

## **De Children's Zone op Zuid**

---

---

**Literatuurverkenningen op het gebied van**

**Meer leertijd**

**Ouderbetrokkenheid**

**Kwaliteit van personeel**

**Doorlopende leerlijnen**

December 2011

De kenniswerkplaats Rotterdams Talent heeft een tweeledige doelstelling: een bijdrage leveren aan kennisontwikkeling op het gebied van Rotterdams talent en bij te dragen aan de uitwisseling en de toepassing van die kennis. Hiermee wil de werkplaats het onderwijsbeleid en de praktijk van het onderwijs in Rotterdam verbeteren. Informatie over ons is terug te vinden op <http://www.kenniswerkplaats-rotterdamstalent.nl/>

# Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1	Inleiding.....	4
Hoofdstuk 2	Meer leertijd.....	6
2.1	Effecten van meer leertijd op taal en rekenen .....	6
2.2	Effecten van meer leertijd op niet-cognitieve vaardigheden .....	11
Hoofdstuk 3	Ouderbetrokkenheid .....	16
Hoofdstuk 4	Kwaliteit van personeel.....	22
Hoofdstuk 5	Doorlopende leerlijnen .....	25
Hoofdstuk 6	De Children's Zone op Zuid: overkoepelende conclusies.....	30

# Inleiding

Het programma Zuid werkt! beoogt in minder dan tien jaar de prestaties van leerlingen op de scholen op zuid gelijk te trekken met de rest van Rotterdam. Om dit te bereiken wordt een beleidsprogramma ontwikkeld dat vertrekt vanuit het concept van de "Harlem Children"s Zone (HCZ). Dit concept houdt een integrale benadering van een probleemwijk in, waarvan de school een van de onderdelen is.

Een van de pijlers in het programma is talentontwikkeling. De projectleiding van deze pijler heeft de Kenniswerkplaats Rotterdams Talent verzocht om literatuurverkenningen uit te voeren op vier terreinen. Er is behoefte aan meer kennis op deze vier thema's om de pijler talentontwikkeling goed uit te kunnen werken. De thema's die nader verkend moeten worden zijn:

1. Meer leertijd: wat weten we over effecten van meer leertijd op de terreinen taal, rekenen, maar ook als het gaat om de zogenaamde soft skills.
2. Ouderbetrokkenheid: wat weten we over typen ouderbetrokkenheid en effecten en wijzen waarop deze typen geïmplementeerd kunnen worden? Ook in relatie tot taalontwikkeling bij ouders.
3. Kwaliteit van het personeel: welke kwaliteit of kwaliteiten zijn nodig om een goede school te zijn (of een children"s zone school)?
4. Doorlopende leerlijnen: wat zijn de kritische factoren als het gaat om het verbeteren van de leerlijnen (transities?) en wat levert een dergelijke verbetering op aan schoolsucces?

Een algemene vraag daarbij is welk niveau nodig is om als een "children's zone" school gekenmerkt te kunnen worden. Duidt de literatuur op een bepaald basisniveau dat nodig is om talentontwikkeling te stimuleren? Vooruitlopend op de resultaten van de verkenning: deze vraag naar een basisniveau of norm voor een CZ school of een CZ wijk is in feite niet te beantwoorden op basis van onderzoek. Het onderzoek naar de effectiviteit van de HCZ richt zich voorsnog op het vergelijken van prestaties van leerlingen die al dan niet op een HCZ school zitten en die al dan niet in een HCZ wijk wonen. Ook onderzoek naar effectiviteit van scholen laat niet zien wat de norm is voor een goede school. Die norm zullen we zelf moeten afspreken.

De onderzoeken kunnen wel laten zien in hoeverre leerlingen op een CZ school beter presteren en een beeld schetsen van waarom sommige scholen effectiever zijn dan andere scholen (in grootstedelijke gebieden). Dit onderzoek kan daarmee wel de basis vormen voor het maken van een afspraak over de norm voor een CZ school.

Versillende onderzoekers in het netwerk van de Kenniswerkplaats Rotterdams talent met expertise op de genoemde thema's zijn gevraagd de recente literatuur op een rij te zetten. In de volgende hoofdstukken worden samenvattingen van de verkenningen gepresenteerd, de verkenningen zelf zijn te downloaden via de website [www.kenniswerkplaats-rotterdamstalent.nl](http://www.kenniswerkplaats-rotterdamstalent.nl)) en op te vragen bij de onderzoekers zelf. We eindigen het rapport met een aantal overkoepelende conclusies.

De literatuurverkenning op het gebied van meer leertijd richt zich op twee onderdelen: het ene onderdeel betreft de effecten van meer leertijd op taal en rekenen, en het andere betreft de effecten op niet-cognitieve vaardigheden. In de onderstaande twee paragrafen wordt de literatuurverkenning op deze twee onderdelen samengevat.

### 2.1 Effecten van meer leertijd op taal en rekenen

Erik van Schooten (HR)

De te beantwoorden vraag in deze verkenning luidt: Maak een literatuurverkenning over het onderwerp 'meer leertijd'. Ofwel beantwoord de vraag: wat weten we over effecten van meer leertijd op de terreinen taal, rekenen en de zogenaamde 'soft skills' (o.a. op het gebied van sport en cultuur).

In het onderzoek naar tijdbesteding in het onderwijs en naar effecten van tijdbesteding, worden verschillende begrippen gebruikt: allocated time of ook wel administrative time slaat op de tijd die op het rooster staat. Time on task, engagement of perseverance is dat deel van de allocated time die door de leerling aan schoolwerk (luisteren, opdrachten maken etc.) wordt besteed. Academic learning time of real instructional time is dat deel van de time on task die een leerling gemotiveerd bezig is aan schoolse taken. De success rate ten slotte is de proportie van de opdrachten die de leerling met succes aan kan.

Uit Amerikaans peilingonderzoek blijkt dat allocated time tot een factor drie kan verschillen voor leerlingen op een zelfde schooltype is dezelfde jaargroep. De tijd dat leerlingen daadwerkelijk bezig zijn met leertaken (engagement) bedraagt in het Amerikaanse primair onderwijs gemiddeld 75% van de allocated time met een range van 50 tot 90%. Ook binnen klassen blijken de verschillen erg groot. In Aziatische landen blijkt de engagement het grootst (>90%).

Zowel binnen als tussen landen bestaan enorme verschillen in allocated time. Lessen variëren van 30 to 60 minuten, schooldagen van 5 tot 8 uur, schoolweken van 4.5 tot 6 dagen, schooljaren van 180 (USA) tot 240

dagen (Japan) De duur van het gehele basisonderwijs varieert over landen van ongeveer 2250 uur tot 15450 uur.

In westerse landen wordt meer dan twee keer zoveel aandacht besteed aan geletterdheid dan aan gecijferdheid. De tijd per dag besteed aan rekenonderwijs varieert over landen van 20 tot 50 minuten.

Tijdbesteding hangt van alle variabelen die de instructie kenmerken het hoogst positief samen met leerwinst (10% verklaarde variantie). Hierbij is de tijd besteed aan instructie een betere predictor dan de allocated time. Er zijn echter ook studies die voornoemd effect niet vinden. Aanzienlijke toename van de allocated time leidde in Amerika tot slechts een geringe toename van de leerwinst. De leerkrachtvaardigheden, infrastructuur, schoolboeken, lesprogramma's en motivatiebevorderende factoren, motivatie, academic learning time en de success rate zouden wel eens even belangrijk kunnen zijn. Gesteld wordt dat niet de allocated time, maar de academic learning time van invloed is op de studievoortgang. Uiteraard kan het niet vinden van verbanden ook liggen aan de studiekwaliteit. Soms kijkt men niet naar leerwinst, maar naar bereikte vaardigheidsniveaus. Het geven van huiswerk blijkt eveneens een positieve samenhang met leerwinst te vertonen, vooral in het secundair onderwijs. Voor taalvaardigheid in de moedertaal lijkt het effect van huiswerk minder dan voor de andere schoolvakken. De mate waarin leerlingen absent zijn, blijkt uit onderzoek eveneens (negatief) samen te hangen met prestaties.

In economisch onderzoek waarschuwt men dat initiatieven om de schooltijd te verlengen zeer voorzichtig moeten worden afgewogen tegenover andere alternatieven die er zijn om prestaties te verhogen. Hierbij moet men denken aan produktiviteit, motivatie, success rate, time on task, differentiatie, spacing, interleaving, retrieving (zie hieronder) e.d. De kosten van verlengde leertijd in secundair en tertiair onderwijs betreffen niet alleen salariskosten van onderwijzend personeel, maar ook uitgesteld salaris van de student.

