



Programmeringsstudie voor de regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen

Gelijke kansen in het onderwijs

Harrie Jonkman, Anneke Brock, Mehmet Day, Donya Yassine





Gelijke kansen in het onderwijs



Programmeringsstudie voor de regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen



Harrie Jonkman
Anneke Brock
Mehmet Day
Donya Yassine



Utrecht, augustus 2021

Inhoud

Inleiding	4
Literatuuronderzoek	6
Methode	6
Resultaten	7
1. Klasniveau	8
2. Schoolniveau	11
3. Individueel niveau	14
Situatieschets regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen	17
Methode	17
Resultaten	18
Indicatoren over het onderwijs	20
Resultaten interviews	27
Onderwijsongelijkheid in de regio	27
Huidig beleid en aanpakken	28
Inzet van de middelen	29
Conclusies, aanbevelingen en randvoorwaarden	31
Literatuur	35
Bijlage 1: Concrete openbare bronnen	39
Bijlage 2: Gespreksleidraad interviews	40

Inleiding

Leerlingen hebben niet allemaal dezelfde kans op een succesvolle schoolloopbaan, ook niet als hun cognitieve capaciteiten hetzelfde zijn. Vooral leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus hebben minder kansen. Dit uit zich onder andere in het lagere schooladvies dat ze krijgen in vergelijking met kinderen waarvan de ouders hoogopgeleid zijn (Ministerie van OCW, 2020). Verschillende variabelen spelen daarin mee, zoals het onderwijsniveau van ouders, net zoals het gezin en de buurt waarin het kind opgroeit.

Kansengelijkheid in het onderwijs is geen nieuw onderwerp. In de jaren zestig wees de Leidse hoogleraar Van Heek er in zijn studie *Het Verborgene Talent* al op dat kinderen uit lagere milieus aanzienlijk minder kans hebben om door te stromen naar hogere vormen van onderwijs dan leerlingen uit meer gefortuneerde gezinnen (Van Heek, 1968). Ook wetenschappers als Van Gelder en Van Kemenade wezen hierop en stelden daarom in de jaren zeventig veranderingen voor van het onderwijsbeleid (Van Rees, 2020). Ook Van Calcar en Grandia probeerden in dezelfde tijd met compensatieprogramma's deze achterstanden in het onderwijs terug te dringen (Van de Werfhorst, 2019). Het onderwerp verdween in de jaren negentig helemaal uit beeld, maar de onderwijsachterstanden bleven en namen de laatste jaren zelfs weer verder toe. De Inspectie van het Onderwijs (Ministerie van OCW, 2020) benadrukt dat kinderen uit gezinnen waarin de ouders laag opgeleid zijn met dezelfde eindtoets-scores toch een lager advies krijgen dan kinderen van hoogopgeleide ouders. Ook het op- en afstromen op het voortgezet onderwijs is gerelateerd aan de sociaaleconomische status van het gezin waaruit de jongeren komen (migratieachtergronden en opleiding ouders).

Een jaar later concludeert diezelfde Onderwijsinspectie in een nieuwe uitgave dat de verschillen in schooladviezen aan het einde van het basisonderwijs tussen cognitief vergelijkbare leerlingen met hoger en leerlingen met lager opgeleide ouders in het schooljaar 2017/2018 voor het eerst niet toeneemt (Ministerie van OCW, 2021). In het volgend schooljaar (2018/2019) verandert dit niet. Maar er zijn nog steeds verschillen in loopbanen tussen groepen leerlingen waarbij vertragen en versnellen samenhangt met het opleidingsniveau van de ouders. Dat is op het basisonderwijs zo, op het voortgezet onderwijs en ook beïnvloedt dit het doorstromen naar verschillende niveaus op het beroepsonderwijs. Naast deze sociaaleconomische verschillen (die vooral samenhangen met het opleidingsniveau van ouders) kunnen er verschillen worden vastgesteld tussen jongens en meisjes. Jongens zitten eerder op achterstand dan meisjes, dat is ook in het voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs zo. Jongens verlaten dat beroepsonderwijs zonder startkwalificatie eerder dan meisjes (Ministerie van OCW, 2021).

Het is duidelijk: het onderwijs bereidt niet alleen de kinderen voor op de toekomst, maar sorteert de kinderen ook maatschappelijk. Ongelijkheid bestaat er in onze samenleving breed en de feiten spreken hier voor zich. Hoogopgeleiden verdienen gemiddeld twee keer zo veel als laagopgeleiden en de topman van Shell verdient vijfhonderd keer zo veel als zijn werknemer op minimumloonniveau. In levensverwachting leven de hoger opgeleiden zo'n 6 à 7 jaar langer en wanneer er specifiek wordt gekeken naar in goede gezondheid leven dan is dat maatschappelijke verschil meer dan twee keer zo groot. De kloof tussen hoog- en laagopgeleide groepen is breder en dieper geworden in onze samenleving en de verschillen tussen beide groepen worden meer dan ooit bepaald door de opleiding die mensen hebben gevolgd (Vuyk, 2017).

Het onderwerp gelijkheid-ongelijkheid is terug op de agenda's van wetenschappers, politici, besturen en ook scholen. Die grote maatschappelijke ongelijkheid kan het onderwijs niet wegnemen, dat is al langer bekend (Bernstein, 1970). Echter, het onderwijs kan er wel wat aan doen.

Maar hoe kunnen achterstanden in het onderwijs worden teruggedrongen en hoe kan het ideaal van onderwijsgelijkheid op lokaal niveau worden ondersteund? Die vraag stelde het Fonds Schiedam Vlaardingen e.o. in de regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen (MSV) zichzelf. Het Fonds wil actief bijdragen aan het terugdringen van onderwijsachterstanden door voor een meerjarige periode gerichte initiatieven in deze lokale omgeving te ondernemen. Het fonds wil op lokaal niveau de onderwijskwaliteit verhogen door de kennisbasis over wat werkt in het onderwijs te vergroten. In deze regio wordt samen met lokale onderwijspartners en -vertegenwoordigers naar een optimale mix gezocht van effectieve aanpakken en opbouw van kennis en inzichten. De opbrengsten hiervan moeten ten goede komen aan het onderwijs in de regio en de jeugd van 0-16 jaar. Een programmeringsstudie moet hierop zicht geven.

De programmeringsstudie

Het Fonds Schiedam Vlaardingen e.o. heeft het Verwey-Jonker Instituut gevraagd om een verkennend onderzoek uit te voeren dat een basis biedt voor het programma 'Onderwijsachterstanden bestrijden' dat het Fonds Schiedam Vlaardingen e.o. gaat opzetten voor de komende jaren. In dit onderzoek staan drie zaken centraal:

- Wat werkt: wat is bekend in de wetenschappelijke literatuur over effectieve aanpakken?
- Wat is de stand van zaken in de regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen?
- Aanbevelingen over de inhoudelijke invulling van programma.

De antwoorden op deze vragen zijn in twee studieonderdelen opgedeeld, een Literatuuronderzoek en een Situatieschets regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen. Op basis van deze twee onderdelen zijn de conclusies en aanbevelingen geschreven.

Middels een *Literatuuronderzoek* bieden we inzichten op het soort initiatieven die daarbij de komende jaren centraal kunnen komen te staan. We zullen laten zien hoe we hier te werk zijn gegaan, waar we naar gekeken hebben, hoe we de literatuur hebben verzameld en op basis waarvan. We laten zien wat we in het algemeen weten over wat werkt ten behoeve van gelijkheid in het onderwijs en wat dat op het niveau van de school, de klas en de leerlingen betekent.

Het literatuuronderzoek hebben we als basis gebruikt voor het tweede deel van het onderzoek waarin we de situatie van de regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen schetsen (*Situatieschets regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen*). In dat tweede deel hebben we gekeken naar enkele centrale indicatoren die ons wat vertellen over de situatie van de algemene sociale achterstanden en de specifieke onderwijsachterstanden in de regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen. Daarnaast hebben we in het tweede deel van het onderzoek gesproken met verschillende sleutelfiguren over onderwijssituatie van de jeugd in de leeftijd van 0-16 jaar in deze regio. Ook hier laten we zien hoe we te werk zijn gegaan, hoe we deze data hebben verzameld en hoe we ze hebben geanalyseerd. In dit deel hebben we ook de inzichten die we in de literatuurstudie hebben gevonden getoetst aan de situatie in de regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen.

In het laatste deel van dit onderzoek (*Conclusies, aanbevelingen en randvoorwaarden*) zetten we enkele conclusies nog eens op rij en doen we enkele concrete aanbevelingen voor de toekomstige programmering 'Onderwijsachterstanden bestrijden'. Dit laatste deel is na de discussie in de bestuursvergadering van het Fonds Schiedam Vlaardingen e.o. op 11 mei 2021 en het vervolgesprek met een deel van het bestuur op 31 mei 2021 aangescherpt.

Literatuuronderzoek

Methode

In januari zijn we gestart met een literatuuronderzoek over wat wetenschappelijk bewezen effectieve interventies gericht op factoren die een succesvolle loopbaan beïnvloeden en die zich richten op het aanpakken van onderwijsachterstanden. We hebben hierbij aandacht besteed aan de interventies die gericht zijn op het jonge kind (voor- en vroegschoolse leeftijd), ook omdat we vanuit preventief oogpunt weten dat hier veel winst is te behalen (Jonkman et al., 2019). We hebben gekeken naar zowel factoren waarop ingegrepen kan worden als naar wat de bewezen effectieve aanpakken/interventies zijn. Om die in kaart te brengen, hebben we eerst een afbakening gemaakt van de verschillende processen en factoren op verschillende niveaus. Als je namelijk weet wat werkt op deze verschillende niveaus, weet je ook waar de aangrijpingspunten voor verbetering liggen. We hebben voor dit onderzoek de volgende drie interventieniveaus onderscheiden:

Het schoolniveau: wat kan een school doen en wat weten we over scholen met hoger leerresultaten?

In de literatuurstudie gaat, ten eerste, aandacht uit naar de centrale rol van effectief schoolleiderschap, dat bijdraagt aan de contextuele randvoorwaarden voor het aanpakken van onderwijsachterstanden. De niveauverschillen tussen scholen in Nederland zijn groot (Onderwijsinspectie, 2019; Pisa, 2019). Toch zijn er scholen die zich onderscheiden omdat ze hun kinderen meer kansen bieden.

Het klasniveau: wat kan in een klas gedaan worden en hoe wordt er omgegaan met diversiteit?

Ook op het interventieniveau van de klas zijn er verschillende factoren en processen die aanknopingspunten vormen voor het aanpakken van onderwijsachterstanden. Leraren geven les aan heterogene groepen, waarin leerlingen niet alleen van elkaar verschillen als het gaat om cognitieve mogelijkheden en gedrag, maar ook als het gaat om sociaal en culturele herkomst. Daarom is het nodig om per leerling te differentiëren (Flieller, Jarlégan & Tazouti, 2016). Dat doet de leerkracht op basis van bepaalde 'leerkrachtverwachtingen' die aan een individuele leerling worden toegeschreven (Brophy, 1983). Leraren vormen hierbij soms onterecht lage verwachtingen (Hornstra et al., 2010; Van den Bergh et al., 2010; Harvey, Suizzo & Moran Jackson, 2016), wat gevolgen kan hebben voor (on)gelijke kansen van leerlingen.

Het niveau van de leerling: hoe kunnen individuele leerlingen ondersteund worden?

Ten derde kan ook op het interventieniveau van de leerling worden ingegrepen. Elk kind heeft het recht om te leren, zich optimaal te ontwikkelen en om volwaardig mee te doen, ook kinderen die (tijdelijk) meer zorg nodig hebben en die met beperkingen moeten leven. Voor hen zijn er verschillende vormen van hulp en ondersteuning, ook om de gelijkheid van kansen te bieden. Om op individueel niveau de leerling te kunnen ondersteunen, is het belangrijk om bij interventies gericht op onderwijsachterstanden rekening te houden met een goede organisatie van de samenwerking met de zorg (Smeets & Van Veen, 2018) en de extra inzet op de sociaal-emotionele en empathische ontwikkeling van kinderen met een leerbehoefte (Gorard & See, 2013).

Verzamelen literatuur

We streefden bij het verzamelen van literatuur ernaar om tot een zo volledig mogelijke verzameling van literatuur te komen. We voerden de volgende routes uit voor het verzamelen van de literatuur.

Onderzoek: We zochten de afbakening vooral op het gebied van type studies en keken daarbij vooral naar studies die kijken naar bewezen effectieve interventies voor onderwijsachterstanden. We waren met name geïnteresseerd in Nederlandse en Europese metastudies die gebruikmaken van internationale literatuur. We zullen hier gebruikmaken van de wetenschappelijke zoekmachines *Web of Science* en *Google Scholar*. Via deze zoekmachines zochten we op Engelstalige studies die interventies vanaf 2014 beschrijven. Het gestructureerd zoeken naar de juiste bronnen was een belangrijk onderdeel van het systematisch zoeken van literatuur.

Daarnaast maakten wij gebruik van de *sneeuwbalmethode*. In de bij ons bekende of ontvangen literatuur stonden literatuurverwijzingen welke informatief konden zijn over andere relevante onderzoeken over onderwijsachterstanden. Wij liepen de literatuurverwijzingen na en vulden onze groslijst op basis daarvan aan. Ten slotte maakten we ook gebruik van *cited reference*: in kwalitatief goede studies over terreinen waar we weinig informatie over vonden, keken we naar studies waarin deze nog meer geciteerd worden.

Beleidsstukken: Via verzamelsites, hubs en onderzoeksinstanties op het terrein van onderwijs zochten we naar aanvullende documentatie. Via deze gremia konden wij gemakkelijk en overzichtelijk kennis ontsluiten over de beleidsontwikkelingen.

Aangezien we in dit onderzoek keken naar de effectiviteit van het beleid en de overwegingen waarom de desbetreffende maatregelen zijn genomen, selecteerden we onder andere metastudies, vergelijkend onderzoek, beleidsstukken-, en doorlichtingen, policybrieven, semiwetenschappelijk en wetenschappelijk onderzoek naar onderwijsachterstanden.

Zoekstrings

Voor het systematisch zoeken van literatuur ontwikkelden we Nederlandstalige en Engelstalige zoekstrings die zich specifiek richten op het te onderzoeken terrein. Daarbij maakten we gebruik van 'AND' en 'OR'-zoektermen. Met AND zorgden we dat we zochten in het overlappende gebied van de termen waarin we geïnteresseerd zijn. Met OR namen we synoniemen van een terrein in een zoekstring mee. We maakten onderscheid in de eerdergenoemde verschillende interventieniveaus. De strings werden op deze manier ook geformuleerd voor de hoofdthema's 'schoolniveau', 'klasniveau' en 'individueel niveau'.

Resultaten

Kansengelijkheid is een belangrijke politieke, maatschappelijke en wetenschappelijke kwestie. Er bestaan grote zorgen over een toenemende tweedeling in de maatschappij. De oplossing is bepaald niet evident. In deze studie benaderen we kansengelijkheid in het onderwijs als de gelijke kansen van kinderen met dezelfde aanleg, ongeacht het opleidingsniveau, het beroep, het inkomen of de culturele achtergrond van hun ouders. Er kan hierbij enerzijds worden gekeken naar de gelijke ontwikkelkansen die goed meetbaar zijn in het onderwijs (zoals reken- of taalvaardigheid), maar ook naar talenten die moeilijker te meten zijn (bijvoorbeeld specifieke sociale of creatieve vaardigheden).

De meta-studie van Hattie (2009) bevat de kwalificaties die in de meta-analyse aan de groepen van factoren op basis van hun '*estimated significance*' (ES) zijn toegekend. Dit overzicht wordt hier gepresenteerd, omdat het een internationaal referentiepunt biedt voor de bevindingen in de Nederlandse context, niet alleen in inhoudelijk opzicht in termen van specifieke factoren, maar ook het gewicht van die interventies. Het geeft een indicatie van wat op basis van internationaal onderzoek in algemene zin, dus niet specifiek gericht op achterstandsgroepen, aangrijpingspunten zouden kunnen zijn voor het verbeteren van onderwijsprestaties. Op basis van deze studie hebben we de verschillende interventies, gericht op achterstandsgroepen, naar significantie gesorteerd.

Het ging dan bijvoorbeeld om het gewicht wat we toekennen aan de veilige, positieve leeromgeving (vrij vertaald: *classroom cohesion*) op klasniveau, ouderbetrokkenheid (*parental involvement*) op schoolniveau en de focus op het jonge kind (*early intervention/pre school programs*) op kindniveau.

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

Bron: Hattie (2009: 297-300)

1. Klasniveau

Veilig leren in de klas

De internationale meta-analyse van Hattie (2009) laat zien dat interventies gericht op de 'sociale cohesie' in de klas ten opzichte van andere type interventies zeer kansrijk zijn om leerachterstanden van leerlingen te beïnvloeden. Bij de (talent)ontwikkeling van leerlingen moet de rol van leeftijd- en klasgenoten niet worden onderschat. Een positief, constructief en veilig (leer)klimaat in de klas is daarom erg belangrijk (De Kool et al., 2015). Zowel leraren als leerlingen ('peers') hebben daar in de praktijk invloed op. Tijdens lerarenopleidingen en nascholingstrajecten kunnen docenten worden uitgedaagd om te reflecteren over hoe zij peerrelaties in hun klas in gunstige zin kunnen ombuigen en hen alerter te maken voor onbedoelde negatieve effecten van hun interactieve gedrag.

Skinner en Belmont (1993) maken onderscheid tussen drie verschillende aspecten van een veilig leerklimaat (vanuit het perspectief van de leerkracht): autonomie ondersteunen, structuur en betrokkenheid. Het ondersteunen van autonomie door de leerkracht gaat over het aanbieden van leeftijd-specifieke keuzes, het innemen van het perspectief van de leerlingen, het vermijden van controlerende technieken en het aangeven van de relevantie van bepaalde taken (Vandeberge & Van Damme, 2011). Structuur bieden heeft betrekking op de mate waarin er duidelijke verwachtingen worden gesteld, constructieve feedback op prestaties of gedrag wordt gegeven en leerlingen voldoende hulp ontvangen om uitdagende leertaken uit te kunnen voeren. Betrokkenheid wordt ten slotte gedefinieerd als de mate waarin leerkrachten empathisch meeleven en zich actief interesseren in de leerling.

