kansengelijkheid te bevorderen, zowel op nationaal als lokaal niveau, stellen we vast dat er nog steeds leerlingen zijn die de school binnenkomen met een achterstand en deze ook weer met een achterstand verlaten. Om die reden is specifiek beleid nog steeds nodig, of daar nu een etiket als compensatieprogramma, onderwijstijdverlenging of kansenaanpak op wordt geplakt. Dit sluit aan bij een pleidooi van de Onderwijsraad³⁵ voor handhaving van achterstandsmiddelen en een andere verdeelsystematiek. Met de Kansenaanpak geeft de gemeente Amsterdam daar gevolg aan. De vrijheid die scholen hebben om invulling aan de interventie te geven, vergroot het eigenaarschap van de scholen. Maar deze elementen vormen nog geen garantie voor het welslagen van de Kansenaanpak. Daarin is een belangrijke rol weggelegd voor zowel gemeente, scholen, leerkrachten als onderzoek.

De rol van de gemeente is vooral beleidsvormend en faciliterend: zij initieert beleid, zet dit uit en stelt daarvoor middelen ter beschikking. Maar er is meer. Gelet op de ervaringen van de afgelopen jaren betekent het ook dat scholen ondersteuning moeten krijgen bij de formulering van een aanvraag, bijvoorbeeld in de vorm van een helpdesk. Verder moeten er geregeld kennisuitwisselingsbijeenkomsten tussen scholen plaatsvinden waar *good practices* en tips & tops gedeeld kunnen worden. Dergelijke bijeenkomsten dragen bij aan de professionalisering van leerkrachten. Overigens valt in dat verband ook te denken aan een uitgebreider professionaliseringstraject, zoals dat eerder heeft plaatsgevonden en dat ook op langere termijn resulteerde in significant betere leerkrachtcompetenties.³⁶ Daarnaast moet de gemeente onderzoek uitzetten om de effecten van de beleidsinterventie vast te stellen.

Scholen en leerkrachten hebben in de eerste plaats een inhoudelijke en uitvoerende taak. Zij bepalen de inhoud van de interventie, de doelgroep en de leerdoelen. Zoals eerder is opgemerkt is het daarbij belangrijk dat scholen

de doelgroepleerlingen nauwkeurig selecteren en de leerdoelen zo SMART mogelijk specificeren. Dat houdt in dat een school niet in een en hetzelfde jaar op alles hoeft in te zetten. In plaats van vier of vijf ballen tegelijkertijd in de lucht te moeten houden, is een beperkt leerdoel met een selecte groep leerlingen vaak overzichtelijker en efficiënter. In een volgend jaar komt dan wel een andere doelgroep en/of een ander leerdoel aan bod. Kernwoorden zijn in dat verband dus: selecteren, specificeren en faseren. Naast een inspanningsverplichting moeten scholen ook verantwoording afleggen over de uitgevoerde interventie. Scholen krijgen daarin veel vrijheid: behaalde resultaten kunnen worden aangetoond door middel van toetsresultaten, maar ook door observatieverslagen, concrete producten van leerlingen, filmpjes, leerlingportfolio's, enzovoort. Ook hier geldt: hoe duidelijker het leerdoel is geformuleerd, hoe eenvoudiger het is om voortgang op het betreffende gebied vast te stellen. Daarnaast moeten scholen aan professionalisering van het team werken. Zo mogelijk wordt de beste leerkracht op de interventie gezet, vindt er regelmatig intervisie tussen leerkrachten plaats, en worden ze in staat gesteld om aan kennisuitwisselingsbijeenkomsten en/of andere na- en bijscholingsactiviteiten deel te nemen.³⁷

Onderzoekers vervullen bij de implementatie van onderwijsinterventies vooral een evaluerende rol. Hun taak is het om door middel van onderzoek na te gaan wat het effect van de betreffende interventie is, zowel op de korte als op de langere termijn. Zij vormen daarmee een belangrijke schakel tussen de onderwijspraktijk en het beleid. Aan interventies die weinig zoden aan de dijk zetten, moet een halt worden toegeroepen, terwijl veelbelovende interventies vooral moeten doorgaan. Want als er één ding is waarnaar het onderwijs snakt, dan is het wel continuïteit, zowel wat het beleid als de praktijk betreft.

Noten

1. Bij deze publicatie is gebruikgemaakt van Kuiken (2014a, 2014b, 2016).
2. Kuhlemeier et al. (2013, 2014).
3. Burke et al. (2009); Marulis & Neuman (2010).
4. OECD (2007).
5. Gorey (2001); Loeb et al. (2007).
6. Houtveen et al. (2009).
7. Buisman et al. (2013).
8. Inspectie van het Onderwijs (2018).
9. Gubbels, Netten & Verhoeven (2017).
10. Feskens, Kuhlemeier & Limpens (2016).