Uit onderzoek blijkt dat ongeveer 70% van de allocated time wordt besteed aan instructie over declaratieve en procedurele kennis. Verschillende onderzoekers pleiten voor meer leertijd besteed aan hoe de declaratieve en procedurele kennis gebruikt kan worden in contexten, ook wel de inhoudsgerichte benadering genoemd.

Daarnaast blijkt uit onderzoek dat retrieval, spacing en interleaving de leerwinst vergroten. Retrieval, het oproepen van informatie uit het lange termijn geheugen, blijkt het onthouden van geleerde stof te bevorderen. Het toetsen van leerlingen met open vragen die korte antwoorden vereisen, is één manier om dat te doen. Het jezelf toetsen tijdens het leren werkt op gelijke wijze. Studenten blijken in de praktijk vaker te kiezen voor het minder effectieve herlezen van te leren stof.

Spacing slaat op het uitsmeren van de lessen door de tijd. Bij een gelijkblijvend aantal lessen, blijkt het verlengen van de tijd (bv. 6 lessen in een week in plaats van 6 lessen in een dag) effectiever voor het onthouden van de stof op lange termijn. Voor de prestaties direct na de cursus blijkt juist een intensieve aanpak hogere prestaties te leveren. Willen we dat studenten stof lang onthouden, dan is spacing dus te verkiezen boven 'cramming'. Omdat de prestaties bij cramming direct na de cursus hoger zijn en ook tijdens de les minder fouten gemaakt worden, denken docenten vaak dat cramming efficiënter is. Het moge duidelijk zijn dat dat alleen geldt voor stof die niet lang onthouden hoeft te worden. Voor het levenslang onthouden van het geleerde, blijkt een minimale afstand in tijd van één jaar tussen eerste en laatste aanbod. Het studeergedrag van studenten valt vaak ook onder extreme cramming. Veelal beginnen studenten korte tijd voor de toets met leren, besteden dan in korte tijd veel aandacht en herhalen stof niet na de toets. Op de toets levert dat betere cijfers en op de lange duur een slechtere beheersing van de stof.

Interleaving slaat op het niet bloksgewijs maar wisselend aanbieden van verschillende onderwerpen. Het blijkt effectiever om telkens wisselende aspecten van de te leren kennis of vaardigheden te oefenen dan om een onderwerp volledig te behandelen en daarna pas tot een nieuw onderwerp over te gaan. Net als bij spacing blijkt dit effect niet direct in de les. Leerlingen die bv. Een wiskundig probleem leren oplossen, zullen beter presteren op toetsen direct na de afsluiting van de lessen over het betreffende onderwerp bij een bloksgewijs aanbod. Op de lange duur draait het effect echter om. Men denkt dat dit mede komt doordat bij bloksgewijze aanbieding de student niet meer hoeft te bepalen wel algoritme gekozen moet worden voor het gepresenteerde probleem. Het zijn immers aldoor dezelfde problemen die een leerling na een specifiek onderwerp als toets krijgt.



In Amerika zijn forse effecten van voorschoolbezoek gevonden op zowel cognitieve maten als op sociale vaardigheden en dan met name voor achterstandleerlingen. Voor niet-achterstandleerlingen bleken effecten van voorschoolbezoek over het algemeen kleiner en soms zelfs negatief. Effecten blijken verder vaak uit te doven met de tijd. Daarnaast zijn de Amerikaanse achterstandleerlingen niet direct vergelijkbaar met de Nederlandse achterstandleerling.

In recenter onderzoek, komen iets andere resultaten naar voren. Deelname aan een voorschool blijkt hier positieve effecten te hebben op het academisch presteren, ongeacht of peuter achterstand heeft of niet. Ook blijkt uit een meta-analyse over 123 studies gepubliceerd van 1960 tot 2000 dat voorschoolbezoek positief werkt op de ontwikkeling van het kind. Uit deze studie blijkt voorschoolbezoek een positief effect te hebben op cognitieve vaardigheden (grootste effecten voor lezen, schrijven, spellen, verbale ontwikkeling, IQ, rekenen en school readiness), op soft skills (self-esteem, school adjustment, educational aspirations & agressief of antisociaal gedrag) en ook op schoolvorderingen (school grades, academic track, special education placement, high school completion, college attendance).

Ook is onderzoek gedaan naar de effectiviteit van onderscheiden kenmerken van opvang. In het oudste onderzoek uit de 80-er jaren concludeerde men dat het effectief was om een erkend voorschoolprogramma te gebruiken met veel verbale en schoolse interactie tussen peuter en leidster. Ook raadde men af om de kinderen alleen te laten spelen, pleitte men voor meerdere leidsters per groep en leidstertrainingen, waaronder trainingen in programmegebruik. Ook werd op grond van het empirisch onderzoek aangeraden één volwassene als vaste leidster te gebruiken voor kleine groepjes kinderen, om te zorgen voor een goede relatie tussen leidster en kind. Daarnaast concludeerde men dat de kinderopvang uit die tijd onder de maat was.

Uit reviews van veel recent empirisch onderzoek blijkt dat docentgeleide instructie (directe instructie) en instructie in kleine groepen of individuele instructie effectief zijn, maar meer voor de cognitieve dan op de sociaal emotionele ontwikkeling. Toch zijn er warme pleidooien om niet alleen directe instructie in de voorschoolse educatie te implementeren. Zo blijken bv. effecten van aandacht voor mondelinge taalvaardigheid in de voorschool op begrijpend leesvaardigheid pas te vinden als de kinderen ongeveer 10 jaar oud zijn. Men pleit ervoor, ook in Amerika, om spel en natuurlijke interactie niet te veronachtzamen op de voorschool.

Gevonden kenmerken van de opvang die samenhangen met meer cognitieve of sociaal emotionele ontwikkeling zijn een langere interventieduur, kleinere groepsgrootte en meer differentiëren. De studies naar effecten van programma's laten geen eenduidige conclusie zien. In Amerika vindt men positieve effecten van programmagebruik op cognitieve en sociaal emotionele aspecten, in Nederland vindt men dat niet. Een enkele studie rapporteert zelfs negatieve effecten van programmagebruik op de taalontwikkeling. Wel blijken in de Amerikaanse en Nederlandse studies effecten differentieel. De programma's werken niet tot positief voor achterstandleerlingen en niet tot negatief voor de niet-achterstandleerlingen. Positieve samenhang met leerwinst wordt gevonden voor huisbezoek, oudereducatie en centrum-gebaseerde educatie. Peuters blijken emotioneel stabiel te worden naarmate leidsters ouder zijn, als er geen VVE-programma's gebruikt worden, naarmate meer één op één gewerkt wordt met peuters, naarmate meer gezamenlijke activiteiten worden verricht om ontluikende geletterdheid te stimuleren, naarmate er meer aan woordenschat wordt gewerkt en naarmate er *minder* leidsters voor de groep staan.

In veel studies die kijken naar effecten van voorscholen en programma's op de lange termijn, wordt gevonden dat effecten uitdoven met de tijd, vooral op de cognitieve uitkomstmaten. Gezien de verschillen in uitkomsten van studies verricht in Amerika en in Nederland, dringt de vraag zich op of de onderzochte populaties achterstandleerlingen niet te verschillend zijn om Amerikaanse resultaten naar de Nederlandse situatie te generaliseren.

Kijken we naar de opbrengsten van de voorschoolse activiteiten op de taalvaardigheidontwikkeling, dan zien we positieve samenhang met alfabetkennis, fonologisch bewustzijn, het snel geautomatiseerd kunnen benoemen (RAN) van letters, cijfers, objecten en kleuren, het (naam)schrijven en fonologisch geheugen. Of al deze elementen oorzaak of gevolg zijn van een hogere taalvaardigheid, blijft echter de vraag. Onderzoekers waarschuwen voor een te simpele vertaling van de resultaten naar het curriculum. Ook bleek dat effecten van werken aan mondelinge taalvaardigheid op de voorschool, pas aantoonbaar effectief bleek voor de begrijpend leesvaardigheid als de kinderen ongeveer 10 jaar zijn. Verder zien we in Nederlands onderzoek dat de taalontwikkeling positief samenhangt met het werken in kleine groepjes peuters, en meer voor kinderen van laag opgeleide ouders en met het opleidingsniveau

van de peuterleidsters. Ook blijkt weer dat directe instructie een positieve samenhang vertoont, evenals orde houden, voorlezen met het geven van commentaar op het gelezene (print referencing) en een goede leerkracht-leerlingrelatie.

Kijken we naar de ontwikkeling van de rekenvaardigheid, dan zien we dat meer werken met worksheets, het geven van frontale lessen en 'practice en drill' oefeningen, een lagere leerwinst voor rekenvaardigheid leveren in Amerikaans onderzoek. In Nederland zijn deze resultaten niet gevonden. Een hogere leerwinst werd gevonden voor werken aan analytische en redeneervaardigheid (vooral voor achterstandleerlingen) en voor samenwerkend leren.

