



G. Driessen, J. Doesborgh, J. Roeleveld, I. van der Veen & L. Mulder

De ontwikkeling van jonge kinderen



De ontwikkeling van jonge kinderen

De invloed van het gezin en het onderwijs op de ontwikkeling van jonge kinderen

ITS: Geert Driessen, Jan Doesborgh, Lia Mulder

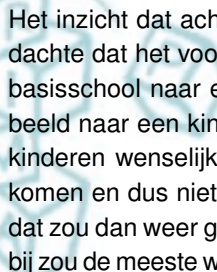
SCO-Kohnstamm Instituut: Jaap Roeleveld, Ineke van der Veen



Inleiding

Wanneer kinderen vier jaar worden, gaan ze vrijwel allemaal naar groep 1 van de basisschool. Het onderwijs is erop gericht hen vanaf dat moment, tot en met groep 8, in emotioneel, sociaal en cognitief opzicht zich zo goed mogelijk te laten ontwikkelen. Dat wil niet zeggen dat elk kind zich gedurende het basisonderwijs op dezelfde manier ontwikkelt en hetzelfde eindniveau bereikt. De ontwikkeling en het uiteindelijk bereikte niveau variëren juist per kind. Enerzijds omdat kinderen verschillen in het aanvangsniveau dat ze bij de start van het basisonderwijs hebben. Anderzijds omdat kinderen met hetzelfde aanvangsniveau een verschillende ontwikkeling kunnen doormaken, waardoor ze op een ander niveau eindigen.

De laatste jaren bestaat er veel aandacht voor ontwikkelingsverschillen tussen kinderen die al op jonge leeftijd ontstaan. Dat de aanleg van het kind daarbij een grote rol speelt, spreekt voor zich. Elk kind wordt immers geboren met erfelijk bepaalde mogelijkheden, intelligentie en capaciteiten. Maar of alle mogelijkheden die een kind in zich heeft worden benut, hangt in belangrijke mate af van *het gezin* waarin het kind opgroeit. In het ene gezin zijn de huisvestings-, inkomens-, gezondheids- en/of relationele omstandigheden voor kinderen veel gunstiger om zich optimaal te ontplooien dan in het andere gezin. Ook de mate waarin kinderen door hun ouders in hun ontwikkeling worden gestimuleerd, verschilt per gezin. Zo wordt er in het ene gezin veel voorgelezen, aan spelletjes gedaan en uitleg gegeven bij het tv-kijken, terwijl kinderen in het andere gezin weinig samen met hun ouders doen en weinig (voor hun ontwikkeling belangrijke) dingen van hun ouders leren. In het algemeen geldt dat hoe lager het opleidings- en beroepsniveau van de ouders is, hoe ongunstiger de omstandigheden voor kinderen zijn om zich optimaal te ontwikkelen. Dat heeft tot gevolg dat veel kinderen uit de lagere sociaal-economische milieus met een achterstand het basisonderwijs binnenkomen. Op dat moment is de basis al gelegd voor een school- en maatschappelijke carrière die er minder rooskleurig uitziet dan van kinderen van hoog opgeleide ouders. De meeste allochtone ouders zijn laag opgeleid; hun kinderen zijn dus om die reden al in het nadeel. Daarnaast wordt in allochtone gezinnen minder vaak Nederlands gesproken, wat voor de ontwikkeling van kinderen nog een extra handicap betekent.



Het inzicht dat achterstanden al in de voorschoolse periode ontstaan, leidde tot de gedachte dat het voor kinderen met laag opgeleide ouders goed zou zijn als ze al vóór de basisschool naar een of andere vorm van *voorschoolse opvang* zouden gaan, bijvoorbeeld naar een kinderdagverblijf of peuterspeelzaal. Dat zou met name voor allochtone kinderen wenselijk zijn omdat ze daardoor eerder met de Nederlandse taal in contact komen en dus niet langer als ‘niet-aanspreekbaar’ het basisonderwijs binnenkomen. En dat zou dan weer goed zijn voor hun zelfvertrouwen, motivatie en sociale integratie. Daarbij zou de meeste winst behaald kunnen worden wanneer de activiteiten in de voorschoolse opvang aansluiten bij de activiteiten in de eerste jaren van de basisschool. Om die reden is de afgelopen jaren een aantal *voor- en vroegschoolse programma's* opgezet. Deze programma's starten in de voorschoolse periode en lopen door tot in het basisonderwijs. Ze zijn erop gericht achterstanden te voorkomen of in ieder geval zo vroeg mogelijk aan te pakken.

Ondanks deze vroegtijdige extra inspanningen zullen onderwijsachterstanden nooit helemaal verdwijnen. Scholen zullen nu en in de toekomst compensatie moeten bieden voor het feit dat het ene kind van huis uit meer bagage meekrijgt dan het andere kind. Het is en blijft dus de taak van het onderwijs, en dan met name van het *kleuteronderwijs*, om in te spelen op ontwikkelingsverschillen tussen jonge kinderen. Die taak is de afgelopen tien jaar aanzienlijk verzwaard, vooral doordat het basisonderwijs steeds meer *jonge risicokinderen* moet opvangen. Via het Weer Samen Naar School-beleid wordt immers geprobeerd voor deze groep kinderen adequate vormen van opvang te realiseren binnen het gewoon basisonderwijs, zodat opvang in aparte scholen voor speciaal onderwijs voor minder kinderen nodig is.

Vragen rondom het jonge kind

Hierboven zijn enkele thema's rondom 'het jonge kind' aangestipt die in het Prima-cohortonderzoek (zie kader) verder zijn onderzocht. De thema's zijn: het gezin, voor- en vroegschoolse educatie (vve), het kleuteronderwijs en het jonge risicokind. Hoewel er al veel over deze onderwerpen bekend is, konden uit de gegevens van het Prima-onderzoek nog tal van vragen voor het eerst of uitvoeriger worden beantwoord. We noemen de belangrijkste:

Over het gezin:

- * In welk opzicht onderscheiden gezinnen met jonge kinderen uit de lagere sociaal-economische milieus zich van de gezinnen uit de hogere milieus? Is daarin de afgelopen jaren iets veranderd? Welke invloed hebben die kenmerken op het niveau waarop kinderen het basisonderwijs binnenkomen?

