

INRICHTING EN EFFECTEN VAN SCHAKELKLASSEN

Inrichting en effecten van schakelklassen

*Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen
in het schooljaar 2006/2007*

Lia Mulder
Anneke van der Hoeven
Hermann Vierke
Guuske Ledoux
Ineke van der Veen
Wil Oud
Maartje van Daalen
Jaap Roeleveld

ITS – Radboud Universiteit Nijmegen
SCO-Kohnstamm Instituut

De particuliere prijs van deze uitgave is € 12,-
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.
Foto omslag: Nationale Beeldbank

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Mulder, Lia.

Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2006/2007. / Lia Mulder, Anneke van der Hoeven, Hermann Vierke, Guuske Ledoux, Ineke van der Veen, Wil Oud, Maartje van Daalen & Jaap Roeleveld - Nijmegen: ITS
ISBN 978 – 90 - 5554 - 341 - 0
NUR 840

Projectnummer: 2006765

© 2008 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen/SCO-Kohnstamm Instituut

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

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

Voorwoord

Sinds 1 augustus 2006 stelt het kabinet in het kader van het achterstandenbeleid middelen beschikbaar voor de inrichting van schakelklassen. Schakelklassen zijn bestemd voor leerlingen in het primair onderwijs die te kampen hebben met een grote taalachterstand. Het doel is om die leerlingen gedurende één schooljaar zodanig bij te spijkeren dat zij daarna in staat zijn om het onderwijs op hun eigen niveau in een reguliere klas te kunnen vervolgen. Gedurende dat schakeljaar krijgen zij intensief taalonderwijs in een aparte groep.

De gemeenten zijn verantwoordelijk voor het inrichten van de (bovenschoolse) schakelklassen. Daarbij zijn zij voor een groot deel vrij in de keuze voor het type schakelklas (voltijd, deeltijd, verlengde schooldag) en de leeftijdsgroep waarop de schakelklas is gericht (onderbouw, middenbouw, kopklas, leeftijdsheterogeen). De keuze voor type en leeftijdsgroep wordt in samenspraak met de scholen gemaakt.

Om ervaring op te doen met schakelklassen, is in schooljaar 2005/2006 in 25 gemeenten een pilot uitgevoerd. Deze gemeenten kregen de mogelijkheid om, binnen door OCW gestelde grenzen, met de schakelklas te experimenteren. Vanaf augustus 2006 kwamen ook andere gemeenten in aanmerking om schakelklassen op te zetten.

In opdracht van het ministerie van OCW voeren het ITS in Nijmegen en het SCO-Kohnstamm Instituut in Amsterdam onderzoek uit naar de implementatie en de effecten van de schakelklassen. Onderzocht wordt welke varianten schakelklassen worden opgezet, wat de ervaringen zijn met de uitvoering, en wat de effecten van de verschillende varianten zijn op de (taal)prestaties van de kinderen.

In dit rapport wordt verslag gedaan van het onderzoek naar de schakelklassen die in schooljaar 2006/2007 zijn opgezet. Het onderzoek bestaat uit vier delen:

- er is een webenquête gehouden onder gemeenteambtenaren, directeuren van scholen met een schakelklas en schakelklasleerkrachten, waarin is gevraagd naar de ervaringen van de diverse betrokkenen met het opzetten en functioneren van de schakelklas;
- bij leerlingen in de schakelklassen zijn toetsen en enkele andere instrumenten afgenomen om vast te stellen wat de opbrengst van het schakeljaar is geweest;

- er is een aparte vragenlijst afgenomen bij coördinatoren van schakelklassen gericht op neveninstromers;
- er is een internationaal literatuuronderzoek uitgevoerd om te na te gaan wat er in het buitenland bekend is over vergelijkbare maatregelen en de eventueel werkzame factoren.

Deze vier deelstudies geven tezamen een goed beeld van de inrichting en effecten van de schakelklassen die in schooljaar 2006/2007, het jaar ná de pilots, zijn opgezet.

Lia Mulder (ITS)

Guuske Ledoux (SCO-Kohnstamm Instituut)

Inhoud

Voorwoord	v
1 Inleiding	1
1.1 De pilots schakelklassen	2
1.1.1 Resultaten van de pilots	3
1.2 Het beleid na de pilots	4
1.3 Aantallen en typen schakelklassen in schooljaar 2006/2007	5
1.4 De effectmeting in schooljaar 2006/2007	6
1.5 Opbouw rapport	8
2 De opzet van het onderzoek	11
2.1 Deelonderzoek A: de webenquête	11
2.2 Deelonderzoek B: de effectmeting bij de leerlingen	13
2.2.1 De instrumenten	15
2.2.2 De controlegroep	18
2.2.3 Berekening leerwinst	20
2.3 Deelonderzoek C: schakelklassen neveninstromers	21
2.4 Deelonderzoek D: literatuurstudie	21
3 Resultaten webenquête	23
3.1 Inleiding	23
3.2 De internetvragenlijsten	23
3.3 Resultaten	24
3.3.1 Organisatie/coördinatie van de schakelklassen in de gemeenten	24
3.3.2 Gemaakte keuzes met betrekking tot het type schakelklas	25
3.3.3 Achtergrondkenmerken van scholen met een schakelklas en van schakelklasleerkrachten	30
3.3.4 De (beoogde) doelgroep van de schakelklas	31
3.3.5 Doelstellingen voor de schakelklas	34
3.3.6 De selectie van leerlingen voor de schakelklas	35
3.3.7 Mate van tevredenheid over lokale samenwerking	38
3.3.8 Beschikbare ondersteuning op de scholen	39
3.3.9 Het lesprogramma in de schakelklas	40
3.3.10 De ouders van schakelklaskinderen	43
3.3.11 Ervaren successen en knelpunten	44
3.3.12 Oordeel over schakelklassen als instrument voor achterstandsbestrijding	48