## 2.2 Effecten van meer leertijd op niet-cognitieve vaardigheden

Lenie van den Bulk (CED groep)

Marco Algera (CED groep)

De onderzoeksvraag voor de literatuurstudie is: *Wat is het effect van verlengde leertijd op niet-cognitieve vaardigheden?*

Zoektermen zijn: out-of-school-time programs, OST, afterschool programs, out-of-school-hours learning, summer learning programs, summer schools, expanded learning en effect\*.

De doelgroep bestaat uit leerlingen tussen 3 en 16 jaar (peuters, basisschoolkinderen en leerlingen van het voortgezet onderwijs).

Fordham (2004) onderscheidt drie soorten *out-of-school-hours learning*: *enabling activities* (het ontwikkelen van basisvaardigheden), *extending activities* (voortbouwend op bestaande schoolactiviteiten) en *enriching activities* (nieuwe leermogelijkheden).

In Engeland is het omvangrijke project *Playing for Success* gericht op het aanwakkeren van het zelfvertrouwen van onderpresterende leerlingen, waarbij sportidolen een belangrijke plaats innemen (Oberon, 2009). Een evaluatie nadat het project voor het vierde jaar had gedraaid (Sharp *et al.*, 2003), wijst uit dat het gros (tegen de 90%) van de deelnemende leerlingen blij is meegedaan te hebben, omdat het 'leuk' en 'interessant'

is. Leerlingen slaan dan ook nauwelijks een bijeenkomst over (maximaal wordt van 20% van de lessen 'gespijbeld'), ook al is het dus na schooltijd. Ook ouders en scholen blijken enthousiast. Overigens stellen deze auteurs dat het via sporten verbeteren van de leermotivatie en –attitude van zwakke leerlingen van 6 tot 9 een middel is om hun (cognitieve) schoolprestaties te bevorderen. *Playing for Success* blijkt succesvol, getuige met name de rekenresultaten van zwakke leerlingen die bijna op het gemiddelde niveau van klasgenoten komen, terwijl ook hun lees- en computervaardigheden verbeterden (Sharp *et al.*, 2003). Menten maakt melding van *summer schools* die werken aan de *global competence* van leerlingen, hetgeen gedefinieerd wordt als de kennis en vaardigheden hebben om zich succesvol staande te houden in de 'interconnected world of the 21<sup>st</sup> century'. De brede scholen in Nederland zijn vaak gericht op het ontwikkelen van dergelijke vaardigheden.

Fordham (2004) beschrijft een grootschalig onderzoek (N=8.000; 51 scholen in het voortgezet onderwijs) in het Verenigd Koninkrijk waaruit blijkt dat het naschools aanbieden van sport en kunstzinnige activiteiten positieve invloed heeft op leerresultaten, houding ten opzichte van school en spijbelgedrag. Ook Simpkins *et al.* (2005) constateren iets dergelijks en vonden in een studiegroep van 277 kinderen bovendien dat hoe frequenter de deelname was, des te beter de effecten waren.

## **Resultaten**

### ***After school programs en persoonlijke en sociale vaardigheden***

De resultaten van een meta-analyse van uiteindelijk 66 programma's in de Verenigde Staten Durlak & Weissberg (2007) die zich richten op jongeren van 5 – 18 jaar wezen uit dat over het algemeen *after school programs* significant erin slaagden gevoelens van zelfvertrouwen en eigenwaarde bij leerlingen te verhogen, alsook een positievere houding te bewerkstelligen ten opzichte van het naar school gaan. Verder werd sociaal gedrag aangewakkerd door de verlengde leertijd en namen probleemgedrag (agressie, niet willen meedoen, onhandelbaar of delinquent gedrag of andere gedragsproblemen) en genotmiddelengebruik (waaronder alcohol, verdovende middelen en tabak) significant af.

Verdere analyse liet zien dat alleen *after school programs*, die gebruik maakten van evidence-based methoden voor vaardigheidstrainingen,

deze gunstige effecten behaalden; er werden geen significante veranderingen in de zelfperceptie, houding ten opzichte van school en gedrag van leerlingen gevonden als er niet als effectief bewezen methoden gehanteerd werden. Effectieve methoden richten zich zowel op het trainingsproces als op de trainingsinhoud (de combinatie is hierbij vooral van belang) en zijn daarenboven **SAFE: sequenced, active, focused, explicit**. Hiermee wordt bedoeld op trainingen die uit een serie van activiteiten bestaan gericht op de te trainen vaardigheden, actieve vormen van leren behelzen en die persoonlijke en sociale ontwikkeling en met name specifieke vaardigheden centraal stellen (Durlak & Weissberg, 2007).

### ***After school programs en attitude***

Een methodologisch goed uitgevoerd experiment in Amerika wordt door Grolnick *et al.* (2007) beschreven. Via zelfrapportage met behulp van gevalideerde meetinstrumenten gaven leerlingen uit zowel de experimentele als de controlegroep aan, hoe ze hun zelfregulerend vermogen (autonomie) en cognitieve en niet-cognitieve competenties zagen, wat hun leermotivatie en gepercipieerde leervermogen was (hoeveel winst te behalen volgens de leerlingen zelf) en goed ze meededen bij vakken als Engels, rekenen/wiskunde, *social studies* (bijvoorbeeld aardrijkskunde) en *science* (waaronder natuurkunde). Op dat 'meedoen tijdens de les' beoordeelden ook betrokken vakdocenten de leerlingen. Het experiment wees uit dat de leermotivatie (leergierigheid) en de attitude van leerlingen ten opzichte van school verbeterden. Leden van de Investigators' Club hadden significant minder externe motivatie nodig, maar waren juist meer intern gemotiveerd, waardoor ze minder gedwongen hoefden te worden in hun leergedrag. Overall nam de leermotivatie met het verstrijken van de tijd af in zowel de experimentgroep als in de controlegroep, maar in de eerstgenoemde groep veel minder dan in de laatstgenoemde groep. Het *after school program* vlakke de terugval in leermotivatie dus af. Verder deed de experimentgroep volgens zichzelf beter mee in andere lessen tijdens schooltijd en waren zij leergieriger dan hun tegenhangers in de controlegroep.

### ***After school programs en beweging***

De systematische review Beets *et al.* (2009) werd gebaseerd op uiteindelijk elf *after school programs*, waaraan Amerikaanse jongeren van 18 jaar of jonger deelnamen. De met (quasi)experimentele onderzoeksdesigns op effectiviteit onderzochte naschoolse activiteiten moesten lichamelijke activiteit promoten (onafhankelijke variabele). Sommige programma's deden dat in combinatie met voedingsadviezen. Het effect van een programma kon onder andere fysieke activiteit, fitheid en/of bloedwaarden (vetgehalte) betreffen. Fysieke activiteit werd in de studies verschillend gemeten: door middel van zelfrapportage dan wel door het gebruik van meetapparatuur. De fitheid werd in de studies objectief bepaald aan de hand van onder andere de diastolische en de systolische bloeddruk. Enige aandacht werd verder besteed aan geestelijke gezondheid als psychosociale maat en wel in de zin van zelfwaardering.

Uit de meta-analyse komt naar voren dat trainingsprogramma's tezamen genomen een significant positief effect hebben op lichamelijke beweging (effectsize 0.44) en fitness (0.16), maar niet op de zelfwaardering van de onderzoekspersonen. Hierbij moet opgemerkt worden dat het ene onderzoek een veel groter effect vond dan het andere (met een verschil van een factor 3.5 bij fysieke activiteit). Met betrekking tot fysieke fitheid liepen de afzonderlijke studies uiteen van effectmaten van 0.86 tot -0.23, waarbij de laatste dus zelfs een klein schadelijk effect van het *after school program* constateerde op de lichamelijke fitheid van de subjecten.

Terzian *et al.* (2009) vatten samen welke *summer learning programs* al dan niet effectief blijken te zijn. De uitkomstmaten zijn onder andere sociale vaardigheden. Twee programma's richten zich daarop: Building Educated Leaders for Life (BELL) en Summer Training and Education Program (STEP). BELL richt zich naast leerprestaties op zelfbeeld en sociale vaardigheden, dat zes weken lang 40 uur per week in beslag neemt. Per dag worden er twee uren aan taal en lezen besteed, één uur aan rekenen en nog twee uren aan verrijkende activiteiten en gymnastiek. De basisschoolkinderen die voor BELL in aanmerking komen, komen zwakke milieus en blijven met hun schoolprestaties achter bij leeftijdgenoten. STEP heeft onderpresterende tieners als doelgroep en wil *academic loss* voorkomen (terugval in leerprestaties vanwege de lange zomervakantie) als ook schooluitval (*drop-out*) en zwangerschap. Zes weken lang wordt een 35-urig programma aangeboden, dat voor ongeveer een derde uit bijspijkeractiviteiten (*remedial teaching*) bestaat,

voor nog eens een derde uit sport en spel (*PTwork*) en tenslotte nog sociale vaardigheden (*life skills*) en verdere ondersteuning op school omvat.

