

Effectief integraal school- beleid ter bestrijding van ongelijke kansen

Verslag expertraadpleging en
literatuurstudie

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

Februari 2024

KBA  Nijmegen

KOHNSTAMM
INSTITUUT

ISBN: 978-94-92743-46-6
Projectnummer: 2020068

© 2024 KBA Nijmegen

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

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

Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek

NRO-projectnummer: 40.5.21941.006



Inhoudsopgave

Vooraf	1
Deel A Expertraadpleging	3
1 Aanpak en verloop expertraadpleging	5
1.1 Leeswijzer	6
2 Wat is integraal OAB-schoolbeleid?	7
2.1 Inleiding	7
2.2 De scholen	7
2.3 De schoolbesturen	8
2.4 De adviseurs	8
2.5 De wetenschappers	9
2.6 Samenvatting en vervolg	10
3 De leerkracht	11
3.1 Kennis en vaardigheden van de leerkracht	11
3.2 Professionalisering van de leerkracht	12
4 De schoolleider en de school	15
4.1 Kwaliteiten van de schoolleider	15
4.2 Schoolorganisatie	15
5 De schoolomgeving	17
5.1 Maatschappelijke context	17
5.2 Externe partners	17
Deel B Literatuurstudie	19
6 Literatuurstudie	21
6.1 Inleiding en methode	21
6.2 Bevindingen	22
6.3 Overige bronnen	28
Nawoord	29
Literatuur	31

Vooraf

Onderzoekskader

Het Ministerie van OCW heeft in samenwerking met NRO een onderzoeksprogramma opgezet op het gebied van de bestrijding van onderwijsachterstanden. Het programma omvat verschillende onderdelen en heeft mede als doel om het onderwijsveld te voorzien van relevante kennis over dit onderwerp. In dat verband heeft NRO een onderzoek uitgezet naar onderwijsachterstandenbeleid op het niveau van de school. Het onderzoek moet meer inzicht geven in het achterstandenbeleid dat scholen voor primair onderwijs voeren en ook laten zien in hoeverre dit beleid kan worden getypeerd als integraal. Aanvullende vragen betreffen de primaire doelen, redeneerlijnen en wetenschappelijke onderbouwing van het OAB-beleid dat scholen voeren, alsmede de eventuele invloed van gemeenten en schoolbesturen op dat beleid.

Dit onderzoek is uitgevoerd in de periode 2021–2024 door een consortium bestaande uit onderzoekers van het Kohnstamm Instituut en KBA Nijmegen. De onderzoeksvragen luiden:

1. Wat zijn blijkens onderzoek en volgens experts effectieve aanpakken voor onderwijsachterstandenbeleid in scholen, en in welke mate zijn deze te typeren als integraal?
2. Welke strategieën hanteren scholen in hun beleid, op welke aspecten richten ze zich en in welke mate is sprake van integraal beleid? In hoeverre sluit dit beleid aan bij de aanpakken die in de literatuur worden beschreven of door experts worden aanbevolen?
3. Wat zijn de achterliggende redeneerlijnen die scholen volgen bij hun keuze voor hun op bestrijding van onderwijsachterstanden gerichte aanpak?

Ten behoeve van de eerste onderzoeksvraag hebben we eind 2021 een aantal experts geraadpleegd en vervolgens een literatuurstudie uitgevoerd. In dit rapport wordt verslag uitgebracht van de expertraadpleging (deel A) en de bevindingen uit de literatuurstudie (deel B).

De resultaten van de survey (deel C) en de casestudies (deel D) zijn gerapporteerd in:

- Jenniskens, T & Langen, A. van, m.m.v. Veen, A. (2024). *Onderwijsachterstandenbeleid in de school. Survey onder schoolleiders basisscholen*. Nijmegen: KBA Nijmegen / Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Langen, A. van & Veen, A. m.m.v. Brouwer, A. & Vaessen, A. (2024). *Onderwijsachterstandenbeleid in de school. Op zoek naar een integrale aanpak: tien schoolportretten*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut/Nijmegen: KBA Nijmegen.

Daarnaast is er een bijsluiter uitgebracht waarin een samenvatting wordt gegeven van het gehele onderzoek en een overkoepelende analyse van de resultaten wordt gepresenteerd:

- Langen, A. van & Veen, A. (2024). *Bijsluiter onderzoek onderwijsachterstandenbeleid in de school. Reflecties op vier deelonderzoeken*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut/Nijmegen: KBA Nijmegen.

Deel A

Expertraadpleging

Annemarie van Langen (KBA Nijmegen)

Annemiek Veen (Kohnstamm Instituut)

1 Aanpak en verloop expertraadpleging

Het plan was om een aantal experts te raadplegen door focusgesprekken te organiseren op een centrale locatie. Door de beperkende coronamaatregelen hebben alle gesprekken met experts echter uiteindelijk online of telefonisch plaatsgevonden. Ook zijn bijna alle gesprekken individueel gevoerd; niet alleen omdat deze beter in te plannen waren, ook omdat dat beter paste bij het doel om de persoonlijke opvattingen en inzichten van de experts te inventariseren.

In totaal hebben we twaalf gesprekken gevoerd, waarvan tien individueel en twee met twee respondenten tegelijk. Er zijn dus veertien experts geraadpleegd:

- Drie schoolvertegenwoordigers (één bovenschoolse directeur, één bovenschoolse IB'er en één schoolleider), werkzaam onder drie verschillende schoolbesturen;
- Drie schoolbestuurders (waaronder één schooldirecteur-bestuurder) die zitting hebben in drie verschillende schoolbesturen;
- Vier onderwijsadviseurs, werkzaam bij vier verschillende landelijke of regionale onderwijsadviesorganisaties;
- Vier wetenschappers, werkzaam als hoogleraar, docent of lector bij drie verschillende universiteiten en een hogeschool.

De selectie van de experts is langs verschillende lijnen tot stand gekomen. Voor de wetenschappers en onderwijsadviseurs is een keuze gemaakt uit erkende experts. We hebben daarvoor ons eigen netwerk geraadpleegd en suggesties opgevolgd van de adviseurs die aan het onderzoeksteam zijn verbonden. Voor de schoolbestuurders zijn kandidaten geselecteerd die a) uit recent eigen onderzoek (Van Langen & Jenniskens, 2020) naar voren kwamen als actief betrokken bij het onderwijsachterstandenbeleid op hun scholen en/of die b) in een databestand ten behoeve van het Jaarverslag 2020 van het ministerie van OCW¹ opvielen vanwege hun inhoudelijke antwoord op de vraag naar de besteding van de OAB-middelen (d.w.z. betrokken en niet beperkt tot 'klassenverkleining'). Voor de selectie van de schoolleiders hebben we gebruik gemaakt van de contacten waarover NRO beschikt in het kader van het onderzoeksprogramma onderwijsachterstandenbestrijding en tevens ons eigen netwerk nogmaals ingezet. Het raadplegen van schoolleiders was overigens niet voorzien in het onderzoeksvorstel, deze groep is op advies van de NRO-begeleidingscommissie alsnog toegevoegd.

Niet alle geselecteerde experts wilden of konden meewerken, maar het is gelukt om een gevarieerde en geschikte groep respondenten te raadplegen. Via de mail hebben we hen voorbereid op het gesprek, door kort de aanleiding en opzet van het onderzoek te beschrijven en onze vragen vast te benoemen. De kernvraag luidde: *Wat zijn (volgens jou) effectieve aanpakken voor onderwijsachterstandenbeleid in scholen, en in welke mate zijn deze te typeren als integraal?* Aanvullend hebben we enkele praktische vragen geformuleerd:

- Heb je suggesties voor concrete zoektermen met het oog op een literatuursearch naar integraal onderwijsachterstandenbeleid van scholen?

¹ Dit openbare databestand is door NRO aan ons verstrekt.

- Ken je scholen met een integraal onderwijsachterstandenbeleid, die we zouden kunnen benaderen voor casestudies in de tweede fase van het onderzoek?
- Kun je bronnen noemen waarop scholen hun onderwijsachterstandenbeleid baseren?

In de mail was ook toegelicht wat we onder 'onderwijsachterstandenbeleid' verstaan; het structureel tegengaan van kansenongelijkheid in het onderwijs die het gevolg is van verschillen in gezinsachtergrond. Benadrukt is dat het niet gaat om de aanpak van onderwijsachterstanden (met NPO-middelen) die het gevolg zijn van corona. De gesprekken duurden minimaal dertig en maximaal zestig minuten. Van elk gesprek is een verslag gemaakt, dat vervolgens is verwerkt en gerubriceerd in een spreadsheet. Dit overzicht vormt de basis van dit rapport.