4 Resultaten effectmeting op cognitief gebied	51
4.1 De beginmeting	51
4.1.1 Achtergrondkenmerken van de schakelklaskinderen	51
4.1.2 Het prestatieniveau bij de beginmeting	53
4.2 De eindmeting	56
4.2.1 Deelname aan de eindmeting	56
4.2.2 Het prestatieniveau bij de eindmeting	57
4.3 Advies voortgezet onderwijs en de Cito-Eindtoets voor kopklasleerlingen	71
4.3.1 Algemene trend	71
4.3.2 Vooruitgang per leerling	73
5 Resultaten effectmeting op niet-cognitief gebied	75
6 Verschillen tussen varianten en de invloed van school- en klaskenmerken	79
6.1 De leerwinst in de voltijd- en in de deeltijdvariant	80
6.2 De invloed van school- en klaskenmerken	81
6.3 Schakeljaar als extra leerjaar	83
7 Neveninstromers	85
7.1 Inleiding	85
7.2 Opzet van het deelonderzoek	85
7.3 Resultaten van de vragenlijsten	86
7.3.1 Respons	86
7.3.2 De doelgroep	87
7.3.3 Kenmerken van schakelklassen voor neveninstromers	88
7.3.4 Ervaren effecten	94
7.3.5 Contact met ouders en externe instanties	95
7.4 Samenvatting van de casebeschrijvingen	96
7.4.1 Inleiding	96
7.4.2 De pedagogisch-didactische praktijk	97
7.4.3 Effecten	101
7.4.4 Visie op de taalontwikkeling: het belang van interactie	103
7.4.5 Conclusies over de werkwijze in de cases	105

8 Internationale literatuurverkenning	107
8.1 Inleiding	107
8.2 Schakelklas-achtige vormen in de Verenigde Staten	108
8.3 Enkele overzichtsstudies	109
8.4 Enkele specifieke programma's	111
8.5 Co-teaching: Samenwerkend onderwijzen	116
8.6 Conclusies en aanbevelingen	117
8.6.1 Een rijke leeromgeving	120
8.6.2 Integratie van taalonderwijs met inhoud van schoolvakken	120
8.6.3 Instructie op maat	121
8.6.4 Toetsen	121
8.6.5 Inbedding van programma's in de school en omgeving	122
8.7 Afsluiting	122
9 Samenvatting	125
9.1 Inleiding	125
9.2 De landelijke evaluatie	126
9.3 Aantallen en typen schakelklassen in schooljaar 2006/2007	128
9.4 De geselecteerde schakelklaskinderen	129
9.5 Implementatie van en ervaringen met schakelklassen	130
9.6 De effecten	136
9.6.1 Effecten op cognitief gebied	137
9.6.2 Effecten op niet-cognitief gebied	139
9.6.3 Voltijd en deeltijd schakelklassen	140
9.6.4 Invloed van school- en klaskenmerken	140
9.7 Schakelklassen voor neveninstromers	141
9.8 Resumé	143
9.9 Vooruitblik: wat gaan we nog onderzoeken?	145
Literatuur	147
Bijlagen	149
Bijlage 1 - Kenmerken van kinderen in de controlegroep	151
Bijlage 2 - De doelgroepen waarvoor de schakelklas volgens gemeente-ambtenaren in potentie geschikt is	152
Bijlage 3 - Relaties school- en leerkrachtkenmerken en effectiviteit schakelklas	153

1 Inleiding

Sinds 1 augustus 2006 stelt het kabinet in het kader van het achterstandenbeleid middelen beschikbaar voor schakelklassen voor autochtone en allochtone kinderen met een grote achterstand in de Nederlandse taal. In een schakelklas krijgen leerlingen een jaar lang intensief taalonderwijs in een aparte klas tijdens de reguliere schooltijden (voltijds of deeltijds), óf tijdens extra lessen na schooltijd (verlengde schooldag). De schakelklas kan parallel aan groep 1 t/m 8 worden opgezet, maar ook als extra jaar tussen de reguliere groepen (bijvoorbeeld tussen groep 3 en 4), als instroomgroep voorafgaand aan groep 1 of als kopklas na groep 8. Het onderwijs in de schakelklas moet erop gericht zijn om de taalachterstand zodanig te verminderen dat de leerling na het schakeljaar het onderwijs in de reguliere klas kan vervolgen, of, in het geval van de kopklas door kan stromen naar een hogere vorm van voortgezet onderwijs. De gemeenten zijn verantwoordelijk voor het inrichten van de (bovenschoolse) schakelklassen. Zij zorgen samen met scholen voor de inrichting van één of meer schakelklassen en spreken af welke leerlingen voor een schakelklas in aanmerking komen.

Omdat het om nieuw beleid gaat, hecht het ministerie veel belang aan onderzoek naar de effecten van de schakelklassen. Het onderzoek moet antwoord geven op de vraag of het doel van de schakelklassen, het verminderen van taalachterstanden, daadwerkelijk wordt bereikt. De opdracht voor dit onderzoek is gegeven aan het ITS in Nijmegen en het SCO-Kohnstamm Instituut in Amsterdam. Deze instituten onderzoeken welke varianten van schakelklassen worden opgezet, wat de ervaringen zijn met de uitvoering, en wat de effecten van de verschillende varianten zijn op de taalprestaties van de kinderen.

Om ervaring op te doen met schakelklassen, is in schooljaar 2005/2006 in 25 gemeenten een pilot uitgevoerd. Deze gemeenten waren vrij in de opzet en inrichting van de schakelklassen en de selectie van leerlingen, mits het ging om een parallelklas in het basisonderwijs, waarbij leerlingen een extra jaar taalonderwijs zouden ontvangen, óf om extra taalonderwijs tijdens een verlengde schooldag gedurende tenminste 400 uur op jaarbasis. De onderzoekers hebben het pilot-jaar benut voor de ontwikkeling en het uitproberen van de onderzoeksinstrumenten. Maar het pilot-jaar leverde ook al informatie op over de kenmerken van de deelnemende kinderen, over hun prestatieniveau aan het begin en eind van het schakeljaar, en over (de knelpunten bij) het functioneren van de schakelklassen. In de volgende paragraaf gaan we hier kort op in.