Beide programma's bleken de sociale vaardigheden en dito gedrag van basisschoolkinderen uit gezinnen met lage inkomens respectievelijk 14- en 15-jarigen 'at risk' niet significant aantoonbaar te verbeteren.

## **Conclusie**

*After school programs* dragen over het algemeen (*pooled*) significant bij aan gevoelens van zelfvertrouwen en eigenwaarde. Ook wordt sociaal gedrag in belangrijke mate erdoor bevorderd en neemt probleemgedrag af, evenals druggebruik (Durlak & Weissberg, 2007). De motivatie van jongeren tussen 5 en 18 jaar voor school stijgt wezenlijk. Twee andere programma's (BELL en STEP; Terzian *et al.*, 2009) blijken echter de sociale vaardigheden van kinderen uit verschillende leeftijdsgroepen niet te beïnvloeden. Weer een ander onderzoek (Grolnick *et al.*, 2007) laat zien dat de leermotivatie (leergierigheid) en attitude jegens school door een specifiek *after school program* bevorderd worden.

Gaat men uit van beweging van jongeren onder de 18 jaar als uitkomstmaat (Beets *et al.*, 2009), dan wordt weliswaar een significant overall-effect gemeten op lichamelijke beweging, maar niet op zelfwaardering. Bij fysieke fitheid worden in sommige onderliggende studies zowel grote positieve effecten gevonden als zelfs een enkel schadelijk effect van *after school programs*. Volgens een ander onderzoek (Kassenberg, 2010) is sporten gunstig voor de ontwikkeling van jongeren, maar alleen als dat sporten in combinatie met andere ontwikkelings-programma's gebeurt.

Op basis van het beperkte (experimenteel) onderzoek dat verricht is naar de effecten van *after school programs* op non-cognitieve vaardigheden, lijken de resultaten doorgaans voorzichtig in een positieve richting te wijzen, maar is de omvang van het effect veelal bescheiden.

Mariëtte Lusse (HR)

Met medewerking van Guido Walraven (Inholland) en Sanneke de la Rie (HR)<sup>1</sup>

Een op de Harlem Children's Zone geïnspireerde onorthodoxe aanpak moet de ontwikkelingskansen voor de jeugd in Rotterdam Zuid aanzienlijk verhogen. De literatuurverkenning ouderbetrokkenheid is uitgevoerd om in beeld te brengen hoe de samenwerking tussen school, ouders en omgeving effectief vormgegeven kan worden zodat deze bijdraagt aan het verhogen van de toekomstkansen van de jeugd op Zuid. De vraag van de opdrachtgever was ten aanzien van ouderbetrokkenheid: 'wat weten we over typen ouderbetrokkenheid en effecten en wijzen waarop deze typen geïmplementeerd kunnen worden? Ook in relatie tot taalontwikkeling bij ouders'. Deze hoofdvraag is in de literatuurverkenning uitgewerkt in deelvragen die in de samenvatting achtereenvolgens besproken zullen worden.

In databases als EBSCO en Eric is gezocht naar titels vanaf 2000, waarbij reviews en meta-analyses voorrang kregen. De selectie werd vervolgens gemaakt op titels die de meest relevante bijdrage konden leveren aan het beantwoorden van de geformuleerde vragen. Vervolgens is aangevuld vanuit onderzoek dat specifiek is toegespitst op de populatie in Rotterdam Zuid, rekening houdend met de verschillende leeftijdscategorieën. Bij deze aanvullingen zijn diverse titels meegenomen die juist de diepte van het thema beter in kunnen vullen of informatie geven op een onderbelicht thema.

---

<sup>1</sup> De basis van deze literatuurverkenning is direct ontleend aan het hoofdstuk over het theoretisch kader beschreven in het proefschrift (in voorbereiding) van het lopende promotieonderzoek 'oudercontact in het vmbo' van Mariëtte Lusse (Hogeschool Rotterdam). Omdat zij ook de aanvullende tekst heeft geschreven, is Mariëtte Lusse de auteur van deze verkenning. Guido Walraven (Hogeschool InHolland) heeft als kritische meelezer zijn expertise ingebracht. Hij heeft feedback gegeven op een opzet en twee versies van het stuk en een werktekst geleverd over het effectieve school model. Sanneke de la Rie (Hogeschool Rotterdam) heeft bijgedragen aan het zoeken en samenvatten van aanvullende relevante literatuur.



## **Definiëring ouderbetrokkenheid**

Ouderbetrokkenheid is een containerbegrip, waardoor er zeer verschillende beelden bestaan bij deze term. Om hier enige ordening in aan te brengen wordt ouderbetrokkenheid in deze literatuurverkenning onderscheiden in de volgende dimensies:

onderwijsondersteunend gedrag: het gedrag van ouders thuis dat bijdraagt aan gunstige leeromstandigheden thuis, een positieve houding tegenover school (Veen & Van Erp, 1995). Hieronder valt ook de zogenaamde *academic socialization* waarvan het bevorderen van aspiraties en het maken van plannen voor de (school-)loopbaan de belangrijkste kenmerken zijn (Hill & Tyson, 2009). Het gaat daarbij om de activiteiten opvoeden en thuis leren (Epstein, 2009).

contact tussen ouders en school: de communicatie en samenwerking (Epstein, 2009) tussen ouders en school om te komen tot afstemming in het opvoedend denken en handelen in de benadering van het kind. Dit betreft het pedagogisch doel van educatief partnerschap (Beek et al., 2007).

ouderparticipatie: de actieve deelname van ouders aan activiteiten op school, te onderscheiden in formele participatie (ouderraad; medezeggenschapsraad) en informele hand- en spandiensten aan de school (Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2007). Het gaat hierbij om vrijwilligerswerk en meebeslissen.

Naast de term ouderbetrokkenheid is ook de term educatief partnerschap in omloop. Partnerschap betekent dat ouders en school samenwerken om optimale omstandigheden te creëren voor de ontwikkeling van het kind. De betrokkenheid is hierbij wederzijds: ouders bij school, maar ook school bij ouders. Dit bouwt voort op de gedachte dat de opvoedsferen thuis, op school en in de buurt elkaar zouden moeten overlappen (Epstein, 1995, 2009) mede om te voorkomen dat kinderen in een spagaat hiertussen terecht komen (Pels, 2004).

## **Ouderbetrokkenheid en schoolsucces**

De impact van spontane ouderbetrokkenheid is goed onderzocht en de uitkomsten zijn eenduidig. Van de drie geformuleerde dimensies van ouderbetrokkenheid draagt ouderbetrokkenheid thuis het meest bij aan schoolsucces. Het gaat hierbij dan vooral over het hebben van hoge

verwachtingen, het maken van toekomstplannen en het praten over school. "*When parents talk to their children, expect them to do well, help them plan for college, and make sure that out-of-school activities are constructive, their children do better in school*" (Henderson & Mapp, 2002, p.8). Ouders laten hiermee zien dat zij school belangrijk vinden en dragen bij aan het creëren van een positief zelfbeeld van de leerling (Desforges, 2003, Henderson & Mapp, 2002, Fan & Chen, 2001). Ouders steunen hun kinderen door bemoediging, bekrachtiging en voorbeeldgedrag (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

Het begeleiden van huiswerk thuis levert minder consistente uitkomsten en soms zelfs een licht negatieve associatie op. Dit kan op twee manieren verklaard worden: enerzijds worden kinderen die slecht presteren eerder geholpen met huiswerk. Huiswerkhulp is dan gevolg en geen oorzaak van de negatieve uitkomst. Anderzijds kan juist dit aspect van onderwijsondersteunend gedrag leiden tot een controlerende en negatieve houding van ouders die, zeker bij kinderen die geen succes ervaren, negatief uit kan pakken op de schoolresultaten (Pomerantz, 2007). Als ouders op een positieve manier de autonomie van kinderen stimuleren en directe instructie bieden, dan draagt dit juist positief bij aan schoolsucces (Hoover-Dempsey en Sandler, 1995; Walker et al., 2005; Pomerantz, 2007).

Ouderactiviteiten op school zoals hand- en spandiensten en met name formele vormen van ouderparticipatie lijken minder effect te hebben op de schoolprestaties van de individuele leerling (Desforges, 2003; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Tyson, 2009, Pomerantz, 2007).