Een knelpunt in de praktijk is vaak het ontbreken van tijd voor nascholing. Om deze reden kan er volgens De Kool en collega's ook worden ingezet op extra structurele activiteiten op basisscholen, bijvoorbeeld op het gebied van filosofie, creativiteit of welbevinden. Deze activiteiten kunnen worden ingezet voor het

benutten van talenten, maar hebben naar verwachting ook positieve impact op de groepsdynamiek in de klas. Een goede sfeer in de klas is een belangrijke voorwaarde voor talentontwikkeling: in een veilige en prettige (leer)omgeving kunnen kinderen zich beter ontplooien, waar bij leerlingen in een negatief klas-klimaat in beslag worden genomen door andere zaken, zoals puur 'overleven'.

High Dosage Tutoring (HDT)

Over de positieve impact van mentorprogramma's op de perceptie van de jongeren over het eigen kunnen, zijn academici het eens (Wheeler et al., 2010; Herrera et al., 2007). Mentoring zorgt niet alleen voor betere resultaten op school, maar heeft ook een positieve invloed op het gedrag van de jongeren. High Dosage Tutoring (HDT) is een intensieve methode om kinderen met een leerachterstand (vaak veroorzaakt door een ongunstige sociale en/of economische achtergrond) de kans te geven om die achterstand in te halen. De HDT-methode houdt in dat een team van tutores dagelijks onder schooltijd één lesuur lang maatwerk levert aan twee leerlingen tegelijkertijd (Van de Werfhorst & Van Hest, 2019). De hoge *dosage* (dosering) gaat niet alleen over het aantal uren begeleiding per week, maar heeft ook betrekking op de intensiteit van sterke sociale relaties binnen deze specifieke methode. De tutores worden vooraf geselecteerd en getraind door de uitvoerende organisatie en zijn maatschappelijk betrokken afgestudeerden die zich een jaar lang fulltime tegen een laag salaris willen committeren aan het project.

HDT-programma's zijn tot nu toe geïmplementeerd in de bovenbouw van het primair onderwijs en in het voortgezet onderwijs en lijken kansrijk. Een samenwerking tussen het Samenwerkingsverband Passend-Onderwijs Zuid-Kennemerland, de Gemeente Haarlem, de Gelijke Kansen Alliantie, de deelnemende schoolbesturen en een uitvoerende organisatie werd mede gefinancierd door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, NordForsk en het NRO (Bowen, De Ree, Epema & Speelman, 2020). In Haarlem oefenden honderd zwakke rekenaars uit de bovenbouw van vijf verschillende basisscholen een jaar dagelijks een lesuur met rekenen onder schooltijd. Zij werden individueel

of in duo's begeleid door een vaste (externe) tutor, die de vooruitgang wekelijks met hun ouders besprak en contact hield met de leerkracht. Na een jaar waren de leerlingen flink vooruitgegaan en leken ze hiernaast beter in hun vel te zitten. Hun schooladvies viel uiteindelijk hoger uit dan bij de start van groep 7 was voorspeld.

Het is helaas ook een zeer dure maatregel; op middelbare scholen in Amsterdam Nieuw-West en Noord testten zij nu een alternatief waarbij leerlingen gemiddeld 2,5 uur per week begeleiding krijgen (in plaats van 5). Het experiment in Nieuw-West op het Mundus College (Amsterdam) heeft laten zien dat er veel mogelijk is met (de meest) kansarme leerlingen, en dat HDT deze mogelijkheden eruit kan halen. De leerlingen uit de tutorgroepen blijven substantieel beter presteren en de methode lijkt hiermee kansongelijkheid te lijf te gaan. Het belangrijkste is dat de tutores vooraf en tijdens hun werk de didactische vaardigheden van HDT aanleren, en een balans vinden tussen warm en strikt. Om tutoring zo in te zetten zoals het bedoeld is, zijn aandachtspunten:

- Dat er structureel extra personeel beschikbaar is.
- Daarnaast zijn er in Amerika inmiddels tutorprogramma's beschikbaar die door computers ondersteund worden (bijvoorbeeld Tutoring with Alphie en The Lightning Squad; Madden & Slavin, 2017). Deze programma's nemen een deel van het werk van een tutor uit handen waardoor meer kinderen tegelijkertijd aan tutorsessies deel kunnen nemen.

Focus op talentherkenning

Pedagoog Alexander (2006; 2008a; 2008b) heeft het concept dialogisch onderwijs nader uitgewerkt. Het stellen van open vragen, het checken of iedereen elkaar begrepen heeft en de oprechte belangstelling voor de leerlingen zijn hier het meest belangrijk. Alexander typeert dialogisch onderwijs als een (1) gezamenlijke onderneming (2) (doel)gericht op (3) het opbouwen van kennis waarbij men (4) over en weer op elkaar reageert en tegelijkertijd (5) elkaar ondersteunt (Alexander 2008b, p. 38).

Er is in Nederland recentelijk ervaring opgedaan met dialogisch onderwijs op twee vmbo-scholen (Witte et al., 2015). Er is hier gekeken hoe leraren met behulp van dialogische technieken de talenten van leerlingen beter kunnen herkennen. Een belangrijke randvoorwaarde is dat leraren in een veilig en ordelijk leerklimaat kunnen lesgeven. Wat elke leraar door het toepassen van de technieken van het dialogisch onderwijs wél steeds beter lukte, was het in praktijk brengen van richtinggevende idealen als 'elk leerling tot zijn recht laten komen' en 'elk kind laten leren'. Via dialogisch onderwijs slaat de leraar bruggen: een brug tussen de leerstof en de leerling, maar tegelijkertijd ook een brug tussen hem en de leerlingen en de leerlingen onderling (Pols, 2015; Pols, Van den Broek, Leerentveld, & Schelven, 2013). En via het slaan van bruggen kan elke leerling op zijn eigen wijze 'verschijnen'. Als dat gebeurt, kunnen talenten van leerlingen 'tevoorschijn komen'.

Onderzoek van Stoop en collega's (Stoop, Kuip & Janssen, 2012) vond geen effect van de dialogische methode op tekstbegrip, vergeleken met de traditionele methode. De klacht van leerlingen was dat de methode veel tijd vergde, maar de onderzoekers zien het juist als een positief gegeven dat het leesproces wordt vertraagd. Ditzelfde kan gezegd worden voor de sociaalemotionele competenties van kinderen: met behulp van dialogisch onderwijs kan er stil worden gestaan bij talentherkenning en empathisch vermogen.

Leerkrachtverwachtingen

Zoals eerder al werd benoemd, is het als leerkracht nodig om per leerling te differentiëren (Flieller, Jarlégan & Tazouti, 2016). Leraren vormen hierbij soms onterecht lage verwachtingen (Hornstra et al., 2010; Van den Bergh et al., 2010; Harvey, Suizzo & Moran Jackson, 2016). De verwachtingsvorming van leraren over deze groep leerlingen kan (onbewust en onbedoeld) nadelig beïnvloed worden door een bevooroordeelde houding. Uit de literatuur is bekend dat stereotypering op klasniveau gekoppeld kan worden aan labels als etniciteit, sociaaleconomische status en gender (Rubie-Davies, 2017). Met 'leerkrachtverwachtingen' worden de verwachtingen aangeduid die een leraar heeft van zijn

of haar leerlingen. Hoge en lage leerkrachtverwachtingen worden gevormd door de indruk die hij of zij heeft van prestaties, door testresultaten, en door informatie van zijn of haar collega's (Brophy, 1983).

Meta-analyses laten zien dat de effecten van onjuiste verwachtingen doorgaans zeer klein zijn, en dat leraren over het algemeen accurate verwachtingen vormen van hun leerlingen (Alesina, Carlana, Ferrara, & Pinotti, 2018). Voor gestigmatiseerde groepen leerlingen, zoals leerlingen met een migratieachtergrond, ligt dit echter anders. Van den Bergh en collega's keken naar de attitude van docenten ten opzichte van mensen met een Turks-Nederlandse of Marokkaans-Nederlandse achtergrond. Hoe negatiever de attitude van de leerkracht over deze groepen in het algemeen was, hoe lager zijn of haar verwachtingen waren van deze groepen leerlingen in de klas. De Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse leerlingen kregen vervolgens lagere cijfers voor schrijfofdrachten en scoorden lager op Cito-toetsen begrijpend lezen en rekenen dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Wanneer een leraar geen negatieve attitude had ten aanzien van deze groepen, waren de verschillen tussen leerlingen met en leerlingen zonder migratieachtergrond beduidend kleiner (Van den Bergh et al., 2010).

Vooroordelen kunnen zich dus vertalen in lagere verwachtingen van leerlingen met een migratieachtergrond. Leerlingen kunnen gedrag gaan vertonen dat in overeenstemming is met die verwachtingen, en zo onderpresteren. En leraren die leerlingen door de lens van lage verwachtingen zien, zullen zich ook minder voor die leerlingen inzetten en hen lager beoordelen (het zogenoemde Pygmalioneffect) (Hornstra et al., 2010). Om te werken aan dit type vooroordelen, moeten leerkrachten zich bewust worden van onbedoelde boodschappen hun handelingsrepertoire. Hier kan een 'implicit bias' test training bijvoorbeeld helpend bij zijn (Whitford & Emerson, 2019).

2. Schoolniveau

Ouder-community

Een hoge mate van ouderbetrokkenheid of 'ouder-community' levert een positieve bijdrage aan het functioneren van leerlingen binnen de school, zo bewijzen diverse onderzoeken (Menheere & Hooge, 2010; Smit, Sluiter & Driessen, 2006; Hattie, 2009). Recent onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau (2012) wijst ook in de richting van ouderbetrokkenheid om gezamenlijk te kunnen werken aan ontwikkelkansen: 'Er ligt al heel veel op het bordje van het onderwijs'. Sommige studies vinden een significant effect van actieve ouderparticipatie (zoals het toevoegen van ouderonderdelen) of oudertraining (Nap-Kolhoff et al., 2008). Ook de studie van Gorard en See (2013) laat zien dat het 'loont' om ouders, in nauwe samenwerking met de leerkracht, te begeleiden bij de ondersteuning van hun kind met een leerachterstand.

In deze begeleiding blijkt de communicatie tussen school en ouders de basis te zijn van ouderbetrokkenheid (Van der Vugt, 2021). Daarom dient de school zorgvuldig aandacht te besteden aan de communicatie met ouders. De opgave is om alle ouders te bereiken, rekening te houden met verschillende verwachtingen en de dialoog gaande te houden. De betrokkenheid van ouders met een lager opleidingsniveau vraagt om speciale aandacht, juist vanwege de stimulerende rol die zij thuis kunnen spelen. De school kan hun betrokkenheid stimuleren door rekening te houden met hun wensen en behoeften. Uit internationaal onderzoek blijkt dat de volgende condities belangrijk zijn voor ouderbetrokkenheid van deze ouders:

- Betrokkenheid van ouders staat hoog op de beleidsagenda van de school.
- De school vraagt ouders naar belangen en wensen.
- De school ziet ouders met een migratieachtergrond en laagopgeleide ouders als serieuze gesprekspartners.
- Alle ouders, van verschillende achtergrond, werken samen aan ouderbetrokkenheid.
- Focus is gericht op ontwikkeling van de leerlingen.

Succesfactoren zijn verder dat scholen samen met ouders duidelijke doelen stellen wat betreft de samenwerking tussen beide partijen. Daarnaast kan de positie van ouders binnen de school verstevigd worden middels klankbordgroepen of werkgroepen (Buitenhuis, Cox, Hogeboom, Slijpen & De Vries, 2013). De manier waarop ouders hierbij worden betrokken is gebaat bij maatwerk en dat de gekozen interventies dienen te passen bij de schoolcultuur. Ouders en leraren kunnen samenwerken in 'leergemeenschappen', waarin ze van gedachten wisselen over de onderlinge samenwerking (Van der Vegt, 2021). Een planmatige aanpak is hiervoor nodig, net als een positieve houding van leraren ten aanzien van het bewerkstelligen van ouderbetrokkenheid. Andere succesfactoren bevinden zich op het gebied van het verbeteren van de informatievoorziening naar ouders en door het beleid van de school te richten op het verbeteren van de interactie en communicatie tussen de school en de ouders (Prins et al., 2013).

Een laatste, belangrijke succesfactor is om de school te zien als een gemeenschap ('community') met gezamenlijke waarden waarbij het onderwijs gezien wordt als de taak van de hele buurt (Prins et al., 2013). Op deze manier wordt de samenwerking met ouders gezien als vanzelfsprekend omdat zowel de school als de ouders onderdeel uitmaken van de gemeenschap.

De ICT-infrastructuur van de school is bij al deze processen een belangrijke voorwaarde voor (online) leerprocessen en communicatie (De Kool et al., 2015). Leerprocessen en ontplooiing van kinderen vinden namelijk niet alleen plaats op school, maar vinden zowel plaats in het offline en het online domein. Ook bij de communicatie met ouders is het zinvol om een *multi-channel strategie* te hanteren en informatievoorziening, interactie en dialoog met ouders zowel in de fysieke wereld als het virtuele domein vorm en inhoud te geven.

Effectieve professionaliseringsactiviteiten

Een professionaliseringscultuur waarbij docenten ook eigenaarschap voelen over de scholing is van groot belang (De Kool et al., 2015). Het programma 'Vrijroosteren van leraren voor deelname aan coachingsactiviteiten en het intensief begeleiden van leerlingen 2017–2019' bood een aantal scholen de gelegenheid om gedurende twee jaar leraren deel te laten nemen aan coaching activiteiten en achterstandsleerlingen intensief te begeleiden (Exalto, Bremer, & Klein (2016).

Iedere school bereikt in bepaalde mate zijn doel of ziet ten minste verbetering. Op sommige scholen wellicht minder dan gehoopt, bijvoorbeeld omdat de voorbereiding meer tijd kostte dan gedacht of omdat het moeilijk bleek om andere collega's te motiveren. Op andere scholen levert het juist meer op dan verwacht, bijvoorbeeld omdat het lukt om meer leerlingen te begeleiden dan van tevoren ingeschat of omdat de coaching de leraren meer oplevert dan zij hadden gedacht. De belangrijkste succesfactoren zijn:

- De subsidiemaatregel biedt meer tijd en ruimte om aan de activiteiten te besteden (zowel voor professionalisering als leerlingbegeleiding).
- De subsidiemaatregel draagt bij aan structuur en regelmaat in de activiteiten.
- Door de beschikbare tijd kunnen leraren tijd besteden aan activiteiten die zij belangrijk vinden, maar normaal gesproken niet kunnen uitvoeren.

De leerlingen geven aan vooral tevreden te zijn over het een-op-een contact met de leraren en de mogelijkheid om aan persoonlijke doelen te werken. De belangrijkste opbrengst van de professionalisering van leraren is dat leraren vaardiger zijn geworden. Hierdoor voelen zij zich competentere om goed les te geven en/of leerlingen te begeleiden.

Om effectieve professionaliseringsactiviteiten te implementeren, vraagt dit ook om bepaalde randvoorwaarden vanuit de schoolorganisatie en HRM-beleid (CAOP, 2013). In dit onderzoek zijn enkele kenmerken van de schoolorganisatie

geïdentificeerd die aanknopingspunten bieden voor het tot stand komen van effectieve professionalisering, die vooral zijn gebaseerd op de review van Van Veen en collega's (Van Veen, Zwart & Meirink, 2013):

- Betrokken leiderschap, zich onder andere uitend in het creëren van mogelijkheden om als team gezamenlijk te discussiëren over bewezen aanpakken, geanalyseerde data en manieren van lesgeven.
- Voldoende beschikbare tijd voor de interventie (o.a. voorbereidingstijd en het maken van ruimte in het werkrooster).
- Creëren van een professionele leergemeenschap en/of een cultuur om te leren (professionele leercapaciteit school).
- Creëren van samenhang tussen (veranderingen in) schoolbeleid en de beoogde interventie.
- Ontwikkelen en hebben van een gezamenlijke (scholen en leraren) visie, verantwoordelijkheid, aanpak, reflectie en zeggenschap.
- Samenhang van het beleid met leerlinggericht leerklimaat.
- Aandacht voor groepsdynamiek.

Klassengrootte

Ook vormen te grote klassen en/of gebrekkig sociaal systeem in klasaantal een factor die de talentontwikkeling van leerlingen in de weg kan staan. Het aantal leerlingen in de klas lijkt een relevante factor te zijn, maar de ideale omvang kan vooralsnog niet wetenschappelijk worden onderbouwd (De Kool et al., 2015). Nederlands onderzoek naar samenhangen tussen klassengrootte en leerlingprestaties qua taal en rekenen laten zien dat leerlingen in groep 2 in klassen met 25 of meer leerlingen een grotere kans op onderpresteren hebben dan leerlingen in kleinere klassen (Scheerens & Bosker, 1997). Voor hogere groepen zijn de resultaten minder eenduidig; een ander Nederlands onderzoek maakte duidelijk dat in groep 2 vooral de inzet van extra personeel van belang is en in groep 3 de klassengrootte (Doolaart & Bosker, 2007).

Warme dossieroverdrachten

Het belang van samenwerking met externe stakeholders (scholen onderling, schoolbesturen, zorgprofessionals, etc.) wordt over het algemeen herkend, maar nog niet altijd optimaal in de praktijk gebracht. In de literatuur wordt gewezen op het belang van doorlopende leerlijnen in het onderwijs (Pharos, 2017). Het verbeteren van de dossieroverdracht rondom welbevinden en zorgsignalen biedt een kans om meer zicht te hebben op het welbevinden van basisschoolleerlingen; in het voortgezet onderwijs kan dan bijvoorbeeld weer een goed afgestemde klassenindeling worden gemaakt.

Praktijkonderzoek laat zien dat er doorgaans (nog) geen sprake is van warme dossieroverdrachten (De Kool et al., 2015). Hoe de dossieroverdracht wordt vormgegeven verschilt per regio en school. Kinderen die op de basisschool de ruimte krijgen om zich op verschillende gebieden te ontwikkelen, komen vervolgens in het voortgezet onderwijs terecht, waar doorgaans niet naar alle kwaliteiten wordt gekeken die ze op de basisschool hebben laten zien. Beleid zou zich, hieruit voortvloeiend, kunnen richten op het koppelen van een medewerker uit het zorg- en welzijnswerk aan een school (Wouters, Cabus & Juchtmans, 2019). Deze medewerker heeft dan zijn of haar standplaats in de school, maar blijft tegelijk een externe (want geen werknemer van de school). Voordeel hiervan is dat die medewerker de school, leerkrachten en leerlingen van binnenuit kent, en veel minder als 'extern' zal worden ervaren. Er kan hier ook gedacht worden aan het opzoeken van een samenwerking met een intercultureel werker.