1.1 De pilots schakelklassen

Voor de pilot zijn 34 gemeenten, gespreid naar urbanisatiegraad en regio, uitgenodigd om plannen in te dienen voor één of meer schakelklassen in schooljaar 2005/2006. Aan deze uitnodiging hebben circa 30 gemeenten gehoor gegeven. Zij hebben een plan ingediend, waarvan er 25 zijn goedgekeurd. De plannen gaven een eerste indruk van de manier waarop het veld de schakelklassen vorm wilde geven. Uit de plannen bleek dat daarover verschillende ideeën bestonden. Er was variatie naar:

- doelgroep (alleen autochtone leerlingen, alleen allochtone leerlingen, beide);
- keuze van leerlingen (alleen geselecteerde leerlingen, alle leerlingen, vrijwilligers);
- leeftijdsgroep (kleuters, onder- en middenbouw, bovenbouw/overgang basisonderwijs-voortgezet onderwijs);
- organisatievorm (aparte groep en extra leerjaar, aparte groep en extra lessen, deels apart en deels regulier, individueel traject).

Duidelijk was dat er in het onderwijsveld/door gemeenten veel verschillende keuzes waren gemaakt bij de inrichting van schakelklassen. Globaal genomen konden in de plannen de volgende typen schakelklassen worden onderscheiden.

Voetklas of extra taalonderwijs in groep 1-2

Hierbij ging het om voorzieningen voor kleuters die bij instroom in de basisschool een behoorlijke achterstand in taalontwikkeling (Nederlands) hebben. Verwacht werd dat extra taallessen, vaak in combinatie met extra leertijd, leerlingen een betere start in groep 3 zou kunnen geven. Soms was op voorhand uitgegaan van een extra leerjaar (vooraf aan groep 1, of juist na groep 2), maar niet altijd. In een enkel geval richtte men zich speciaal op leerlingen die niet aan VVE-voorzieningen hadden deelgenomen.

Extra taalonderwijs in groep 3-7

Hieronder vielen voorzieningen voor kinderen die door specifieke omstandigheden een taalachterstand hadden en voor wie aparte lessen werden georganiseerd. De organisatie was wisselend: een extra jaar tussen groep 3 en 4, een schakeljaar voor leerlingen die vanuit de centrale opvang nieuwkomers doorstroomden naar een basisschool, of extra taallessen tijdens een verlengde schooldag. De doelgroep bestond in de meeste gevallen uit leerlingen waarvan verwacht werd dat ze met een tijdelijke extra impuls één of meer niveaus omhoog zouden kunnen komen voor wat betreft hun scores op de taaltoetsen.

Extra voorbereiding op voortgezet onderwijs; kopklas na groep 8

Hierbij ging het om voorzieningen voor leerlingen in de bovenbouw van wie verwacht werd dat ze met extra taallessen en aandacht voor ‘leren leren’ beter voorbereid aan het voortgezet onderwijs zouden kunnen beginnen. Voor het grootste deel ging het hier om kopklassen. Een kopklas is een extra jaar na groep 8 voor leerlingen met ‘groeipotentie’, van wie verwacht wordt dat ze hoger kunnen instromen in het voortgezet onderwijs dan mogelijk is met het actuele prestatieniveau in groep 8. Een extra jaar met veel les in begrijpend en studerend lezen en soms al enige introductie van vakken uit het voortgezet onderwijs moet het dan mogelijk maken om dat hogere instroomniveau te halen. Een kopklas is een schakelvorm die in sommige gemeenten al langer bestaat en waarmee dus al enige ervaring is opgedaan.

Behalve kopklassen zagen we nog enkele andere varianten: aparte groep voor leerlingen met groeipotentie in groep 7, of een huiswerkklass voor kinderen in groep 8.

1.1.1 Resultaten van de pilots

Het ITS en SCO-Kohnstamm Instituut hebben onderzocht hoe de implementatie van de schakelklassen in de pilot-gemeenten is verlopen, en wat de opbrengst was in termen van de behaalde leerwinst in het schakeljaar. Over de resultaten van dit pilot-onderzoek is gerapporteerd in Mulder, Van der Hoeven & Ledoux (2006) en Ledoux & Mulder (2006).

In het algemeen gaven de resultaten aanleiding tot voorzichtig optimisme. De schakelklaskinderen hadden in het pilotjaar namelijk meer leerwinst op taal geboekt dan vergelijkbare kinderen in de controlegroep; vooral de allochtone kinderen hadden er profijt van gehad. De leerwinst op taal was niet ten koste gegaan van de rekenprestaties. Bovendien waren de schakelklaskinderen in het algemeen met veel plezier naar school gegaan, en had de plaatsing in een aparte groep niet nadelig uitgewerkt op het schoolwelbevinden van de kinderen. Ook in gesprekken met de belangrijkste betrokkenen bij de schakelklassen werden veel positieve punten naar voren gebracht. Men was tevreden over zaken die qua organisatie en vormgeving goed gelukt zijn, bijvoorbeeld de ontwikkeling van nieuwe methodieken, goed verlopende lokale sturing, overleg, goede samenwerking tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs, goede samenwerking met de ouders. Vrijwel alle leerkrachten van de schakelklassen waren enthousiast en zagen dat hun kinderen zowel op cognitief als op sociaal gebied beter functioneerden.

Maar er werden ook knelpunten genoemd. De meest genoemde waren de korte voorbereidingstijd en de knellende regels van het ministerie waardoor de keuzes die men lokaal had willen maken niet mogelijk waren. De aanbeveling vanuit het veld was dan ook om in de toekomst te zorgen voor voldoende voorbereidingstijd voor het opzetten

van de schakelklas, en om gemeenten en scholen de ruimte te geven voor keuze van eigen varianten en experimenten.

Naar aanleiding van deze resultaten heeft het ministerie de regels voor het opzetten van schakelklassen inderdaad verruimd, door bijvoorbeeld met ingang van schooljaar 2006/2007 ook de deeltijdvariant toe te staan en bij de verlengde schooldagvariant het verplichte aantal uren extra onderwijs te verlagen.