### **De rol van de leerling en de invloed van de leeftijd van de leerling**

De genoemde resultaten gelden voor alle leeftijdsgroepen, maar het effect is nog sterker op jongere leeftijd (Desforges, 2003). Bijvoorbeeld op 7-jarige leeftijd is het effect van ouderbetrokkenheid op schoolsucces groter dan het effect van schoolkenmerken. Op 11 jarige leeftijd liggen de effecten dicht bij elkaar, maar is de rol van ouderbetrokkenheid nog steeds grote. Op 16 jarige leeftijd is de invloed van ouderbetrokkenheid nog steeds significant, maar is de invloed van school groter (Sacker et al., 2002). Toch blijft het effect ook op wat latere leeftijd de moeite waard. Het effect uit zich hier meer in het op niveau blijven van de leerling en in de ambitie van de adolescent. Investeren in de schoolloopbaankeuzes blijft daarmee door de jaren heen een belangrijk thema (Catsambis, 2001).

De perceptie die de leerling heeft van de verwachtingen en begeleiding van de ouders is van grote invloed op de mate waarin ze zichzelf als succesvolle leerling zien (en vervolgens ook meer succes zullen hebben; Desforges, 2003). De mate waarin de ouders ervaren dat hun kind hun bemoeienis waardeert is van belang voor hun betrokkenheid thuis, zeker naarmate de leerling ouder wordt (Hoover-Dempsey et al., 2005). Leerlingen zullen hun ouders eerder toelaten als zij een positieve reactie verwachten. Oudere leerlingen willen geen uitzondering zijn en niet opvallen (Lusse, 2011).

### **De invloed van de sociaaleconomische achtergrond van de ouders**

Hoe betrokken ouders zijn en of ze deze betrokkenheid thuis en/of op school laten blijken, wordt sterk beïnvloed door sociaaleconomische status, opleidingsniveau en geestelijke gezondheid, armoede en alleenstaand ouderschap. Etnische achtergrond is in mindere mate van invloed. (Desforges, 2003; Lee & Bowen, 2006).

Het leeuwendeel van de ouders is echter, ongeacht de sociaaleconomische status, zeer betrokken bij de schoolloopbaan van het kind (Henderson & Mapp, 2002). Ouders zijn makkelijker betrokken bij de schoolloopbaan van hun kinderen als ze weten wat er van hen verwacht wordt. Zij worden actiever thuis als zij zich uitgenodigd voelen door hun eigen kind en stappen makkelijker over de drempel naar school als zij zich daartoe door school uitgenodigd voelen en het gevoel hebben hun taak goed uit te kunnen voeren (Hoover-Dempsey, 2005).

De drempel naar school is hoger in het voortgezet onderwijs en mbo en voor ouders met een lagere sociaaleconomische status (Desforges, 2003). Deze ouders uiten hun betrokkenheid vooral thuis, waar het effect van ouderbetrokkenheid het grootst is, maar waar zij minder zichtbaar zijn voor school. Scholen herkennen de betrokkenheid van ouders bovendien als zij ouders op school zien en verwachten dat ouders die niet op school komen ook thuis niet betrokken zullen zijn (Bakker, Dennessen & Brus, 2007; Goodall & Voorhaus, 2011). Dit levert ouders de reputatie van onzichtbaar en afwezig op (Smit et al, 2007; Vogels, 2002). Leraren besteden meer aandacht aan leerlingen waarvan de ouders wel naar school komen (Jeynes, 2006).

Onderwijsjargon en lastige bereikbaarheid van leraren maakt dat ouders die in het basisonderwijs wel de drempel over durfden, in het voortgezet onderwijs weer afhaken. Ouders hebben bovendien meer behoefte aan

individueel contact over hun eigen kind (op dat niveau bereiken de meeste scholen het leeuwendeel van de ouders ook goed), terwijl scholen meer gericht zijn op collectieve informatieoverdracht (Davies, Ryan & Tarr, 2011; Booijink, 2007). Leraren die actief contact zoeken met ouders, helpen de drempel voor ouders te verlagen (Seitsinger, 2008). Zeker als er sprake is van verschillende waardenorientaties op school en thuis is het van belang dat de leerling centraal staat in het contact tussen ouders en school (Lawrence-Lightfoot, 2003).

Door het verschil in waardeoriëntatie tussen thuis en school voelen ouders uit de lagere sociaaleconomische klassen zich minder op hun gemak op school en zijn minder behendig in het aangaan van het gesprek met school. Zo werken klassenverschillen in het nadeel van kinderen uit de lagere sociaaleconomische klassen (Lareau, 2003; Weiniger & Lareau, 2003).

### **Interventies**

Er is nog onvoldoende effectonderzoek verricht gericht op interventies op het terrein van ouderbetrokkenheid. De lijn uit de bevindingen van het onderzoek dat er wel ligt, is echter wel consistent (Desforges, 2003; Goodall & Vorhaus, 2011). In de eerste plaats blijken interventies die gericht zijn op training van opvoedvaardigheden in combinatie met het verhogen van schoolsucces effectiever te zijn dan interventies die de opvoedvaardigheden buiten beschouwing laten. Daarnaast is van belang dat programma's afgestemd zijn op de specifieke doelgroep en sensitief voor de normen en verwachtingen van deze groep; *one size doesn't fit all!* In alle gevallen hebben ouders bovendien specifieke, gerichte en gedetailleerde begeleiding nodig in de programma's en in de bijdrage die van hen verwacht wordt (Goodall & Vorhaus, 2011).

Twee Amerikaanse programma's gericht op geletterdheid met een fikse oudercomponent (Perry preschool en Spokes) laten goede resultaten zien. Wat hierin precies het aandeel is van de oudercomponent en wat in die oudercomponent dan de effectieve onderdelen zijn, valt echter uit de onderzoeken niet scherp af te leiden. Daarnaast zijn er tegenstrijdige bevindingen gedaan naar de effectiviteit van *home-* dan wel *schoolbased* programma's of een combinatie daarvan. Dat betekent dat er meer onderzoek naar de oudercomponent nodig is (Goodall & Voorhaus, 2011).

Effectieve inzet op ouderbetrokkenheid vraagt om partnerschap met ouders. Dit vereist van scholen dat zij een verwelkomend klimaat weten te creëren, pro-actief een positief contact met ouders aan kunnen gaan, sensitief zijn voor de bijdrage die ouders leveren en de omstandigheden waarin zij verkeren en daarbij bovendien helder zijn in de verwachtingen. Niet alleen ouders, maar ook leraren en andere medewerkers in de school zullen toegerust moeten worden om een dergelijk partnerschap aan te gaan. Verder is integratie in het schoolbeleid vereist, waarbij de plannen longitudinaal zijn en gedragen worden door het team. Dat vraagt om effectief leiderschap in de school. Het wegzetten van ouderbetrokkenheid bij specifieke functionarissen brengt het risico met zich mee dat ouderbetrokkenheid daarmee niet meer als verantwoordelijkheid van de hele school gezien wordt (Henderson & Mapp, 2002; Desforges, 2003; Epstein, 2009; Goodall & Vorhaus, 2011). In bijlage 1 in de literatuurverkenning zelf is een aantal voor dit thema interessante Rotterdamse interventies geschetst.

Sabine Severiens (EUR/Risbo) en Jeroen Onstenk (Inholland)

### Probleemstelling

Zwakke leerlingen en leerlingen in achterstandswijken zijn voor goede schoolresultaten meer afhankelijk van de kwaliteit van de leerkracht dan makkelijk lerende leerlingen. Wat is een goede kwaliteit van een leerkracht in een gebied als Rotterdam Zuid? Om deze vraag te beantwoorden hanteren we twee perspectieven. Het eerste is het perspectief van docentcompetenties: wat zijn docentcompetenties die specifiek nodig zijn op een school op Zuid? Het tweede perspectief is dat van de professionalisering. Wat weten we uit onderzoek over succeskenmerken van professionalisering?

### Methode

Om deze vragen te beantwoorden is een selectie gemaakt van “review” studies en studies waarin in de samenvatting wordt aangekondigd dat er een literatuurverkenning is verricht. Uit deze groep is vervolgens een aantal artikelen (en hoofdstukken) gekozen die we beschouwen als kernartikelen (Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004; Wubbels, den Brok, Veldman & van Tartwijk 2006; Elbers, 2010). Deze artikelen geven een overzicht van de stand van zaken in de wetenschap op het betreffende terrein en ze vormen daarom de basis voor de huidige literatuurverkenning. Daarnaast hebben we gebruik gemaakt van een eerder literatuuroverzicht van een van de auteurs (Severiens, Van Herpen & Wolff, 2010) op het gebied van lesgeven in de grote stad. Op diverse plekken citeren we uit dit rapport. Hetzelfde geldt voor een recente publicatie van de andere auteur: (Onstenk, 2011).