Gelijkwaardige toegang tot aanvullende leerinitiatieven

Naast de samenwerking met de ouders, kan ook worden gedacht aan een verstevigde samenwerking met aanvullende leerinitiatieven. Het vastlopen van het onderwijsachterstandenbeleid en de toenemende achterstand van kinderen die ouders hebben met een laag opleidingsniveau, rechtvaardigt aandacht voor aanvullend leren – waaronder huiswerkbegeleiding – als een van de alternatieven om leerachterstanden weg te werken (CAOP, 2018; CPB, 2020). Laagdrempelige initiatieven voor aanvullend leren bieden deze kinderen een

extra kans om hun talenten te ontplooien en kunnen een belangrijk instrument zijn om kansengelijkheid te stimuleren (Van Loon-Dijkers & Brock, 2021). Om onderwijsgelijkheid te realiseren zijn leerarrangementen nodig die gratis toegankelijk zijn voor leerlingen bij wie potentieel blijft liggen. Zij hebben na school niet alleen meer behoefte aan hulp bij de schoolvakken vanuit huiswerkbegeleiding, maar ook bij het zelfstandig leren en plannen (Miller, 2003).

Nederlands onderzoek van Driessen (2013) laat zien dat buitenschoolse programma's bescheiden effecten hebben. Een ander aanpak betreft de Pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden, die laten zien dat de prestaties van de leerlingen vooruit zijn gegaan en het aantal uitvallers is verminderd. Het succes wordt toegeschreven aan de doelgerichte werkwijze van de scholen, waarbij de prestaties van de leerlingen de basis vormen voor de inrichting van het taal-leesonderwijs. De school moet al met al tijd investeren in het contact met het aanvullende leerinitiatief en de vrijwilligers.

Onderwijskundig leiderschap

We weten dat er op scholen met hogere leerresultaten er meer onderwijskundig leiderschap is, met een duidelijke visie en aandacht voor reflectie (Inspectie van het Onderwijs, 2020).

Onderzoek van Smyth en McCoy (2009) laat zien dat schoolbesturen zich op verschillende manieren kunnen inzetten om te professionaliseren op het gebied van (het inhalen van) onderwijsachterstanden:

- Door een hoog personeelsverloop aan te pakken.
- Door in te zetten op kwalitatieve werving- en selectieprocedures.
- Door gebruik te maken van extra budget voor boeken en ander materiaal voor kinderen uit de lagere inkomensklassen.
- Door leerkrachten mee te nemen in een gezamenlijke sociale 'missie'.

De schoolcultuur is medebepalend voor het stimuleren van divers talent in de klas. De schoolleiding heeft een belangrijke taak om een 'talent-herkende' cultuur te stimuleren en te faciliteren. Diverse succesvolle interventies waar de schoolleiding op kan inzetten zijn volgens onderzoek van Driessen (2013):

- Positieve leerling-leerling relaties en interacties (zie ook 'veilig leerklimaat').
- Gebruik data-informatiesystemen voor het in kaart brengen van ongelijkheden.
- Coaching en mentoring van docenten rond het thema onderwijsachterstanden.
- Gebruik alternatieve leer- en lestijd.
- Werven en behouden kwaliteitskrachten met specifieke bijscholing en loopbaanmogelijkheden.

Tegengaan onderwijssegregatie via schoolvoorkeuren

Onderzoek in de Amsterdamse context laat zien dat segregatie in het VO voornamelijk het gevolg is van verschillen in basisschooladviezen tussen leerlingen van verschillende groepen, en van verschillen in schoolvoorkeuren tussen groepen (Driessen, 2013). Onder-advisering speelt hierbij een enige rol, maar het overgrote deel van de verschillen in basisschooladviezen tussen groepen weerspiegelt echter echte verschillen in het bereikte niveau. Rond de inzet op schoolvoorkeuren bestudeerden recente studies in de Verenigde Staten (Corcoran et al., 2018) en Zweden (Kessel & Olme, 2018) middels een gerandomiseerd experiment om de effecten van informatie over schoolkwaliteit op de schoolkeuzen van leerlingen te onderzoeken. In beide studies wordt gevonden dat informatieverstrekking ertoe leidt dat vaker voor een goede school wordt gekozen. In de studie in NYC komt dat doordat zowel achterstandsleerlingen als andere leerlingen beïnvloed worden. In Zweden worden, tot verrassing van de onderzoekers, alleen de niet-achterstandsleerlingen beïnvloed.

3. Individueel niveau

Vroeg investeren in kinderen loont

Een vroege start in educatieve voorzieningen draagt bij aan een grotere kansengelijkheid voor met name kinderen uit migrantengezinnen waar een andere taal dan de nationale taal gesproken wordt. Onderzoek naar VVE pleit verder voor een passende VVE-benadering, met als insteek een ontwikkelingsgericht educatief beleid, met een gedifferentieerd aanbod afgestemd op de specifieke mogelijkheden en behoeften van ieder kind (Driessen, 2015).

De effectiviteit van vroege investeringen blijkt onder andere uit het TIES onderzoek: een cross-nationale vergelijkingsstudie naar het succes van tweede-generatie Turkse jongeren in zeven Europese landen (België, Duitsland, Frankrijk, Nederland, Oostenrijk, Zweden en Zwitserland) (Crul et al., 2012). Ook het Pre-COOL onderzoek (Slot & Leseman, 2019) liet zien dat achterstandssituaties die deelnemen aan een vorm van VVE tussen twee en zes jaar ruim de helft van de beginachterstand inlopen ten opzichte van kinderen van wie de ouders niet laagopgeleid/anderstalig zijn. De prestatieverschillen van kinderen in groep 8 kunnen voor 50-80% verklaard worden door initiële prestatieverschillen bij instroom in de basisschool. Om die reden is het zeer verstandig om te investeren in voorzieningen voor voorschoolse opvang en educatie.

Een verdiepende observatiestudie van pre-COOL heeft laten zien dat fantasiespel in het bijzonder een bijdrage kan leveren aan de cognitieve (planning, monitoring van doelgericht gedrag, volharding en persistentie) en emotionele (emotieregulatie, omgaan met conflicten en zelfcontrole) zelfregulatie die kinderen laten zien mits aan een aantal belangrijke voorwaarden werd voldaan (Slot, 2016). Zo ging het om relatief lang en doelgericht spel in kleine groepjes kinderen die actief begeleid en ondersteund werden door een pedagogisch medewerker. Verder was de kwaliteit van het spel hoog wat bleek uit een grote mate van symbolisering en een (uitgebreid) rollenspel. Op die manier kan begeleid spel een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van zogenaamde

21ste-eeuwse vaardigheden, zoals samenwerken met mensen van verschillende achtergronden, creativiteit, probleemoplossend vermogen, kritisch denken en zelfregulering. Speelplezier is in maart 2009 door het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) erkend als in theorie effectief en is opgenomen in de databank Effectieve Jeugdinterventies (VVE Speelplezier, 2016). De omvang van de effecten zijn echter afhankelijk van zowel de duur van het programma (zowel startleeftijd als intensiteit) als de achtergrond van kinderen. Verder zijn er aanwijzingen dat de volgende elementen een rol spelen bij de effectiviteit van een interventie:

- Vroeger beginnen (voor drie jaar).
- Een hogere intensiteit (meer dagdelen).
- Bovenal blijkt de kwaliteit van het pedagogische aanbod van de VVE de belangrijkste en meest consistente voorspeller van kind-uitkomsten.

Een kwestie van maatwerk

Om het potentieel van iedere leerling te kunnen ontdekken en ontwikkelen is maatwerk nodig, bijvoorbeeld in de vorm van gepersonaliseerd onderwijs (De Kool et al., 2015). Het bieden van maatwerk, ofwel differentiatie, afgestemd op het niveau en de behoeftes van een kind kent meerdere voordelen van het tegengaan van kansenongelijkheid. Kinderen beginnen namelijk al vroeg op de basisschool met aanzienlijk cognitieve verschillen. Een manier om differentiatie in te zetten op het niveau van de leerling is middels het aanbieden van moderne leeromgevingen. Via innovatieve algoritmes voor gepersonaliseerd adaptief leren, kunnen kinderen oefeningen maken die zijn afgestemd op hun ontwikkelingsniveau (Van der Maas & Raijmakers, 2019). Twee voorbeelden van dit soort moderne leeromgevingen met micro-differentiatie zijn Rekentuin en Taalzee. In deze methoden worden technieken uit de artificiële intelligentie (AI) toegepast om oefeningen en instructies op het kind af te stemmen.

Verdere ontwikkeling hiervan en professionalisering op dit gebied is nodig (zie 'effectieve professionaliseringsactiviteiten'). De verwachtingen ten aanzien

van gepersonaliseerd onderwijs zijn hooggespannen, maar het is lastig om deze verwachtingen in de praktijk in te lossen, laat ook praktijkonderzoek zien in de Rotterdamse context (De Kool et al., 2015). Gepersonaliseerd onderwijs aanbieden aan alle leerlingen heeft ingrijpende consequenties, zoals differentiatie in (digitaal) leermateriaal, instructiemethoden, competenties, flexibiliteit, etc.

Bieden van psychosociale begeleiding voor kinderen uit achterstandposities met een leerbehoefte

Ook programma's gericht op jongeren uit minderheidsposities en zij die uit een lager sociaaleconomisch milieu komen zijn effectief gebleken (Bavarian et al., 2013; Zhai et al., 2015). Het schoolprogramma *Positive Action* (PA) dat zich richt op het vergroten van de sociaal-emotionele competenties van deze groep leerlingen liet op de lange-termijn positieve effecten zien op hun gezond gedrag en op hun academische vaardigheden (Bavarian et al., 2013).

Ook het longitudinaal onderzoek van Zhai en collega's (2015), met participanten van het Head Start programma, liet zien dat op de lange termijn de sociale vaardigheden van studenten zich vergrootte, dat de student-docent relatie zich versterkte en dat de leerlingen beter scoorde op hun academische vaardigheden.

Gevarieerd hele-dag aanbod voor schoolgaande kinderen

Een gevarieerd hele-dag aanbod voor schoolgaande kinderen kan ook bijdragen aan ontwikkelingskansen van kinderen (Slot & Leseman, 2019; De Geus & Bisschop, 2017). Er zijn onderwijssystemen waarin voornamelijk hele-dag arrangementen worden geboden met relatief weinig huiswerk en systemen waarin de schooldag relatief kort is en veel huiswerk wordt meegegeven. Er is veel evidentie uit de VS dat naschools aanbod in community schools bijdraagt aan het vergroten van ontwikkelingskansen van zogenaamde achterstandskinderen (Durlak, Weissberg, Pachan, 2010; Heath, Anderson, Turner & Payne, 2018). De effecten zijn zichtbaar voor zowel cognitieve uitkomsten, schoolprestaties

en verminderd schooluitval, als voor sociaal-emotionele uitkomsten (zoals probleemgedrag, zelfvertrouwen of gevoel van verbondenheid met school) en risicogedrag (zoals delinquentie, alcohol- en middelengebruik).

De meta-analyse van Durlak en collega's (2010) identificeerde vier kernaspecten die een rol speelden bij het succes van een gevarieerd hele-dag aanbod:

- Goede opbouw/volgorde in het programma.
- Actieve rol van de kinderen.
- Aandacht voor minstens één aspect van persoonlijke/sociale vaardigheden.
- Het formuleren van specifieke en expliciete doelen met betrekking tot persoonlijke/sociale vaardigheden.

Programma's die voldeden aan die vier aspecten lieten aanzienlijk sterkere effecten zien op zowel sociaal-emotionele als cognitieve en school gerelateerde uitkomsten.

Situatieschets regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen

Methode

Met het literatuuronderzoek brachten we in kaart wat er werkt ten behoeve van gelijkheid van onderwijs en wat dit betekent voor de school, de klas en de leerling. In dit tweede deel van het onderzoek schetsen we de situatie in de regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen:

- Waar heeft men in deze regio mee te maken met betrekking tot het thema gelijkheid-ongelijkheid in het onderwijs?
- Welke oplossingen worden er gezocht?
- In hoeverre sluiten deze aan bij wat we in het literatuuronderzoek hebben gevonden over wat werkt op dit maatschappelijke thema?

Allereerst hebben we op basis van enkele *indicatoren* de huidige situatie van de MSV-gemeenten in beeld gebracht. Hierbij hebben we gebruik gemaakt van verschillende openbare databronnen om tot een beeld te komen van de sociale demografie en onderwijssituatie in deze gemeenten. Een aantal bronnen hebben we hiervoor gebruikt: DUO (o.a. om actueel overzicht van het aantal leerlingen per onderwijstype en bijvoorbeeld verzuim van personeel in kaart te brengen), CBS (e.g. informatie over opleidingsniveau per wijk en gemeente), www.waarstaatjegemeente.nl (data over leerling prognoses, schooladviezen van leerlingen) en KIS buurtmonitor (informatie over onderwijs en arbeidsmarkt en onderverdeling in migratieachtergrond). De MSV-gemeenten hebben ook een eigen Kenniscentrum en databank (MSV in Cijfers - Nieuw) waar algemene kenmerken van de MSV-gemeenten zijn te vinden. Met het Kenniscentrum hebben we contact opgenomen en zij hebben enkele belangrijke data met ons gedeeld. Het overzicht van de bronnen die we geraadpleegd hebben we in de bijlage opgenomen (Bijlage 1).

Er zijn eerder te veel dan te weinig data beschikbaar waarmee in Nederland een bepaald gebied in kaart kan worden gebracht. Daarom hebben we gezocht naar enkele karakteristieke indicatoren die ons wat vertellen over de situatie in de regio. We hebben gekozen voor enkele centrale indicatoren die aangeven wat de algemene sociaal-demografische situatie in de regio is. De situatie van gelijkheid-ongelijkheid in het onderwijs kan daar niet los van worden gezien. Daarnaast zijn er enkele indicatoren verzameld die specifiek iets zeggen over de situatie van gelijkheid-ongelijkheid in de regio. Nadat de keuze is gemaakt, zijn deze data overgezet naar het statistisch programma R en zijn de indicatoren vervolgens op uniforme wijze afgebeeld.

Naast de indicatoren hebben we voor deze situatieschets gesprekken gevoerd met zestien stakeholders uit onderwijs, beleid en onderwijsondersteuning (zie tabel onder). Deze gesprekken hadden een semigestructureerd karakter, waarbij de onderzoekers aan de hand van een gespreksleidraad (zie bijlage 2) de respondenten bevroegen naar vijf afzonderlijke topics. Allereerst waren de vragen gericht op de functie van de respondent, wat de respondent onder gelijke kansen in het onderwijs verstaat en op welke manier zij/hij hiermee te maken heeft in haar/zijn dagelijkse werkpraktijk. De tweede topic had betrekking op de huidige situatie in de regio van de respondent als het gaat om gelijke kansen in het onderwijs. In welke mate komt het fenomeen voor, welke leerlingen hebben ermee te maken en wat zijn factoren die leiden tot kansenongelijkheid die ze terug zien komen. De derde topic ging over bestaand beleid in de regio en aanpakken die onderwijsongelijkheid bestrijden. Welke interventies zien zij als succesvol? Welke zijn minder succesvol gebleken? Vervolgens kregen de respondenten de ruimte om een samenvatting van de literatuurstudie (zie paragraaf Literatuuronderzoek) te bestuderen, met als doel of de bevindingen herkenbaar waren en in hoeverre de genoemde aanpakken effectief zouden kunnen zijn in de regio. Tot slot vroegen we de respondenten naar hun aanbevelingen voor inzet van middelen door het Fonds Schiedam Vlaardingen e.o. Deze gesprekken zijn uitgewerkt in een verslag en handmatig geanalyseerd. De bevindingen geven we in het vervolg van het onderhavige rapport weer.