1.2 Het beleid na de pilots

Na de inrichting van de pilots hebben de schakelklassen met ingang van schooljaar 2006/2007 een wettelijke basis gekregen (artikel 166 en 166a van de Wet op het primair onderwijs). In de wet is vastgelegd dat burgemeester en wethouders de criteria bepalen voor de selectie van de leerlingen die zullen gaan deelnemen aan een schakelklas. Van de gemeenten wordt verwacht dat zij met de bevoegde gezagsorganen in overleg treden over de school waaraan een schakelklas wordt verbonden en welke achterstandsleerlingen deelnemen. Gemeenten ontvangen een specifieke uitkering die ze voor VVE en/of schakelklassen kunnen inzetten. Dit laatste geldt niet voor de G31¹: die gemeenten ontvangen binnen het kader van de Meerjarige Ontwikkelingsprogramma's (MOP's) van het Grote Stedenbeleid een brede doeluitkering voor de periode 2006-2010, waarbij prestatieafspraken zijn gemaakt over het aantal leerlingen dat heeft deelgenomen aan een schakelklas op grond van de artikelen 166 en 166a van de Wet op het Primair Onderwijs.

Na de ervaringen met de pilots zijn de regels voor het opzetten van een schakelklas verruimd. Waren bij de pilots alleen de voltijdvariant en de verlengde schooldag toegestaan, met ingang van schooljaar 2006/2007 kunnen gemeenten en scholen ook kiezen voor de deeltijdvariant. Bij die variant krijgen schakelklaskinderen deels les in een aparte schakelklas, en volgen ze deels onderwijs in een reguliere klas. De criteria voor de toegestane varianten zijn vastgelegd in een Algemene Maatregel van Bestuur (AMvB) en luiden als volgt:

1. De voltijdse schakelklas

In een voltijdse schakelklas ontvangt een leerling al het onderwijs apart, tenminste 880 uur per jaar.

2. De deeltijdschakelklas

Als het onderwijs in de schakelklas plaatsvindt in combinatie met onderwijs in de reguliere groep, de deeltijdschakelklas, dan volgt een leerling minimaal 8 uur per week apart onderwijs in de schakelklas.

1 Dit zijn gemeenten die relatief veel inwoners uit achterstandsgroepen hebben, met name allochtonen, en daarom een speciale status hebben in het overheidsbeleid.

3. De verlengde schooldag

Indien het onderwijs in de schakelklas plaatsvindt ná de reguliere schooltijd, in de vorm van een verlengde schooldag, dan moet het gaan om minimaal 100 uur per schooljaar.

In principe mogen ook voorzieningen voor kinderen die nog niet zo lang in Nederland wonen, de zogenaamde ‘nieuwkomers’ of ‘neveninstromers’, worden omgezet in schakelklassen. Voorwaarde daarbij is wel dat de leerlingen een heel schooljaar in een schakelklas zitten. Leerlingen kunnen wel gedurende het schooljaar in de schakelklas worden geplaatst, maar zij tellen pas vanaf de eerstvolgende oktobertelling mee voor de bekostiging en moeten dan dat hele schooljaar schakelklasonderwijs volgen.

Voor welke varianten in schooljaar 2006/2007 is gekozen, staat in de volgende paragraaf.

1.3 Aantallen en typen schakelklassen in schooljaar 2006/2007

In schooljaar 2006/2007 zijn in 29 gemeenten 115 schakelklassen opgezet. Buiten de G4 ging het om 25 gemeenten met 36 schakelklassen en in totaal circa 350 leerlingen. Van deze schakelklassen waren 21 klassen voltijds, 8 deeltijds, 1 verlengde schooldag en 6 onbekend.

In de G4 zijn in schooljaar 2006/2007 79 schakelklassen opgezet. In Rotterdam waren dat er 21, in Den Haag 35, in Utrecht 5 en in Amsterdam 18. In totaal zaten in die schakelklassen circa 900 leerlingen. In de G4 waren 50 klassen voltijds, 28 deeltijds en in één geval ging het om een verlengde schooldag.

In tabel 1.1 staat aangegeven op welke leeftijdscategorie deze schakelklassen waren gericht.

Tabel 1.1 – Aantallen en typen schakelklassen binnen en buiten de grote steden

Buiten de G4		Binnen de G4	
leerling afkomstig uit:	aantal schakelklassen	leerling afkomstig uit:	aantal schakelklassen
instroomgroep, groep 1, 2	11	groep 1,2	3
groep 3	2	groep 2	25
groep 3,4	3	groep 2,3	1
groep 3,4,5	4	groep 3	13
groep 4,5	2	groep 3,4	4
groep 4,5,6	1	groep 4	6
groep 7	1	groep 4,5	5
groep 8*	10	groep 5,6,7	4
onbekend	2	groep 6	5
		groep 7	2
		groep 8*	7
		heterofoon	4
totaal aantal klassen	36	totaal aantal klassen	79
totaal aantal leerlingen	350	totaal aantal leerlingen	900
voltijd	21	voltijd	50
deeltijd	8	deeltijd	28
verlengde schooldag	1	verlengde schooldag	1
onbekend	6		
neveninstroomprojecten	28	neveninstroomprojecten	33

* in kopklas geplaatst

Daarnaast zijn er in 20 gemeenten buiten de G4² 28 schakelklassen gericht op *neveninstroomprojecten* opgezet. Binnen de G4 ging het om 33 neveninstroomprojecten: in Rotterdam 14, in Den Haag 15, in Utrecht 1 en in Amsterdam 3. Het totale aantal leerlingen in de schakelklassen met neveninstromers bedroeg circa 1000.

1.4 De effectmeting in schooljaar 2006/2007

Afgezien van de kopklas na groep 8, waarmee op sommige plaatsen al enige ervaring bestond (Sardes/SAC 2003), zijn de verschillende varianten schakelklassen op te vatten als nieuwe, lokale experimenten met een gemeenschappelijk doel: verhogen van de taalprestaties. De resultaten van de pilots waren bemoedigend, maar waren

2 G4: de vier grootste gemeenten (Amsterdam, Rotterdam, Den Haag, Utrecht)

gebaseerd op een beperkt aantal klassen in een beperkt aantal gemeenten. In de eerste effectmeting, die in schooljaar 2006/2007 is uitgevoerd en waarover het voorliggende rapport gaat, zijn ruim 80 schakelklassen en 40 neveninstroomprojecten betrokken, verspreid over 24 gemeenten (waaronder de G4).