11. Welie (2013).
12. Bernstein (1960, 1962).
13. Brands & Leufkens (1968); Brands (1969).
14. Brands (1977: 48).
15. Van Calcar (1977).
16. Van Calcar (1980).
17. Roeleveld et al. (2011).
18. Driessen (2010).
19. Ledoux et al. (2015).
20. Inspectie van het Onderwijs (2008).
21. Zie hierover de bijdrage van Fukkink in deze bundel.
22. Mulder et al. (2008, 2009).
23. Mulder et al. (2011, 2012); Goorhuis (2016).
24. Silva (2007); Mass 2020 (2010); Rocha (2008).
25. Kekić & Kuiken (2012); Slaap & Kuiken (2013); Meer (2014).
26. Een uitzondering hierop vormt Boekeloo (2014).
27. Farbman (2012).
28. Gemeente Amsterdam (2017).
29. De Kroon (2018).
30. Kuiken (2018).
31. NT2 staat voor Nederlands als tweede taal.
32. Toetsscores worden vaak weergegeven op een continuüm van A (hoogste score) tot E (laagste score).
33. SMART is een acroniem voor Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijdgebonden.
34. Inspectie van het Onderwijs (2008).
35. Onderwijsraad (2013).
36. Gaikhorst (2014).
37. Zie voor ideeën over effectieve professionaliseringsactiviteiten ook de bijdrage van Gaikhorst, Geven en Baan in deze bundel.

Literatuur

- Bernstein, B. (1960). Language and social class. *British Journal of Sociology*, 11, 271-276.
- Bernstein, B. (1962). Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and Speech*, 5, 221-240.
- Boekeloo, E. (2014). *Na schooltijd naar school. Onderzoek naar het effect van een naschools programma op de reken- en taalprestaties van basisschoolleerlingen met een leerachterstand*. Masterscriptie Onderwijskundig ontwerp en advisering. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Brands, J. (1969). Onderwijs, taalgebruik en sociale omgeving – een pleidooi voor een interdisciplinair onderzoek. *LINK*, 5/6, 45-54.