Respondenten interviews (n=16)

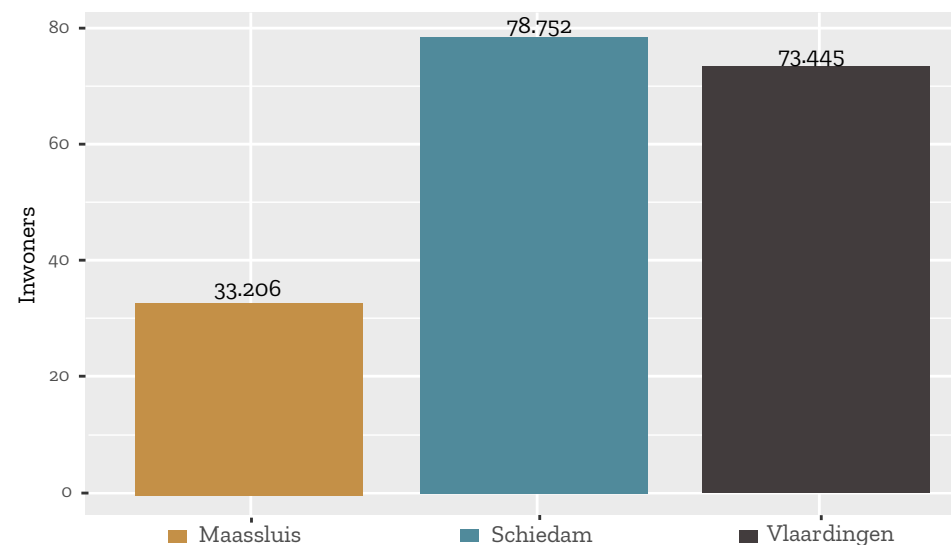
Organisatie	Functie	Datum
Stichting Aanzet	Coördinator gelijke kansen	29-mrt
Samenwerkingsverband PO	Directeur	16-mrt
Samenwerkingsverband VO	Directeur	18-mrt
PRIMO Schiedam	Directeur	29-mrt
Lentiz LIFE College	Vervangend teamleider (1), Onderwijsvernieuwer (2).	22-apr
SG Sint Jozef Mavo	Aandachtsfunctionaris armoedebeleid (1), Ex-teamleider (2).	24-mrt
Jeugd Educatie Fonds	Regiocoördinator	22-mrt
Gemeente Maassluis	Beleidsmedewerker Onderwijs & Jeugd	24-apr
Gemeente Vlaardingen	Subsidiecoördinator	18-mrt
Gemeente Schiedam	Strategisch adviseur (1), Beleidsadviseur Jeugd en Onderwijs (2), Teamlid Jeugd en Onderwijs (3), Team- manager Jeugd en Onderwijs (4).	8-apr
Kenniscentrum MSV	Directeur	24-mrt

Resultaten

Algemene indicatoren

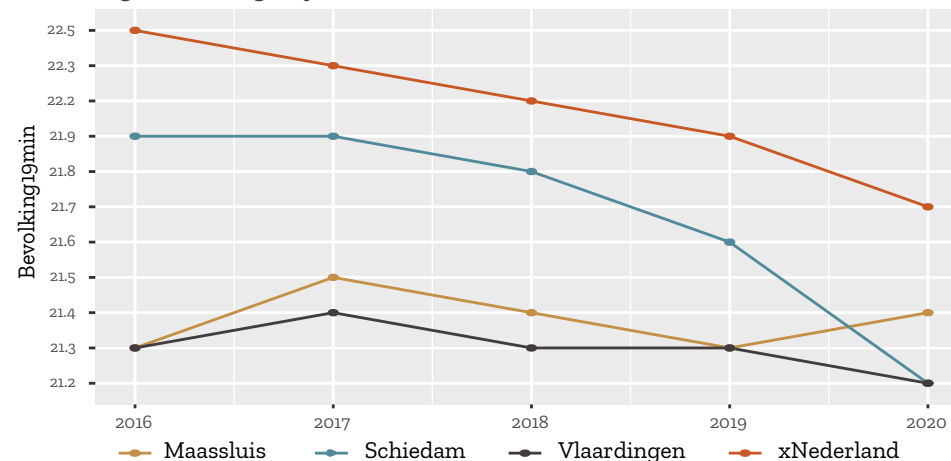
In 2020 heeft Maassluis 33.206, Schiedam 78.752 en Vlaardingen 73.445 inwoners. Het percentage jongeren 19 jaar of minder is in deze steden lager dan het gemiddelde in Nederland. In Schiedam neemt dat percentage iets af en in Maassluis en Vlaardingen blijft dat percentage redelijk gelijk. Schiedam kent het hoogste percentage inwoners met een migratieachtergrond van deze drie steden. In 2020 heeft 13,9% van de Schiedamse bevolking een westerse migratieachtergrond en 29,8% een niet westerse migratie achtergrond. Voor Maassluis is dat respectievelijk 9,1% en 19,5% en voor Vlaardingen 10,7% en 21,4%. Armoede is een probleem waar veel over wordt gesproken in de regio. Enkele cijfers over de jaren 2014, 2015 en 2016 laten ook zien dat dit probleem hoger is in deze regio dan elders in Nederland. Dat geldt voor Schiedam en Vlaardingen wat betreft arme huishoudens, langdurige arme huishoudens en arme personen. Het geldt voor alle drie de steden wat betreft arme kinderen. Absolute en relatieve cijfers hiervan worden voor deze drie steden over een driejarige periode afgebeeld en dat beeld is constant.

Aantal inwoners, 2020.



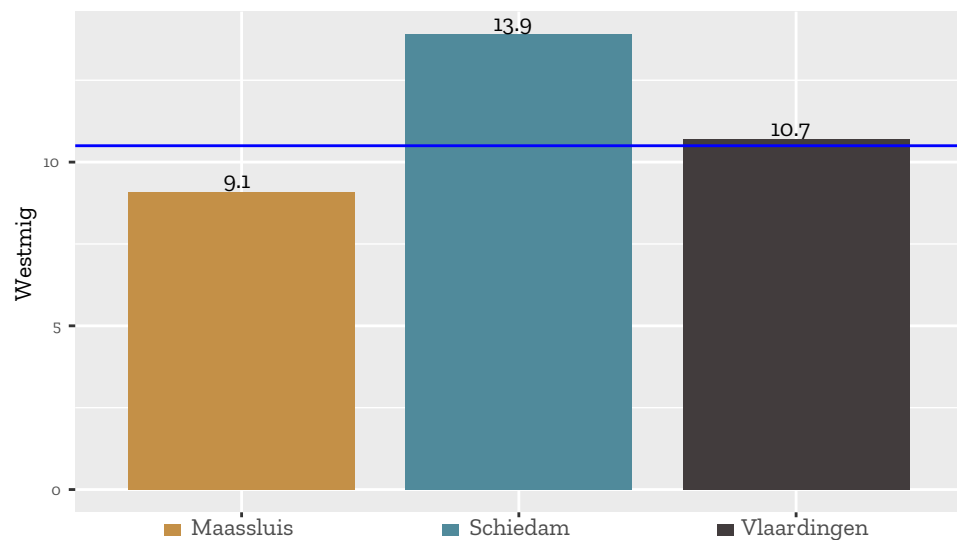
Data bron: Kenniscentrum MSV, 2020 en Vlaardingen internet

Percentage bevolking 19 jaar of minder



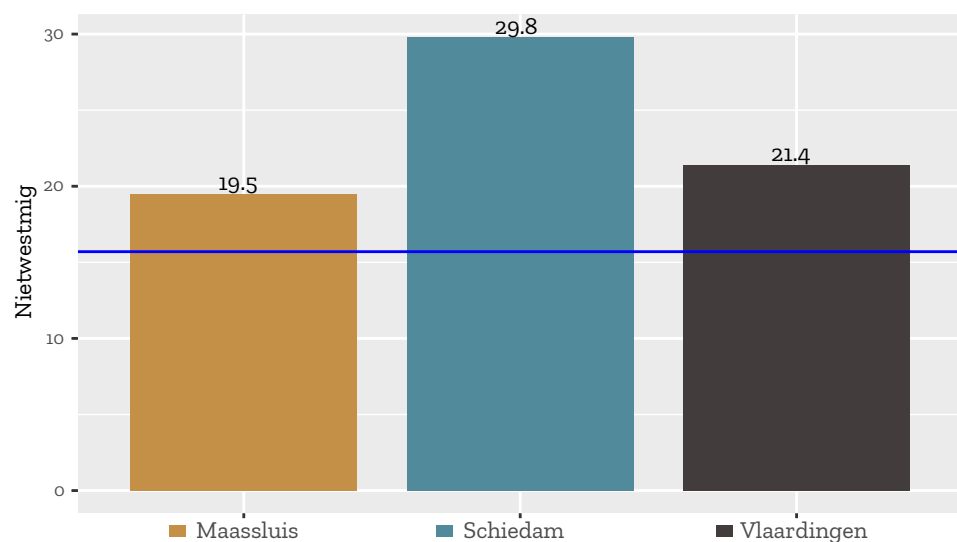
Data bron: CBS, 2016-2020

Westerse migratie in percentages



Data bron: CBS, 2020

Niet-Westerse migratie in percentages



Data bron: CBS, 2020

Armoede 2014

	Jaren	Maassluis	Schiedam	Vlaardingen	MSV	Nederland
Arme huishoudens	2014	1.500	4.200	4.800	10.500	797.300
Arme huishoudens %	2014	10,6	12,7	13,8	12,8	11
Langd.arne huish.	2014	700	1.900	2.200	4.800	360.300
Langd.arne huish. %	2014	4,9	5,8	6,3	5,9	5
Arme personen	2014	2.700	7.300	8.600	18.600	1.342.200
Arme personen %	2014	8,5	10,5	11,6	10,6	8,3
Arme kinderen	2014	800	1.900	2.200	4.900	314.700
Arme kinderen %	2014	13,1	14,5	15,1	14,5	9,4

Armoede 2015

	Jaren	Maassluis	Schiedam	Vlaardingen	MSV	Nederland
Arme huishoudens	2015	1.400	4.200	4.800	10.400	791.600
Arme huishoudens %	2015	9,8	12,5	13,6	12,5	10,8
Langd.arne huish.	2015	700	2.000	2.300	5.000	369.000
Langd.arne huish. %	2015	4,9	6	6,5	6	5
Arme personen	2015	2.600	7.200	8.500	18.300	1.304.800
Arme personen %	2015	8,2	10,3	11,4	10,4	8
Arme kinderen	2015	700	1.900	2.200	4.800	292.800
Arme kinderen %	2015	11,5	14,4	15	14,1	8,8

Armoede 2016

	Jaren	Maassluis	Schiedam	Vlaardingen	MSV	Nederland
Arme huishoudens	2016	1.500	4.400	5.000	10.900	813.800
Arme huishoudens %	2016	10,4	13,2	14,2	13,1	11
Langd.arne huish.	2016	800	2.300	2.700	5.800	421.700
Langd.arne huish. %	2016	5,5	6,9	7,6	6,9	5,7
Arme personen	2016	2.700	7.500	8.800	19.000	1.308.000
Arme personen %	2016	8,5	10,7	11,8	10,8	8
Arme kinderen	2016	700	2.000	2.300	5.000	292.400
Arme kinderen %	2016	11,8	15,3	15,5	14,7	8,8

Indicatoren over het onderwijs

Vervolgens hebben we ook enkele centrale indicatoren met betrekking tot het onderwijs verzameld. Allereerst laten we zien hoeveel scholen er in Maassluis, Schiedam en Vlaardingen zijn voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs (2019). Vervolgens laten we ook het aantal leerlingen zien dat in dat jaar in deze drie steden op deze drie onderwijsvormen zit. Ook hier kijken we naar de percentages leerlingen met een migratieachtergrond (westers en niet-westers), vergelijken de onderlinge verschillen tussen de steden en betrekken ook het gemiddelde Nederlandse percentage hierbij. Het percentage leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond is hoog in deze regio. In Schiedam is dat percentage het hoogst (42%) maar ook in Vlaardingen (33%) en Maassluis (30,9%). Dat deze regio te maken heeft met een hoog percentage niet-westerse migranten wordt duidelijk als we deze naast het gemiddelde percentage in Nederland leggen (20%).

Kwetsbaarheid en onderwijsachterstanden zijn moeilijk vast te stellen. Toch nemen we hier enkele indicatoren voor op die hierover wat zeggen. Een indicator Kwetsbaar jong zegt iets over het absoluut verzuim en over het relatieve verzuim. Ook hebben we gekeken naar het risico op onderwijsachterstanden en het percentage leerlingen dat dat risico loopt. We zien dat 28% van de peuters in Schiedam, 27% van de peuters in Vlaardingen en 23% van de peuters in Maassluis dat risico loopt. Alle drie steden liggen daarmee ruim boven het landelijke percentage van 15%. Deze percentages nemen op de basisschool nog iets toe terwijl het landelijk percentage gelijk blijft.

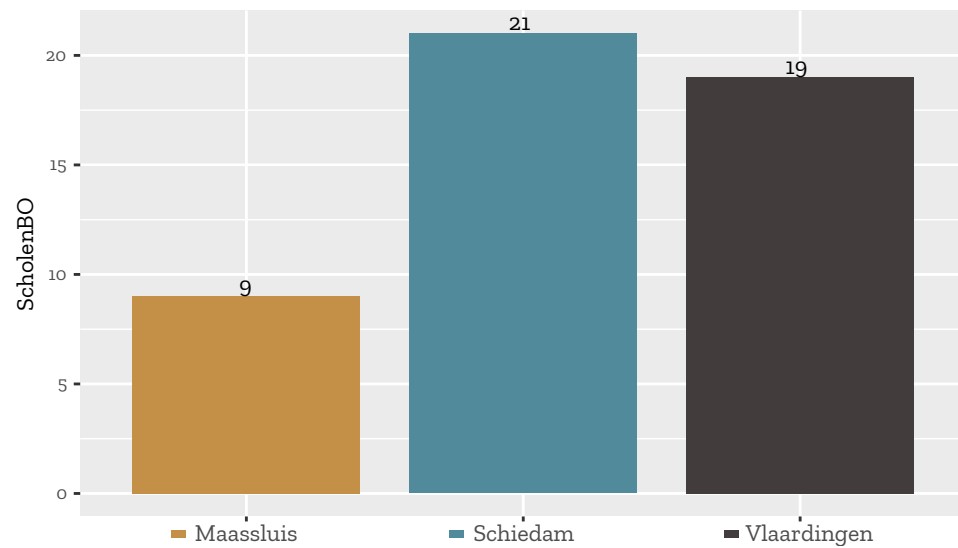
Over het schooladvies dat leerlingen in de regio MSV krijgen zijn grafieken afgebeeld waarmee Maassluis, Schiedam en Vlaardingen met de rest van Nederland worden vergeleken. Over advies en doorstroming van basisschoolleerlingen lezen we in de Onderwijsmonitor MSV 2018-2019 (Kenniscentrum

MSV (oktober 2019, definitieve versie)) onder andere de volgende samenvattende conclusies, die we vanwege het belang hier vrijwel integraal overnemen:

- De doorstroom naar ander onderwijs verschilt sterk per geadviseerd schooltype (na een eventuele bijstelling). Van de leerlingen met een HAVO-advies volgt het kleinste aandeel in het derde jaar het onderwijs dat de basisschool heeft geadviseerd (64,9%), gevolgd door leerlingen met een advies VMBO KL (72,9%).
- MSV-breed heeft bij meer dan een kwart van de leerlingen (27,3%) een heroverweging van het schooladvies plaatsgevonden, omdat het toetsresultaat afweek van het oorspronkelijke advies. Bij bijna de helft van deze leerlingen (13,2% van het totaal) leidde de heroverweging tot een bijstelling van het schooladvies.
- De meeste heroverwegingen komen voor bij leerlingen met als oorspronkelijk schooladvies VMBO KL/GTL (44,3%), gevolgd door HAVO (40,3%) en VMBO GTL (36,0%). Bij het oorspronkelijke advies HAVO leidt heroverweging het vaakst tot bijstelling van het advies (22,5% van het totaal), gevolgd door het advies VMBO GTL/HAVO (21,7%).
- Wat betreft zittenblijven zijn er geen grote verschillen tussen leerlingen met alleen een heroverweging, leerlingen met een bijstelling en leerlingen zonder heroverweging. Leerlingen met een bijstelling stromen echter vaker door naar praktischer onderwijs dan andere leerlingen. Per saldo komen leerlingen met een bijstelling het vaakst in de studieproblemen (18,1%) en leerlingen met alleen een heroverweging het minst vaak (10,1%). Voor een deel van de leerlingen met een bijstelling blijkt het onderwijs van het bijgestelde advies dus toch te zwaar. Anderzijds kan een deel van de leerlingen met alleen een heroverweging wel theoretischer onderwijs aan dan de basisschool heeft geadviseerd.

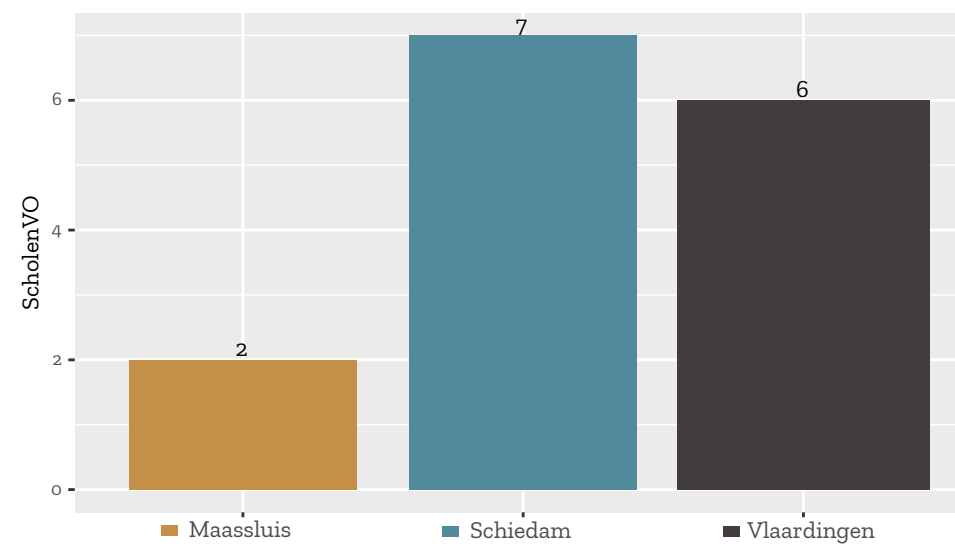
- Leerlingen uit arme buurten blijven iets vaker zitten dan leerlingen uit niet arme buurten en leerlingen uit zeer arme buurten blijven juist minder vaak zitten. Leerlingen uit zeer arme buurten stromen echter veel vaker door naar praktisch onderwijs en, opmerkelijk genoeg, ook vaker naar theoretisch onderwijs. Per saldo komen leerlingen uit zeer arme buurten het vaakst in de studieproblemen (17,6%), gevolgd door leerlingen uit arme buurten (15,6%) en daarna leerlingen uit niet arme buurten (14,2%).
- Zijn de leerlingen uit zeer arme buurten lastiger te duiden voor leerkrachten, waardoor het schooladvies minder vaak accuraat is? Zou het bijvoorbeeld kunnen dat een groot deel van de leerlingen uit zeer arme buurten niet in Nederland is geboren? Daardoor zouden deze leerlingen een taalachterstand kunnen hebben en/of zou het voor leerkrachten moeilijker te peilen zijn wat deze leerlingen precies aankunnen. Het blijkt echter dat van elk van de drie de groepen leerlingen zo'n 13% in het buitenland is geboren. De plek waar de leerlingen zijn geboren en/of opgegroeid biedt dus geen verklaring.
- Als we kijken naar waar de ouders zijn geboren, is de uitkomst heel anders: hoe armer de buurt waarin de leerlingen opgroeien, hoe vaker één van de ouders in het buitenland is geboren, of beide ouders in het buitenland zijn geboren. Zelfs als deze leerlingen in Nederland opgroeien en in Nederland naar schoolgaan, is het niet uitgesloten dat zij een minder grote woordenschat en minder goede taalbeheersing hebben, bijvoorbeeld omdat zij thuis geen Nederlands spreken. Er zijn echter sterke aanwijzingen dat het opleidingsniveau van de ouders een grotere rol speelt in de schooladviezen en studievoortgang dan herkomst. Indirect is er wel een verband met herkomst: ouders met een migratieachtergrond zijn veel vaker praktisch opgeleid dan ouders met een Nederlandse achtergrond (en hebben daardoor ook vaker een laag inkomen).
- In een eerdere onderwijsmonitor, toen de eindtoets nog aan het schooladvies voorafging, vonden we geen aanwijzingen dat leerlingen met een migratieachtergrond een lager schooladvies krijgen dan leerlingen met een Nederlandse achtergrond en hetzelfde toetsresultaat. Dit jaar zien we echter wel dat leerlingen uit (zeer) arme buurten een lager schooladvies krijgen dan leerlingen uit niet arme buurten met hetzelfde toetsresultaat. Van de leerlingen uit niet arme buurten krijgt 74,2% een passend schooladvies, van de leerlingen uit arme buurten 71,2% en van de leerlingen uit zeer arme buurten 69,7%. Deze verschillen zijn significant.
- Leerlingen uit (zeer) arme buurten krijgen relatief vaak een bijstelling. Deze bijstellingen verminderen het verschil met leerlingen uit niet arme buurten wel, maar heffen het niet volledig op. De resterende verschillen zijn volgens de gangbare maatstaven echter niet meer significant.
- Het lijkt erop dat leerlingen uit arme buurten, en vooral uit zeer arme buurten, lastiger te duiden zijn voor leerkrachten. Hierin speelt vermoedelijk ook het opleidingsniveau van de ouders een rol. Mogelijk drijven praktisch opgeleide ouders het schooladvies minder op dan theoretisch opgeleide ouders. Ook is het niet uitgesloten dat leerkrachten, wetend dat de ouders praktisch zijn opgeleid, het zekere voor het onzekere nemen en niet te theoretisch adviseren.