De belangrijkste vraag van de effectmeting is of de doelstelling van de schakelklassen, het verbeteren van de taalvaardigheid, daadwerkelijk wordt bereikt. Dit wordt vastgesteld door de taalvaardigheid aan het begin en aan het eind van de schakelperiode te meten, en de 'leerwinst' van de leerlingen vast te stellen. Aangezien uiteraard alle kinderen in een jaar progressie maken, kan er pas worden gesproken van een schakelklaseffect als kinderen in een schakelklas méér vooruit gaan dan *vergelijkbare* kinderen in een controlegroep die *niet* aan een schakelklas hebben deelgenomen. Voor leerlingen die deelnemen aan kopklassen na groep 8 is vooral het adviesniveau en hun schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs van belang. Halen zij inderdaad het beoogde schooltype in het voortgezet onderwijs, en kunnen zij zich daar ook handhaven?

Behalve een effect op de taalvaardigheid en op het type voortgezet onderwijs kunnen schakelklassen ook invloed hebben op het welbevinden van leerlingen. Dit kan in positieve zin, bijvoorbeeld als gevolg van meer succeservaringen bij het leren, maar ook in negatieve zin, bijvoorbeeld omdat ze zich gestigmatiseerd en apart gezet voelen. Het is van belang in kaart te brengen in hoeverre dat het geval is.

Omdat er verschillende varianten van schakelklassen zijn, is het denkbaar dat de ene variant tot meer resultaat leidt dan de andere. Dat maakt het noodzakelijk om een nauwkeurig inzicht te krijgen in de inrichting van de schakelklassen door gemeenten en scholen. Ook voor de verdere ontwikkeling van het beleid ten aanzien van schakelklassen is het van belang om zicht te hebben op de wijze waarop de schakelklassen vorm krijgen.

We onderscheiden hier twee niveaus:

(a) De gemeenten

Op dit niveau is een precies beeld nodig van de (1) overwegingen die tot de keuze van een van de varianten hebben geleid, (2) de afspraken die zijn gemaakt tussen partners (gemeenten, scholen, schoolbesturen, ondersteuning) over werkwijze en verantwoordelijkheden, (3) de organisatie, en (4) de kosten.

(b) De scholen

Op dit niveau is een precies inzicht noodzakelijk in (1) het selectieproces en de kenmerken van de geselecteerde leerlingen, (2) de houding van de ouders tegenover deelname van hun kind aan een schakelklas, (3) de inhoud van het programma, (4) ervaringen met de uitvoering, (5) de begeleiding, en (6) de evaluatie.

Het bovenstaande leidt tot de twee centrale vragen van dit onderzoek:

1. Hoe is de implementatie van de schakelklassen verlopen? Voor welke varianten is gekozen, met welke kenmerken en met welke doelstellingen? Wat zijn de ervaringen met de uitvoering en welke lering kan daaruit worden getrokken?
2. Wat zijn de resultaten van de schakelklassen? Zijn het effectieve instrumenten voor het verminderen van (taal)achterstand en het vergroten van de kans op succesvolle schoolloopbanen? Zijn er in dit opzicht verschillen tussen de onderscheiden varianten?

Voor het beantwoorden van vraag 1 zijn (digitale) vragenlijsten afgenomen bij gemeenteambtenaren, coördinatoren, directeuren en schakelklasleerkrachten van de scholen. Voor het beantwoorden van vraag 2 zijn bij de deelnemende leerlingen aan het begin en aan het eind van dit schooljaar toetsen afgenomen op het gebied van (voorbereidend) taal, rekenen en lezen en vragenlijsten over gedragskenmerken en schoolwelbevinden van de leerlingen.

De schakelklassen voor neveninstromers zijn buiten het effectonderzoek gehouden. De reden daarvoor is dat in deze klassen de taalvaardigheid in het Nederlands van de kinderen in het algemeen zo gering is, dat het niet mogelijk is om bij de start van de schakelklas de taal-, lees- en rekentoetsen af te nemen. Het gaat immers om kinderen die nog maar kort in Nederland wonen en de schakelklas bezoeken om een basis te leggen voor de beheersing van de Nederlandse taal. Omdat het wel om een substantiële groep leerlingen gaat (zie tabel 1.1) en ze ook in het pilotjaar buiten het onderzoek zijn gebleven, hebben we in dit onderzoeksjaar een aparte deelstudie uitgevoerd naar de inrichting van en werkwijze in deze klassen. Ook daarover wordt in dit rapport verslag gedaan.

1.5 Opbouw rapport

Na dit inleidende hoofdstuk beschrijven we in hoofdstuk 2 de opzet van het onderzoek en de manier waarop de leerwinst is berekend. Het antwoord op onderzoeksvraag 1, de vraag naar de implementatie van en ervaringen met verschillende varianten van schakelklassen, wordt gegeven in hoofdstuk 3. In dat hoofdstuk worden de resultaten van de internetvragenlijsten besproken die zijn voorgelegd aan de (gemeentelijke) coördinatoren van de schakelklas, schooldirecteuren en schakelklasleerkrachten. In hoofdstuk 4 en 5 gaan we in op de vraag welke leerlingen in de schakelklas zijn geplaatst en wat de opbrengsten van het schakeljaar voor hen is geweest. Hoofdstuk 4 gaat over opbrengsten op het gebied van taal en rekenen, hoofdstuk 5 over effecten op het niet-cognitieve gebied. In hoofdstuk 6 worden de opbrengsten van de

verschillende varianten met elkaar vergeleken en wordt bekeken welke school- en leerkrachtkenmerken van invloed zijn op de leerwinst van de schakelklaskinderen. In de hoofdstukken 4-6 staan dus de belangrijkste resultaten van de effectmeting en wordt antwoord gegeven op onderzoeksvraag 2. Van het aparte onderzoek naar de neveninstroomprojecten wordt in hoofdstuk 7 verslag gedaan. Met het evaluatieonderzoek proberen we zicht te krijgen op de ervaringen die men op doet, de keuze voor de verschillende vormen en de effecten daarvan. Om die gegevens goed te kunnen interpreteren, zijn we ook nagegaan wat er in de internationale literatuur bekend is over vergelijkbare maatregelen en wat de eventueel werkzame factoren zijn. De resultaten van de literatuurstudie worden gerapporteerd in hoofdstuk 8. In hoofdstuk 9 worden de belangrijkste resultaten samengevat en worden conclusies getrokken naar aanleiding van de onderzoeksbevindingen.