### Resultaten

Docenten op Zuid hebben excellente inter-persoonlijke competenties nodig, op het gebied van monitoren en managen van gedrag, creëren van positieve docent-leerling relaties, ze moeten kunnen lesgeven gericht op aandacht en betrokkenheid en inhoudelijke expertise op een zestal specifieke thema's die in de context van een grote stad van belang zijn

(taal, didactiek, sociale interactie en identiteit, relaties met ouders en zorginstellingen en de school in de wijk). Hierbij geldt dat goed lesgeven in een groep met kinderen met diverse achtergronden niet alleen “gewoon” goed lesgeven is. Het stelt enerzijds hogere eisen aan docenten vanwege het grotere aantal factoren dat een rol speelt zoals Wubbels et al (2006) beschrijven, maar vraagt anderzijds ook om expertise op een aantal specifieke thema's (zoals migratie en identiteit). Onstenk (2011) trekt een vergelijkbare conclusie: voor de leraar op een school in een probleemwijk (binnenstadsschool) geldt dat de bekwaamheidseisen voor het leraarsberoep een bijzondere invulling krijgen (SBL, 2004, 2009). Voor de binnenstadsschool worden met name bijzondere eisen gesteld aan de ontwikkeling en integratie van de pedagogische en didactische competentie en aan de samenwerkingscompetenties, zowel in het team, als met ouders en zorgprofessionals (Onstenk, 2011).

De literatuur op het gebied van professionalisering in een grootstedelijke context laat verschillende succeskenmerken zien, waarbij je een onderscheid kan maken tussen inhoud en vorm. Inhoudelijk zou de focus van professionalisering moeten liggen op het leren van leerlingen en het optimaal organiseren van het leren. Gegeven de belangrijke rol van een positief pedagogisch leerklimaat en het hanteren van hoge verwachtingen, juist ook bij leerlingen in achterstandsituaties, zou de focus van professionalisering ook moeten liggen op die aspecten. Voor wat betreft het leren van leerlingen, is het van belang expertise in huis te hebben op de zes beschreven thema's. Professionalisering zou dan ook op deze gebieden gericht moeten zijn.

Voor wat betreft de vorm is op basis van de literatuur een duidelijk pleidooi te houden voor het organiseren van docententeams als professionele leergemeenschappen op school. Waarbij het van belang is dat onderzoek en informatie gebruikt wordt om schoolontwikkeling op een degelijke manier te bevorderen en monitoren. Dit vraagt wel om datageletterdheid bij docenten. Het ligt dan ook voor de hand om professionalisering ook op dit gebied te richten. Dit kan door bijvoorbeeld een alliantie met kennisinstellingen te sluiten en deze te laten participeren in de professionele leergemeenschappen op de scholen.

### Conclusies en aanbevelingen

De antwoorden op de onderzoeksvragen geven een duidelijk, maar nog wel generiek, abstract beeld van de kwaliteit van schoolpersoneel die we

nodig hebben op Rotterdam Zuid. In nauwe samenspraak met lerarenopleiders en excellente docenten op scholen in probleemwijken moeten de expertisegebieden daarom allereerst vertaald worden naar concrete competenties en vervolgens naar een assessment methode.

Onze eerste aanbeveling luidt om op de scholen in de zeven probleemwijken waar “Zuid werkt”! zich op richt, een dergelijke methode in te zetten om de kwaliteit van het zittende en nieuwe personeel bestand te evalueren. De uitkomsten van de assessments zouden de basis moeten vormen voor het opstellen van ontwikkelplannen met de schoolleiders. De tool kan vervolgens ook gebruikt worden om de ontwikkelplannen te monitoren.

Een tweede aanbeveling luidt om professionalisering op te vatten als continue professionalisering (CPD) en leergemeenschappen binnen de HCZ scholen te ontwikkelen. Daarnaast bevelen we aan om allianties te vormen met de kennisinstellingen in de stad en in kleine netwerken gezamenlijk onderzoek te doen die schoolontwikkeling op specifieke scholen ondersteunen.

Een derde aanbeveling betreft het opleiden van professionals in de stad. Allereerst moeten we er voor zorgen dat de lerarenopleidingen in Rotterdam bij de top vijf van Nederland behoren. Als we daarnaast serieus werk willen maken van samenwerkingsrelaties van scholen, dan is het van belang om in de Pabo's en lerarenopleidingen aandacht te besteden aan het thema “community in education”.

Implementatie van bovenstaande aanbevelingen vraagt wel om bepaalde voorwaarden. Er zijn schoolleiders nodig zich richten op onderwijs (instructional leadership) en op verandering (transformational leadership) effectiever zijn dan schoolleiders die zich richten op administratieve aspecten (administratieve leadership). De effectieve schoolleider formuleert een duidelijke visie en doel, en betreft de docenten actief in het proces.



## Doorlopende leerlijnen

Wolff (Risbo/EUR), Meeuwisse (Risbo/EUR) en Niek van den Berg (ROC Zadkine)

De onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag van deze literatuurverkenning 'Doorlopende Leerlijnen' luidt:

*Wat zijn de kritische factoren als het gaat om het verbeteren van de leerlijnen (transities) en wat levert een dergelijke verbetering op aan schoolsucces?*

We maken onderscheid in factoren op micro-, meso- en macroniveau, en verkennen de literatuur die zich richt op de aansluiting PO-VO en op de aansluiting VMBO-MBO. .

Aansluiting PO-VO

*Microniveau:* In Rotterdam stromen relatief veel leerlingen door van po naar vmbo, en relatief weinig naar havo/vwo, zeker in vergelijking tot een stad als Utrecht. Leerlingen maken zich nauwelijks druk over de studieinhoudelijke aansluiting tussen po en vervolgopleiding. Zij maken zich vooral zorgen over sociale en praktische aspecten van de overgang naar het vo (het sluiten van vriendschappen, angst om buiten de groep te vallen en gepest te worden, verdwalen in een groot gebouw, werkdruk).

*Mesonivea:* De schooladvisering voor vervolgonderwijs door grootstedelijke basisscholen is in de loop der jaren verbeterd. Was er in de jaren tachtig en negentig nog regelmatig sprake van (etnische) over- of onderadvisering, tegenwoordig lijkt het schooladvies voornamelijk bepaald door schoolprestaties.

Als het gaat om programmatische afstemming vanuit basis- of vo-scholen dan blijkt deze er nauwelijks te zijn. Waarschijnlijk omdat betrokkenen van mening zijn dat po en vo totaal verschillende regimes zijn (geen

'natuurlijke' partners, zoals scholen in de beroepskolom of havo/vwo in relatie tot het hoger onderwijs).

*Macroniveau:* Samenwerkingsverbanden zijn vooral gericht op toelating en het bepalen van de keuze. Good Practice is de POVO-procedure in Utrecht, een op toelating en gegevensoverdracht (van po naar vo en vice versa) gerichte samenwerking tussen scholen, gemeente en de schoolbegeleidingsdienst. Er is een hecht netwerk rond overstappende leerlingen, waardoor deze niet meer tussen wal en schip vallen. De organisatorische overdracht verloopt soepel en er zijn korte lijnen tussen po- en vo-leraren, tot op het niveau van overleg over specifieke leerlingen. In Utrecht zijn er veel meer po-leerlingen die doorstromen naar havo/vwo dan in Rotterdam. Is dit mogelijk een resultaat van de aanwezigheid van de POVO-procedure in Utrecht en de afwezigheid van een dergelijke procedure in Rotterdam als geheel en Rotterdam Zuid in het bijzonder?

#### Aansluiting VMBO-MBO

*Microniveau:* De doorstroom van K-B leerlingen naar het mbo is in Rotterdam gelijk aan die in de andere grote steden. Daarentegen is de doorstroom van T-G leerlingen naar het mbo in Rotterdam groter dan in Amsterdam en Den Haag. Dit komt wellicht omdat er minder Rotterdamse T-G leerlingen voor de havo als vervolgopleiding kiezen.

Het komt regelmatig voor dat vmbo-leerlingen doorstromen op een lager MBO-niveau dan waarvoor zij gekwalificeerd zijn (starten op niveau 2, terwijl niveau 3 en 4 tot de mogelijkheden behoort). Dit is vooral het geval in de beroepsbegeleidende leerweg: in de sector Techniek gaat het zelfs op voor 90 procent van de leerlingen. 'Ondergeplaatste' leerlingen starten met een niveauvoorsprong op de niveau-2 leerling, maar blijken uiteindelijk een even grote diplomakans te hebben als niveau-2 leerlingen. Is dit een teken dat zij gaandeweg minder worden uitgedaagd of gemotiveerd raken?