Over vve:

- * Hoe heeft de deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en programma's zich de afgelopen jaren ontwikkeld? Wat is het effect van deelname aan dergelijke voorzieningen en programma's op het prestatieniveau in het basisonderwijs?

Over het kleuteronderwijs:

- * Wat zijn de kenmerken van het kleuteronderwijs anno 2000? Zijn die de afgelopen jaren veranderd? Heeft een ander onderwijsaanbod ertoe geleid dat de prestaties van kleuters zijn verbeterd?

Over de jonge risicoleerlingen:

- * Wat is anno 2000 de omvang van de groep jonge risicoleerlingen in het basisonderwijs? Is die omvang de afgelopen jaren toe- of afgenomen? In hoeverre wordt voor jonge risicoleerlingen een toegesneden aanpak gehanteerd?

Naar deze vragen rondom 'het jonge kind' zijn vier deelonderzoeken uitgevoerd. De resultaten staan beschreven in vier afzonderlijke rapporten¹. In deze samenvatting geven we een overzicht van de belangrijkste resultaten.

Op zoek naar antwoorden in PRIMA

De onderzoeken zijn uitgevoerd met behulp van de omvangrijke databestanden van het Prima-cohortonderzoek. 'Prima' staat voor het 'cohortonderzoek primair onderwijs'. Elke twee jaar verzamelen onderzoekers van het ITS in Nijmegen en het SCO-Kohnstamm Instituut in Amsterdam voor dit onderzoek een veelheid aan gegevens in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. De gegevens hebben betrekking op zowel leerlingen (prestaties en andere kenmerken), ouders (gezinskenmerken) als de scholen zelf (schoolkenmerken en onderwijsaanbod). De kern van het onderzoek bestaat uit de afname van taal- en rekentoetsen in de groepen 2, 4, 6 en 8. In totaal zijn er bij die metingen meer dan 60.000 leerlingen van ongeveer 600 basisscholen en 80 scholen voor speciaal basisonderwijs betrokken. De prestaties van de leerlingen worden in het Prima-onderzoek gemeten via door het Cito ontwikkelde toetsen. Daarnaast worden er ook instrumenten afgenomen om niet-cognitieve vaardigheden van leerlingen vast te stellen en worden er vragenlijsten voorgelegd aan directies, leerkrachten en ouders. Het eerste Prima-onderzoek is in schooljaar 1994/1995 uitgevoerd; in schooljaar 2002/2003 heeft de vijfde Prima-meting plaatsgevonden.

Deze gegevens worden benut voor het beantwoorden van allerlei vragen. Sinds enige tijd wordt geprobeerd om bij elke Prima-meting analyses te verrichten vanuit één centraal thema. Voor de vierde Prima-meting, uitgevoerd in 2000/2001, was dit 'het jonge kind'.

1. G. Driessen & J. Doesborgh (2003). Hezinsomstandigheden, opvoedingsfactoren en sociale en cognitieve competenties van jonge kinderen, Nijmegen.
2. G. Driessen & J. Doesborgh (2003). Voor- en vroegschoolse educatie en cognitieve en niet-cognitieve competenties van jonge kinderen. Nijmegen: ITS.
3. J. Roeleveld (2003). Veranderingen in het kleuteronderwijs. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
4. I. van der Vel (2003). Jonge risicoleerlingen. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

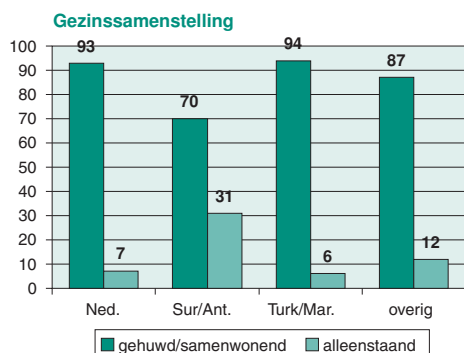
Het jonge kind in het gezin

Het is al langer bekend dat opleiding, beroep en etnische herkomst van de ouders zeer bepalend zijn voor de manier waarop kinderen zich ontwikkelen. Hoog opgeleide ouders geven hun kind van huis uit meer intellectuele bagage mee doordat zij bijvoorbeeld meer voorlezen, verhalen vertellen, dingen uitleggen, naar musea of bezienswaardigheden gaan en samen spelen of tv-kijken dan laag opgeleide ouders. Het leerproces begint bij kinderen van hoog opgeleide ouders dus eigenlijk eerder en is ook intensiever, waardoor ze aan het begin van het onderwijs al een voorsprong hebben op kinderen van laag opgeleide ouders. De meeste allochtone ouders zijn laag opgeleid; hun kinderen zijn dus om die reden al in het nadeel. Daarnaast wordt in allochtone gezinnen minder vaak Nederlands gesproken, wat voor de ontwikkeling van kinderen nog een extra handicap betekent. Dit onderscheid tussen hoog- en laagopgeleide ouders en tussen allochtone en autochtone ouders is ook in het onderzoek naar het jonge kind weer naar voren gekomen.

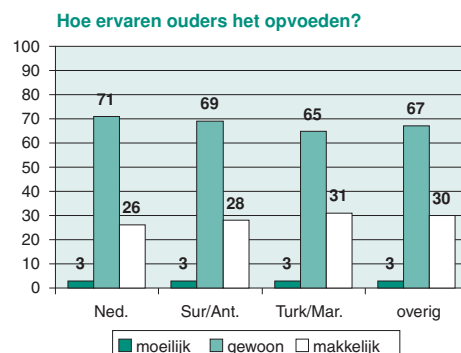
Op welke andere kenmerken verschillen de gezinnen?

Daarnaast zijn er nog andere verschillen tussen de gezinnen vastgesteld, die samenhangen met het opleidingsniveau en/of de etnische herkomst van de ouders. Zo worden Surinaamse en Antilliaanse kinderen beduidend vaker alleen door de moeder opgevoed (zie figuur 1), praten Turkse en Marokkaanse ouders minder met hun kinderen dan andere ouders, en geven hoog opgeleide en Nederlandse ouders hun kinderen meer vrijheid dan laag opgeleide en allochtone ouders. Maar verder zijn er op de onderzochte kenmerken nauwelijks verschillen tussen de gezinnen. Niet wat betreft het aantal problemen over huisvesting, geld en gezondheid, niet wat betreft de mate waarin ruzie wordt gemaakt, en ook in de omgang met hun kinderen ervaren laag opgeleide en allochtone ouders niet meer problemen met hun kinderen dan hoog opgeleide en Nederlandse ouders (zie figuur 2). Op al die kenmerken hebben zich de afgelopen jaren ook geen ontwikkelingen voorgedaan.