2 De opzet van het onderzoek

Zoals in het vorige hoofdstuk aangegeven, staan in dit onderzoek de volgende twee vragen centraal:

1. Hoe verloopt de implementatie van de schakelklassen? Welke varianten krijgen vorm, met welke kenmerken en met welke doelstellingen? Wat zijn de ervaringen met de uitvoering en welke lering kan daaruit worden getrokken voor de betreffende gemeenten en scholen zelf en voor anderen?
2. Wat zijn de resultaten van de schakelklassen? Zijn het effectieve instrumenten voor het verminderen van (taal)achterstand en het vergroten van de kans op succesvolle schoolloopbanen? Zijn er in dit opzicht verschillen tussen de onderscheiden varianten?

Voor het vinden van een antwoord op deze vragen zijn vier deelonderzoeken uitgevoerd:

- A. onderzoek onder gemeenten en scholen;
- B. onderzoek onder leerlingen;
- C. onderzoek schakelklassen neveninstromers;
- D. internationaal literatuuronderzoek.

Hieronder zetten we uiteen hoe de deelonderzoeken zijn opgezet.

2.1 Deelonderzoek A: de webenquête

In het kader van deelonderzoek A is in het voorjaar van 2007 een webenquête gehouden onder gemeenteambtenaren, directeurs van scholen met een schakelklas en schakelklasleerkrachten. Er is gevraagd naar de ervaringen van de diverse betrokkenen met het opzetten en functioneren van de schakelklas. De internetvragenlijsten zijn ontwikkeld op basis van de resultaten van twee interviewrondes die hebben plaatsgevonden in het pilotjaar.

De eerste interviewronde vond aan het begin van het pilot-jaar plaats. Het betroffen interviews met een lokale coördinator in alle 25 gemeenten en met de gemeente, schoolbesturen, directies van de school waar de pilots plaatsvonden, schakelklasleerkrachten, ‘toeleverende’ leerkrachten, ouders van schakelklaskinderen (bij jonge leerlingen) en schakelklaskinderen zelf (bij oudere leerlingen) in 14 van deze ge-

meenten. Bij de gemeenten en besturen lag in de gesprekken het accent op onderwerpen als het motief voor de pilot, de ervaring met overleg en organisatie, de rol van schakelklassen in het lokale beleid, de gekozen doelgroep en het verwachte effect. Bij directies en leerkrachten lag het accent op het besluit om mee te doen, selectie van leerlingen, contact met ouders, lesprogramma, knelpunten en successen, ondersteuning, en verwacht of al ervaren effect. Bij ouders en leerlingen lag het accent op hun reactie op de selectie, de voorlichting, en de ervaringen tot nu toe.

De tweede interviewronde vond plaats in de periode mei-juli 2006. Het doel van deze gesprekken was terugkijken (wat heeft een jaar ervaring met de schakelklas(sen) in de gemeente opgeleverd?) en vooruitkijken (welke plannen heeft men voor het komende jaar?). Deze ronde was minder uitgebreid dan de eerste: er zijn telefonische interviews gehouden met de lokale coördinatoren, respectievelijk vertegenwoordigers van de gemeente en met de leerkrachten van de schakelklassen in de 14 geselecteerde gemeenten (in een enkel geval met de directie van de betreffende school of de intern begeleider). We vroegen naar:

- ervaren knelpunten en oplossingen die daarvoor gevonden zijn;
- de voornaamste positieve ervaringen;
- de tevredenheid met de samenwerking en de ondersteuning;
- de tevredenheid met de gemaakte keuzes voor de schakelklas en met de opbrengsten;
- het oordeel over het ‘instrument’ schakelklassen in het onderwijsachterstandenbeleid (in de gemeente, op de school);
- de motieven om de schakelklas zoals uitgetoetst te continueren, te veranderen, en/of uit te breiden met andere typen schakelklassen (Mulder et al, 2007).

Voor het schooljaar 2006-2007 is de informatie over de vormgeving van de schakelklassen verzameld via vragenlijsten. De gegevens uit de interviews zijn daarvoor vertaald naar vragen en antwoordcategorieën; hierbij is ook gebruik gemaakt van andere informatie zoals de website www.schakel-klassen.nl en gesprekken met vertegenwoordigers van Sardes en bureau Zunderdorp, de twee bureaus die in opdracht van het ministerie gemeenten begeleidden bij het opzetten van de schakelklassen.

De vragenlijsten hebben de vorm gekregen van een internetenquête en zijn in het voorjaar van 2007 verstuurd naar alle gemeenten met schakelklassen en naar alle scholen met één of meer schakelklassen. Na de zomervakantie is er gerappelleerd.

Respons

In totaal zijn ambtenaren van 30 gemeenten benaderd. Voor 22 gemeenten (73%) is de internetvragenlijst ingevuld.

Naar 143 scholen met een schakelklas is een verzoek verzonden om de internetvragenlijst voor de directie/coördinator van de schakelklas en voor de schakelklasleerkracht in te vullen. In het geval er op een school meerdere schakelklassen waren, zijn

alle schakelklasleerkrachten gevraagd de internetvragenlijst voor de leerkracht in te vullen. Voor in totaal 98 van de 143 scholen (69%) zijn één of meer vragenlijsten ingevuld.

Van de 143 uitgenodigde directies van scholen met een schakelklas/coördinatoren van de schakelklas hebben uiteindelijk 87 (61%) de vragenlijst ingevuld.

97 schakelklasleerkrachten van 75 scholen met een schakelklas hebben de vragenlijst ingevuld. Voor 55 scholen betrof het één schakelklasleerkracht, voor 18 scholen twee en voor twee scholen drie schakelklasleerkrachten.

Voor de resultaten van de webenquête verwijzen we naar hoofdstuk 3.