1.1 Leeswijzer

In Hoofdstuk 2 onderzoeken we eerst welke verschillende betekenissen de geraadpleegde experts toekennen aan de term '*integraal* OAB-schoolbeleid'. In de hoofdstukken daarna beschrijven we wat volgens de experts '*effectief* OAB-schoolbeleid' is, oftewel welke elementen dit beleid volgens hen moet bevatten. Deze beschrijving geven we aan de hand van de hoofdstukken 3) 'De leerkracht', 4) 'De schoolleider en de school' en 5) 'De schoolomgeving'.

2 Wat is integraal OAB-schoolbeleid?

De experts onderscheiden vier aspecten:

- * Focus op het primaire proces
- * Samenhangende mix van (bewezen) interventies
- * School- en teambreed
- * De school in relatie tot de bredere context

2.1 Inleiding

Het onderhavige onderzoek moet inzicht geven in de mate van integraliteit (letterlijk: allesomvattendheid) van het beleid dat scholen voeren om onderwijsachterstanden tegen te gaan. Maar wat moet worden verstaan onder integraal OAB-schoolbeleid? De geraadpleegde experts dragen een veelvoud aan betekenissen en interpretaties aan. Om meer grip te krijgen op dit cruciale begrip vatten we de verschillende perspectieven in dit hoofdstuk samen.

2.2 De scholen

De experts die scholen vertegenwoordigen hebben verschillende aspecten benoemd die volgens hen horen bij integraliteit in de schoolaanpak van achterstandenbestrijding. Hieronder zijn ze beknopt weergegeven. Uitspraken die sterk overeenkomen zijn samengevoegd.

Integraal schoolbeleid om achterstanden te bestrijden is:

- planmatig

Welke schoolaanpak nodig is, wordt planmatig bepaald met behulp van harde data (bijv. kentallen over de populatie, de wijk, de leefwereld van de leerlingen) en zachte data (resultaten van interviews, gesprekken).

- met het hele team

Alle leerkrachten worden meegenomen. Gezamenlijk worden opbrengsten geanalyseerd, wordt besproken/afgesproken waaraan zal worden gewerkt en wordt dat toegepast. Daarna wordt dit proces herhaald: wat gaat goed, wat moet worden bijgesteld (PDCA-cyclus; Plan, Do, Check, Act). Eventueel zijn er specialisten die de kar trekken en anderen die volgen.

- alleen de kern

De school beperkt zich tot drie speerpunten waar alles om draait en waarvoor een doorgaande lijn is ontwikkeld: taal, rekenen en (brede) sociaal-emotionele ontwikkeling.

- bovenschools samenwerken

Zowel binnen als buiten het eigen schoolbestuur wordt samengewerkt aan professionalisering en kennisdeling rondom achterstandenbestrijding.

- *externe partners binnenhalen en met ouders verbinden*

De school haalt alle relevante externe partners in huis (bijv. logopedie, speltherapie, jeugdeducatiefonds, Opstap, bibliotheek) en verbindt deze met de ouders door hen bewust te maken van hun mogelijkheden en verantwoordelijkheden.

2.3 De schoolbesturen

De gesprekken met de vertegenwoordigers van de schoolbesturen leveren deels andere, deels vergelijkbare perspectieven op, die hieronder zijn benoemd.

Integraal schoolbeleid om achterstanden te bestrijden is:

- *schoolspecifiek invullen van het gemeenschappelijke OAB-kader*

Het landelijke OAB-beleid en de LEA-afspraken met de gemeente vormen het gemeenschappelijke beleidskader, inclusief thema's als VVE en NT2. Het schoolbeleid is een specificatie daarvan; de resultante van enerzijds een analyse van relevante data (bijv. de SES-achtergrond van leerlingen in relatie tot hun vo-advies), anderzijds de beschikbare OAB-middelen.

- *bovenbestuurlijk samenwerken*

Binnen het gemeentelijke beleidskader werken besturen en scholen met achterstandsléerlingen samen aan kansgelijkheid door het ontwikkelen van één visie, het opstellen van gezamenlijke kaders, het aanvragen van middelen voor gemeenschappelijke voorzieningen en het organiseren van gemeentelijke bijeenkomsten ten behoeve van kennisdeling en professionalisering.

- *met alle ketenpartners de doorgaande lijn bewaken*

Via een convenant waarin alle ketenpartners (consultatiebureau, VVE, jeugdzorg, bibliotheek, po en vo, gemeente) zijn betrokken wordt de doorgaande lijn voor jongeren van 0 tot 18 jaar bewaakt. Elke jongere is in beeld, er wordt gewerkt op basis van resultaatafspraken en bij problemen wordt er snel gereageerd door de inzet van een 'vliegende brigade'.

2.4 De adviseurs

Uit de gesprekken met de onderwijsadviseurs kwamen de volgende aspecten van integraliteit van OAB-schoolbeleid naar voren.

Integraal schoolbeleid om achterstanden te bestrijden is:

- *kijken naar de maatschappelijke context*

De maatschappelijke context (gezin, wijk) waarbinnen kinderen opgroeien is de belangrijkste factor in het ontstaan van onderwijsachterstanden. Daarom moet schoolbeleid vooral gericht zijn op preventie en vroegschoolse aanpakken zoals VVE.

- *visiegestuurd en samenhangend beleid*

Het schoolplan moet het resultaat zijn van een gedegen SWOT-analyse, leidend tot een duidelijke visie en een aantal samenhangende pijlers van beleid. Er is een duidelijk verband tussen die visie en de onderwijspraktijk in de klas.

- focussen op het primaire proces in de klas

De schoolorganisatie moet zo in elkaar zitten dat de leerkracht zich alleen hoeft te bekommeren om de kernvakken (taal, lezen, rekenen) en de juiste didactiek om die aan te bieden.

- afhankelijk van de financiële kaders

Als vrijwel alle leerlingen tot de doelgroep behoren, gaat integraal OAB-schoolbeleid vanzelf. Er zijn voldoende middelen beschikbaar en iedereen weet wat de kinderen nodig hebben: taal, structuur, sociaal-emotionele ondersteuning en naschools aanbod. Voor scholen met een klein aantal doelgroepleerlingen is dat veel moeilijker. De financiële kaders zijn bepalend.

- goed onderbouwde, schoolbreed ingebedde interventies

Interventies worden gekozen op basis van een goede analyse van probleem, context, doel en doelgroep, en zo duidelijk mogelijk gespecificeerd en genuanceerd. Het hele team moet meegenomen worden, iedereen is zich bewust van de gekozen aanpak en vertoont hetzelfde leerkrachtgedrag. Elke interventie wordt geëvalueerd en eventueel bijgesteld (pdca-cyclus).

- bewezen effectieve interventies combineren met eclectisch handelen

In de literatuur zijn veel bewezen effectieve elementen van onderwijsaanpakken te vinden, zoals formatief evalueren, eigenaarschap van leren, werken met gepersonaliseerde doelen en structureel coöperatief leren. Maar het geheel daarvan is nog geen integraal OAB-schoolbeleid. Er zijn altijd situaties en leerlingen en situaties die om specifieke andere aanpakken vragen. De school moet eclectisch uit de literatuur kunnen pikken wat op dat moment nodig is.

2.5 De wetenschappers

Tot slot vatten we samen wat volgens de geraadpleegde wetenschappers integraliteit van OAB-schoolbeleid typeert.

Integraal schoolbeleid om achterstanden te bestrijden is:

- het bieden van het juiste sociaalpsychologische klimaat

Onderwijsachterstanden ontstaan door een botsing tussen de thuiscultuur, de straatcultuur en de cultuur van de school. Deze mismatch kan worden weggenomen in een schoolklimaat waarin aansluiting tussen deze drie werelden wordt gecreëerd.

- teambreed dezelfde werkwijze toepassen bij differentiatie (vooral in kernvakken)

Dankzij teamprofessionalisering gaan alle teamleden op dezelfde manier, vanuit dezelfde visie, om met leerlingverschillen en toepassing van differentiatie; vooral in het taal- en rekenonderwijs. Voorwaarden hiervoor zijn onderzoeksmatig werken en een kwaliteitsmanager die handen en voeten geeft aan teamprofessionalisering.

- streven naar het hoogst haalbare voor alle leerlingen

Niet alleen 'OAB-scholen', maar alle scholen moeten ernaar streven dat hun leerlingen op het hoogst haalbare niveau uitkomen. Daarvoor is flexibilisering en uitstel van selectie nodig, wat vaak samengaat met jaarstof-doorbrekend werken. Geef leerlingen die dat nodig hebben extra mogelijkheden en tijd tot duidelijk is wat ze in hun mars hebben. Ga daarna pas selecteren.

- een combinatie van interventies vanuit een visie op kansenongelijkheid, teambreed gedeeld

Een goede schoolleider ontwikkelt vanuit een visie op kansenongelijkheid een persoonlijke mix van ideeën en betreft het hele team daarbij. Er bestaan ook programma's, zoals Success for All, die zo'n mix bieden en waarvan scholen naar keuze alle onderdelen of een deel kunnen implementeren. Hoe meer onderdelen de school overneemt, hoe integraler het OAB-beleid wordt. De meeste scholen komen niet verder dan zeventig procent integraliteit, doordat ze niet durven te kiezen voor methodevervangend en jaarstofdoorbrekend werken.