Aantal scholen - Vestigingen basisonderwijs



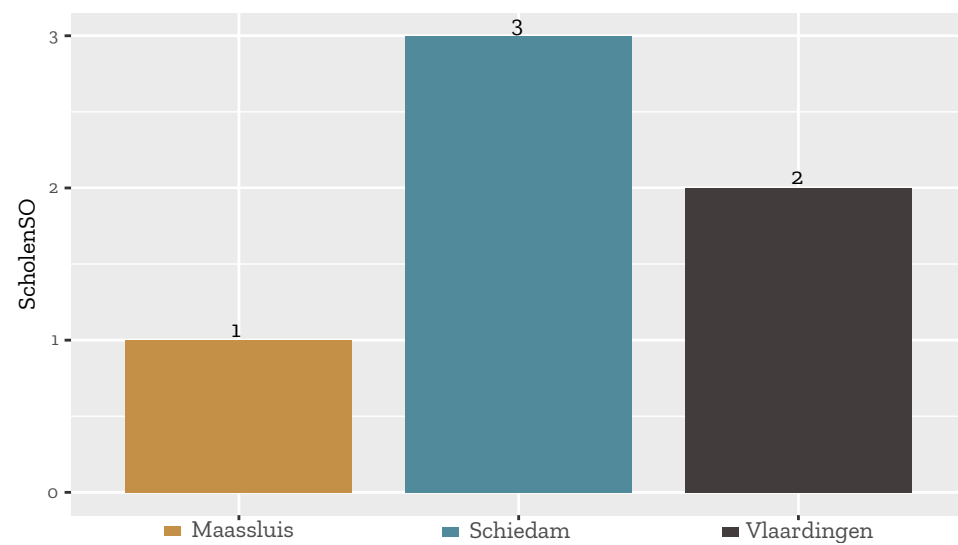
Data bron: Duo, 2019

Aantal scholen - Vestigingen voortgezet onderwijs



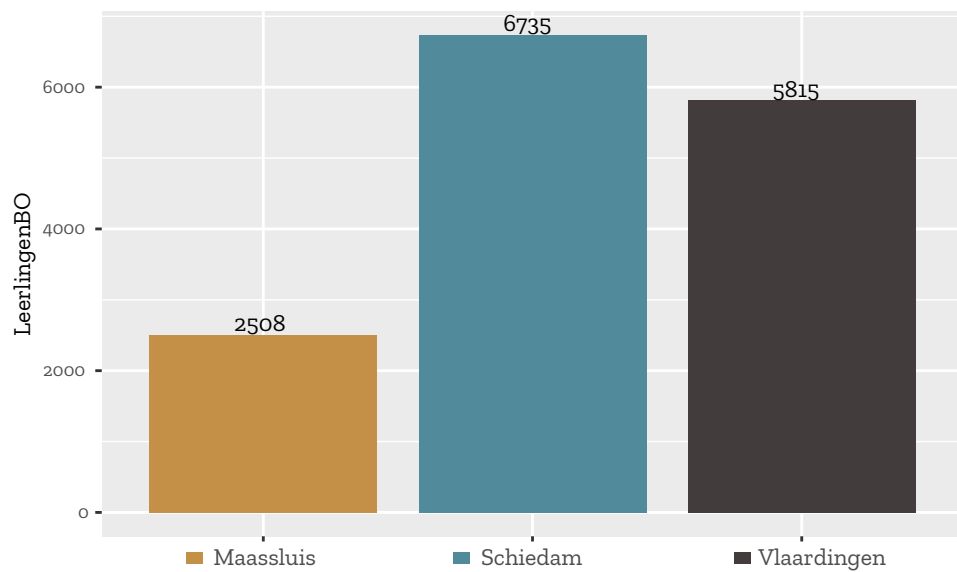
Data bron: Duo, 2019

Aantal scholen - Vestigingen speciaal onderwijs



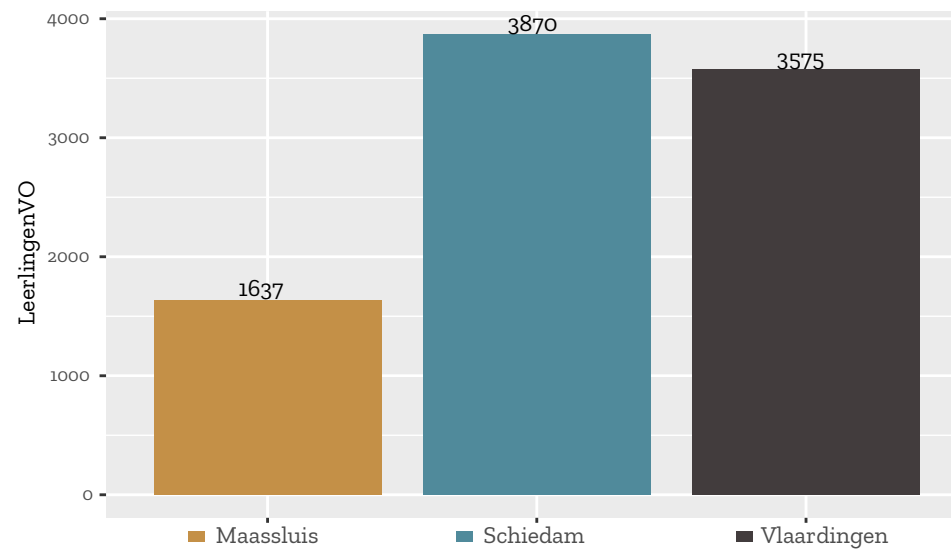
Data bron: Duo, 2019

Aantal leerlingen - Basisonderwijs



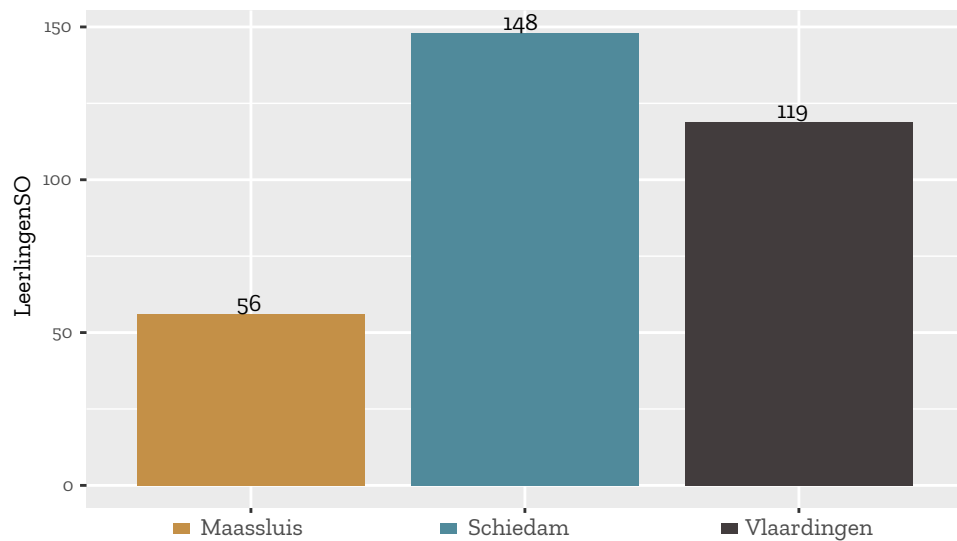
Data bron: Waar staat je gemeente, 2019

Aantal leerlingen - Voortgezet onderwijs



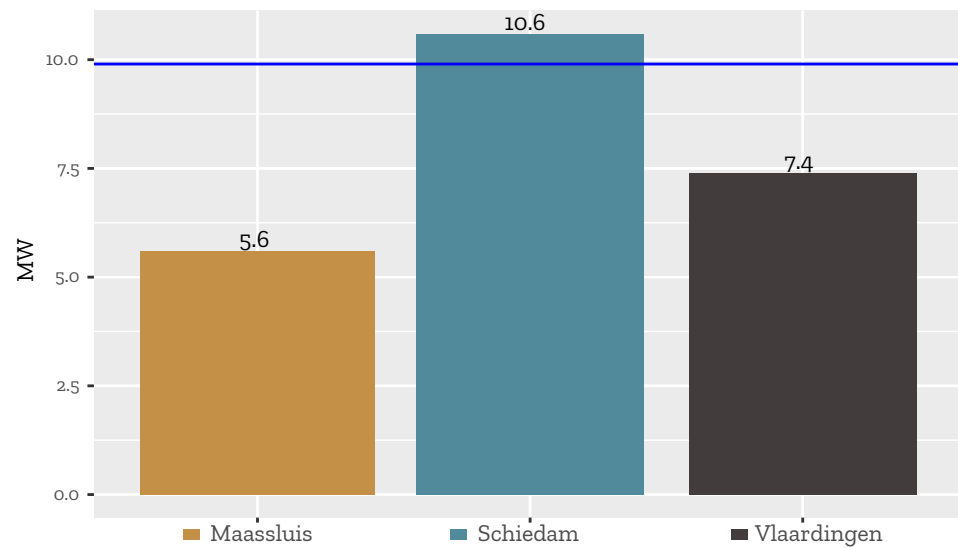
Data bron: Waar staat je gemeente, 2019

Aantal leerlingen - Speciaal onderwijs



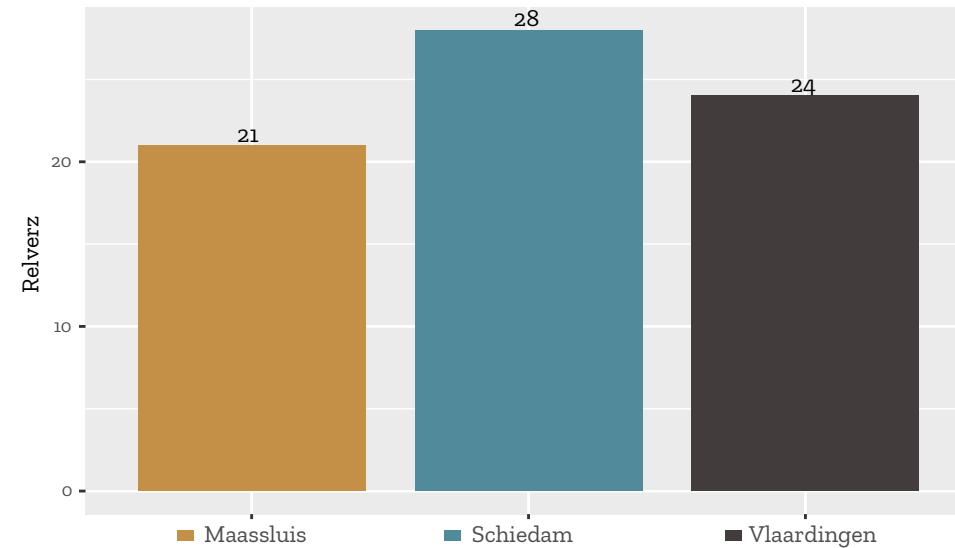
Data bron: Waar staat je gemeente, 2019

Leerlingen met westerse migratieachtergrond in percentages



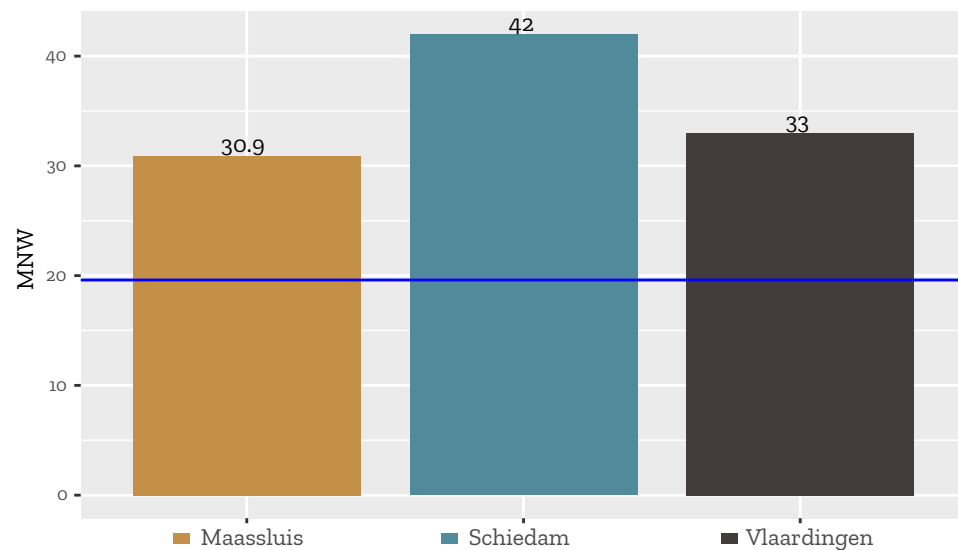
Data bron: CBS, 2019-2020

Kwetsbaar jong relatief verzuim



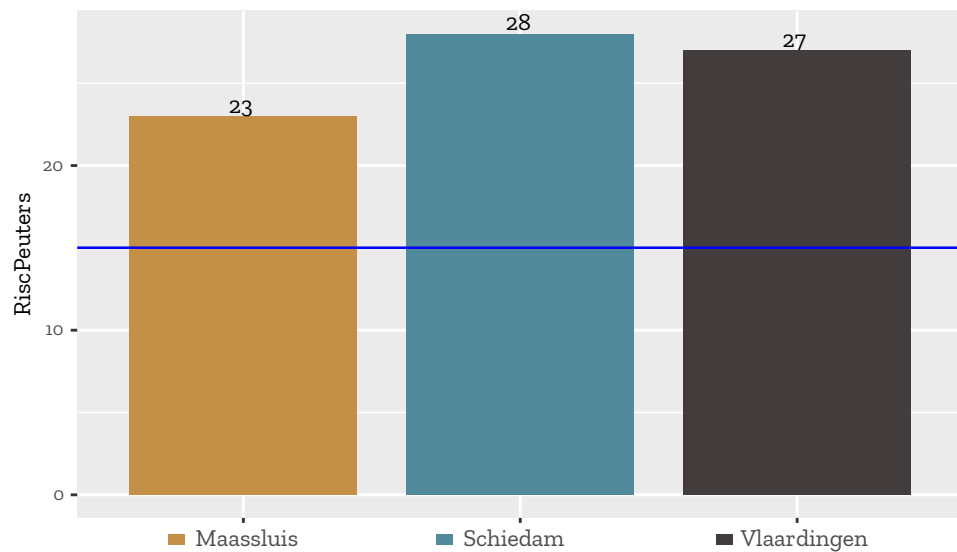
Data bron: Duo, 2019

Leerlingen met niet-westerse migratieachtergrond in percentages



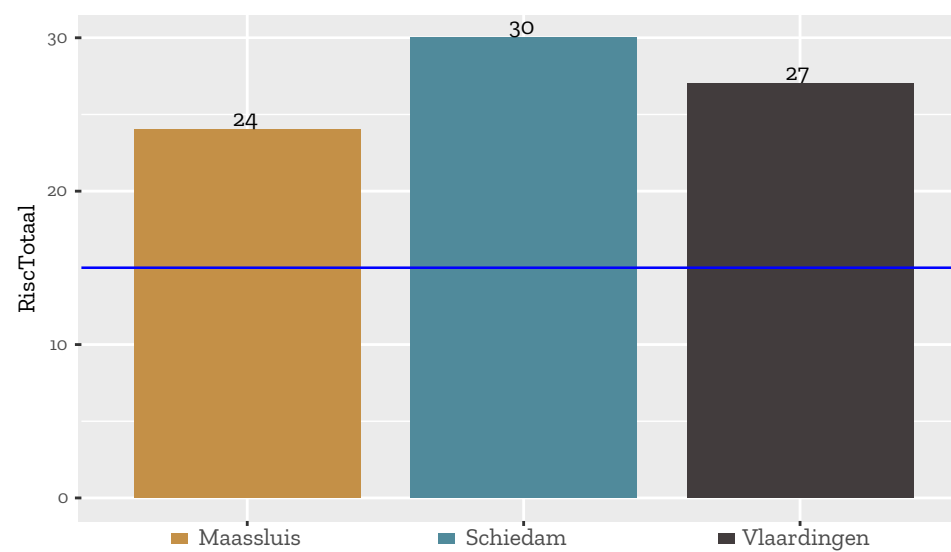
Data bron: CBS, 2019-2020

Risico op onderwijsachterstanden bij Peuters in percentages



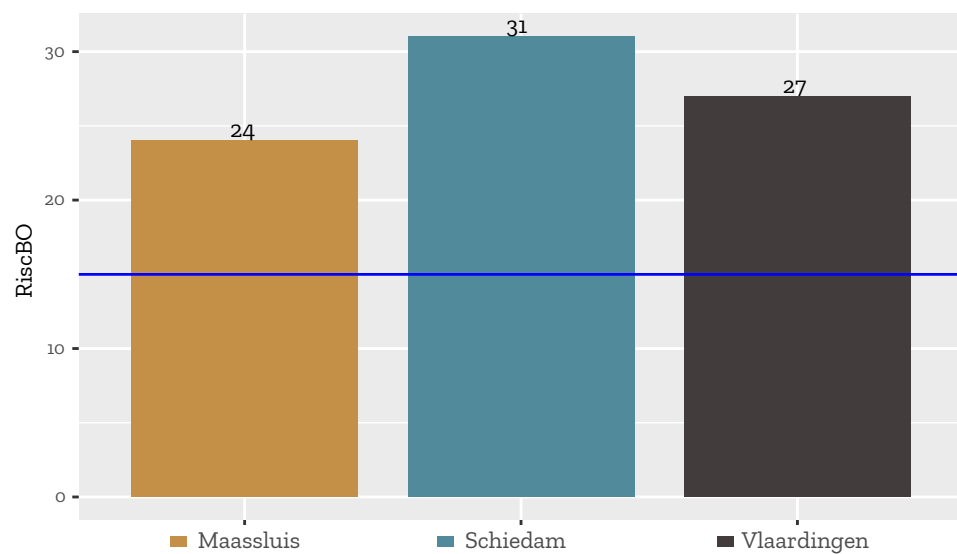
Data bron: Duo, 2017

Risico op onderwijsachterstanden - Totaal in percentages



Data bron: Duo, 2017

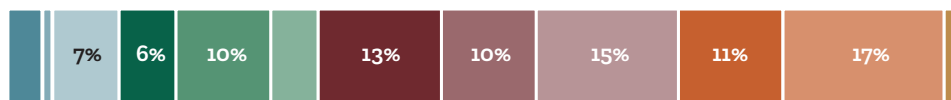
Risico op onderwijsachterstanden op basisonderwijs in percentages