Figuur 1 - Gezinsamenstelling, naar etnische groep (percentages)



Figuur 2 - Ervaren opvoedingsproblemen naar etnische groep (percentages)



Er zijn wel enkele relaties tussen de kenmerken gevonden. Zo blijkt dat naarmate ouders het Nederlands beter beheersen, ze ook meer met hun kind communiceren en interacteren. En naarmate er zich meer zorgelijke situaties binnen het gezin voordoen, zijn ouders vaker boos op hun kind en hebben ze vaker ruzie. Bij dit alles speelt het karakter en gedrag van het kind uiteraard ook een rol. Hoe socialer en stabiel een kind is, en hoe positiever het is ingesteld, hoe beter het gewapend is tegen eventuele negatieve gezinsomstandigheden. Kinderen van laag opgeleide en allochtone ouders komen wat dat betreft iets ongunstiger uit de bus. Ze vertonen iets vaker label, negatief gedrag wat onder andere tot uitdrukking komt in bang en brutaal zijn, vaak de eigen zin door willen drijven en snel afgeleid zijn. Voor positief, sociaal gedrag (attent zijn voor anderen, hulpvaardig, bereid tot samenwerking) zijn er geen verschillen tussen de sociaal-etnische groepen. Wel is het in het algemeen zo dat, naarmate ouders meer met hun kind communiceren, hun kinderen zich socialer gedragen.

Welke invloed hebben de kenmerken op het prestatieniveau van jonge kinderen?

Voor al die kenmerken van ouders en van de kinderen zelf is bekeken of ze invloed hebben op het prestatieniveau van de jonge kinderen. Is het bijvoorbeeld ongunstig voor kinderen als ouders gescheiden zijn? Hebben problemen op het gebied van huisvesting, geld of gezondheid, een negatief effect op de ontwikkeling van kinderen? Maakt het iets uit welke opvoedingsstijl ouders er op na houden? De onderzoeksresultaten laten zien dat veel van de genoemde kenmerken wel enige invloed op de taalprestaties hebben, maar dat er slechts drie factoren echt van belang zijn, namelijk het opleidingsniveau van de ouders, de mate waarin de ouders het Nederlands beheersen en de taal die thuis wordt gesproken. Wanneer ouders een hoge opleiding hebben gevolgd, het Nederlands goed beheersen en er thuis Nederlands wordt gesproken, is de kans op goede taalprestaties het grootst. Voor de rekenprestaties is alleen het opleidingsniveau een belangrijke factor. Opvallend is dat er geen enkel effect uitgaat van de gezinsstructuur: het doet er kennelijk niet toe of een kind in een één- of twee-oudergezin opgroeit, en of er sprake is van echtscheiding. Geheel onverwacht is ook dat geen effecten optreden van gezinsstress. Problemen in het gezin hoeven dus niet zonder meer tot lagere schoolprestaties te leiden. En de opvoedingsstijl van de ouders heeft evenmin een duidelijke relatie met de schoolprestaties.

Voor- en vroegschoolse educatie (vve)

Voorzieningen op het gebied van de voor- en vroegschoolse educatie zijn bedoeld voor grofweg de periode vanaf de geboorte van het kind totdat het in groep 3 van het basisonderwijs zit. Deze periode staat de laatste jaren sterk in de belangstelling. Enerzijds omdat er door de toegenomen arbeidsparticipatie van vrouwen veel behoefte is aan dergelijke voorzieningen, met name in het kader van opvang. En anderzijds omdat het inzicht is gegroeid dat de achterstanden waarmee veel kinderen van laagopgeleide en allochtone ouders in het basisonderwijs starten, in de periode daaraan voorafgaand al moeten worden aangepakt.

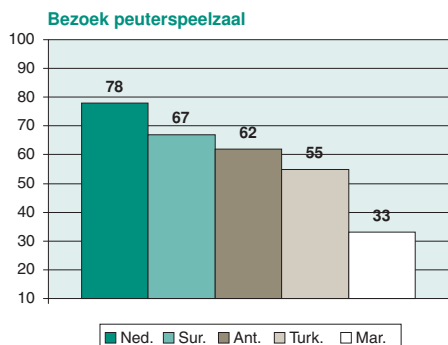
Voor de Nederlandse situatie kunnen drie hoofdtypen van vve-voorzieningen worden onderscheiden: kinderdagverblijven, peuterspeelzalen en programma's. *Kinderdagverblijven* zijn bedoeld voor kinderen van 0 tot 4 jaar, met als belangrijkste functie de opvang van kinderen. *Peuterspeelzalen* worden bezocht door kinderen van 2 tot 4 jaar, gedurende enkele dagdelen per week. Hun voornaamste doel is de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van de kinderen te stimuleren, en ontwikkelingsachterstanden te voorkómen en te signaleren. *Vve-programma's* zijn specifieke voorzieningen gericht op 2- tot 8-jarige kinderen van ouders die laag zijn opgeleid en/of allochtoon zijn. Bij de programma's is een onderscheid te maken tussen gezinsgerichte en centrumgerichte programma's. Bij *gezinsgerichte* programma's wordt geprobeerd de ouders vaardigheden aan te leren om hun kinderen te stimuleren in hun ontwikkeling. Daarnaast kunnen ouders ook daadwerkelijk ondersteund worden bij het opvoeden. Voorbeelden van dit soort projecten zijn Opstap, Opstapje, Instap en Klimrek. *Centrumgerichte* programma's worden vooral uitgevoerd in peuterspeelzalen en kleutergroepen van de basisschool. De accenten kunnen per programma verschillen. De twee bekendste voorbeelden zijn Piramide en Kaleidoscoop. In het onderzoek naar het jonge kind is ingegaan op de vraag hoeveel en welke kinderen gebruik maken van vve-voorzieningen, of dat de laatste jaren is toe- of afgenomen en of deelname een gunstig effect heeft op de vaardigheden van jonge kinderen.

Hoeveel en welke kinderen maken gebruik van voor- en vroegschoolse voorzieningen?