2.6 Samenvatting en vervolg

Het voorafgaande laat zien dat er niet één definitie van 'integraal OAB-schoolbeleid' bestaat. In grote lijnen onderscheiden we vier aspecten die volgens de experts typerend zijn voor integraal OAB-schoolbeleid:

a. Focus op het primaire proces

Vanuit dit perspectief op integraal OAB-schoolbeleid wordt het belang benadrukt van (het optimaliseren van) het taal-, lees- en rekenonderwijs, soms aangevuld met de sociaal-emotionele ontwikkeling van de doelgroepleerlingen. In het verlengde hiervan passen thema's als hoge leerkrachtverwachtingen en meer flexibiliteit opdat elke leerling het maximaal haalbare niveau bereikt.

b. Samenhangende mix van (bewezen) interventies

Integraal OAB-schoolbeleid wordt opgevat als een samenhangend geheel van interventies/onderwijsaanpakken die (bij voorkeur bewezen) effectief zijn voor OAB-doelgroepleerlingen en die gekozen zijn op basis van een planmatige data-analyse (o.a. kenmerken leerling, onderwijsresultaten).

c. School- en teambreed

Onder integraal OAB-schoolbeleid wordt verstaan dat de onderwijsaanpak door de hele school gelijk is ('doorgaande lijn') en dat het hele team in het beleid wordt meegenomen. Sleutelbegrippen zijn (team)professionalisering en kwaliteitsgericht werken.

d. Verbonden met de bredere context/omgeving van de school

Integraal wordt hier opgevat als 'de school kan/doet het niet alleen'; de rol van het landelijke OAB-beleid, de gemeente, overige scholen/schoolbesturen met doelgroepleerlingen in de regio, de ketenpartners (voorschoolse instellingen, jeugdzorg, bibliotheek e.d.) en de ouders is in het beleid verdisconteerd en met elkaar verbonden.

In het vervolg van dit rapport doen we verder verslag van de aanbevelingen van de experts ten aanzien van effectief OAB-schoolbeleid. Deze zijn gerangschikt in drie hoofdstukken: De leerkracht (Hoofdstuk 3), De schoolleider en de school (Hoofdstuk 4) en De schoolomgeving (Hoofdstuk 5). Daarin zijn de bovengenoemde aspecten van integraal beleid wel enigszins te herkennen; aspect a focust vooral op de leerkracht, aspect b en c op de school en de schoolleiding, aspect d op de omgeving van de school.

3 De leerkracht

Leerkrachtkenmerken die bijdragen aan effectief OAB- schoolbeleid:

- * Vakspecialistische kennis
- * Kennis en versterken van executieve functies
- * (Convergerende) differentiatievaardigheden
- * Instructievaardigheden
- * Samenhang en visie
- * Kennis over de leerling
- * Continue feedback
- * Kennisvermeerdering
- * Bijdragen aan onderwijsontwikkeling

3.1 Kennis en vaardigheden van de leerkracht

Vakspecialistische kennis

Belangrijk voor effectief onderwijs aan OAB-doelgroepleerlingen is dat de leerkrachten in ieder geval voor taal, lezen en rekenen over vakspecialistische kennis beschikken ten aanzien van het curriculum, inclusief de doorlopende leerlijnen, (verdeling van) tussendoelen en referentieniveaus. Daarin kunnen ze eventueel worden ondersteund door taal- en rekenspecialisten. Sommige experts vinden dat leerkrachten uitsluitend van de kernvakken verstand hoeven te hebben en dat de school voor een aantal andere domeinen (zoals sport en cultuur) vakdocenten en specialisten moet inschakelen.

Kennis en versterken van executieve functies

Ook een voorwaarde voor effectief OAB-onderwijs is dat de leerkracht kennis heeft van executieve functies en in staat is deze gericht te oefenen met de leerlingen. Overigens merken we op dat 'executieve functies' een containerbegrip is, en dat niet iedereen hieronder dezelfde vaardigheden verstaat. In de context van OAB-schoolbeleid benoemen de experts vooral de executieve vaardigheden die nodig zijn om cognitieve taken goed te verrichten, zoals concentratie, taakoriëntatie, doorzettingsvermogen en responsinhibitie. Ook de term 'eigenaarschap van leren' wordt herhaaldelijk genoemd, en verwijst ernaar hoe een leerling – gestuurd door de leerkracht – de verantwoordelijkheid leert te nemen voor het eigen leerproces.

(Convergerende) differentiatievaardigheden

Leerkrachten die lesgeven aan OAB-doelgroepleerlingen moeten zich bewust zijn van hun eigen eventuele vooroordelen en standaard uitgaan van hoge verwachtingen. Aansluitend daarop moeten ze in staat zijn tot 'convergerend differentiëren'². Dat betekent dat ze erop gericht zijn alle (doelgroep)leerlingen tenminste de minimumdoelen te laten behalen; bijvoorbeeld door het bieden van extra hulp en instructie (bijvoorbeeld via *tutoring*) aan degenen die moeite hebben met

2 Het tegengestelde is divergerende differentiatie. Dit houdt in dat de leerkracht aansluit op de individuele niveaus en onderwijsbehoeften van de kinderen ('gepersonaliseerd leren'), waardoor leerlingen steeds verder uit elkaar gaan lopen.

de lesstof. Tot de differentiatievaardigheden behoort ook dat de leerkracht flexibel kan omgaan met de leerstof en niet te afhankelijk is van de methode. Enkele experts pleiten voor maximale flexibilisering door jaarstof-doorbrekend en methode-vervangend te werken.

Instructievaardigheden

Daarnaast beschikken leerkrachten over goede instructievaardigheden waarmee de OAB-doelgroepleerlingen actief worden gestimuleerd ('aangezet', activerend leren) om deel te nemen aan de lessen en de leerstof te doorgronden en toe te passen. In dit verband hebben de experts diverse pedagogisch-didactische strategieën aangedragen. Voorbeelden zijn werken volgens het EDI-model (EDI=effectieve directe instructie), het GRIMM-model (bij begrijpend lezen), het Driemodellenmodel en het Handelingsmodel (bij rekenen). Ook verschillende werkvormen (zoals samenwerkend leren) en feedbackstrategieën (zoals formatief evalueren) werden benoemd. Geen van de experts is echter van mening dat een leerkracht deze strategieën allemaal moet kunnen toepassen of dat ze per definitie effectief zijn (voor doelgroepleerlingen). Dat hangt mede van de context af en de keuze daarvoor moet daarom ook op het niveau van de school(leider) worden gemaakt.

Samenhang en visie

Het is belangrijk dat de leerkrachten van scholen met OAB-doelgroepleerlingen samenhang ervaren in het plan van aanpak van de school, dat ze de visie op kansenongelijkheid die eraan ten grondslag ligt begrijpen en delen, dat ze weten wat het verschil is tussen passend onderwijs en onderwijsachterstandenbeleid. Dat betekent ook dat de leerkrachten accepteren dat leerlingen ongelijk worden behandeld (d.w.z. niet allemaal evenveel tijd en aandacht kunnen krijgen). Ze varen niet op *social media*, maar handelen op basis van evidencebased informatie, advies van ondersteuners en de uitkomsten van de kwaliteits- of PDCA-cyclus in de school.

Kennis over de leerling

Leerkrachten van scholen met veel OAB-doelgroepen horen te weten 'wat voor vlees ze in de kuip hebben' en daarop te kunnen aansluiten. Dat kan variëren van weten welk voorschoolse (vve-)traject leerlingen hebben doorlopen tot bekend zijn met de thuis- en straatcultuur van de leerlingen. Ze kunnen daardoor ook oudergesprekken of driehoeksgesprekken (kind-ouders-school) voeren en daaruit relevante informatie ophalen.

3.2 Professionalisering van de leerkracht

Continue feedback

Leerkrachten met veel OAB-doelgroepleerlingen moeten het gewoon vinden dat stafleden hun lessen observeren en dat ook collega-leerkrachten meekijken (bijv. bij '*lesson study*'). Ze staan open voor het nabespreken van geobserveerde lessen en het ontvangen van aanwijzingen voor verbetering en delen ervaringen en uitdagingen.

Kennisvermeerdering

Daarnaast is het belangrijk dat deze leerkrachten geregeld deelnemen aan studiedagen en teambesprekingen om nieuwe kennis en inzichten te vergaren, bijvoorbeeld over manieren van differentiëren, effecten van leerkrachtverwachtingen of oorzaken van verschillen. Behalve studiedagen zijn ook korte trainingsmomenten in de lespraktijk zinvol om een nieuwe aanpak te oefenen.