2.2 Deelonderzoek B: de effectmeting bij de leerlingen

Voor het onderzoek zijn alle scholen met schakelklassen benaderd met het verzoek om aan het onderzoek deel te nemen, met uitzondering van de scholen die alleen klassen voor neveninstromers hebben. Daar hebben 55 scholen gehoor aan gegeven. Daarvan had 23% (13) een deeltijdschakelklas, 73% (40) een voltijdschakelklas en behoorde 4% (2) tot de verlengde schooldagvariant. De responsgroep is representatief voor alle schakelklassen wat betreft de verdeling over de verschillende leeftijdsgroepen (jongste kleuters tot en met kopklassen), maar vertoont op twee andere kenmerken een wat scheve verdeling ten opzichte van de populatie:

- het aandeel voltijdsklassen is in de responsgroep iets oververtegenwoordigd (73% in de responsgroep, 61% in de populatie);
- het aandeel schakelklassen in de G4 is in de responsgroep iets ondervertegenwoordigd³.

Over de representativiteit naar het percentage allochtone en autochtone leerlingen in de schakelklassen kunnen we geen uitspraken doen, omdat we daarover geen populatiegegevens hebben.

Bij die ruim 50 scholen zijn achtergrondgegevens over de leerlingen verzameld, zijn toetsen bij de leerlingen afgenomen, en is informatie opgevraagd over onder andere schoolwelbevinden, zelfvertrouwen en gedrag van de leerlingen.

In tabel 2.1 staan de aantallen schakelklaskinderen vermeld die aan de effectmeting hebben deelgenomen, en de **groep waaruit ze afkomstig** zijn. Let op: het gaat *niet* om de groep waarin ze in het schakeljaar zitten. De groepsaanduiding van de schakelklassen was zo divers (3+, 2/3, topklas 4, etc.) dat het voor de vergelijkbaarheid tus-

3 Scholen in Rotterdam zijn niet benaderd voor de effectmeting, omdat over hun deelname eerst binnen de gemeente en met de schoolbesturen moest worden overlegd en daardoor het tijdschema voor de beginmeting niet gehaald kon worden.

sen de groepen niet mogelijk was om van het schakeljaar zelf uit te gaan. Bovendien komt het vaak voor dat leerlingen in een schakelklas van hetzelfde leerjaar worden geplaatst als het leerjaar waarin ze het jaar daarvoor zaten (bijvoorbeeld een leerling die vanuit groep 2 in een schakelklas 2 wordt geplaatst), terwijl een andere leerling uit groep 2 in een schakelklas 3 terecht is gekomen. Voor de vergelijkbaarheid van de leerlingen hanteren we dus hier en in het vervolg van het rapport het leerjaar waar de leerling het jaar daarvoor zat.

Sommige leerlingen zaten het jaar vóór de schakelklas nog niet op de basisschool. Zij komen van een peuterspeelzaal of andere vorm van voorschools onderwijs en worden hier *instroomgroep* genoemd.

*Tabel 2.1 – Aantallen schakelklaskinderen in de effectmeting, uitgesplitst naar de groep waarin ze **het jaar daarvoor** zaten*

afkomstig uit	schakelklas	autochtoon	allochtoon	totaal
instroomgroep/1	1 of 2	4	63	67
groep 2	2 of 3	21	152	173
groep 3	3 of 4	20	126	146
groep 4	4 of 5	4	27	31
groep 5	5 of 6	2	28	30
groep 6	6 of 7	1	43	44
groep 7	7 of 8	2	24	26
groep 8	kopklas	-	62	62
N leerlingen		54	525	579

Van de 579 kinderen die aan het onderzoek hebben meegedaan, is 90% van allochtone afkomst (minimaal één van de ouders is niet in Nederland geboren). In de onderzoeksgroep zitten in groep 5 en hoger vrijwel geen autochtone leerlingen.

De onderbouw is sterk vertegenwoordigd. Tweederde deel van de kinderen zat het jaar voor de schakelklas in de peuterspeelzaal of in groep 1, 2 of 3. Tien procent komt uit groep 8 en zit in het schakeljaar in een kopklas. Een kwart komt uit een van de middenbouwgroepen.

De toetsafnames vormen het belangrijkste onderdeel van het schakelklasonderzoek. Toetsscores zijn een ‘harde’ maat voor het prestatieniveau en geven een objectief beeld van wat kinderen op een bepaald moment kunnen en weten. Bij toetsafnames op meer momenten kan worden vastgesteld hoeveel kinderen in een bepaalde periode hebben bijgeleerd. In het schakelklasonderzoek gaat het dan uiteraard om de vraag hoeveel de kinderen in het schakeljaar hebben geleerd, en dan met name op het ge-

bied van taal. Daarom worden in het onderzoek aan het begin en aan het eind van het schakeljaar toetsen afgenomen. Bij leerlingen afkomstig uit de peuterspeelzaal of groep 1 of 2 zijn dat de OBIS-toets en bij de oudste kleuters Cito-toetsen, in de hogere groepen zijn het altijd Cito-toetsen. Door het verschil tussen de begin- en eindmeting te berekenen, kan worden vastgesteld hoeveel de leerlingen in het schakeljaar hebben bijgeleerd (de leerwinst).

Op basis hiervan kunnen echter nog geen conclusies worden getrokken over het effect van de schakelklas. Dat kan alleen als we weten of de leerwinst die de schakelklas-kinderen hebben geboekt, groter is dan de leerwinst van vergelijkbare kinderen die *niet* in een schakelklas hebben gezeten. Er is dus een *controlegroep* nodig. In het schakelklasonderzoek gebruiken we daarvoor gegevens van leerlingen die hebben deelgenomen aan het PRIMA-cohortonderzoek en het landelijke OBIS-onderzoek. We komen daar in paragraaf 2.2.2 op terug.

Behalve toetsen zijn nog een paar andere instrumenten afgenomen: sommige om sociaal-emotionele aspecten en gedrag van de leerlingen vast te stellen (leerlingprofielen, vragenlijst schoolwelbevinden), andere om de leerlingen te kunnen ‘matchen’ met leerlingen uit de controlegroep. Van deze instrumenten zijn de meeste eveneens aan het begin én aan het eind van het schakeljaar afgenomen.

Hieronder gaan we kort in op de toetsen en andere instrumenten.