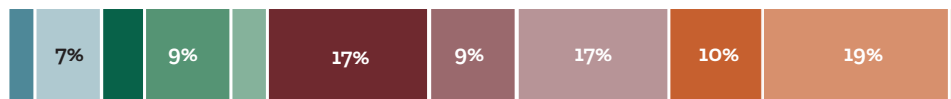
Data bron: Duo, 2017

Verdeling leerlingen naar definitief schooladvies

Maassluis



Nederland



0% 20% 40% 60% 80% 100%

Praktijk VSO Vmbo bl Vmbo bl/kl Vmbo kl Vmbo kl/gt
Vmbo gt Vmbo gt/havo Havo Havo/vwo Vwo Geen advies

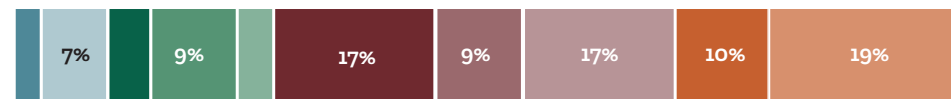
Data bron: Duo, 2018

Verdeling leerlingen naar definitief schooladvies

Vlaardingen



Nederland



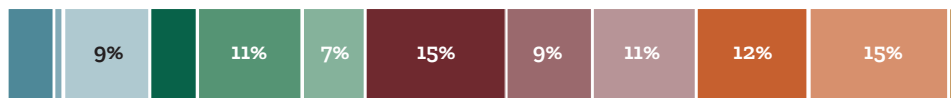
0% 20% 40% 60% 80% 100%

Praktijk VSO Vmbo bl Vmbo bl/kl Vmbo kl Vmbo kl/gt
Vmbo gt Vmbo gt/havo Havo Havo/vwo Vwo Geen advies

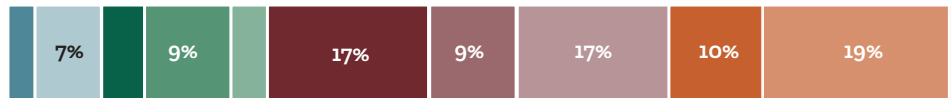
Data bron: Duo, 2018

Verdeling leerlingen naar definitief schooladvies

Schiedam



Nederland



0% 20% 40% 60% 80% 100%

Praktijk VSO Vmbo bl Vmbo bl/kl Vmbo kl Vmbo kl/gt
Vmbo gt Vmbo gt/havo Havo Havo/vwo Vwo Geen advies

Data bron: Duo, 2018

Resultaten interviews

Om de situatie in de regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen verder in te kleuren geven we de resultaten weer van de kwalitatieve interviews die zijn afgenomen. De afgelopen twee maanden hebben we zestien professionals gesproken uit onderwijs, beleid en onderwijsondersteuning. De resultaten beschrijven we aan de hand van drie onderdelen: 1) onderwijsongelijkheid in de regio; 2) huidig beleid en aanpakken; 3) inzet van de middelen.

Onderwijsongelijkheid in de regio

De respondenten zijn redelijk eensgezind over het profiel van leerlingen, problemen die te maken hebben met kansenongelijkheid/leerachterstanden en de factoren die hieraan ten grondslag liggen. Deze kinderen komen vaak uit een laag sociaaleconomisch milieu, leven in relatieve armoede en hebben weinig te maken met een stimulerende thuisomgeving. Hoewel niet exclusief, vallen veel van deze factoren samen met de migratieachtergrond van de ouders en de taalvaardigheid van deze kinderen. Naast de traditionele groepen Nederlanders met een migratieachtergrond zijn dit verder kinderen van arbeidsmigranten uit Oost-Europa. Een veelgenoemde factor is ouderbetrokkenheid. Niet elke ouder is even betrokken bij het onderwijs van het kind of kan de hulp bieden die het kind nodig heeft. Deze leerlingen hebben vaker te maken met een kloof tussen school en thuisomgeving, moeten veel op eigen kracht doen en krijgen ook vanuit de school weinig adequate begeleiding. Andere factoren zijn onveilig opgroeien, drugs- en alcoholproblematiek bij ouders, schulden, fysieke en geestelijke beperkingen, segregatie op wijk- en schoolniveau en sociale en culturele vaardigheden.

Onderwijsongelijkheid als een divers en plaatselijk fenomeen

De respondenten zien onderwijsongelijkheid als een verschijnsel waarin problematiek binnen verschillende levensdomeinen samenkomen. De diverse factoren die leiden tot ongelijkheden hangen met elkaar samen. Een onveilige of vervelende thuissituatie versterken de onderwijsachterstanden. Veel van deze actoren concentreren zich rondom dezelfde omgeving en op dezelfde scholen. Het gaat vaak om een eenzijdige populatie met dezelfde ervaren problemen. De ongelijkheid in de regio is volgens de respondenten dan ook vooral plaatselijk. Zo zijn er wijken waar het probleem zich prominent voordoet en wijken waar de kansenongelijkheid zich minimaal manifesteert. In Schiedam heeft het probleem vooral te maken met de woningvoorraad. Deze stad kent een goedkope sociale voorraad.

Verder worden migratieachtergrond en de taalachterstanden van de kinderen genoemd. Er is veel instroom vanuit Oost-Europa en de kinderen die met hun ouders meekomen hebben vaak leerachterstanden. Deze leerlingen krijgen advies voor het speciaal onderwijs, terwijl het voor een groot deel te maken heeft met hun taalbeheersing in verband met de recente aankomst in Nederland. Ook de hoge mobiliteit (gezinnen komen voor een korte periode en vertrekken weer relatief snel) maakt het niet makkelijker voor het onderwijs. In Vlaardingen zijn de ongelijkheden ook groot en de laatste tijd zelfs groter geworden ten opzichte van vroeger. Het opleidingsniveau van ouders ligt hier vaak aan ten grondslag. Vergelijkbaar met Schiedam, kunnen groepen met de laagste inkomens in bepaalde buurten van Vlaardingen makkelijk en goedkoop aan woningen komen. In Maassluis is dit probleem minder prominent aanwezig. Anders dan Schiedam en Vlaardingen is Maassluis wat betreft sociale klasse en culturele diversiteit een gemiddelde stad van Nederland. De inkomens van ouders zijn in deze gemeente op een hoger niveau, met nieuwe wijken die worden gebouwd en een toenemende instroom van gezinnen met hogere inkomens.

Bestuurlijke en onderwijskundige tekortkomingen

Verder noemen de respondenten de gebrekkige bestuurlijke en onderwijskundige kaders die de ongelijkheid in het onderwijs in stand houden. Volgens de respondenten wordt op *bestuurlijk niveau* nog te veel in oude kaders gedacht: in losse beleidsterreinen als onderwijs, huisvesting, jeugdhulp en veiligheid. Hier zijn veel afzonderlijke potjes voor en de ervaring is dat men nog te weinig met elkaar in contact staat. Verandering en ontschotting zou nodig zijn om verschillende partijen te stimuleren om meer en beter met elkaar samen te werken rondom het kind. Op *onderwijskundig niveau* gaat het om afwezigheid (of minimale aanwezigheid) van duidelijke onderwijskundige interventies in de klas. De docent heeft veel vrijheid bij de invulling van de les en didactiek. Dat wordt enerzijds als positief gezien, anderzijds dienen scholen ook na te denken over kaders, termen en taal in het onderwijs om gelijke kansen te bevorderen. Wat werkt bevorderend voor deze kinderen? Aansluiting met de wetenschap is hierin essentieel. Een gevolg van inadequate match vanuit het onderwijs is dat kinderen op niveaus terechtkomen die niet aansluiten op de potentie en cognitieve vaardigheden van de leerling en hierdoor in het onderwijstraject vaak afhaken.

Huidig beleid en aanpakken

Hoewel de problematiek duidelijk aanwezig is in de regio, is het volgens de respondenten geen nieuw verschijnsel. Veel aandacht was in het verleden (en is in het heden) met name gericht op het wegwerken van taalachterstanden. Over de effectiviteit van de interventies komt een gemengd beeld naar voren. Deze aanpakken zouden niet altijd aantoonbaar effectief zijn. Een belangrijk verschil ten opzichte van vroeger is de bredere visie die men tegenwoordig heeft op het vraagstuk. Met de hernieuwde aandacht voor kansengelijkheid wordt het kind veel meer vanuit zijn omgeving benaderd en is de focus bijvoorbeeld niet enkel gericht op de cognitieve vaardigheden. Taal wordt nog steeds door de respondenten gezien als de sleutel tot groei, maar de aanpak dient

veelomvattender te zijn. Er zou veel meer een intensievere samenwerking moeten bestaan tussen het onderwijs, ouders, jeugdhulp en ondersteunende organisaties die zich bezighouden met de brede ontwikkeling van het kind. De respondenten noemen verschillende interventies die bekend zijn in de eigen werkpraktijk (of in de regio) en die succesvol lijken in het bevorderen van gelijke kansen in het onderwijs. Enkele voorbeelden die als succesvol worden beschouwd bespreken we hier op een beknopte wijze.

Integrale aanpak

Respondenten wijzen erop dat er steeds minder kinderen doorverwezen worden naar het speciaal onderwijs. Er is sprake van afvlakking van het toenemend aantal kinderen dat wordt doorgestuurd naar het speciaal onderwijs. Scholen worden er steeds beter in om kinderen op individueel niveau te begeleiden. De laatste jaren nemen reguliere scholen bijna alle kinderen aan en kijken hoe elk kind de hulp kan krijgen die het nodig heeft. Tegelijkertijd is de instroom in het speciaal basisonderwijs niet kleiner geworden. De (mogelijke) verklaring die hiervoor wordt gegeven is dat de problematiek op verschillende leefdomen van veel leerlingen alsmaar groter worden. Dit wordt als een gigantische uitdaging gezien. Hoewel er steeds meer expertise is in omgaan met wat in de scholen binnenkomt, kan een school dit niet alleen: er is een *integrale aanpak* nodig waar onderwijs, ouders, jeugdzorg en andere ondersteunende organisaties intensief met elkaar samenwerken en daarmee verantwoordelijkheid delen voor het vraagstuk. Een concreet voorbeeld die invulling geeft aan deze samenwerking is de zogenoemde 'Familieklas' in Schiedam en Vlaardingen. Dit is een methodiek voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, waarmee een samenwerking wordt bewerkstelligd tussen jeugdhulp, ouders en het onderwijs. Gezamenlijk wordt gekeken hoe op een constructieve manier het kind kan worden ondersteund. Er wordt constant gezocht naar verbetering van de samenwerking tussen de gezinsspecialisten in de wijkondersteunings-teams, ouders en de scholen.

Naschoolse activiteiten

Een ander veelgenoemde aanpak die als succesvol wordt beschouwd zijn de naschoolse activiteiten. Deze initiatieven hebben betrekking op huiswerkbegeleiding, talentontwikkeling, versterken van de identiteitsontwikkeling, culturele activiteiten, theater, dans en sport. Naast de reguliere lessen hebben leerlingen de mogelijkheid om zich aan te melden voor activiteiten waarbij ze nieuwe vaardigheden kunnen opdoen, op cultureel gebied hun kennis kunnen verbreden of een sport te beoefenen. Deze activiteiten worden als meerwaarde gezien in de verbreding van de leefwereld van de leerlingen, waar ze samenwerken aan doelen met anderen en hun talenten ontplooiën. Leerlingen krijgen op deze manier meer zelfvertrouwen en eigenaarschap over het eigen ontwikkelproces. In dit kader worden onder meer samenwerkingen met de bibliotheek, Stichting Aanzet, Yets Foundation, Minters en de Kleine Ambassade genoemd.

Goede praktijken vve's

Verschillende respondenten noemen de betaalbaarheid van de voor- en vroegschoolse educatie (vve) als een groot probleem. Hierdoor zou de kwaliteit van de peuterspeelzaal en kinderopvang de laatste jaren erop achteruit zijn gegaan, waardoor het systeem zoals dat nu is geregeld onvoldoende bevorderlijk is voor kansengelijkheid. Deze randvoorwaarden lijken voor een groot deel in de regio nu verwaterd. Hoewel de respondenten aangeven dat dit probleem een landelijk karakter heeft en door de landelijke politiek dient te worden opgepakt, wordt tegelijkertijd gezocht naar lokale initiatieven en goede voorbeelden. Het opleidingsniveau van het personeel en de kwaliteit van de vve's zouden meer aandacht moeten krijgen door structureel te monitoren. Veel kinderen met onderwijsachterstanden en een zogenaamde vve-indicatie komen binnen, maar het schort aan de financiering en daarmee aan de kwaliteit van de voorschoolse educatie. Bij de vve's die het goed doen staan twee begeleiders op de groep, vindt professionele dialoog plaats en is er sprake van warme overdracht tussen de vve en de school. Het advies is om deze *good practices* inzichtelijk te maken.

Effectieve professionalisering onderwijspersoneel

Verschillende respondenten onderkennen het belang van professionalisering van het onderwijspersoneel en daarmee de inzet op kwaliteit van docenten. De school zou het beste uit de leerlingen moeten halen om kansenongelijkheid effectief aan te pakken. Differentiatie gericht op de behoeften van individuele leerlingen is hierin essentieel. Kansengelijkheid zit in passend onderwijs voor alle kinderen waar zij dit nodig hebben. Naast de didactische en inhoudelijke kennis, dienen onderwijsprofessionals over de vaardigheden te beschikken om leerlingen zo goed mogelijk te coachen. Daar waar dit gebeurt, wordt dit beschouwd als een belangrijke en effectieve aanpak. Hier dient meer tijd en geld voor vrij te komen. Soms zijn de randvoorwaarden niet op orde, bijvoorbeeld vanwege het lerarentekort en de hoge werkdruk. Leerkrachten willen graag professionaliseren en werken aan deskundigheidsbevordering, ook op het vlak van kansengelijkheid. Verschillende trainingen voor onderwijsprofessionals worden hierbij genoemd, bijvoorbeeld op het gebied van signaleren van de leerbehoeften van kinderen door ook de thuissituatie mee te nemen. Volgens respondenten werkt dat goed en kan er meer op worden ingezet. Maar daar hebben de leerkrachten tijd voor nodig. Kennis opdoen na een hele schooldag is niet werkbaar, daarin moet veel meer gefaciliteerd worden.

Inzet van de middelen

Tot slot hebben de respondenten desgevraagd aanbevelingen gedaan aan het Fonds Schiedam Vlaardingen e.o. voor de inzet van de middelen ten behoeve van bevordering onderwijsgelijkheid in de regio. Veel aanbevelingen die deze zestien respondenten ons gaven, hangen uiteraard samen met de succesvolle ervaringen zoals hierboven beschreven. We beschrijven hun aanbevelingen puntsgewijs. Ter illustratie geven we hier enkele citaten van de gesprekken die we hebben gevoerd.

Woonbeleid en segregatie

In het verleden is er al in een lange reeks ingezet via het onderwijsachterstandenbeleid (OAB). Met name Schiedam en Vlaardingen hebben in de jaren veel ervaringen opgebouwd. Deze gemeenten hebben al heel lang de nodige middelen om achterstanden tegen te gaan. Ondanks de inzet zijn de problemen er nog steeds. Dus nieuwe middelen zijn nodig. Volgens respondenten is de beste manier om dit aan te pakken door het gebruik van een gecombineerde aanpak van woonbeleid en onderwijs: zorgen voor andere type woningen om segregatie te bestrijden.

Een nieuw kader dat uitgaat van samenwerking

De problemen zijn enkel in samenhang op te lossen. Er lijkt behoefte aan een nieuw kader waarin gelijke kansen kunnen worden gestimuleerd: een onderwijspraktijk dat integraal is ingericht. Dat kader moet veel meer uitgaan van samenwerking tussen onderwijs, ouders, ondersteuning, jeugdzorg, -hulpverlening en beleid om recht te doen aan de 'veelkoppigheid' van het probleem. De respondenten pleiten voor een brede definitie van onderwijsongelijkheid: een omgeving waarbij combinatie met de verschillende pedagogische domeinen rondom het kind wordt aangesproken. Er zijn diverse factoren die buiten het onderwijs liggen of die daarmee samenhangen (armoede en taal bijvoorbeeld) en die aangepakt moeten worden om ongelijkheid in het onderwijs terug te dringen. Samen met onderwijs en partners gebiedsgericht (VO) en wijkgericht (PO) werken aan focus op het opbouwen van een bevorderend sociaal en cultureel netwerk rondom het kind.

"Onderwijs snapt heel goed dat ze het niet alleen kunnen, het is al een hele stap om de verbinding te maken met jongerenwerkers, hulpverlening en andere sociale initiatieven. Het zou veel meer een geheel rondom de leerling moeten zijn."