Bijdragen aan onderwijsontwikkeling

Bij de implementatie van nieuwe onderwijsaanpakken moeten leerkrachten de tijd en gelegenheid krijgen om een bijdrage te leveren. Verschillende experts bevelen het werken volgens de PDCA-cyclus aan, die ervoor zorgt dat vernieuwingen niet top-down worden opgelegd maar met elkaar worden ontwikkeld en op basis van praktijkervaringen worden verfijnd, en daardoor beter worden geborgd.

4 De schoolleider en de school

Kenmerken van de school(leider) die bijdragen aan effectief OAB- schoolbeleid:

- * Visie op kansenongelijkheid
- * Onderwijskundig leiderschap
- * Professioneel team
- * Professionele cultuur
- * Monitoring en kwaliteitsbewaking

4.1 Kwaliteiten van de schoolleider

Visie op kansenongelijkheid

De schoolleider van een school met veel OAB-doelgroepleerlingen heeft een duidelijke visie op kansenongelijkheid en draagt deze uit. Ook zorgt hij of zij ervoor dat de leerkrachten deze visie ook kennen en zich er goed van bewust zijn dat ze werken aan onderwijsachterstandenbestrijding. De schoolleider stimuleert de leerkrachten om hoge verwachtingen van de (doelgroep)leerlingen te hebben en ernaar te streven dat deze leerlingen het maximaal haalbare niveau behalen. Verschillende experts benadrukken dat ze van mening zijn dat het inzetten van OAB-middelen voor klassenverkleining visieloos en inhoudsloos is.

Onderwijskundig leiderschap

Op het bordje van een school met veel OAB-doelgroepleerlingen ligt een groot aantal onderwerpen. De schoolleider moet de onderwijskundige richting bepalen en daarbij harde keuzes durven te maken. Teveel zaken tegelijk aanpakken leidt tot onvoldoende borging. De keuzes van de schoolleider zijn doordacht en evidencebased en worden gedeeld met het team. Dat werkt door in de klas: leerkrachten kunnen varen op de onderwijskundige visie van de schoolleider en gaan niet zelf op zoek (bijvoorbeeld op sociale media) naar oplossingen.

Professioneel team

In het kader van het OAB-schoolbeleid stelt de schoolleider een professioneel team samen, met kennis van de doelgroep en van achterstandenbestrijding. Groepsleerkrachten worden ondersteund door taal- en rekenspecialisten, gedragsspecialisten, IB'ers, een brugklasfunctionaris, enzovoort. De schoolleider faciliteert stapsgewijs verdergaande specialisatie in het team of investeert in een externe specialist. In welke groepen de groepsleerkrachten worden ingezet, wordt bepaald door de inhoudelijke visie van de schoolleider (bijvoorbeeld: de beste leerkrachten staan voor de jongste groepen).

4.2 Schoolorganisatie

Professionele cultuur

Een school met veel OAB-doelgroepleerlingen moet volgens de experts een constant lerende organisatie (PLG) zijn. Er wordt veel tijd en aandacht geïnvesteerd in de implementatie van (nieuwe) evidencebased onderwijsstrategieën, bijvoorbeeld via de PDCA-cyclus en door klassenconsultatie (bijwonen en nabespreken van lessen door schoolleiding of teamspecialisten,

bijvoorbeeld aan de hand van een Kijkwijzer) en het organiseren van studiedagen en teambesprekingen over inhoudelijke onderwerpen die worden voorbereid door de specialisten in het team. Specialisten of kartrekkers zorgen ook voor het begrijpelijk maken voor alle teamleden van nieuwe inzichten in de visie van de school.

Monitoring en kwaliteitsbewaking

OAB-schoolbeleid houdt volgens de experts ook in dat er constant gemonitord wordt. Van alle leerlingen wordt een dossier of portfolio aangelegd waarin zowel cognitieve resultaten als *soft skills* zijn opgenomen. Meermalen per jaar bespreekt het team deze data van alle groepen en maakt afspraken over de gewenste aanpak van een leerling, klas of de hele school. Ook wordt geïnventariseerd wat er nodig is aan kennis of deskundigheid en hoe die kan worden opgehaald (bijvoorbeeld door het inschakelen van een deskundige vanuit het bestuur of van andere scholen als *'critical friend'*). Alle afspraken worden vastgelegd en bij een volgende teambespreking geëvalueerd, eventueel bijgesteld en geborgd.

5 De schoolomgeving

Kenmerken van de schoolomgeving die bijdragen aan effectief OAB- schoolbeleid

- * Ouderbetrokkenheid
- * Breed buitenschools aanbod
- * Aandacht voor VVE
- * Verbinding met jeugdhulp en jeugdzorg
- * Ondersteuning van schoolbestuur, gemeente en andere scholen

5.1 Maatschappelijke context

Ouderbetrokkenheid

De leefwereld thuis is bepalend voor hoe kinderen de school binnenkomen en de school moet deze kennen om erop te kunnen aansluiten en een passend aanbod en klimaat te kunnen bieden. Verschillende experts zijn daarom van mening dat er in OAB-schoolbeleid ruime aandacht moet zijn voor ouders en ouderbetrokkenheid. Dat kan variëren van het geregeld voeren van oudergesprekken of ouder-kind-gesprekken tot het verstrekken van digitale hulpmiddelen of het organiseren van ondersteuning of scholing voor ouders (bijv. opvoedkundige adviezen of NT2-onderwijs). Sommige experts gaan nog een stap verder en halen ook de leefwereld op straat erbij, wat kan leiden tot OAB-schoolbeleid waarin ook een educatief aanbod is voor andere wijkbewoners dan ouders of leerlingen.

Breed buitenschools aanbod

In het verlengde hiervan pleiten enkele experts ervoor dat scholen met veel OAB-doelgropleerlingen een breed en toegankelijk buitenschools aanbod hebben, ter compensatie voor het mogelijk beperktere aanbod thuis. Genoemd worden onder andere digitale en 21^e-eeuwse vaardigheden, sport en spel, cultuur en filosofie. Daarbij kan samengewerkt worden met andere educatieve partners zoals de bibliotheek.

5.2 Externe partners

Aandacht voor VVE

Voor- en vroegschoolse educatie (VVE) is een belangrijk onderdeel van het landelijke onderwijsachterstandenbeleid en verdient daarom ook een plaats in het OAB-beleid van de school, vanuit het perspectief van preventie en vroege aanpak van achterstanden. De experts wijzen op het belang van een warme overdracht vanuit de peuteropvang naar de basisschool, inclusief overdracht van verzamelde data (bijv. resultaten van observaties). Inpandige voorschoolse educatie verhoogt de laagdrempeligheid van de school voor ouders en zorgt voor uitwisseling van kennis en werkwijzen tussen pedagogisch medewerkers en leerkrachten, net zoals het organiseren van frequent inhoudelijk overleg tussen deze groepen.

Verbinding met jeugdhulp en jeugdzorg

Sommige experts vinden dat er in het OAB-schoolbeleid aandacht moet zijn voor de samenwerking met instanties voor jeugdzorg en jeugdhulp, het samenwerkingsverband Passend Onderwijs

en de lokale leerplichtambtenaar, zodat er snel geschakeld kan worden bij problemen en alle leerlingen in beeld zijn. Een van de experts die de schoolbesturen vertegenwoordigen, noemt het de taak van het bestuur om een passende onderwijszorgstructuur te bieden, zodat het zorgaanbod niet ten koste gaat van het onderwijs. Een andere expert, die de scholen vertegenwoordigt, vindt dat de school zoveel mogelijk jeugdzorg en -hulp in huis moet halen, zodat de school deze kan verbinden met de ouders.

Ondersteuning van schoolbestuur, gemeente en andere scholen

Mede afhankelijk van de omgeving kan het OAB-scholebeleid zich ook richten op samenwerking en inzet van externe deskundigen of *critical friends* vanuit het schoolbestuur, het OAB-netwerk van de gemeente of van collega-scholen in de buurt. Zo kunnen bijvoorbeeld gezamenlijke studiedagen worden georganiseerd of middelen worden aangevraagd voor een schakelklas of andere gemeenschappelijke voorziening.

Deel B

Literatuurstudie

Annabel Vaessen & Annemiek Veen (Kohnstamm Instituut)

6 Literatuurstudie

6.1 Inleiding en methode

In dit hoofdstuk beschrijven we opbrengsten uit de literatuurstudie. We onderzochten wat er uit de literatuur bekend is over (integrale) aanpakken van onderwijsachterstanden op basisscholen. Om literatuur op te sporen hebben we de volgende wegen bewandeld. In de eerste plaats hebben we geïnventariseerd welke bronnen scholen gebruiken als onderbouwing van hun (integrale) aanpak op het gebied van onderwijsachterstanden. Deze inventarisering vond plaats via de in deel A beschreven expertraadpleging. Concreet is aan de experts gevraagd bronnen te noemen waarop scholen zich baseren en ons te helpen aan mogelijke zoektermen voor de literatuurstudie.