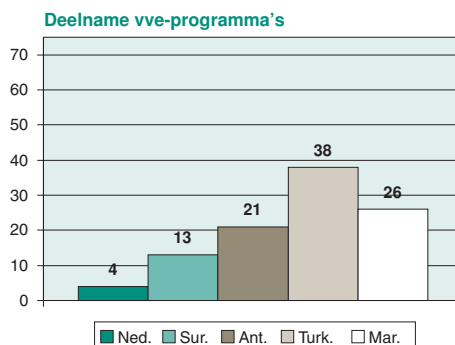
Uit het onderzoek naar het jonge kind blijkt dat ruim veertig procent van de kinderen in groep 2 naar een kinderdagverblijf is geweest. Met name hoog opgeleide ouders, Antilliaanse en Surinaamse ouders en moeders met een betaalde baan brengen hun kind vaak en veel dagdelen naar deze vorm van opvang.

Peuterspeelzalen worden door meer kinderen bezocht: ruim zeventig procent van de kinderen in groep 2 heeft er gebruik van gemaakt. Nederlandse ouders brengen hun kind veel vaker naar een peuterspeelzaal dan allochtone ouders. Met name Marokkaanse ouders houden hun kind liever thuis, zoals te zien is in figuur 3.

Figuur 3 - Bezoek peuterspeelzaal naar etnische groep (percentages)



Figuur 4 - Deelname vve-programma's, naar etnische groep (percentages)

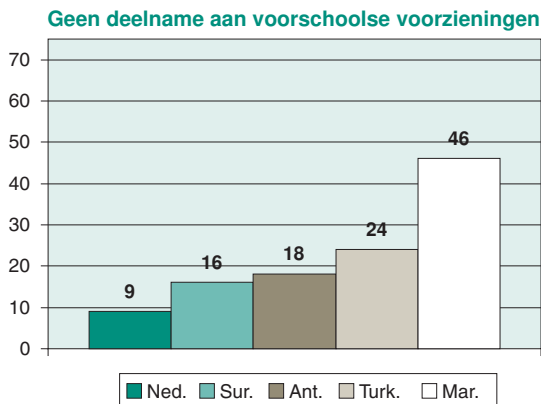


Wat niet uit de figuur is af te lezen is dat Nederlandse kinderen van ouders met hooguit basisonderwijs én kinderen van ouders met een universitaire opleiding aanzienlijk minder vaak (nog geen 50 procent) de peuterspeelzaal bezoeken dan de gemiddelde Nederlandse peuter.

Slechts een beperkt aantal kinderen heeft aan een vve-programma deelgenomen, minder dan tien procent. Van deze deelnemers heeft zes procent aan een integraal programma deelgenomen, zoals Piramide of Kaleidoscoop, 28 procent aan een taalprogramma, en 69 procent aan één of meer andere ontwikkelingsprogramma's. Turkse en Marokkaanse kinderen volgen vaker vve-programma's dan Nederlandse kinderen. De precieze percentages staan in figuur 4.

Uiteraard zijn er ook kinderen die aan meerdere vve-activiteiten deelnemen, bijvoorbeeld zowel kinderdagverblijf, peuterspeelzaal als vve-programma. Maar er is ook een groep die aan geen enkele vve-voorziening deelneemt. Onder die laatste groep bevinden zich veel Marokkaanse kinderen, zoals te zien is in figuur 5.

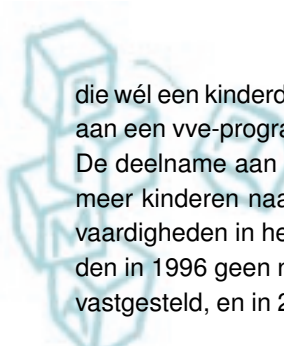
Figuur 5 - Geen deelname aan voorschoolse voorzieningen, naar etnische groep (percentages)



Bijna de helft van de Marokkaanse ouders houdt hun kind, voordat het naar de basisschool gaat, thuis. Dat is twee keer zoveel als andere ouders.

Maakt het voor het aanvangsniveau van kinderen iets uit of ze deel hebben genomen aan één of meer vve-activiteiten?

Die vraag is onderzocht voor de taal- en rekenvaardigheid, het sociaal gedrag, het zelfvertrouwen, de werkhouding en het welbevinden van kinderen in groep 2. In het algemeen geldt dat er geen samenhangen zijn gevonden tussen deelname aan vve-activiteiten en de genoemde vaardigheden. Wanneer rekening wordt gehouden met de sociaal-etnische achtergrondkenmerken van leerlingen is er nauwelijks of geen verschil tussen kinderen



die wél een kinderdagverblijf of peuterspeelzaal hebben bezocht of deel hebben genomen aan een vve-programma en kinderen die dat níet hebben gedaan.

De deelname aan vve-activiteiten is sinds 1996 niet veel veranderd. Er gaan alleen iets meer kinderen naar een kinderdagverblijf. Ook de samenhang tussen deelname en de vaardigheden in het basisonderwijs is in de loop van de tijd nauwelijks gewijzigd. Er konden in 1996 geen noemenswaardige effecten van deelname aan vve-activiteiten worden vastgesteld, en in 2000 nog steeds niet.

Het kleuteronderwijs

In de jaren tachtig, toen door de Wet op het Basisonderwijs de voormalige kleuterscholen en lagere scholen werden geïntegreerd tot de huidige basisscholen, is er op uitgebreide schaal gediscussieerd over de vraag hoe jonge kinderen zich ontwikkelen en op welke wijze deze ontwikkeling kan worden ondersteund. De zorg over het behoud van de 'verworvenheden' van het kleuteronderwijs leidde tot nieuwe aandacht voor de identiteit van het onderwijs aan jonge kinderen. Tegenstellingen tussen 'gerichtheid op leerdoelen' en 'programmatisch werken' enerzijds en 'uitgaan van de ontwikkeling van het kind' en 'het belang van het spel' anderzijds werden duidelijk zichtbaar. Ze zijn nu weer actueel door de impuls die vanuit het achterstandenbeleid aan het onderwijs voor jonge kinderen is gegeven. Om achterstanden al in een vroeg stadium te kunnen bestrijden, zijn de laatste jaren voorschoolse programma's ontwikkeld en geïmplementeerd (zie vorige paragraaf), die doorlopen in het kleuteronderwijs. Omdat aan deze programma's specifieke, deels verschillende ideeën ten grondslag liggen over hoe de ontwikkelingskansen van jonge kinderen het best kunnen worden bevorderd, is er een nieuwe discussie ontstaan over de aard van het kleuteronderwijs, met als centrale begrippen ontwikkelingsgericht versus programmatisch werken. De discussie maakt duidelijk dat er geen echte consensus is over wat onder 'goed' kleuteronderwijs moet worden verstaan en dat scholen voor heel verschillende aanpakken kunnen kiezen.