Aansluiten op wat er al gebeurt in de regio

Een andere aanbeveling die de respondenten ons meegaven heeft betrekking op de bestaande initiatieven en aansluiting op wat er gebeurt. Het pleidooi is om elkaars initiatieven te versterken. Er moet meer aandacht komen voor monitoring, sturing en evaluatie. En deze inzet zou rekening moeten houden met factoren die ook buiten het onderwijs liggen, zoals armoede en taalvaardigheid bijvoorbeeld. Succesvolle bestaande initiatieven zouden structureler ondersteund kunnen worden.

"Laat het Fonds samenwerken met de gemeenten. In de regio MSV wordt ook veel samengewerkt en sluit hier ook bij aan, bijvoorbeeld op het gebied van armoede, taal en ouderbetrokkenheid. Laat de initiatieven van het Fonds hierbij aansluiten."

Differentiatie en duurzame samenwerking

Tot slot wordt gepleit om rekening te houden met differentiatie bij toekennen van de gelden in plaats van generiek beleid. Per instelling zou gekeken moeten worden wat er nodig is. Ook wijzen de respondenten erop te werken vanuit vertrouwen en minder vanuit bureaucratie.

"Probeer het de scholen zo makkelijk mogelijk te maken zodat het niet leidt tot meer werk voor het personeel."

Verder is het belangrijk om duidelijke lange termijn afspraken te maken met de verschillende partijen. Het aangaan van langdurige verbindingen zou centraal moeten staan en de bestuurslagen dienen meer met elkaar samen te werken. Dit pleidooi om structurele samenwerking aan te gaan om samen aan gelijke kansen te werken wordt aangevuld met het belang van onderzoek.

Conclusies, aanbevelingen en randvoorwaarden

Voor deze programmeringsstudie hebben we allereerst de literatuur over wat werkt en het effectief aanpakken van ongelijkheid in het onderwijs verzameld, afgebakend, in kader gezet en waar mogelijk geordend. Hierover hebben we een tussenverslag geschreven en begin maart aangeboden. Vervolgens hadden we aanvullende inzichten uit de regio nodig om vast te kunnen stellen waar met de opgebouwde kennis het beste bij is aan te sluiten. We zijn eerst op zoek gegaan naar enkele centrale *indicatoren* die ons wat vertellen over de sociaal-demografische situatie en de huidige onderwijs(on)gelijkheidssituatie van de MSV-gemeenten. We hebben hier een keuze gemaakt uit enkele centrale indicatoren. Daarnaast hebben we *gesprekken met professionals* uit de regio gevoerd. Dit waren gesprekken met zestien professionals uit onderwijs, beleid en onderwijsondersteuning.

Op basis van het literatuuronderzoek en de situatieschets van de regio MSV hebben we mogelijkheden en onmogelijkheden om in de regio succesvol te werken aan het terugdringen van onderwijsongelijkheid in kaart gebracht. De inzichten en het kader die we in de eerste fase van het literatuuronderzoek hebben opgebouwd, zijn meer concreet en realistisch geworden in de tweede onderzoeksfase, ook omdat ze aan de situatie in de regio zijn getoetst. Deze sluiten aan bij de 'Concept Menukaart NPO', die het onderwijs wil ondersteunen bij de eenmalige onderwijsinvestering van 8,5 miljard. Het geeft een brede range aan van interventies die kunnen worden uiteengezet. Per interventie wordt een 'evidentiekracht' toegekend. Hier krijgen sociaal emotioneel leren in een veilige omgeving (een focus op empathie, peer relaties en de (feedback) relatie met de leerkracht), ouderbetrokkenheid en samenwerkend leren ook een hoge evidentiekracht.

Op basis van het literatuuronderzoek en de situatieschets van de regio trekken we achtereenvolgens enkele conclusies, daaruit volgende aanbevelingen en randvoorwaarden:

Op basis van **indicatoren** stellen we vast dat deze regio en met name Schiedam en Vlaardingen een hoog percentage inwoners heeft met een niet-westerse achtergrond. Tegelijk komt in dit gebied, vooral in Schiedam en Vlaardingen, armoede relatief veel voor. Het percentage arme gezinnen, langdurige armoede en kinderen die in armoede opgroeien is hier relatief hoog. Naast migratie beïnvloedt armoede het thema kansengelijkheid en -ongelijkheid in sterke mate in deze regio. Het is duidelijk dat het onderwijs in MSV te maken heeft met kwetsbaarheid en onderwijsachterstand en dit al over een langere tijd.

Wat het literatuuronderzoek betreft onderscheiden we **drie niveaus** om kansen(on)gelijkheid te benaderen: schoolniveau, klasniveau en individueel niveau. Het is belangrijk om in het achterhoofd te houden dat deze niveaus echter nauw met elkaar verbonden zijn en dat ze vaak ook elkaars randvoorwaarden zijn; zonder onderwijskundig leiderschap geen ruimte voor effectieve professionaliseringsactiviteiten, zonder effectieve professionaliseringsruimte geen veilig leerklimaat en zonder veilig leerklimaat geen kansen voor sociaalemotionele ontwikkeling.

Schoolniveau

Op **schoolniveau** zijn effectieve professionaliseringsactiviteiten, warme dossieroverdrachten, onderwijskundig leiderschap, en aanvullende leerinitiatieven licht kansrijke beleidsrichtingen waar in geïnvesteerd kan worden. De effecten van het ingrijpen op klassengrootte en onderwijssegregatie moeten in de Nederlandse context nog nader onderzocht worden, maar vragen wel aanhoudend aandacht voor het op peil houden van de onderwijskwaliteit.

Met name ouderbetrokkenheid, ouderparticipatie of **'ouder-community'** komt naar voren als belangrijkste positieve bijdrage aan het functioneren van leerlingen binnen de school en daarmee aan het bijdragen aan kansengelijkheid in het onderwijs. Samen met de leerkracht, de betrokken zorg- of wijkprofessionals en de ouders kan er gezamenlijk worden gewerkt aan ontwikkelkansen. In deze begeleiding blijkt de communicatie en 'ICT-infrastructuur' tussen school en ouders de basis te zijn van ouderbetrokkenheid. Zowel uit de literatuurstudie als uit de situatieschets blijkt dat ouders cruciaal zijn in de ontwikkeling van het kind, maar dat niet elke ouder even betrokken is bij het onderwijs van het kind of de benodigde hulp kan bieden die het kind nodig heeft. Het is daarom nodig om ouders zoveel mogelijk te betrekken in het onderwijsproces, vooral bij het stimuleren van taal bij het jonge kind. Echter, het blijkt in de praktijk nog enorm lastig om ouders zo goed mogelijk te betrekken. Het ontwikkelen van een gezamenlijk plan om de ouderbetrokkenheid te verhogen is daarom cruciaal. Over wat voor een plan dat moet zijn, zal verder doorgedacht moeten worden. Door ouders mee te nemen in het schoolproces, kan dit leiden tot een betere samenwerking tussen de school en ouders, wat op de lange termijn kan bijdragen aan betere onderwijskansen voor kinderen. Gedacht kan worden aan het bieden van voorlichting aan ouders.

Aanbeveling 1: 'Ouder-community' en voorlichting

Klasniveau

Op **klasniveau** komen dialogisch onderwijs en het in kaart brengen van leerkrachtverwachtingen ook als beleidsmaatregelen naar voren en die lijken vooral aan te sluiten op de eerdergenoemde effectieve professionaliseringsactiviteiten. Van beide maatregelen zijn de effecten op de leerresultaten tot nu toe beperkt. Wel zijn er implicaties dat het een positieve invloed heeft op de relatie tussen de leerkracht en het kind.

Met name het interveniëren op **'sociale cohesie' in de klas** lijkt in dit verband kansrijk te zijn ten opzichte van andere interventies. Bij de (talent)ontwikkeling van leerlingen moet de rol van leeftijd- en klasgenoten niet worden onderschat. Door bruggen te slaan tussen leerlingen onderling – door structurele extra activiteiten te organiseren die een positieve impact hebben op de groepsdynamiek – en tussen leerling en leerkracht – door leerkrachten meer te scholen in empathie of dialogisch onderwijs – kunnen talenten van leerlingen zichtbaar worden. De praktijk laat ook zien dat het veilig leren in nauw verband staat met professionaliseringsactiviteiten, o.a. rond het stimuleren van executieve vaardigheden en het tegengaan van negatieve leerkrachtverwachtingen. Ook gaat het niet alleen om een positieve sfeer en veiligheid in de klas. De lange wachtlijsten in de jeugdzorg hebben ook invloed op de sfeer in sommige klassen. In klassen waar een leerkracht constant met één kind bezig is, gaat dit ten koste van een klas waarin veel kinderen zitten met een onderwijsachterstand. Ook daar liggen nog kansen voor extra handen in het onderwijs. Een knelpunt is vaak het ontbreken van tijd voor nascholing, dus om deze reden kan er extra worden ingezet op extra structurele activiteiten die een positieve impact hebben op de groepsdynamiek in de klas (zoals Over de Streep).

Aanbeveling 2: veilig leren is de basis

High Dosage Tutoring (HDT) is **op klasniveau** een ander kansrijke interventierichting om kansengelijkheid tegen te gaan. Met de inzet hiervan gaan leerlingen flink vooruit en ze zitten hiernaast beter in hun vel, maar ze zijn relatief duur en nog beperkt geïmplementeerd. De HDT-methode houdt in dat een team van tutores dagelijks onder schooltijd één lesuur lang maatwerk levert aan twee leerlingen tegelijkertijd. De hoge *dosage* (dosering) gaat niet alleen over het aantal uren begeleiding per week, maar heeft ook betrekking op de intensiteit van sterke sociale relaties binnen deze specifieke methode. De tutores worden vooraf geselecteerd en getraind door de uitvoerende organisatie en zijn maatschappelijk betrokken afgestudeerden die zich een jaar lang fulltime tegen een laag salaris willen committeren aan het project.

Aanbevelingsrichting 3: HDT als kansrijk experiment

Individueel niveau

Een kans voor het tegengaan van kansenongelijkheid op **individueel niveau** is gepersonaliseerd onderwijs, bijvoorbeeld via moderne leeromgevingen die zijn afgestemd op het ontwikkelniveau ('microdifferentiatie'). Verdere ontwikkeling hiervan en professionalisering op dit gebied is nodig (zie 'effectieve professionaliseringsactiviteiten'). Een beleidsrichting hier is de aandacht voor sociaalemotionele competenties, die ondersteunend kunnen zijn bij de leerresultaten in het vervolgonderwijs. Ook hier is een vroege start een belangrijke voorspeller van positieve uitkomsten.

Op **individueel niveau** laat onderzoek vooral zien dat *vroeg investeren in kinderen* het meest bijdraagt aan grotere kansengelijkheid. Over het algemeen geldt – vanzelfsprekend – de regel dat wanneer een traject vroeger start en intensiever is, de effecten groter zijn. De kwaliteit van de VVE blijkt de belangrijkste en meest consistente voorspeller van de kind-uitkomsten te zijn.

Aanbevelingsrichting 4: de kansrijke start

Uit de gesprekken komt een duidelijk beeld naar voren van het profiel van de leerlingen die met onderwijsachterstanden te maken hebben en de problemen en onderliggende factoren die ermee samenhangen. Er zijn diverse factoren, die onderling ook nog eens met elkaar samenhangen. De ongelijkheid in de regio is bovendien 'plaatselijk'; het zijn bepaalde wijken waar de problematiek zich prominent voordoet. Gebrekkige bestuurlijke en onderwijskundige kaders houden ongelijkheid mede in stand. Er is ontschotting nodig en er zal meer ingezet moeten worden op wat werkt dat bevorderend is voor kinderen met achterstanden. Er zijn op dit moment veelbelovende initiatieven gaande die inzetten op meer integraal werken, op voor- en naschoolse activiteiten, professionalisering en samenwerking.

Dit betekent dat een groot deel van de winst ook te behalen is met bepaalde randvoorwaarden voor de samenwerking. Het is daarbij goed om ervan bewust te zijn dat er in deze regio al lang is ingezet op tegengaan van onderwijsachterstanden. Het is nodig om met deze ervaringen rekening te houden. Veel gebeurt er al in de regio, echter wat dit oplevert is niet altijd duidelijk. Vandaar ook het pleidooi voor monitoring, sturing en evaluatie en ook het structureel ondersteunen van succesvolle initiatieven. Kijk daarbij ook naar wat er in een bepaalde situatie nodig is, werk daarbij vanuit vertrouwen en niet vanuit bureaucratie. Samen werken aan terugdringen van onderwijsachterstanden wordt door de respondenten onderschreven.

Randvoorwaarde 1: monitoring en evaluatie van succesvolle initiatieven

Er is een kader nodig tussen onderwijs, ouders, ondersteuning, jeugdzorg, -hulpverlening en beleid. Het probleem van onderwijs(on)gelijkheid is veelkoppig in deze regio en daaraan zal recht moeten worden gedaan. Er is een omgeving nodig waarin verschillende pedagogische domeinen rondom het kind tegelijk worden aangesproken. Factoren liggen in, maar ook buiten het onderwijs, die met onderwijs(on)gelijkheid samenhangen (armoede en taal bijvoorbeeld). Het is nodig dat deze tegelijkertijd aangepakt worden om ongelijkheid in het onderwijs terug te dringen. Daarom is het nodig initiatieven te steunen waarin onderwijs en partners samen wijkgericht (PO) en gebiedsgericht (VO) te werken aan het opbouwen van een bevorderend sociaal en cultureel netwerk rondom het kind.

Randvoorwaarde 2: wijkgericht/gebiedsgericht werken rond de leerling

Steeds meer wordt er in de regio samenwerking gezocht om het onderwijs te versterken, de kansengelijkheid te bevorderen, armoede tegen te gaan en taalontwikkeling en ouderbetrokkenheid te stimuleren. Men erkent dat dit in het verleden in de regio soms stroef is gegaan, maar ook dat dit onderhand steeds beter gaat en men elkaar nodig heeft. Bij diverse onderwijsprojecten zijn

op dit moment al verschillende schoolbesturen, gemeenten en ook het Fonds Schiedam Vlaardingen e.o. zelf betrokken. Op dit gebied is er vooruitgang geboekt en men hoopt dat deze lijn de komende jaren wordt vastgehouden. Men ziet ook in dat door dit gezamenlijk optrekken er meer middelen binnen kunnen komen en er resultaten kunnen worden behaald. De komende jaren zal er veel geïnvesteerd worden in het onderwijs, is de verwachting, zoals recent door het Ministerie OCW met het Nationaal Programma Onderwijs. De bereidheid om met elkaar meerjarig te investeren in het onderwijs neemt toe en goede lokale samenwerking tussen verschillende partijen is daarom ook zo belangrijk. In de regio is het bewustzijn groot dat problemen op het gebied van onderwijs en opvoeding alleen in samenhang opgelost kunnen worden. Dat geldt voor onderwijsgelijkheid maar ook voor de nodige samenwerking tussen onderwijs en jeugdzorg (en andere partners). Het is goed als het Fonds Schiedam Vlaardingen e.o. de komende jaren deze samenwerking in en rond het onderwijs versterkt en zo de initiatieven niet naast elkaar houdt maar eraan bijdraagt dat ze initiatieven rondom onderwijsgelijkheid elkaar versterken.

We hopen dat deze rapportage een basis biedt voor de toekomstige programmering Onderwijsgelijkheid van het Fonds Schiedam Vlaardingen e.o..

Randvoorwaarde 3: laat bestaande coalities elkaar versterken en voer het gezamenlijke gesprek hierover

Aanbevelingen en randvoorwaarden samengebracht

Actie	VVE	PO	VO	Mbo
<i>Aanbeveling 1: 'Ouder-community en voorlichting'</i>				
a Voer het gesprek over gezamenlijk plan van aanpak				
b Werk een voorlichtingsstrategie uit				
c Werk een ICT-infrastructuur uit				
<i>Aanbeveling 2: Veilig leren is de basis</i>				
a Investeer in structurele extra activiteiten voor scholen				
b Investeer in de professionalisering van professionals				
c Zorg voor nascholing op dit terrein				
<i>Aanbeveling 3. HDT als kansrijk experiment</i>				
a Selecteer en implementeer HDT op een aantal scholen				
b Monitor en evalueer de successen van de pilots				
<i>Aanbeveling 4. De kansrijke start</i>				
a Houd zicht op de kwaliteit van de verschillende VVE-organisaties				
b Zet in op hele dag aanbod				
<i>Randvoorwaarde 1: monitoring en evaluatie van succesvolle initiatieven</i>				
a Maak een selectie van te monitoren/evalueren initiatieven				
b Voer tussentijds het gesprek over aanvullende ondersteuning.				
<i>Randvoorwaarde 2: wijkgericht/gebiedsgericht werken rond het kind</i>				
a Wijkgericht werken				
b Gebiedsgericht werken				
<i>Randvoorwaarde 3: laat bestaande coalities elkaar versterken en voer het gesprek hierover</i>				
a Breng bestaande coalities in kaart				
b Ondersteun meerjarig coalities				

Literatuur

Agirdag, O., & Kambel, E. (2018). *Meertaligheid in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.

Alexander, R. (2008a). *Essays on Pedagogy*. London/New York: Routledge.

Alexander, R. (2008b). *Towards Dialogic Teaching*. York: Dialogos.

Alexander, R. (2006). *Education as dialogue: Moral and pedagogical choices for a runaway world*. Hong Kong/York: The Hong Kong Institute of Education/Dialogos.

Bavarian, N., Lewis, K. M., DuBois, D. L., Acock, A., Vuchinich, S., Silverthorn, N., Snyder, F. J., Day, J., Ji, P., & Flay, B. R. (2013). Using social-emotional and character development to improve academic outcomes: A matched-pair, cluster-randomized control trial in low-income, urban schools. *Journal of School Health*, 83, 771-779.

Bergh, L. van den, Denessen, E. & Volman, M. (2020, red.). *Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Didactief: Amsterdam.

Bergh, L., van den, Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap.

American Educational Research Journal, 47(2), 497-527.

Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 15(387), 344-347

Bloom, H. (2005). *Learning more from social experiments: Evolving analytic approaches*. New York: Russell Sage.

Bowen P., De Ree, J., Epema, T., & Speelman, I. (2020). *Rekenen op de toekomst: Een evaluatie van twee jaar Bridge High Dosage Tutoring in het basisonderwijs te Haarlem Schalkwijk en Haarlem Oost*. Universiteit van Amsterdam: Amsterdam.

Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631.

Buitenhuis, A., Cox, H., Hogeboom, B., Slijpen, M., & de Vries, P. (2013). *School en ouders gelijkwaardig! Over het vormgeven van ouderbetrokkenheid op scholen*. CPS: Amersfoort.