Tijdens de offertefase hadden we al Nederlandse onderzoeksrapporten over aanpakken voor onderwijsachterstandenbeleid verzameld. Hier wilden we in het onderzoek zelf op voortbouwen. Het gaat potentieel om veel onderwerpen en om de literatuurstudie beheersbaar te houden hadden we in de offertefase al enkele reviews (Hattie, 2009; Heckman, 2008; OECD, 2011; Mutsaers e.a., 2012; Driessen, 2013; Algera e.a., 2013; CPB, 2016; Ledoux & Veen, 2009) en websites over aanpakken voor achterstandenbestrijding (www.educationendowmentfoundation.org, website Gelijke Kansenalliantie e.d.) bestudeerd. Deze leverden onder meer houvast voor het onderstaande analysekader.

In het onderzoek is gezocht naar andere relevante wetenschappelijke artikelen en onderzoeksrapporten, zowel Nederlandstalig als internationaal. Hierbij hebben we de volgende zoektermen gebruikt: 'onderwijsachterstanden', 'onderwijsachterstandenbeleid', 'onderwijsongelijkheid', 'kansengelijkheid' en 'kansengelijkheid', in combinatie met de zoektermen 'integrale aanpak', 'schoolbrede aanpak', 'bijzondere aanpak', 'schoolbeleid', '*good practices*' en 'innovatieve aanpak'. Steeds zijn ook de termen 'primair onderwijs' en 'basisschool' gebruikt. Geen van de zoektermen is overigens genoemd door de experts. Sommige experts hebben wel bronnen genoemd, maar de expertbevraging leverde geen zoektermen op.

Er is gezocht via de digitale bibliotheek van de Universiteit van Amsterdam en via de zoekmachine Google Scholar. Dit leverde verschillende meta-analyses en reviewstudies op. Via de sneeuwbal methode, waarbij vanuit de aangedragen en opgespoorde publicaties gebruikte relevante referenties worden opgezocht en benut, zijn er vervolgens enkele publicaties aan de lijst toegevoegd die informatief leken voor deze inventarisatie.

Alle opgespoorde bronnen zijn vervolgens verwerkt aan de hand van het onderstaande schema, met rubrieken die als relevant naar voren kwamen uit de bestudering van de genoemde Nederlandse reviews. Deze rubrieken zijn:

Activerend leerkrachtgedrag
Omgaan met/waarderen van diversiteit
Taalbeleid/NT2
Kwaliteiten van docenten (attituden/vaardigheden), manieren om die te verhogen
Inrichting van klassen/groepen (waaronder klascompositie, klasgrootte)
Ouderbetrokkenheid
Leertijdverlenging, intensieve steunlessen/programma's, VVE
Schoolklimaat, klassenmanagement, gedragsregulering
Differentiatie en didactische keuzes (zoals samenwerkend leren, <i>preteaching</i>)
Curriculumverrijking
Monitoring van leerresultaten
Leiderschap
<i>Tutoring</i>

Bij de meeste bronnen ligt de focus op de aanpak van de individuele leerkracht en wat deze kan doen in de eigen klas en minder op hoe een schoolteam met een integrale aanpak kan bijdragen aan kansengelijkheid. We hebben via de digitale search geen bron gevonden met de zoekterm 'integraal OAB-beleid'. Er zijn wel publicaties die meerdere rubrieken behandelen, maar dat gebeurt niet onder de paraplu 'integraal'. In de nu volgende paragrafen beschrijven we de uit de bronnen verkregen informatie aan de hand van de rubrieken uit het schema.

6.2 Bevindingen

Activerend leerkrachtgedrag

In de opgespoorde literatuur wordt allereerst het belang van hoge verwachtingen benadrukt. Verwachtingen die leraren hebben van leerlingen komen vaak uit omdat leerlingen zich naar die verwachtingen (kunnen) gaan gedragen (Rosenthal & Jacobsen, 1968 en Jussim & Harber, 2005 in Van den Bergh e.a., 2020). Leraren laten hun verwachtingen soms inkleuren door achtergrondkenmerken van leerlingen, zoals etniciteit (in het voordeel van witte leerlingen) (Hattie, 2009). De verwachtingen van leraren kunnen het leerproces en de leeropbrengsten van leerlingen negatief beïnvloeden (Hattie, 2009; Heckman, 2008). Daarnaast kunnen verwachtingen, dit geldt vooral voor verwachtingen gerelateerd aan het opleidingsniveau van de ouders, leiden tot onder advisering in groep 8 (Inspectie van het onderwijs, 2020; Peters, 2021). Daarom wordt leraren geadviseerd om stil te staan bij mogelijke (verbale of non-verbale) verwachtingen en vooroordelen, en om hoge verwachtingen te koesteren van alle leerlingen (ook: Mutsaers e.a., 2012).

Omgaan met/waarderen van diversiteit

Op het gebied van etnische en culturele diversiteit laat de literatuur allereerst zien dat representatie van leerlingen met een migratieachtergrond in het curriculum belangrijk is voor zowel het welbevinden als het schoolsucces (Heckman, 2008). Het is voor het leren van leerlingen belangrijk dat zij een positief beeld van de eigen etniciteit hebben, en dat de leraar de etniciteit en cultuur

van de leerling waardeert (Hattie, 2009). Om leerlingen beter te leren kennen en begrijpen, is kennis van culturen belangrijk, bijvoorbeeld door op huisbezoek te gaan (Moll e.a., 1992 in Van den Bergh e.a., 2020). Het aannamebeleid van scholen kan ook een rol spelen in het omgaan met diversiteit, onderzoek laat namelijk zien dat het een positieve invloed heeft op de leeropbrengsten van leerlingen met een migratieachtergrond, als zij les krijgen van leraren die zelf een migratie- of minderheidsachtergrond hebben (Heckman, 2008).

Wat betreft genderdiversiteit wordt leraren geadviseerd om een genderneutrale benadering aan te houden, juist omdat leraren vaak onbewust traditionele rolpatronen bevestigen (Jungbluth, 1984 in Van den Bergh e.a., 2020). Dit kunnen zij bijvoorbeeld doen door veel diverse rolmodellen geven, of door bij een toneelstuk een meisje de kapitein en jongen de verpleegkundige laten spelen, of door bij wedstrijden niet altijd een tweedeling te maken tussen jongens en meisjes.

Taalbeleid/NT2

Het taalbeleid van een school is een belangrijk onderdeel van het schoolbeleid bij de bestrijding van onderwijsachterstanden. Een bron die door verschillende experts werd aangedragen is Peters (2021). Zij benadrukt dat, net als in de vorige rubriek, als het gaat om de talen van de leerlingen, waardering van datgene wat leerlingen 'meenemen naar school' van belang is. Scholen moeten denken in termen van 'het leren van een tweede taal' in plaats van in 'taalachterstanden' (Peters, 2021). Van belang hierbij is dat scholen zich realiseren dat de taalbagage van een leerling niet altijd aansluit op het schoolse (taal)onderwijs. Door zich te verdiepen in de thuiscultuur van leerlingen, kunnen leraren beter aansluiten op wat leerlingen al van huis uit meekrijgen. Scholen zouden talen van leerlingen meer status kunnen geven door thuishalen (bv. Turks, Arabisch of Bulgaars) een prominenter plaats in het onderwijs te geven om te bevorderen dat er meer waardering komt, net als voor net als moderne vreemde talen (Brice Heath, 1982 in Ros e.a., 2021).

Verschillende bronnen wijzen op het belang van leerlingen actief inwijden in de schooltaal middels onder meer gerichte taalspelletjes en (voor)lezen (Bernstein, 1971 en Whitehurst & Lonigan, 1998 in resp. Ros e.a., 2021 en Van den Bergh e.a., 2020). Vooral voor leerlingen met Nederlands als tweede taal is maatwerk en extra aandacht nodig, bijvoorbeeld door hen te helpen met lezen van uitdagende teksten. Er zijn maar weinig bronnen die het taalbeleid behandelen vanuit een integraal perspectief. Ros e.a. (2021) wijzen wel op het belang van een doorgaande leeslijn, die leerkrachten in een team samen zouden moeten ontwikkelen (Brice Heath, 1982 in Ros e.a., 2021).

Kwaliteiten van docenten

Wat betreft de kwaliteiten van docenten zijn Hadioui (2011) en Hattie (2009) belangrijke bronnen. Hadioui beschrijft drie pedagogische domeinen waarin de socialisatie van jongeren plaatsvindt: de schoolcultuur, straatcultuur en thuiscultuur. Er is een mismatch tussen deze domeinen, waardoor jongeren tegenstrijdige boodschappen krijgen. De auteur stelt voor te breken met het etnisch perspectief (gedrag verklaren vanuit etnische achtergrond) en introduceert een grootstedelijk perspectief. Hierbij bepleit hij dat scholen rekening gaan houden met het feit dat een deel van de jongeren een 'straatsocialisatie' hebben doorgemaakt. Hun kenmerken moeten als talenten worden beschouwd, waardoor zij meer kansen krijgen. Dit vraagt om zelfreflectie van leraren. Het is nodig dat zij een 'spelgevoel' ontwikkelen om de mismatch tussen school- en straatcultuur om te buigen naar een match.