In het onderzoek naar het jonge kind is onderzocht hoe het kleuteronderwijs er anno 2000 uitziet, in hoeverre dat onderwijs de afgelopen jaren is veranderd en of het voor de vaardigheden van jonge kinderen iets uitmaakt hoe het kleuteronderwijs wordt vormgegeven.

Het kleuteronderwijs anno 2000

Hieronder bespreken we puntsgewijs de belangrijkste kenmerken van het kleuteronderwijs rond de eeuwwisseling.

Samenstelling groepen:

Kleuters in Nederland zitten in een combinatieklas met ongeveer 24 leerlingen uit de groepen 1 en 2 bij elkaar en krijgen les van een juf. Bij ongeveer twintig procent van de kleuters zijn er af en toe twee juffen voor de klas of wordt de klas gesplitst. Op scholen met veel achterstandsleerlingen (en daardoor extra formatie) zijn de klassen wat kleiner en is er vaker sprake van dubbele bezetting of splitsing van de klas.

Onderwijsaanpak:

De kleuterleerkrachten typeren hun onderwijsaanpak eerder als ontwikkelings- en ervaringsgericht dan als programmagericht. En in het algemeen is er sprake van een sterkere kindgerichte dan aanbodgerichte aanpak. Toch wordt er ook in de kleutergroepen al systematisch gewerkt: de helft tot driekwart van de leerkrachten werkt met systematische programma's, het meest nog voor mondelinge taalvaardigheid (zie tabel 1).

Tabel 1 - Werken met programma's voor diverse ontwikkelingsaspecten


Ontwikkelingsaspect	% scholen
mondelinge taalvaardigheid	72
lichamelijke taalvaardigheid	66
fijn-motorische ontwikkeling	62
cognitieve ontwikkeling	61
ontwikkeling waarneming	61
sociaal-emotionele ontwikkeling	58
creatief/muzische ontwikkeling	56
algemene ontwikkeling	51
sociale redzaamheid	47

Op scholen met veel allochtone leerlingen wijkt de aanpak af van die op andere scholen: er is vaker sprake van een programma- en aanbodgerichte aanpak, en het gebruik van systematische programma's is daar ook wat meer verbreid dan op de 'gemiddelde' school.

Volgen van leerlingen:

Een grote meerderheid van de leerkrachten observeert de leerlingen periodiek op een aantal vaste onderwerpen. Ongeveer 2 op de 3 leerkrachten gebruiken ook (methodegebonden of genormeerde) toetsen om de ontwikkeling van leerlingen te volgen. De cognitieve en de algemene ontwikkeling worden het meest systematisch gevolgd. Vrijwel alle scholen beschikken ook over een leerlingvolgsysteem; bij ongeveer de helft is er een apart volgsysteem voor de kleuters. Er zijn op deze punten niet veel verschillen naar de samenstelling van de leerlingbevolking. Er is wel een tendens dat scholen met veel allochtone leerlingen wat meer gebruik maken van toetsen. Deze scholen beschikken ook wat vaker over een intakesysteem voor jonge kinderen waarmee hun beginsituatie kan worden vastgelegd.

Wanneer er kinderen met ontwikkelingsachterstanden en jonge risicoleerlingen worden gesignaleerd, gaan alle leerkrachten deze kinderen gericht stimuleren. Meer dan tachtig procent maakt daarbij gebruik van een handelingsplan. Minder frequent wordt er gebruik gemaakt van speciale observatie- en hulpprogramma's (42%) of extra begeleiding buiten de groep (57%).



Aansluiting bij voorschoolse educatie en aansluiting bij groep 3:

Ongeveer vijftien procent van de scholen neemt deel aan een Voorschoolproject of is dat aan het voorbereiden. Zoals verwacht, is dat aandeel bij scholen met veel achterstandsleerlingen beduidend hoger (rond 50%). Deze scholen nemen relatief vaak deel aan de programma's Piramide of Taalplan kleuters.

Rond de helft van de leerkrachten geeft aan dat alle leerlingen systematisch worden voorbereid op het aanvankelijk lezen en rekenen; bij rekenen is dat wat meer dan bij lezen. Het gebruik van voorlopers van de methoden van groep 3 blijft daar wat bij achter: ongeveer eenderde van de leerkrachten gebruikt zo'n voorloopmethode bij alle leerlingen.

Tevredenheid leerkrachten:

Over het geheel genomen zijn leerkrachten redelijk tevreden met hun werk. Op scholen met veel allochtone leerlingen is die tevredenheid echter wat lager.

Verder zijn de leerkrachten redelijk te spreken over de waardering van het kleuteronderwijs in het team, over de teamcohesie en sociaal-emotionele ondersteuning vanuit de directie en over de inhoudelijke ondersteuning vanuit de directie. Het oordeel over de aandacht van de directie voor professionalisering en voor onderwijskundige zaken is iets minder gunstig.

De veranderingen in het kleuteronderwijs

Is de situatie in het kleuteronderwijs sinds 1994 erg veranderd? Natuurlijk kunnen we in een tijdsbestek van enkele jaren geen schokkende veranderingen verwachten, maar op een aantal aspecten is er toch wel sprake van een ontwikkeling.

Allereerst zijn er ontwikkelingen bij de leerkrachten zelf. Deze hebben meer onderwijservaring gekregen en geven steeds vaker samen met een collega (duo) les. De klassen waaraan zij lesgeven worden steeds vaker een combinatieklas (doorgaans groep 1 en 2 samen) en worden gemiddeld wat minder groot. Naast een stijging van het aandeel duobanen is er ook sprake van een lichte toename van een dubbele bezetting ('meer handen in de klas').

Er is sprake van een stijging van het vertrouwen van de leerkrachten in hun eigen kunnen. Tegelijk neemt echter hun tevredenheid met het werk af.