CAOP (2018). *Onderwijs aan het werk: Analyses, feiten en visies over werken in het onderwijs*. Den Haag: CAOP.

CAOP (2013). *Effectief professionaliseren binnen onderwijsorganisaties*. Den Haag: CAOP.

Corcoran, S.P., Jennings, J.L., Cohodes, S. & Sattin-Bajaj, C. (2018). *Leveling the playing field for high school choice: Results from a field experiment of informational interventions*. NBER Working Paper 24471.

CPB (2020). *Ongelijkheid van het jonge kind*. Den Haag: Centraal Planbureau.

CPB (2018). *Effectieve interventies leerachterstanden in het primair onderwijs*. Den Haag: Centraal Planbureau.

Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberg, B., Wilmes, M., Slootman, M., & Aparicio Gómez, R. (2012). School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best changes for success? In M. Crul, J. Scheiner, & F. Lelie (Eds.) *The European second generation compared: Does the integration context matter?* (pp. 101-164) Amsterdam: University Press.

De Geus, W., & Bisschop, P. (2017). *Licht op schaduwonderwijs: Onderzoek naar deelname aan en uitgaven voor schaduwonderwijs*. Utrecht: Oberon.

De Kool, D., Weltevrede, A., & Tudjman, T. (2017). *Kansen voor kinderen Een verkennend onderzoek naar de kansen en belemmeringen bij de benutting van het potentieel van leerlingen in het Rotterdamse basisonderwijs*. Risbo: Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam.

Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs* [Inaugurale rede]. Leiden Universiteit.

Den Haag (2019). *Factsheet Gemeente Den Haag*. Den Haag: Gemeente Den Haag. Via: <https://www.gelijke-kansen.nl/gemeenten/documenten/publicaties/2019/04/08/factsheet-den-haag>.

Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2006). *Effecten van formatie-inzet in de onderbouw van het basisonderwijs*. Groningen: GION.

Driessen, G. (2015). De wankele empirische basis van het onderwijsachterstandenbeleid. *Mens en Maatschappij*, 90(3), 221-243.

Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden. Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: ICTS.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3), 294-309.

Edelenbos, J. & Buuren, M.W. van (2005). The learning evaluation: A theoretical and empirical exploration. *Evaluation Review*, 29(6), 591-612.

Exalto, R., Bremer, B., & Klein, T. (2016). *Monitoring en evaluatie maatregelen gelijke onderwijskansen—vrijroosteren van leraren*. Oberon: Utrecht.

Flieller, A., Jarlégan, A., & Tazouti, Y. (2016). Who benefits from dyadic teacher–student interactions in whole-class settings? *The Journal of Educational Research*, 109(3), 311-324.

Fukkink, R. (2019). *Kansen voor kinderen in de Amsterdamse kinderopvang*. In: Van der Werfhorst, H., & Van Hest, E. (red.). (2019). *Gelijke kansen in de stad*. Amsterdam: University Press, blz. 23-35.

Gaikhurst, L., Geven, S. en Baas, J. (2019). *Diverse leerlingen, diverse competenties, diverse verwachtingen? De rol van basisschoolleerkrachten in het creëren van kansengelijkheid*. Van der Werfhorst, H., & Van Hest, E. (red.). (2019). *Gelijke kansen in de stad*. Amsterdam: University Press, blz. 36-54.

Gertler, P.J., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L.B., Vermeersch, C.M.J. (2011). *Impact evaluation in practice*. Washington: The World Bank.

GKA- Utrecht (2020). *Agenda Utrecht*. Utrecht, Gemeente Utrecht <https://www.gelijke-kansen.nl/documenten/publicaties/2020/05/06/gka-agenda-utrecht>.

Gorard, S., & See, B. H. (2013). *Overcoming disadvantage in education*. Routledge.

Grotenbreg, S., & van Buuren, A. (2017). Facilitation as a Governance Strategy: Unravelling Governments' Facilitation Frames. *Sustainability*, 9(1), 160. Kuiken, F. (2016). *Werken aan taalvaardigheid in de meertalige stad*. In R. Fukkink & R. Oostdam (red.), *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context* (pp. 247-258). Bussum: Coutinho.

Harvey, K. E., Suizzo, M. A., & Jackson, K. M. (2016). Predicting the grades of low-income–ethnic-minority students from teacher–student discrepancies in reported motivation. *The Journal of Experimental Education*, 84(3), 510-528.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge Publishing: Londen.

Heath, R. D., Anderson, C., Turner, A. C., & Payne, C. M. (2018). Extracurricular activities and disadvantaged youth: A complicated—but promising—story. *Urban Education*, 0042085918805797.

Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman, A. F., & McMaken, J. (2007). *Making a Difference in Schools: The Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study*. Public/Private Ventures.

Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van Den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515-529.

Hosman, C. & Jonkman, H. (m.m.v. anderen, (2020, in productie). *Werkzame elementen in preventieve opvoedinterventies: Van effect naar maatschappelijke impact*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Inspectie van het Onderwijs (2020). *Schoolverschillen in het primair onderwijs*. Verkregen op 20 december via: www.onderwijsinspectie.nl.

Inspectie van het Onderwijs (2016/2017/2019). *Staat van het Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jonkman, H. (2012). *Some years of communities that care: Learning from a social experiment*. Thesis Vrije Universiteit: Amsterdam.

Jonkman, H. (2015). *Communities that Care in Deutschland: Ergebnisse der Implementation von CtC in 5 Standorten (2013-2015)*. Hannover: Landes Präventionsrat.

Jonkman, H., Kolijn, E., Rooijen, M. van, Meijer, L., & Distelbrink, M. (2019). *Investeren in de toekomst: De effecten van het Peutercollege (2013-2019)*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Jonkman, H., Crone, M., Hosman, C., & Raat, H., m.m.v. anderen (2020). *Werkzame elementen in preventieve opvoedinterventies: Overzicht, samenvatting en conclusies*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Kessel, D., & Olme, E. (2018). *Are parents uninformed? The impact of additional school quality information on school choice behavior, school placement and school segregation*. Nog niet gepubliceerd.

Khandker, S., et al. (2010). *Handbook on impact evaluation. Quantitative methods and practices*. Washington: The World Bank.

Kuiken, F. (2019). *Van compensatieaanpak naar kansenaanpak*. In: H. van der Werfhorst & E. van Hest (red.), *Gelijke kansen in de stad*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

KWK (2018). *Samen talenten en kansen versterken*. Rotterdam: Kenniswerkplaats Rotterdams talent.

Ledoux, G., Roeleveld, J., Veen, A., Karssen, M., Van Daalen, M., 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.

Madden, N. A., & Slavin, R. E. (2017). Evaluations of technology-assisted small-group tutoring for struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33(4), 327-334.

Marmot M. (2011). *Fair society, healthy lives: the Marmot review; strategic review of health inequalities in England post-2010*.

Menheere, A. & Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Mulder, L., Fettelaar, D., Schouwenaars, I., Ledoux, G., Dijkers, L. & Kuiper, E. (2014). *De achterstand van autochtone doelgroepelers: oorzaken en aanpak*. Nijmegen: ITS.

Nap-Kolhoff, E. M., van Schilt-Mol, T. M. M. L., Simons, M., Sontag, L., van Steensel, R. C. M., & Vallen, T. (2008). *VVE Onder de loep: Een studie naar de uitvoering en effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatieve programma's*.

Onderwijsinspectie (2020). *Schoolverschillen in het primair onderwijs*. Verkregen op 20 december via: www.onderwijsinspectie.nl.

Onderwijsinspectie (2019). *De Staat van het Onderwijs 2019*. Utrecht: Onderwijsinspectie.

Pharos (2017). *Welbevinden in het onderwijs: Een voorverkenning*. Pharos/Trimbos Instituut: Utrecht.

PO-Raad (2021). Kansrijk adviseren. Via: <https://www.poraad.nl/kansrijk-adviseren>

Pols, W. (2015). *Dialogisch onderwijs als talentherkenning: De pedagoog in de spotlight*. Uitgeverij SWP: Amsterdam.

Pols, W., Broek, van den H., Leerentveld, A., Schelven, D. (2013). *Het talent (h) erkend. Dialogisch onderwijs als talentherkenning: Onderzoeksrapporten*. Kenniscentrum Talentontwikkeling, Hogeschool Rotterdam: Rotterdam.

Posthumus, H., Scholtus, S. & Walhout, J. (2019). *De nieuwe onderwijsachterstandenindicator primair onderwijs. Samenvattend rapport*. Den Haag: CBS.

Prins, D., Wienke, D., & van Rooijen, K. (2013). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs*. Nederlands Jeugd Instituut.

Rubie-Davies, C. M. (2017). *Teacher expectations in education*. Routledge.

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

Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571.

Slot, P., & Leseman, P. (2019). *Investeren in kinderen van 0-12 jaar: Bevindingen uit de wetenschap*. PACT voor kindcentra: Utrecht, Universiteit Utrecht.

Smeets, E. & Van Veen, D. (2018). *Samenwerking tussen onderwijs, gemeenten en jeugdhulp. Onderzoek naar succesfactoren in praktijkvoorbeelden*. Nijmegen. KBA.

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

Smyth, E., & McCoy, S. (2009). *Investing in education: Combating educational disadvantage*. ESRI.

Slot, P. L. (2016). *Curriculum voor het jonge kind*. Stichting BKK: Utrecht.

Stoop, A., Kuip, J. V. D., & Janssen, T. (2012). *Dialogisch leesonderwijs in de klas. Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 25-33.

Vandeberge, N., & Van Damme, J. (2011). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Leerkrachtvragenlijst L6 (schooljaar 2008-2009)*.(SSL/OD1/2011.42).

Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527.

Van der Maas, H., & Raijmakers, M. (2019). Optimaal onderwijs voor iedereen. In H. van der Werfhorst, & E. van Hest (editors), *Gelijke kansen in de stad* (pp. 97-109). Amsterdam University Press.

Van der Vegt, D. A. L. (2021). *Ouderbetrokkenheid en onderwijskansen*. NRO: Den Haag.

Van der Werfhorst, H., & Van Hest, E. (red.). (2019). *Gelijke kansen in de stad*. Amsterdam: University Press.

Van der Werfhorst, H. (red.). (2005). *Een kloof van alle tijden. Verschillen tussen lager en hoger opgeleiden in werk, cultuur en politiek*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Van Heek, F. (1968). *Het Verborgen Talent: Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel: Boom.

Van Loon-Dijkers, L., & Brock, A. L. (2021). *Het verankeren van initiatieven voor aanvullend leren: Afstemming met regulier onderwijs en gemeenten*. Kennisplatform Integratie & Samenleving: Utrecht.

Van Rees, R.D. (2020). 100 jaar Pedagogische Studieën. Een eeuw onderwijswetenschap in dienst van onderwijsvernieuwing, *Pedagogische Studieën*, nr. 97, p. 337-359.

Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective. *Teacher Learning That Matters: International Perspectives*, 3-21.

VO-raad (2021). Kansengelijkheid in het vo. Via: <https://www.vo-raad.nl/themas/kansengelijkheid/onderwerpen/kansengelijkheid-vo>.

Vuyk, K. (2017). *Oude en nieuwe ongelijkheid. Over het failliet van het verheffingsideaal*. Utrecht: Klement.

VVE Speelplezier (2016). *Speelplezier voor vroeg- en voorschoolse educatie*. Speelpleziermethodiek: Heerlen.

Werkplaat Onderwijs Amsterdam (2021). *Theoretisch kader*. Verkregen via: <https://woa.kohnstammstituut.nl/onze-projecten/gelijke-onderwijskansen/theoretisch-kader/>.

Wheeler, J. J., & Mayton, M. R. (2010). Other innovative techniques: Positive behavior supports and response to intervention. In *Current issues and trends in special education: Identification, assessment and instruction*. Emerald Group Publishing Limited.

Whitford, D. K., & Emerson, A. M. (2019). Empathy intervention to reduce implicit bias in pre-service teachers. *Psychological reports*, 122(2), 670-688.

Wiering, D. & Scalzo, R. Effectief bijdragen aan groei Kansen voor gemeentelijk jeugdbeleid. *Tijdschrift Gezondheidswet* (2017) 95, 119-134.

Witte, G. T., Schonewille, I., de Jong, W., Berding, J., Bekker, J., Viëtor, H., & Pols, W. (2015). *De pedagoog in de spotlights: Opvoedingsidealen vanuit verschillende contexten*.

Wouters, M., Cabus, S., & Juchtmans, G (2019). *Evaluatie van ESF-interventies binnen het Stelsel van Leren en Werken*. KU Leuven: Onderzoeksinstituut voor Arbeid & Samenleving.

Zhai, F., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2015). Social and emotional learning services and child outcomes in third grade: Evidence from a cohort of Head Start participants. *Children and Youth Services Review*, 56, 42-51.

Bijlage 1: Concrete openbare bronnen

- **DUO**

Algemene toegang tot databestanden: [Databestanden - Databestanden - DUO Particulier](#)

Onderscheid in po, so, vo, vso en mbo. Meeste informatie is per gemeente: over aantal leerlingen, onderwijsachterstanden, samenwerkingsverband, prognoses, leerlingen, eindscores etc.

Ook over verzuim van leerkrachten

- **CBS**

Website: [StatLine - Datasets via thema \(cbs.nl\)](#)

Per wijk/gemeente informatie over het onderwijsniveau en vsv'ers. Zou ik ook gebruiken om algemene informatie te geven over de welvaart en het inkomen van de gemeenten ivm de rest van NL. En informatie over de jeugdhulp

- **waarstaatjegemeente.nl**

Website: [Waarstaatjegemeente.nl - cijfers en statistieken van gemeenten](#)

Informatie over thema's, iig onderwijs en jeugd & jeugdhulpverlening bekijken
Vergelijking van de gemeenten (Schiedam, Vlaardingen, Maassluis) met NL
Informatie voor Vlaardingen onderwijs: [Dashboard - Onderwijs - Vlaardingen \(waarstaatjegemeente.nl\)](#). Over: aantal leerlingen (met migratieachtergrond), schooladviezen, groei/krimp etc
Informatie voor Vlaardingen Jeugd & jeugdhulpverlening: [Dashboard - Jeugd en jeugdhulpverlening - Vlaardingen \(waarstaatjegemeente.nl\)](#)

Over: vsv, aantal jeugdhulptrajecten etc.

- **SCP monitor**

SCP heeft een monitor of de verwachte jeugdhulp op basis van kenmerken van de gemeenten: [Jeugdhulp in de wijk | Publicatie | Sociaal en Cultureel Planbureau \(scp.nl\)](#)

- **KIS wijkmonitor**

Website: [KIS wijkmonitor \(kis-wijkmonitor.nl\)](#)

Geeft vooral informatie over integratie en diversiteit en arbeidsmarkt posities. Misschien bruikbaar om de algemene SES situatie van de gemeenten tov gemiddelde in NL te schetsen

- **Monitor aansluiting onderwijs & jeugdhulp**

Website: [Monitor Aansluiting Onderwijs Jeugdhulp \(monitoraioj.nl\)](#)

Per gemeente vergelijking met gemiddelde in NL

Oa informatie over percentage leerlingen per onderwijsniveau dat jeugdhulp ontvangt

- **De MSV-gemeenten hebben ook een kenniscentrum en databank**

Website: [MSV in Cijfers - Nieuw](#)

Voor het onderzoek voor de RKC Schiedam-Vlaardingen hebben we met ze gesproken, ze hadden geen aanvullende data over de samenwerking onderwijs & jeugdhulp. Ik zou iig contact opnemen om te vragen of ze relevante informatie hebben en deze mogen/kunnen delen.

Aantal gerelateerde onderzoeken:

[Rapportage+Jeugdmonitor+2019.pdf](#)

[Jongerenmonitor2016.pdf](#)

Nb. de manier waarom in NL het onderwijsachterstanden beleid gefinancierd is: [Onderwijsachterstandenbeleid - Primair onderwijs - DUO Zakelijk](#)

Bijlage 2: Gespreksleidraad interviews

Gespreksleidraad gelijke kansen in het onderwijs regio MSV

Intro:

1. Korte introductie respondent. Op welke manier heeft u te maken met het thema onderwijsongelijkheid?
2. Wat verstaat u (algemeen) onder gelijke kansen in het onderwijs? Wanneer is hiervan sprake?

Stand van zaken:

3. Hoe ziet onderwijsongelijkheid eruit in uw praktijk/regio? Welke leerlingen ziet u in de praktijk die te maken hebben met ongelijke kansen?
 - a. Wat zijn de belangrijkste verklarende factoren?
 - b. Hoe ziet u dat terug in uw praktijk?
 - c. Wat is de rol van factoren buiten het onderwijs?

Aanpak:

4. Wat wordt er gedaan om onderwijsongelijkheid aan te pakken?
 - a. Wat zijn succesvolle interventies? Wat doen jullie zelf?
 - b. Wat is succesvol beleid?
 - c. Wat is minder succesvol gebleken in het verleden?
 - d. In hoeverre moet in de aanpak ook rekening worden gehouden met factoren buiten onderwijs?

Resultaten literatuurstudie voorleggen:

5. Herkennen jullie de resultaten zoals we deze schetsen?
 - a. Waarom wel? Waarom niet?
6. Bij welke interventies zien jullie de meeste ontwikkelkansen? Welke interventie(s) zou(den) volgens jullie het grootste effect hebben in de praktijk?
7. Zijn deze interventies uitvoerbaar in de praktijk?
 - a. Waarom wel? Waarom niet?

Aanbevelingen:

8. Wat zijn uw aanbevelingen aan het Fonds Schiedam, Vlaardingen e.o. voor invulling van het programma dat ze willen uitrollen voor het komende vijf jaar?
 - a. Waar zou het accent op moeten komen liggen?
 - b. Waar juist niet?

COLOFON

Opdrachtgever	Fonds Schiedam Vlaardingen e.o.
Auteurs	Dr. H.B. Jonkman A.L. Brock, MSc M. Day, MSc D.M.M.A. Yassine, BSc
Foto omslag	Adobe Stock, narongchaihlaw, 190722029
Uitgave	Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht T (030) 230 07 99 E secr@verwey-jonker.nl I www.verwey-jonker.nl

De publicatie kan gedownload worden via onze website:
<http://www.verwey-jonker.nl>

ISBN 978-94-6409-109-0

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht, augustus 2021.

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut. Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute. Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.