Over het algemeen ervaren leerlingen de inhoudelijke aansluiting niet als een probleem en zijn zij van mening dat er een goede balans is tussen theorie en praktijk (T-L leerlingen bemerken overigens wel een tekort aan praktijkervaring voor het mbo). Aansluitingsproblemen doen zich meer voor op het terrein van vaardigheden zoals het zelfstandig leren - waaronder het plannen van het leren - en het zelfstandig werken. Studenten die hier moeite mee hebben raken minder betrokken bij

school. Dit is een belangrijk punt aangezien het huidige mbo-onderwijs sterk competentiegericht is en een groot beroep doet op zelfstandigheid.

Factoren die de kans op uitval tijdens de overgangsfase vergroten zijn: 1) Een gebrek aan (sociale) ondersteuning vanuit het thuismilieu (leerlingen van allochtone afkomst en/of uit lager opgeleide en minder kapitaalkrachtige milieus; jongens). 2) Een afnemende betrokkenheid bij school, bijvoorbeeld vanwege persoonlijke omstandigheden.

Factoren die een succesvolle start en studiesucces in het mbo bevorderen zijn: 1) Zekerheid over de opleidingskeuze. Een belangrijke onderzoeksuitkomst in dit kader is dat ongeveer de helft van de vmbo-leerlingen hier zeker over is, de andere helft twijfelt of weet het niet. 2) Het ervaren van de opleiding als interessant en nuttig voor de toekomstige loopbaan. 3) Betrokkenheid bij school (thuisvoelen, prettige contacten met docenten en medeleerlingen, belang hechten aan opleiding en onderwijs).

*Mesoniveau:* Op het mesoniveau worden verschillende in de praktijk toegepaste maatregelen genoemd voor toeleverende scholen om hun vertrekkende leerlingen te ondersteunen bij de overgang en voor ontvangende scholen om de transitie van hun eerste jaarsleerlingen succesvol te laten verlopen. De effecten van interventies worden nauwelijks onderzocht.

*Macroniveau:* Samenwerkingsverbanden tussen vmbo- en mbo-scholen op het terrein van aansluiting zijn momenteel sterk gericht op afstemming. Er is nog nauwelijks sprake van vervlechting. In de overgang van vmbo en mbo moet rekening gehouden worden met de rol van werkgevers. Veel van hen willen mbo leerlingen niet "belonen" op een niveau 3 of 4 niveau, waardoor leerlingen op dit niveau die meer praktijkervaring willen opdoen, gedwongen zijn om in te stromen op niveau 2.

Wat werkt?

Een belangrijke conclusie uit de kernpublicaties die in de literatuurverkenning zijn samengevat, is dat er weinig bekend is over het effect van maatregelen die een betere aansluiting tussen onderwijssectoren tot doel hebben. Dit gezegd hebbende heeft de literatuurverkenning enkele bruikbare inzichten opgeleverd voor het ontwikkelen van beter aansluitbeleid dat voor Rotterdam Zuid uiteindelijk kan resulteren in meer studiesucces voor jongeren en een verhoging van

het algemene opleidingsniveau. Deze inzichten liggen op drie terreinen: meer aandacht voor talentontwikkeling in het po, meer aandacht voor loopbaanontwikkeling in vmbo en mbo en nauwere samenwerkingsverbanden tussen onderwijssectoren.

#### *Talentontwikkeling in het po*

Rotterdam heeft een relatief groot aandeel po-leerlingen dat doorstroomt naar het vmbo. Als het streven is om het opleidingsniveau in Rotterdam te verhogen, dan is een eerste stap om meer leerlingen aan het eind van de basisschool op havo of vwo-niveau te krijgen.

Recent onderzoek op het terrein van schooladvisering toont dat schoolprestaties de belangrijkste factor zijn in deze advisering. Om meer leerlingen naar havo/vwo te laten doorstromen, ligt een oplossing dus binnen het basisonderwijs. Nagegaan moet worden hoe individuele talenten van leerlingen nog beter getraceerd kunnen worden, waardoor zij zich tijdens hun basisschoolperiode beter kunnen ontplooien en hoger kunnen doorstromen dan wanneer hun talent niet opgemerkt zou zijn.

#### *Loopbaanontwikkeling in vmbo en mbo*

In de literatuurverkenning wordt meerdere malen benadrukt hoe belangrijk zekerheid over de studie- en beroepskeuze is. Vmbo-leerlingen die beter weten wat ze willen, ondergaan een succesvollere mbo-start. Zij zijn meer betrokken bij school, onderhouden betere contacten met docenten en studiegenoten en voelen zich meer thuis op de opleiding. Wij volgen dan ook de aanbevelingen in de kernpublicaties dat zowel in het vmbo en mbo meer aandacht moet zijn voor studie- en beroepskeuze. Bijvoorbeeld via intensieve en pro-actieve begeleiding door vmbo-decanen en mbo-intakers, of door nauwere contacten met het beroepenveld (stages, gastlessen, bedrijvenbezoeken, etc.) met als doel voor leerlingen zo concreet mogelijk te maken welk beroep zij later kunnen uitoefenen met een specifieke beroepsdiploma op zak. Het *ervaren* van de opleiding als interessant en nuttig voor de toekomstige loopbaan blijkt namelijk samen te hangen met een succesvolle overgang en met studiesucces in het mbo.

Flankerend aan deze inhoudelijk georiënteerde initiatieven kan meer aandacht worden besteed aan een betere aansluiting van studievaardigheden. Concreet betekent dit een voorbereiding in het vmbo op het competentiegerichte onderwijs in het mbo.

### *Samenwerking*

De wetenschap dat een goede loopbaanontwikkeling (studie- en beroepenkeuze) een belangrijke bijdrage kan leveren aan een betere aansluiting en meer studiesucces, impliceert een 'kijken over de schutting heen' en een betere samenwerking tussen partijen zoals scholen, gemeente, schoolbegeleidingsdienst (zie bijvoorbeeld POVO-procedure Utrecht), maar ook het bedrijfsleven. Mede gestoeld op ervaringen uit het buitenland moet er tussen partijen een 'transfer culture' tot stand komen met de volgende kenmerken: 1) gebruikmaking van transfer agents, 2) programmatische afstemming en 3) transformatief beleid (instellingen zijn bereid zichzelf te veranderen om de overgang beter te laten verlopen).

Een voorbeeld van een dergelijk onderwijsmodel is de Harlem Children's Zone Pipeline waarin de onderwijssectoren van kleuter- tot hoger onderwijs vrijwel naadloos op elkaar aansluiten en deze onderwijsketen ondersteund worden door familie, sociaal-maatschappelijk en opbouwwerk en gezondheidsinstanties. Het Nationaal Programma Kwaliteitssprong Zuid kan voorloper zijn in het hanteren van een dergelijke methodiek in Nederland.

De literatuurverkenning suggereert dat samenwerking gecentreerd moet zijn rond de volgende thema's studie- en beroepenkeuze en betere aansluiting op het gebied van studievoordigheden zoals elementen van competentiegericht onderwijs in het vmbo ter voorbereiding op het mbo.

In de samenwerkingsverbanden moet er speciale aandacht zijn voor de bijdrage van werkgevers. De structurele onderplaatsing vraagt om modellen waarbij meer vmbo-leerlingen op het eigen niveau kunnen doorstromen naar het mbo, maar op een dusdanige manier dat er draagvlak voor is onder werkgevers. Van belang daarbij is dat vertegenwoordigers van overheid, onderwijs en werkgevers met elkaar om tafel zitten om tot een gezamenlijk gedeelde oplossing te komen voor hun vmbo- en mbo-leerlingen in Rotterdam Zuid.

## De Children's Zone op Zuid: overkoepelende conclusies

Sabine Severiens (Risbo/EUR)

Op basis van de uitkomsten van de literatuurverkenningen wordt nu de vraag beantwoord hoe een CZ op Zuid er uit zou kunnen zien aan de hand van drie kenmerken van de Harlem Children's Zone: de onderwijspijplijn, excellente scholen en de school in de wijk.

### De onderwijspijplijn

In de HCZ wordt programma's aangeboden die de kinderen gedurende hun hele onderwijsloopbaan ondersteunen, van baby college tot aan het hoger onderwijs en in de overgang naar werk. Deze programma's worden onder de vlag van de HCZ en in samenhang aangeboden.