Ook bij de onderwijsaanpak is er sprake van ontwikkelingen. Er zijn vaker methodes aanwezig voor allerlei verschillende ontwikkelingsaspecten en er is een lichte toename van systematische oefening en instructie van belangrijke begrippen en denkvaardigheden. Ook is er sprake van een toename van de systematische voorbereiding op het aanvankelijk lezen en rekenen, en worden bij lezen vaker voorlopers van de methoden van groep 3 ingezet.

Daar staat tegenover dat er geen verandering is in het gebruik van voorlopers van rekenen en dat er op een aantal andere aspecten van de onderwijsaanpak, zoals het systematisch gebruik van programma's en het toetsen van de leerlingen voor de overgang naar groep 3, geen duidelijke ontwikkelingen zijn.

Er lijkt een tendens te zijn tot een meer methodische en op het 'echte leren' gerichte aanpak, maar het gaat eerder om een graduele en geleidelijke verschuiving dan om een grote verandering in de onderwijsaanpak.

Wat betreft de meer algemene omstandigheden op de school als geheel lijkt er een lichte stijging te zijn van tijd (per leerling) die beschikbaar is voor zaken als interne begeleiding, remedial teaching en coördinatie leerlingenzorg.

Bij het volgen en evalueren van leerling(prestaties) zien we op de scholen een stijgende tendens. Het leerlingvolgsysteem wordt in toenemende mate voor verschillende doelen ingezet en er is sprake van een toenemende bereidheid tot grondige evaluatie van het onderwijsaanbod.

Maakt het voor de prestaties van kinderen uit hoe het kleuteronderwijs wordt vormgegeven?

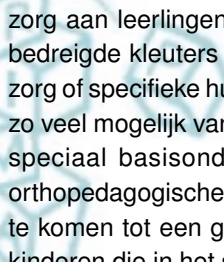
Zoals al jaren het geval is, worden in groep 2 de laagste scores op de toetsen *Begrippen* en *Ordenen* nog steeds gehaald door Turkse en Marokkaanse kinderen. Surinaamse en Antilliaanse kinderen en overige allochtonen doen het iets beter. Kinderen met een 'gemengde' achtergrond, dat wil zeggen met één allochtone en één autochtone ouder presteren nog beter; zij blijven niet veel achter bij de autochtone kleuters. Ook het opleidingsniveau van de ouders speelt nog steeds een cruciale rol: hoe hoger het opleidingsniveau van de ouders is, hoe hoger de scores van hun kinderen.

Wat die samenhang betreft, is er de afgelopen jaren weinig veranderd. Maar wat de hoogte van de scores betreft, is er sinds 1994 wel wat gewijzigd; de gemiddelde scores op *Ordenen* en *Begrippen* zijn namelijk iets gestegen, met name tussen 1996 en 1998. Tussen 1994 en 1996 en tussen 1998 en 2000 is er vrijwel niets veranderd. De stijging van de gemiddelde scores op beide toetsen doet zich bij alle onderscheiden groepen kleuters op ongeveer dezelfde manier voor. Alleen bij de Turkse leerlingen is er sprake van een extra stijging in de laatste twee onderzoeksjaren, die wijzen op het inhalen van achterstand.

We hebben geconstateerd dat er zich de afgelopen jaren op een aantal school- en klaskenmerken veranderingen hebben voorgedaan. Dat roept de vraag op of de scores op *Ordenen* en *Begrippen* zijn gestegen, *dankzij* die veranderingen. Hoewel een aantal van de school- en klaskenmerken inderdaad effect hebben op de scores (o.a. de ervaring van de leerkracht, de aanwezigheid van methoden en de systematische voorbereiding op rekenen en lezen), blijkt de verandering van deze kenmerken over de jaren heen toch niet de verklaring voor de stijging van de scores te zijn.

Jonge risicoleerlingen

Sinds 1 augustus 1998 is de Wet op het Primair Onderwijs van kracht. Onder deze wet vallen de reguliere basisscholen en de voormalige lom- en mlk-scholen, die nu speciale scholen voor basisonderwijs heten. De wet regelt onder meer dat samenwerkingsverbanden van regulier en speciaal basisonderwijs gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de



zorg aan leerlingen in de leeftijd van 4-12 jaar. De afdelingen voor in hun ontwikkeling bedreigde kleuters (iobk) zijn opgeheven. Voortaan wordt voor jonge kinderen die extra zorg of specifieke hulp nodig hebben de term 'jonge risicokinderen' gebruikt. Het streven is zo veel mogelijk van deze kinderen op te vangen in het regulier basisonderwijs, en in het speciaal basisonderwijs alleen jonge kinderen op te nemen waarvoor specifieke orthopedagogische hulp geïndiceerd is of waarvoor een observatieperiode gewenst is om te komen tot een goede diagnose. Dit kan er in principe toe leiden dat de groep jonge kinderen die in het speciaal basisonderwijs wordt geplaatst een zwaardere problematiek heeft dan de voormalige iobk-leerlingen.

Er is weinig bekend over welke leerlingen wel, en welke niet door het basisonderwijs (zouden) kunnen worden opgevangen. Dat komt onder meer doordat er geen duidelijke definitie bestaat van 'risicoleerling', en al helemaal niet van 'jonge risicoleerling'. Omschrijvingen bevatten vaak aanduidingen als 'kwetsbaar' en 'in hun ontwikkeling bedreigd', zonder nadere aanduiding van daarvoor te hanteren criteria. Een onderscheid tussen kinderen uit achterstandssituaties en kinderen met bijzondere ontwikkelingskenmerken, zoals een vertraagde of juist zeer snelle cognitieve ontwikkeling of bijzondere sociaal-emotionele problemen, wordt soms wel, maar vaker niet gemaakt. Hierdoor ontbreekt het zicht op de omvang van de risicogroep bij jonge kinderen, en blijven de consequenties voor een gewenste aanpak in het onderwijs onduidelijk. In het onderzoek naar het jonge kind is voor een heldere definitie gekozen (zie kader). Op basis daarvan is onderzocht hoe groot de groep risicoleerlingen in het basisonderwijs is, of deze in omvang toe- of afneemt, in hoe verre scholen voor deze leerlingen een speciale aanpak hanteren en of het gezegde 'eens een risicoleerling, altijd een risicoleerling' van toepassing is.