- Brands, J. (1977). *Kompensatieonderwijs, school en milieu*. Nijmegen: LINK.
- Brands, J. & Leufkens, N. (1968). Taalgebruik in het onderwijs. *Socio-data* 6 mei 1968, 131-141.
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W. & Velden, R. van der (2013). *PIAAC: kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse survey 2012*. Den Bosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Burke, M.D., Hagan-Burke, S., Kwok, O. & Parker, R. (2009). Predictive validity of early literacy indicators from the middle of kindergarten to second grade. *The Journal of Special Education*, 42(4), 209-226.
- Calcar, C. van (1977). *Innovatieproject Amsterdam. Deel 1: Bronnenboek. Deel II: Tussenstand*. Amsterdam: Van Genneep.
- Calcar, C. van (1980). *Innovatieproject Amsterdam. Eindverslag: Een opening*. Amsterdam: Van Genneep.
- Driessen, G. (2010). Opleiding en taal cruciaal. *Special COOL*⁵⁻¹⁸. *Didaktief* 6, 1-3.
- Farbman, D. (2012). *The case for improving and expanding time in school: a review of key research and practice*. The National Center on Time & Learning.
- Feskens, R., Kuhlemeier, H. & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Samenvatting van de Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van natuurwetenschappen, leesvaardigheid en wiskunde in het jaar 2015*. Arnhem: Cito.
- Gaikhorst, L. (2014). *Supporting beginning teachers in urban environments*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Gemeente Amsterdam (2017). *Kansenaanpak Primair Onderwijs. Tegengaan van onderwijsachterstanden in Amsterdam*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.
- Goorhuis, S. (2016). *Het rendement van de Amsterdamse kopklas. Een onderzoek naar de schoolloopbaan van voormalige kopklasleerlingen*. Scriptie duale master Nederlands als tweede taal en meertaligheid. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- 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(1), 9-30.
- Gubbels, J., Netten, A. & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland. PIRLS 2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.
- Houtveen, A.A.M., Velde, V. van der, Brokamp, S.K. & Spaans, G.A. (2009). *Goed taalbeleid is het halve werk. Rapportage Taalbeleid Onderwijsachterstanden over het schooljaar 2007-2008*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Basisvaardigheden taal in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2016-2017*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Kekić, S. & Kuiken, F. (2012). *Eindevaluatie Vakantieschool Taal 2011-2012*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Kroon, A.B. de (2018). *Amsterdamse innovaties voor het tegengaan van taalachterstanden. Een meervoudige case study naar vijf taalinterventies op basisscholen in Amsterdam*. Masterscriptie Duale Master Nederlands als tweede taal en meertaligheid. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Kuhlemeier, H., Jolink, A., Krämer, I., Hemker, B., Jongen, I., Berkel, S. van & Bechger, T. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peilingen in 2011 en 2012 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO*. PPOON-reeks 54. Arnhem: Citogroep.
- Kuhlemeier, H., Til, A. van, Hemker, B., Klijn, W. de & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal onderwijs. Uitkomsten van de peiling in 2009 in jaargroep 5, jaargroep 8 en de eindgroep van het SBO*. PPOON-reeks 53. Arnhem: Citogroep.
- Kuiken, F. (2014a) *De laatste generatie met een taalachterstand?* Forum Essays Gelijke kansen in het onderwijs. Utrecht: Forum Instituut voor Multiculturele Vraagstukken.
- Kuiken, F. (2014b) Van een dubbeltje naar een stuiver meer. Het belang van een rijk taalaanbod. In L. Michon & J. Slot (red.) *Armoede in Amsterdam. Een stadsbrede aanpak van hardnekkige armoede* (pp. 109-119). Amsterdam: Bureau Onderzoek en Statistiek van de gemeente Amsterdam.
- Kuiken, F. (2016). Werken aan taalvaardigheid in de meertalige stad. In R. Fukkink & R. Oostdam (red.) *Van startbekwaam naar stadsbekwaam* (pp. 247-258). Bussum: Coutinho.
- Kuiken, F. (2018). *Randvoorwaarden voor kansengelijkheid in het primair onderwijs*. Symposium Kansengelijkheid in het primair onderwijs. Amsterdam, 26-9-2019.
- Ledoux, G., Roeleveld, J., Veen, A., Karssen, M., Daalen, M. van, Blok, H., Kuiper, E., Dijkers, L., Mulder, L., Fettelaar, D. & Driessen, G. (2015). *Het onderwijsachterstandenbeleid onderzocht. Werkt het zoals bedoeld?* Amsterdam/Nijmegen: Kohnstamm Instituut/ITS.
- Loeb, S., Bridges, M. Bassok, D., Fuller, B. & Rumberger, R.W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26(1), 52-66.
- Marulis, L.M. & Neuman, S.B (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335.
- Mass 2020 (2010). *More time for learning: Promising practices and lessons learned. Massachusetts expanded learning time initiative. 2010 Progress report*. Boston.

- Meer, M. (2014). *Evaluatieonderzoek Vakantieschool Taal 2013-2014*. Scriptie duale master Nederlands als tweede taal en meertaligheid. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Mulder, L., Hoeven, A. van der, Vierke, H., Ledoux, G., Veen, I. van der, Oud, W., Daalen, M. van & Roeleveld, R. (2008). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2006/2007*. Nijmegen/Amsterdam: ITS, Radboud Universiteit /SCO-Kohnstamm Instituut.
- Mulder, L., Hoeven, A. van der, Vierke, H., Veen, I. van der & Elshof, D. (2009). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2007/08*. Nijmegen/Amsterdam: ITS Radboud Universiteit/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Mulder, L., Veen, I. van der, Derriks, M. & Elshof, D. (2012). *De schakelklasleerlingen verder gevolgd. Het tweede vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/07 of 2007/08 in een schakelklas hebben gezeten*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Mulder, L., Veen, I. van der, Paas, T. & Elshof, D. (2011). *Onderwijsprestaties en schoolloopbanen na de schakelklas. Een vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/07 of 2007/08 in een schakelklas hebben gezeten*. Nijmegen/Amsterdam: ITS, Radboud Universiteit/SCO-Kohnstamm Instituut.
- OECD (2007), *Science competencies for tomorrow's world: results from PISA 2006*. Parijs: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Onderwijsraad (2013). *Vooruitgang boeken met achterstandsmiddelen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Reynolds, A.J. & Temple, J.A. (2008). Cost-effective early childhood development programs from preschool to third grade. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 109-139.
- Rocha, E. (2008). *Expanding learning time in action. Initiatives in high-poverty and high-minority schools and districts*. Washington DC: Center for American Progress.
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J. & Meijer, J. (2011). *Doelgroep-leerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Silva, T. (2007). *On the clock. Rethinking the way schools use time*. Washington DC: Education Sector Reports.
- Slaap, C. & Kuiken, F. (2013). *Evaluatie Vakantieschool Taal 2012-2013. Eindrapportage*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Welie, C.J.M. (2013), *Onderzoeksrapportage project OTAW. Taalvaardigheid in Amsterdam-West*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.