Ook De Haan (2021), Peters (2021) en Hargreaves (2012) wijzen op het belang van het verkleinen van de kloof tussen de drie leefwerelden. Volgens Peters (2021) moeten leerkrachten kritisch

kijken naar en reflecteren op de eigen opvattingen over diversiteit en integratie en zaken niet alleen vanuit het eigen referentiekader bekijken. Scholen moeten proberen zich te informeren over de thuissituatie en thuisculturen van de leerlingen, bijvoorbeeld door op huisbezoek te gaan. Hargreaves (2012) acht van belang dat leraren zelf beschikken over veel menselijk en sociaal kapitaal, zodat zij voldoende kennis hebben en in staat zijn om de cultuur van de leerlingen te begrijpen.

In dit verband wordt ook Hosseini (2021) genoemd, die naar voren brengt dat er in scholing van leraren aandacht moet zijn voor het doorbreken van structurele ongelijkheid. Dit wordt ook wel *'social justice-oriented teacher education'* genoemd. De kenmerken hiervan zijn: het kritisch bevragen van onderwijspraktijken, niet uit de weg gaan van weerstand en ongemak, en benutten van verschillende vormen van verzet tegen ongelijkheid.

De OECD wijst in zijn algemeenheid op het belang van het bieden van scholing aan docenten bij het bestrijden van onderwijsachterstanden en onderwijsongelijkheid (OECD, 2012).

Inrichting van klassen/groepen

In verschillende bronnen wordt aanbevolen om vaste niveaugroepen (binnen een klas – vaak gebaseerd op het leerlingvolgsysteem – los te laten, en in plaats daarvan flexibel per leerdoel te bekijken welke instructie voor welke groep leerlingen geschikt is (Oakes e.a., 2008 in Van den Bergh e.a., 2020). Vaste niveaugroepen kunnen namelijk ongelijkheid in stand houden, omdat leerlingen in hogere niveaugroepen ervan profiteren, terwijl voor leerlingen in lagere niveaugroepen deelname aan deze groepen vaak demotiverend en nadelig voor hun zelfbeeld is (Boaler e.a., 2000; Saleh e.a., 2005). Indeling in een lagere niveaugroep kan stigmatiserend werken, en de leerling ontvangt er mogelijk minder stimulerend en uitdagend onderwijs; uiteraard afhankelijk van hoe leraren dit vormgeven (Oakes, 2008 in Van den Bergh e.a., 2020).

Het is dan ook aan te bevelen om regelmatig (met collega's/het lerarenteam) te reflecteren op de vraag of de gehanteerde criteria om leerlingen in niveaugroepen in te delen er echt toe doen, en om regelmatig (samen), bijvoorbeeld op basis van nieuwe prestatiegegevens te heroverwegen of de niveau indeling nog klopt. Hoewel veel onderzoek laat zien dat het werken met vaste niveaugroepen kansenongelijkheid in stand houdt, laat onderzoek van Abrami e.a. (2000) zien dat het differentiëren in niveaugroepen juist wel voordelig uitpakt voor alle leerlingen.

Heckman (2008) laat zien dat het bevorderend is voor de leeropbrengsten van leerlingen wanneer zij in een groep zitten met klasgenoten die beter presteren dan zichzelf, dit geldt met name voor leerlingen met een migratieachtergrond.

Een manier om meer differentiatie naar niveaus te realiseren en tegemoet te komen aan individuele leerbehoeften van leerlingen is unitonderwijs. Voorbeelden van scholen waar unitonderwijs plaatsvindt zijn TOM- (Teamonderwijs op Maat) en SLIMFIT-scholen (Imants e.a., 2020). Onderzoek naar TOM-scholen laat zien dat op scholen waar onderwijs op maat wordt gegeven, leerlingen zelfstandiger en gemotiveerder zijn, en dat leraren meer inzicht hebben in ontwikkeling en eventuele leerproblemen van leerlingen. Op SLIMFIT-scholen zouden de Cito-scores voor taal en rekenen verbeteren, er zouden minder zittenblijvers zijn en de oudertevredenheid zou er zijn toegenomen (Imants e.a., 2020).

Ouderbetrokkenheid

In de aangedragen en opgespoorde bronnen komt het educatieve partnerschap tussen ouders en school naar voren. Educatief partnerschap verwijst naar het belang van een goede communicatie met en ondersteuning van ouders en verbinding met de gemeenschap (Cohen e.a., 2018). Een goede relatie met ouders en kennis over de gezinsachtergronden van kinderen kan het welbevinden van kinderen bevorderen (Cohen e.a., 2018; Heckman, 2008).

Een belangrijk aandachtspunt is communicatie met ouders die de Nederlandse taal (nog) niet beheersen. Het inzetten van een professionele tolk bijvoorbeeld, kan betere communicatie met ouders over de ontwikkeling van hun kind bevorderen en de drempel om met school in contact te treden verlagen (Peters, 2021). Concrete activiteiten, zoals het wekelijks gedetailleerd informeren van ouders over de huiswerkspanningen, het schoolgedrag en de leerprestaties van hun kinderen kan ouders helpen hun kind te ondersteunen en uiteindelijk een positieve invloed hebben op het gedrag en de leeropbrengsten van kinderen (CPB, 2016).

Scholen moeten samen met ouders op zoek gaan naar een passende manier waarop ouders hun kind thuis kunnen helpen hun taalvaardigheden te verbeteren (Brice Heath, 1982 in Ros e.a., 2021). Een kanttekening hierbij is dat voorlezen mogelijk niet voor elk gezin de beste manier is, bijvoorbeeld voor (analfabete) ouders die zelf niet (graag of makkelijk) lezen. Alternatieve manieren voor deze ouders om toch aan taalstimulering te werken zijn samen zingen of over verhalen praten, bijvoorbeeld aan de hand van plaatjes, of samen lezen met steun van digitale prentenboeken (Bus e.a., 2020).

Er is ook onderzoek naar het effect van oudertrainingen en wat de beste vorm is. Programma's waarbij ouders thuis ondersteuning krijgen zouden effectiever zijn dan programma's waarbij ouders voor een training naar de school van hun kind of een andere instelling moeten komen. Dit zou een extra drempel voor deelname vormen (Van Steensel e.a. 2011).

Leertijdverlenging

Bij leertijduitbreiding gaat het om extra tijd voor leerlingen om aan bepaalde activiteiten deel te nemen. Er zijn verschillende vormen van leertijduitbreiding, zoals schakelklassen, verlengde schooldagen en weekend- en zomerscholen. Vaak zijn deze activiteiten gericht op leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus en/of leerlingen met ouders met een migratieachtergrond. Enkele belangrijke elementen bij leertijduitbreiding zijn: dat het programma is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek naar wat werkt, dat het programma is gericht op de specifieke leerproblemen van de individuele leerlingen, en dat er ook na beëindiging van het programma blijvend in het contact met leerlingen wordt geïnvesteerd (Veen & Vaessen, 2022).

Een vorm van leertijduitbreiding voorafgaand aan het formele onderwijs is voorschoolse educatie. Investeren in voor- en voerschoolse educatie is belangrijk, omdat hier de basis wordt gelegd voor het latere leren. Internationaal onderzoek laat zien dat interventies in de voerschoolse fase een bijdrage kunnen leveren aan het inhalen van onderwijsachterstanden van kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus en migrantengezinnen (Biedinger e.a., 2008; Heckman, 2008; Hattie, 2009). Driessen zette enkele jaren geleden Nederlands onderzoek naar de effectiviteit van vve op een rij (Driessen, 2016). Hij concludeert dat de empirische evidentie gering is en dat er meer onderzoek nodig is. Het pre-COOL onderzoek laat zien dat deelname aan voor- en voerschoolse educatie effect heeft en ervoor kan zorgen dat doelgroepkinderen in de loop van het basisonderwijs hun achterstand ten opzichte van niet doelgroepkinderen inlopen. Voorwaarde is wel dat de kwaliteit van het aanbod in de voerschoolse voorzieningen en de kleuterperiode goed is (Leseman & Veen (red.) (2022).

Schoolklimaat

Aspecten van het pedagogische klimaat kunnen een bijdrage leveren aan bestrijding van onderwijsachterstanden. Het gaat ten eerste om een veilig en ordelijk klimaat in de klas en in de school waarbij duidelijke regels en een anti-pestbeleid zijn opgesteld. Daarnaast gaat het om het verkleinen van de kloof tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur, waarbij aandacht is voor de identiteit van leerlingen (zie ook de paragraaf 'kwaliteiten docenten'). Ook gaat het om het voorkomen

van stigmatisering gerelateerd aan de herkomst van leerlingen. Verder is het belangrijk dat er een familiegevoel is op school waarbij er positieve relaties zijn tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leraren (Cohen e.a., 2018).