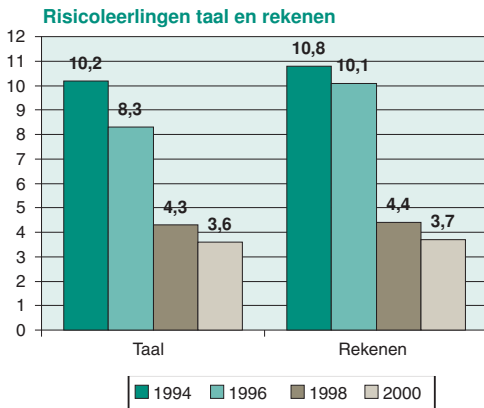
In het onderzoek naar het jonge kind is de term risicoleerling op verschillende manieren gedefinieerd. De meest informatieve is de volgende: voor zowel een aantal cognitieve als niet-cognitieve vaardigheden is gekeken welke scores de 10% zwakste leerlingen in 1994 hebben gehaald. Die scores zijn als norm genomen voor de term 'risicoleerling' in de latere jaren. Leerlingen die na 1994 op de cognitieve en/of niet-cognitieve aspecten een score hadden die onder die norm lag, werden in dat jaar tot de groep 'risicoleerlingen' gerekend. Een voorbeeld: de taalscore van de 10% zwakst presterende leerlingen lag in 1994 op maximaal 980. Alle leerlingen die in de jaren daarna een taalscore hadden van maximaal 980 werden in dat jaar, wat taal betreft, tot de risicoleerlingen gerekend. Dat konden er uiteraard ook meer of minder dan 10% zijn. Op basis van die percentages kon worden vastgesteld of het aantal risicoleerlingen in de loop van de tijd is toe- of afgenomen. Ook kon worden vastgesteld of een leerling die in groep 2 tot de risicoleerlingen behoorde, dat ook in de latere jaren bleef.

De cognitieve vaardigheden die op die manier zijn onderzocht zijn de taal- en rekenprestaties in groep 2; bij de niet-cognitieve vaardigheden ging het o.a. om welbevinden, zelfvertrouwen, werkhouding en sociaal gedrag van de leerlingen. In het algemeen is de samenhang tussen de criteria op het cognitieve en sociaal-emotionele domein vrij laag.

De omvang en samenstelling van de groep risicoleerlingen

Sinds 1994 is de omvang van de groep risicoleerlingen in termen van taal en rekenen duidelijk afgenomen. Er zijn in de loop van de tijd minder leerlingen die een taal- en reken-score halen onder het niveau van de leerlingen die in 1994 tot de 10% zwakste leerlingen behoorden. Die daling is duidelijk te zien in figuur 6.

Figuur 6 - Risicoleerlingen taal en rekenen in groep 2 in vergelijking met 1994 (percentages)



De daling is opvallend omdat er de laatste jaren juist naar wordt gestreefd om zoveel mogelijk risicoleerlingen in het regulier basisonderwijs te houden. Een toename lag dus eigenlijk meer in de lijn der verwachting.

De omvang van de groep risicoleerlingen op het gebied van de niet-cognitieve vaardigheden (welbevinden, zelfvertrouwen en sociaal gedrag) is in de loop van de tijd juist iets groter geworden. De toename is echter niet zo groot dat we daar belangrijke conclusies aan moeten verbinden.

Uit welk type leerlingen bestaat de groep risicokinderen? Dat blijken bij zowel de cognitieve als de niet-cognitieve vaardigheden vooral jongens, kinderen met laag opgeleide ouders en allochtone leerlingen te zijn. Ook leerlingen op scholen met hogere concentraties achterstandsleerlingen lopen een extra grote kans om in de risicogroep terecht te komen. Deze groepen, allochtonen, kinderen van laag opgeleide ouders, en kinderen op scholen met veel achterstandsleerlingen, zijn in de loop van de tijd relatief gezien steeds groter geworden. Met name de toenemende etnische en sociale segregatie heeft daarbij een belangrijke rol gespeeld.



Zijn leerlingen die in groep 2 risicoleerling zijn, dat in latere jaren nog steeds?

De meesten niet. Tenminste voorzover het gaat om de leerlingen die tussentijds niet zijn blijven zitten of van school zijn gegaan. De kans op zittenblijven, verwijzing naar speciaal onderwijs of vertrek naar een andere basisschool is voor leerlingen die in groep 2 tot de risicogroep behoorden wel groter, vooral als het gaat om kinderen die wat taal en rekenen betreft risicoleerling waren. Voor risicokinderen op het niet-cognitieve gebied geldt dat minder.

Hanteren scholen voor jonge risicoleerlingen een toegesneden aanpak?

De onderwijsaanpak op scholen met hogere percentages risicoleerlingen op het gebied van taal en rekenen is enigszins anders dan op scholen met geen of weinig risicokinderen. Op die scholen wordt namelijk vaker het programma *Taalplan kleuters* (gericht op ontwikkelingsstimulering) gebruikt, worden vaker twee volwassenen op een groep gezet en wordt minder vaak systematisch aandacht besteed aan voorbereidend lezen en rekenen.

In het algemeen nemen leerkrachten vaker disciplinerende maatregelen bij risicoleerlingen, reduceren zij het aanbod voor deze groep vaker, geven ze minder vaak extra aanbod aan deze groep en bieden ze vaker remediërende hulp dan bij niet-risicoleerlingen. De reductie van het aanbod moet als minder positief worden gezien, omdat de achterstand van risicoleerlingen hierdoor mogelijk groter wordt. De reductie van het aanbod vindt overigens ook bij allochtone leerlingen plaats die niet als risicoleerling zijn gedefinieerd.

Discussie

De ontwikkeling van de cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden verloopt bij elk kind anders. Dat heeft uiteraard te maken met de mogelijkheden en capaciteiten van het kind zelf, maar ook met het gezin waarin het kind opgroeit. Kinderen met laag opgeleide ouders, en zeker wanneer die ouders van allochtone herkomst zijn, krijgen van huis uit minder bagage mee waardoor ze met een achterstand aan het basisonderwijs beginnen. Vanuit het achterstandenbeleid wordt er de laatste jaren sterk op aangedrongen om zo vroeg mogelijk te beginnen met preventieve activiteiten om deze achterstand te beperken. Dat kan door interventie in het gezin, door deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen, en ook met een specifieke onderwijsaanpak in het (kleuter)onderwijs. In het onderzoek naar het jonge kind is in verschillende deelonderzoeken vastgesteld wat de bijdrage is van het gezin, voor- en vroegschoolse educatie en de school aan de ontwikkeling van jonge kinderen. We trekken hier enkele conclusies over mogelijke verbeterpunten in de bestrijding van de achterstanden.