De literatuurverkenning op het gebied van de doorlopende leerlijnen laat zien dat alignment van belang is als je kinderen wil ondersteunen in de transitie naar vervolgonderwijs. In de CZ op Zuid zouden kinderen daarom beter moeten worden voorbereid op het vervolgonderwijs dan nu het geval is en deze overgang zou beter begeleid moeten worden. Ook zou het zo moeten zijn dat de ontvangende scholen de kinderen beter opvangen en doorgeleiden naar het hoogst mogelijke niveau. Er zouden "transfer agents" aangesteld kunnen worden om deze processen te begeleiden en voor deze alignment te zorgen. Omdat veel kinderen nog niet weten wat ze willen gaan doen na het vmbo, en omdat deze kinderen een grotere kans lopen om uit te vallen, is het van belang veel aandacht te besteden aan de studiekeuze. Dit alles kan binnen het huidige systeem.

De opmerkingen van decanen uit de literatuurverkenning laten echter zien dat veel leerlingen "van nature" pas op een later moment een keuze maken. Internationaal vergelijkend onderzoek van de OECD laat zien dat schoolsystemen waar kinderen later kiezen meer studiesucces oplevert. Dit pleit ervoor om binnen de CZ op Zuid een voorziening te treffen die dit mogelijk maakt. Dit vraagt om maatregelen die buiten het systeem vallen. In een dergelijke voorziening stromen kinderen naadloos na het vmbo door naar het mbo waar ze pas na verloop van de tijd een keuze maken

voor een beroepsrichting. We kunnen leren van een aantal bestaande initiatieven op dit gebied (bijvoorbeeld ZAP Education, en de Unielocatie Zuiderpark).

#### Excellente scholen

Een belangrijk kenmerk van de HCZ is dat kinderen op excellente scholen zitten, waar excellente docenten lesgeven en goede faciliteiten geboden worden.

De literatuurverkenning laat zien wat dit betekent. We hebben op Zuid scholen nodig die zich continu ontwikkelen om het leren van leerlingen te verbeteren. Een CZ school laat kinderen zo hoog mogelijk doorstromen, er zijn hoge verwachtingen, de docenten halen het onderste uit de kan bij al hun leerlingen. Het zijn ook scholen waar rekening wordt gehouden met verschillen: er wordt onderwijs geboden waar divers talent wordt gestimuleerd. De scholen in de CZ zijn behalve gericht op hogere leerwinst, ook gericht op het verkleinen van groepsverschillen in prestaties (closing the achievement gap).

Dit alles vraagt om scholen waar docenten werken in leergemeenschappen en zich ontwikkelen op een set specifieke competenties. Het zijn scholen waarin gebruik wordt gemaakt van kennis en waarin onderzoek wordt gedaan waarmee de ontwikkelplannen worden gemonitord. Samenwerking met een kennisinstelling op dit gebied stimuleert de rol van kennis in de leergemeenschappen.

Dit is binnen het systeem mogelijk door ontwikkelplannen van scholen goed te ondersteunen met extra middelen en expertise. En een langdurig personeelsbeleid te voeren waarbij alleen excellente docenten aan deze scholen worden "toegewezen". Dit zou moeten gelden voor zowel de avo scholen als de vakscholen (waarbij de werkgevers in het proces worden betrokken).

Maar ook hier moeten we nadenken over maatregelen buiten het systeem. Zwak presterende scholen zouden gesloten moeten kunnen worden, om te starten met nieuwe scholen die werken vanuit de kernbegrippen van de CZ. Voor zwak presterende docenten zou een herplaatsing mogelijk moeten worden op functies waar ze beter kunnen presteren.

## De school in de wijk

De HCZ betreft alle organisaties in de wijk vanuit de veronderstelling dat kansen van kinderen pas toenemen als de hele wijk zich op een positieve manier ontwikkelt. Dit betekent voor de scholen dat in de CZ veel “educational partnerships” worden gesloten. De scholen zijn geworteld in de wijk, met veel samenwerkingsrelaties met alle relevante partners: ouders, zorginstellingen, sportinstellingen etc. De samenwerkingsrelaties dragen bij aan de ondersteuning van kinderen in alle fasen in de onderwijspijplijn. Ook hier moet dus sprake zijn van alignment, alles gebeurt onder de vlag van de CZ en met het zelfde doel voor ogen.

Vanuit de literatuurverkenningen op het gebied van meer leertijd en op het gebied van kwaliteit van het personeel wil ik hier twee kanttekeningen plaatsen. Recent wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van de HCZ laten zien dat, als het gaat om vergroten van prestaties en het dichten van de “achievement gap”, de kwaliteit van scholen van meer belang is dan kwaliteit van de “community” projecten.

De tweede kanttekening maak ik op basis van de literatuurverkenning “meer leertijd”. De voorscholen laten in de meeste gevallen wel effectiviteit zien, maar de zomerscholen blijken lang niet altijd effectief te zijn, en hetzelfde geldt voor de naschoolse activiteiten. Daarnaast wordt in deze literatuurverkenning opgemerkt dat het vanuit kostenbaten perspectief wellicht zinniger is om het leren effectiever te organiseren in de reguliere schooltijd.

Er is wel duidelijk bewijs voor effecten van ouderbetrokkenheid. Ouderbetrokkenheid zou moeten worden opgenomen in het schoolontwikkelingsplan, en multidisciplinair overleg met partners in de wijk zou hier onderdeel van moeten zijn. Daarnaast moet ouderbetrokkenheid opgevat worden in termen van partnerschap: ouderbetrokkenheid lijkt het meest effectief als het georganiseerd is als een partnerschap waarbij wordt samengewerkt op gelijkwaardig niveau aan de ontwikkeling van de kinderen. Tot slot blijkt proactief benaderen van ouders effectief, evenals trajecten waarin opvoeden en onderwijs wordt gecombineerd en waarin maatwerk wordt geboden (one size does not fit all).



## Een aantal overwegingen

### Benaderen doelgroep

In twee literatuurverkenningen wordt naar voren gebracht dat de doelgroep om wie het feitelijk gaat, het moeilijkst te bereiken is. Lusse: “daar waar partnerschap tussen school en ouders met meest relevant is, komt deze het moeizaamst tot stand”. Hetzelfde geldt voor de doelgroep van de voorschoolse programma's en de zomerscholen. Dit vraagt om een specifieke benadering en “marketing” van programma's (en om een grote vasthoudendheid van medewerkers).

### Snelle winst

We zouden de vraag moeten stellen hoe we binnen een korte periode en/of op een klein aantal scholen kunnen laten zien dat het concept van de CZ werkt. Het mogelijk maken van een studiekeuze op een later moment in de schoolloopbaan, en het starten met een nieuwe CZ school zijn maatregelen die waarschijnlijk snel resultaten laten zien.

Daarnaast is mogelijk snelle winst te behalen bij kinderen die gemiddeld presteren, maar geen gunstige thuissituatie hebben en daardoor aan het einde van het po waarschijnlijk een vmbo advies krijgen. Dit zijn kinderen voor wie met extra en goede begeleiding een havo of vwo mogelijk wordt, en zelfs doorstroom naar het hoger onderwijs. In de VS wordt geëxperimenteerd met dergelijke programma's die speciaal voor jongens worden ingericht (met een focus op leiderschap).

### Het CITO regime

In hoeverre focussen we alleen op taal en rekenen en plooiën we ons naar het CITO regime? Of maken we een expliciete keuze voor een combinatie met “soft skill” opbrengsten?

### Overkoepelend onderzoek

Behalve het onderzoek dat op scholen in de leergemeenschappen plaats zou moeten vinden, is het van belang ook onderzoek te doen dat een overkoepelend perspectief inneemt.

De manier waarop dit in de stad Chicago door het Consortium on Chicago School Research (CCSR) gebeurt kan als inspirerend voorbeeld dienen. Het CCSR voert een monitor uit van school- en studiesucces in het onderwijs ten behoeve van de beleidssturing en –ontwikkeling. De monitoring is expliciet ondersteunend van aard (niet afrekenend). Er zijn korte lijnen tussen onderwijsbeleid (beleidsmakers tot op schoolniveau formuleren hun prangende vragen) en toegepast onderwijsonderzoek (dat met snelle resultaten kan komen).

De Monitor op Zuid kan effectiviteit laten zien van het totaal aan beleidsmaatregelen in de CZ op Zuid, maar ook van specifieke maatregelen. Dit kan door een onafhankelijk onderzoeksteam in te stellen die participeert vanaf het begin van het hele proces. Dit team heeft een stem nodig in het proces van de uitvoering van de diverse programma's zodat effecten überhaupt in kaart kunnen worden gebracht. Het karakter van het onderzoek zou ondersteunend moeten zijn, niet afrekenend, en het onderzoek zou korte feedbackloops moeten inbouwen zodat er geleerd kan worden gedurende het proces.