Differentiatie en didactische keuzes

Om gelijke kansen te bevorderen wordt in de literatuur onder meer gepleit voor het geven van meervoudige adviezen bij de overgang naar de middelbare school, in plaats van enkelvoudige adviezen (Francis e.a., 2017 in Van den Bergh, 2020). Een enkelvoudig advies betreft bijvoorbeeld havo, en een meervoudig advies betreft aan elkaar grenzende onderwijstypen, bijvoorbeeld havo/vwo. Voor een aantal leerlingen lijkt het gunstig dat het definitieve onderwijstype pas later bepaald wordt, door een meervoudig advies te krijgen of in een brede klas geplaatst te worden (Van Rooijen e.a., 2016). Dit komt onder meer doordat er bij leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus vaker sprake is van onder advisering dan bij leerlingen met vergelijkbare prestaties uit hogere sociaaleconomische milieus (SER, 2021).

Hattie (2009) raadt aan om voorafgaand aan het leren het leerdoel expliciet te maken, hierbij de juiste hoeveelheid uitdaging te bieden, vervolgens bewust te oefenen om het doel te behalen, en tot slot samen met de leerling vast te stellen of en wanneer het doel behaald is. Hoewel vaak wordt aangeraden om met leerdoelen te werken, worden er – met name vanuit de cognitieve psychologie – kanttekeningen genoemd bij het standaard delen van het leerdoel met leerlingen. Zo zou het starten van iedere les met het leerdoel ervoor zorgen dat de cognitieve werkbelasting te hoog is (Sweller, 1988 in Schmeier e.a., 2020), hebben leerlingen hierdoor minder aandacht voor de informatie die niet tot het doel behoort (McCrudden et al., 2010 in Schmeier e.a., 2020), en kan het leerproces ‘verstoord’ worden wanneer de leerlingen de kennis om tot het doel te komen al beheersen (William & Leahy, 2019 in Schmeier, 2020). Een alternatief is daarom om de les bijvoorbeeld te beginnen met een leervraag in plaats van leerdoel, zodat leerlingen betrokken en geïnteresseerd raken.

Curriculumverrijking

Bij het streven naar kansengelijkheid is het belangrijk dat er een rijk curriculum is voor alle leerlingen. De Curriculumcommissie omschrijft dit curriculum als volgt: *“Een breed en inclusief curriculum is erop gericht kinderen en jongeren in staat te stellen relevante kennis, vaardigheden en houdingen te verwerven, hen oriëntatie te bieden in de culturen, praktijken en tradities van de hedendaagse samenleving, en hen uit te dagen en aan te moedigen tot zelfstandig zijn, met inachtneming van de grenzen die democratisch en duurzaam samenleven daaraan stellen”* (Ağirdağ e.a., 2021, p. 19).

Een rijk curriculum betekent dat er aandacht is voor de kennis en vaardigheden die leerlingen van huis uit niet meekrijgen en dat leerlingen zich gewaardeerd en gezien voelen, bijvoorbeeld door aandacht te hebben voor de buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen (Badou & Day, 2021). Daarnaast kunnen scholen extra-curriculaire activiteiten aanbieden die een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van leerlingen, zoals sociale, culturele en sportieve activiteiten.

Monitoring van leerresultaten

Van den Bergh e.a. (2020) besteden aandacht aan monitoring van leerresultaten, onder verwijzing naar Ready & Chu (2015). Het is van belang om, via toetsen en observaties objectieve gegevens te verzamelen, zodat voorkomen wordt dat vooroordelen over leerlingen de beoordeling van het niveau van leerlingen en/of keuzes over het onderwijsaanbod beïnvloeden.

Leiderschap

Cohen e.a. (2018) wijzen op het belang van de rol van de schoolleider (faciliteren en aanmoedigen) bij de professionalisering van het schoolteam op het terrein van gelijke kansen.

Tutoring

Bij *tutoring* krijgen leerlingen veel directe aandacht, wat kan leiden tot verhoging van de leeropbrengsten (Heckman, 2008; Bosker et al., 2021). *Tutoring* kan individueel worden gegeven of in kleine groepen. Verschillende onderzoeken laten zien dat *tutoring* effectief is voor kinderen met een onderwijsachterstand. De grootte van de groep lijkt er niet zo veel te doen. Eén-op-één *tutoring* is niet per se effectiever dan in een groepje (Cheung e.a., 2012; Elbaum e.a., 2000).

Samenwerking

Binnen de school

Verschillende aangedragen en opgespoorde bronnen gaan in op het belang van samenwerking, op het niveau van de school en met partners in de omgeving.

Op het niveau van de school is het van belang onderwijsdoelen en visie op kansengelijkheid samen te formuleren en samen met het hele schoolteam te vertalen naar een schoolbrede aanpak (Bosker e.a., 2021). Een manier om hieraan te werken is de inzet van een professionele leergemeenschap (PLG) ter bevordering van een (meer) professionele cultuur (Hargreaves, 2012). Een school als professionele leergemeenschap kenmerkt zich door intensieve vormen van samenwerking van docenten vanuit een onderzoekende houding, collectieve verantwoordelijkheid voor het leerproces van leerlingen, professionele ruimte, vertrouwen en respect, een breed gedragen visie en ondersteunend leiderschap (Stoll et e.a., 2006 in Van den Bergh, 2020).

De bredere context/omgeving van de school

Van oudsher werken scholen met veel doelgroepeleringen samen met partners op het gebied van welzijn, jeugd(gezondheidszorg)zorg en opvoedingsondersteuning (zoals ouder-kind adviseurs, logopedisten, orthopedagogen, gedragsspecialisten of fysiotherapeuten), bibliotheken, sport- en culturele voorzieningen en het bedrijfsleven. De school kan het immers niet alleen en heeft partners nodig die 'in dezelfde richting werken'. Het belang hiervan wordt onder de aandacht gebracht in de publicaties van Cohen e.a. (2018). Van Veen (2006) laat zien dat in verschillende landen, waaronder in Nederland, wordt geëxperimenteerd met samenwerking tussen instellingen, brede scholen, versterking van de zorgstructuur en veiligheidsbeleid in en om de school, en met scholen die zich expliciet richten op de ondersteuning van de gezinssituatie.

Integraal schoolbeleid

Eén van de experts droeg het onderzoek 'Integraal schoolbeleid' (Hofman, Steenbergen & Hovius, 2002) aan. We hebben veel moeite gedaan om deze publicatie te bemachtigen omdat er alleen een schriftelijke publicatie is, die lastig vindbaar bleek. Uiteindelijk kregen we het rapport in bezit maar op dat moment was het niet meer mogelijk om de inhoud voor ons onderzoek (bijvoorbeeld de constructie van de vragenlijst) te benutten. Toch willen we de publicatie hier noemen, omdat het erop lijkt dat dit het enige (Nederlandse) onderzoek is naar de combinatie 'integraal schoolbeleid' en 'onderwijsachterstandenbeleid'. Het onderzoek heeft betrekking op vier beleidslijnen: Onderwijskansenbeleid (OKB), Weer Samen Naar School (WSNS, voorloper van Passend Onderwijs), Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT) en Nederlands als Tweede taal (NT2) en bestaat uit drie deelstudies. Deelstudie drie betreft casebeschrijvingen van zeven

'doelgroepscholen' met een gemiddeld hoger prestatieniveau dan op grond van de populatie verwacht mocht worden. Deze scholen bleken te voldoen aan de volgende kenmerken:

- a. Zorg voor een schoolbeleid met expliciete aandacht voor structuur en regelgeving;
- b. Waardering voor de individuele leerling gecombineerd met een hoog streefniveau;
- c. Monitoring, effectieve instructie en relatief ervaren leerkrachten;
- d. Passende methoden voor de doelgroepen;
- e. Veel openheid binnen het team en grote onderlinge betrokkenheid;
- f. Actieve deelname aan lokale netwerken, met de intern begeleider als spil;
- g. De scholen zijn relatief vaak gehuisvest in gemeenten met een duidelijk speerpuntenbeleid;
- h. De scholen waren bezig met ontwikkeling van de Brede School of de Verlengde Schooldag.

6.3 Overige bronnen

Bij de analyse bleek dat een deel van de door de experts aangedragen bronnen wel aandacht was voor (één van) de rubrieken, maar niet in combinatie met onderwijsachterstanden en/of integraliteit en/of (primair) onderwijs. We geven een opsomming van deze bronnen, omdat ze inzicht geven in literatuur waar de scholen zich volgens de experts op baseren. Het gaat om:

- Surma e.a., 2019. Dit boek beschrijft vijf inzichten uit de wetenschap, op basis waarvan vervolgens twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek worden gegeven.
- Covey (2016), over leiderschap en hoe dat kan worden versterkt.
- McKinsey (2020) handelt onder meer over het belang van de schoolleider bij het formuleren van een gedragen visie, die richting geeft aan de organisatie.
- Marzano (2014) beschrijft 11 factoren die kunnen bijdragen aan een succesvolle, effectieve integrale aanpak.
- De Wit (2020) gaat over leiderschap in organisaties.
- Kagan (2020) beschrijft werkvormen die coöperatief leren voor alle leerlingen bevordert en die leraren in hun lessen kunnen inzetten.
- William & Leahy (2018) handelt over formatieve toetsing.