Gezin:

Uit het onderzoek naar de gezinskenmerken blijkt dat het ouderlijk opleidingsniveau de centrale rol speelt bij de verklaring van verschillen in het aanvangsniveau van jonge kinde-

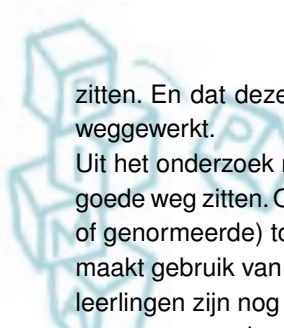
ren. Daarnaast is de keuze voor het Nederlands als thuistaal en het beheersingsniveau van het Nederlands van belang. Dit zijn drie kenmerken die onderling sterk samenhangen. De vraag is in hoeverre en op welke termijn zij beïnvloedbaar en veranderbaar zijn. Het gemiddelde opleidingsniveau van een categorie ouders valt niet op de korte termijn op te krikken, daar gaan doorgaans generaties overheen. Dit neemt echter niet weg dat er ook op de wat kortere termijn mogelijkheden liggen. Gedacht kan worden aan deeltijdopleidingen en cursussen in de volwasseneneducatie. Maar ook aan cursussen voor allochtone 'nieuwkomers' en 'oudkomers'. Van belang daarbij is natuurlijk wel dat er voldoende aanbod is, dat bovendien is afgestemd op het niveau van de individuele cursist. De huidige regeling met een vast aantal uren voor elke deelnemer aan inburgeringstrajecten schiet vaak tekort, zowel in kwantitatief als kwalitatief opzicht. Het is evident dat de verschillen tussen bijvoorbeeld een universitair geschoold politiek vluchteling uit Irak en een van het Turkse platteland afkomstige analfabete vrouw die in het kader van gezinsvorming naar Nederland komt veel te groot zijn om hen beiden een qua omvang uniform onderwijspakket met dezelfde eindtermen aan te bieden.

Voor- en vroegschoolse educatie:

In het onderzoek naar voor- en vroegschoolse voorzieningen zijn geen effecten aangetoond van het bezoek aan kinderdagverblijf en peuterspeelzaal en deelname aan stimulerings- en interventieprogramma's op de cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden van leerlingen in de kleutergroepen. Deze bevinding komt sterk overeen met die van veel binnen- en buitenlandse onderzoek op dit terrein. Uit ander, doorgaans kleinschaliger onderzoek blijkt immers ook dat het gebruik van vve-voorzieningen gewoonlijk geen of hooguit een zeer gering effect hebben. Onderzoek wijst er verder op dat de effecten die worden aangetroffen veelal ook nog vrij snel weglekken. Dat wil zeggen: ze worden wellicht het eerste of tweede jaar na het bezoek van de voorziening of deelname aan een programma aangetoond, maar daarna verdwijnen ze. Onderzoekers wijzen er op dat steeds meer het inzicht veld wint dat vroege interventie alleen niet genoeg is om tekorten in de thuisomgeving op te heffen. Nodig zijn vervolprogramma's die een ingebouwde compensatie bieden wanneer kinderen thuis niet optimaal in hun ontwikkeling ondersteund (kunnen) worden. Gelet op de kritiek die in veel studies wordt geuit op de kwaliteit van de voorziening en de condities waaronder deze wordt uitgevoerd, valt er waarschijnlijk op dit vlak nog het een en ander te winnen.

De school:

Er zijn diverse onderzoeken uitgevoerd naar scholen die hun achterstandsleerlingen op een hoger niveau brengen dan andere scholen, maar hun werkwijze blijkt nogal te verschillen. Er lijkt niet één aanpak of methode te zijn, die in alle situaties het meest geschikt is. Scholen die erin slagen achterstanden te verminderen, boeken op zeer verschillende wijze resultaten. Wel is duidelijk dat achterstandsleerlingen er baat bij hebben als vanaf het begin van hun schoolloopbaan in de gaten wordt gehouden waar de hiaten in kennis



zitten. En dat deze hiaten door extra instructie en oefeningen zo snel mogelijk worden weggewerkt.

Uit het onderzoek naar het jonge kind blijkt dat de meeste scholen wat dat betreft op de goede weg zitten. Ongeveer 2 op de 3 scholen gebruiken in groep 2 al (methodegebonden of genormeerde) toetsen om de ontwikkeling van leerlingen te volgen; ongeveer de helft maakt gebruik van een apart volgsysteem voor de kleuters. Scholen met veel allochtone leerlingen zijn nog meer toets-minded dan andere scholen. Zij maken het meest gebruik van toetsen en beschikken wat vaker over een intakesysteem voor jonge kinderen waarmee hun beginsituatie kan worden vastgelegd.

Wanneer er kinderen met ontwikkelingsachterstanden en jonge risicoleerlingen worden gesignaleerd, stimuleren alle leerkrachten deze kinderen gericht. Meer dan tachtig procent maakt daarbij gebruik van een handelingsplan; daarnaast werken veel scholen met speciale observatie- en hulpprogramma's of geven ze extra begeleiding buiten de groep. Het lijkt er dus op dat de meeste scholen voor achterstandskinderen de juiste aanpak hanteren. Minder gunstig is echter dat leerkrachten het onderwijsaanbod aan risicoleerlingen reduceren. Dit is onwenselijk omdat de achterstand van risicoleerlingen hierdoor mogelijk juist groeit. Wat nog meer zorgen baart, is dat ook allochtone leerlingen die géén risicoleerling zijn minder onderwijs of onderwijs op een lager niveau krijgen aangeboden dan andere kinderen. Dat druist tegen elke vorm van achterstandsbestrijding in. In het onderwijs zou als motto moeten gelden: onbevooroordeeld zijn en bij elk kind proberen eruit te halen wat erin zit.