Nawoord

De literatuurstudie en de expertbevraging waren bedoeld om greep te krijgen op het begrip ‘integraal onderwijsachterstandenbeleid van scholen’ en in beeld te brengen op welke bronnen scholen zich (volgens experts) baseren bij de vormgeving van hun beleid. De expertbevraging laat zien dat er geen eenduidige omschrijving van een integrale aanpak op het terrein van onderwijsachterstandenbeleid te geven is. Bovendien concludeerden we dat een bevraging van andere experts mogelijk heel andere resultaten zou hebben opgeleverd. Anders geformuleerd, schoolbeleid op het gebied van onderwijsachterstanden is als we afgaan op de expertbevraging en de geraadpleegde literatuur een verzameling van aanpakken en interventies, waarover apart veel kennis beschikbaar is, maar waarover in onderlinge samenhang weinig of niets geschreven of bewezen is.

In dit onderzoek zijn we in de praktijk (via een survey en casestudies) bij de scholen zelf nagegaan of er in de empirie meer aanknopingspunten voor een integrale aanpak van onderwijsachterstanden te vinden zijn. Deze bevindingen zijn elders gerapporteerd (Deel C: Jenniskens & Van Langen, 2023; Deel D: Van Langen & Veen, 2023).

Literatuur

- Abrami, P.C., Lou, Y., Chambers, B., Poulsen, C. & Spence, J.C. (2000). Why should we group students within-class for learning? *Educational Research and Evaluation*, 6(2), 158-179.
- Ağirdağ, O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., & Van Tartwijk, J. (2021). *Examenprogramma's in perspectief. Tussenadvies 3 Wetenschappelijke Curriculumcommissie*. Amersfoort: Curriculumcommissie.
- Algera, M., Van der Stege, H., e.a. (2013). Effectieve interventies voor bestrijding onderwijsachterstanden. Wat werkt volgens de internationale literatuur en hoe is dit het best te onderzoeken? Rotterdam: CED-Groep.
- Badou, M. & Day, M. (2021). *Kansengelijkheid in het onderwijs. Verkennend onderzoek naar factoren die samenhangen met onderwijs(on)gelijkheid*. Utrecht: Verwey Jonker Instituut.
- Bergh, L. van der, Denessen, E., Volman, M. (red.) (2020). *Werk maken van Gelijke kansen*. Amsterdam: Didactief.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Biedinger, N., Becker, B., & Rohling, I. (2008). Early ethnic educational inequality: The influence of duration of preschool attendance and social composition. *European Sociological Review*, 24(2), 243-256.
- Boaler, J., William, D. & Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping - disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5), 631-648.
- Bosker, R., Durgut, F., Edzes, H., Jol, M., Van Tuijl, C., & Van der Vegt, A.L. (2021). Leidraad differentiatie als sleutel voor gelijke kansen. *Onderwijskennis.nl*.
- Brice Heath, S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- Bus, A.G. & Anstadt, R. (2020). *Thuis voorlezen met digitale prentenboeken*. Een veelbelovende interventie voor twee- en driejarigen met een taalachterstand? Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 1058.
- Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2012). Effective reading programs for Spanish-dominant English language learners (ELLs) in the elementary grades: A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 82(4), 351-395.
- Cohen, L. Ahamine, S., & Emmelot, Y. (2018). *Succesvolle basisscholen aan het woord. 7 pijlers voor betere kansen op basis van onderzoeksliteratuur en voorbeelden uit Amsterdam*. Amsterdam: OIS/Kohnstamm Instituut.
- Covey, S. (2016). *The 7 habits of highly effective people*. Simon & Schuster Ltd.
- CPB (2016). *Kansrijk onderwijsbeleid*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- De Haan, A. & Dibi, S. (2022). Het belang van de context en omgeving van de school. *Onderwijskennis.nl*.
- Driessen, G. (2013). De bestrijding van onderwijsachterstanden. Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2016). Evidence-based VVE? De gebrekkige empirische onderbouwing van Vroegschoolse Educatie. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 55(5-6), 127-141.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M., & Watson Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of educational psychology*, 92(4), 605.

- Francis, B., et al. (2017). Attainment grouping as self-fulfilling prophecy? A mixed methods exploration of self-confidence and set level among year 7 students. *International Journal of Educational Research*, 86, 96-108.
- Hadioui, I. E. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*. Amsterdam: Van Genneep Amsterdam.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Heckman, F. (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Brussels: European Commission.
- Hofman, R. H., Steenbergen, H., & Hovius, I. D. (2002). *Integraal Schoolbeleid*. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.
- Imants, J., Berendse, M., & Van Sijl, I. (2020). *Leren anders organiseren. De praktijk van scholen die het jaarklassensysteem loslaten*. Rotterdam: Bazalt.
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *Staat van het Onderwijs 2019*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Jenniskens, T. & Langen, A. van, m.m.v. Veen, A. (2023). *Onderwijsachterstandenbeleid in de school. Survey onder schoolleiders basisscholen*. Nijmegen: KBA Nijmegen / Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Jungbluth, P. (1984). Covert sex-role socialization in Dutch education: A survey among teachers. *The Netherlands Journal of Sociology*, 20, 43-57.
- Jussim, L., & Harber, K.D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Kagan, S. (2020). *Coöperatieve werkvormen. Voor elke groep en ieder vak*. Rotterdam: Bazalt.
- Kirschner, P., Claessens, L., Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen*. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten.
- Langen, A. van & Veen, A. m.m.v. Brouwer, A. & Vaessen, A. (2023). *Onderwijsachterstandenbeleid in de school. Tien portretten van scholen met een integrale aanpak*. Nijmegen: KBA Nijmegen / Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Leseman, P. & Veen, A. (red.) (2022). *Het pre-COOL cohort tot en met groep 8*. Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 1080.
- Marzano, R.J. (2014). *Wat werkt op school. Elf factoren die tot beter leeropbrengsten leiden*. Bazalt.
- McCrudden, M.T., Magliano, J.P., & Schraw, G. Exploring how relevance instructions affect personal reading intentions, reading goals and text processing: A mixed methods study. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 229-214.
- McKinsey & Company (2020). *Een verstevigd fundament voor iedereen. Een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van het funderend onderwijs (primair en voortgezet)*. McKinsey & Company.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.

- Mutsaers, K., Zoon, M. & Baat, M. de (2012). *Wat werkt bij onderwijsachterstanden?* Utrecht: NJi.
- Oakes, J. (2008). Keeping track: Structuring equality and inequality in an era of accountability. *Teachers College Record*, 110(3), 700-712.
- Oakes, J., Stuart Wells, A., Jones, M., & Datnow, A. (1997). Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. *Teachers College Record*, 98(3), 482-510.
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and school*. Paris: OECD.
- Onderwijsraad (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Peters, L. (2021). Talen die de school in komen. Kansen voor een multiverse basisschool. Amsterdam: Lannoo Campus.
- Ready, D. D., & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic inequality in early literacy development: The role of teacher perceptual accuracy. *Early Education and Development*, 26(7), 970-987.
- Ros, B., Gelderen, A. van, Glopper, K. de & Steensel, R. van (2021). *Leer ze lezen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Didactief.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. *Scientific American*, 218(4), 19-23.
- Saleh, M., Lazonder, A.W. & De Jong, T. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. *Instructional Science*, 33, 105-119.
- Schmeier, M. (2020). *Expliciete directe instructie 2.0: Tips en technieken voor een goede les*. 13e druk. Huizen: Uitgeverij Pica.
- SER (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs. Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen*. Den Haag: SER.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., Kirschner, P. (2019). *Wijze lessen: 12 bouwstenen voor effectieve didactiek*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
- Van de Werfhorst, H., Elffers, L., & Karsten, S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken. Leren, werken en burgerschap*. Didactief.
- Van Rooijen, M., Korpershoek, H., Vugteveen, J., Timmermans, A. C., & Opendakker, M-C. (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs: Deelrapportage 2: empirische studie naar de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de po-vo overgang*. Groningen: GION.
- Van Steensel, R., Sande, L van der, Bramer, W., Arends, L. (2011). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Van Veen, A.F.D. (2006). De brede school. Pleidooi voor een integraal onderwijs- en jeugdbeleid. *Justitiële verkenningen*, 32(6), 80-89.
- Veen, A. & Vaessen, A. (2022). *Leertijduitbreiding en onderwijskansen*. Onderwijskennis.nl.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2018). *Formatieve assessment integreren in de praktijk*. Rotterdam: Uitgeverij Bazalt.
- Wit, M. de (2020). *Making shift happen*. Regisseren van impact. Amsterdam: University Press.