2.2.1 De instrumenten

Toetsen

Bij de kinderen in de schakelklas zijn toetsen afgenomen om hun taal- en rekenniveau vast te stellen. De nadruk ligt daarbij uiteraard op taal. De taaltoetsen zijn afgestemd op de leeftijd van de kinderen, omdat in de verschillende leeftijdsfasen verschillende taalvaardigheden worden geleerd. Voor kleuters zijn woordenschat en beginnende geletterdheid relevant; in groep 3-4 komt daar technisch lezen bij. Technisch lezen is een voorwaarde voor het begrijpend lezen, dat vaak pas in groep 5-6 systematisch aan bod komt in het curriculum. In de groepen 7-8 wordt vrijwel geen aandacht meer besteed aan technisch lezen en is het accent verschoven naar begrijpend lezen en informatieverwerking. De keuze is daarom gevallen op:

- groep 1-2: OBIS;
- groep 3-4: Cito-toetsen Woordenschat en Technisch lezen;
- groep 5-6: Cito-toetsen Technisch lezen (Drie-minutentoets) en Begrijpend lezen;
- groep 7-8: Cito-toets Begrijpend lezen.

De OBIS is een adaptieve toets die de vaardigheden voor aanvankelijk lezen en rekenen bij jonge kinderen van 4-6 jaar meet. De doelgroep is dus groep 1 en 2. Ook voor kinderen die nog net niet op de basisschool zitten, is de toets geschikt. De OBIS wordt digitaal, via een cd-rom op de computer, afgenomen in een één-op-één situatie van testleider/leerkracht en leerling. De toets is adaptief in de zin dat het computerprogramma de antwoorden verwerkt en op grond daarvan de toetsafname voortdurend bijstelt. De toets, taal én rekenen, wordt in 10 à 20 minuten afgenomen. Het taalonderdeel van OBIS sluit inhoudelijk aan bij de tussendoelen ‘beginnende geletterdheid’. Het bevat de onderdelen ‘nazeggen’ en ‘lezen’. Het onderdeel ‘nazeggen’ geeft een indicatie van het fonologisch bewustzijn. Uit een groot aantal onderzoeken komt naar voren dat het fonemisch bewustzijn een goede voorspeller is van beginnende geletterdheid en latere vorderingen in technisch lezen. Bij het onderdeel ‘lezen’ gaat het om kennis en vaardigheden die in de literatuur worden omschreven als leesvoorwaarden, voorbereidende leesvaardigheid of ontluikende geletterdheid.

Bij de OBIS-toets worden de kinderen ingedeeld in drie leeftijdscategorieën. In categorie 1 zitten de kinderen die bij de beginmeting tussen de 40 en 61 maanden zijn (gemiddeld 4 jaar en 5 maanden). In categorie 2 de kinderen die tussen de 61 en 73 maanden zijn (gemiddeld 5 jaar en 6 maanden). En in categorie 3 de kinderen die tussen de 73 en 93 maanden zijn (gemiddeld 6 jaar en 7 maanden). De indeling in leeftijdscategorieën komt overeen met de gemiddelde leeftijden in leerjaar 1, 2 en 3.

Van een deel van de kleuters is (ook) de score op de Cito-toetsen Taal voor Kleuters en Ordenen bekend. We hebben aan de scholen gevraagd of ze deze toetsen zelf al bij de schakelklaskinderen afnamen, en zo ja of ze de scores dan aan ons wilden doorgeven. Van met name de oudere kleuters zijn daardoor in veel gevallen zowel de scores op de OBIS-toets als de scores op de Cito-toetsen beschikbaar. Maar er zijn ook schakelklaskinderen bij wie alleen de OBIS is afgenomen, of juist alleen de Cito-toetsen.

Hoewel de effectmeting in de eerste plaats op taalvaardigheid is gericht, zijn bij de leerlingen ook rekentoetsen afgenomen. Door de afname van een rekentoets wordt een beter beeld verkregen van het *algemene cognitieve niveau* van de leerling, dat door de grote taalachterstand van het kind juist vertekend kan zijn. Bovendien bieden gegevens over de rekenvaardigheid de mogelijkheid om na te gaan of de extra aandacht voor taal een positief effect heeft op, of juist ten koste gaat van de rekenprestaties.

In schema 2.1 staat nog eens aangegeven welke toetsen zijn afgenomen.

Schema 2.1 – De toetsen in het schakelklasonderzoek

afkomstig uit:	Obis*	Woorden- schat	Drie-minuten- toets**	Begrijpend lezen	Rekenen/ wiskunde
instroomgroep/1	X				
groep 2	X				
groep 3		E3	E3		E3
groep 4		E4	E4		E4
groep 5			M5	M5	E5
groep 6			M6	M6	E6
groep 7				M7	E7
groep 8				M8	M8

* + Cito Ordenen en Taal voor Kleuters, indien de school deze toetsen zelf standaard afneemt

** = Technisch lezen

De toetsen zijn, door de schakelleerkracht of IB'er, afgenomen bij alle schakelklas-kinderen die in staat waren om tenminste een deel van de toetsen te maken. De taal-vaardigheid van kinderen die korter dan een jaar in Nederland wonen (de nevenin-stromers) is in het algemeen zo gering dat dit niet mogelijk was. Deze leerlingen hebben daarom, zoals eerder vermeld, niet aan het effectonderzoek deelgenomen.

Leerlingprofielen

Aan de leerkracht van de schakelklas is gevraagd de leerling op een aantal aspecten te beoordelen. Het gaat daarbij onder andere om zelfvertrouwen, werkhouding, gedrag, omgang met andere kinderen, relatie met de leerkracht en welbevinden.

Schoolwelbevinden

Aan de schakelklaskinderen in groep 5 en hoger zijn enkele vragen gesteld over hoe ze zich op school en in de klas voelen. We noemen dat 'welbevinden'.

Testreeksen

Voor het meten van de leercapaciteit is bij de kinderen van groep 5 en hoger een non-verbale test afgenomen, Testreeksen genaamd. Deze toets, die klassikaal wordt afge-nomen en ongeveer 15 minuten duurt, is ook afgenomen in het PRIMA-cohortonderzoek. De score op Testreeksen wordt gebruikt als controlevariabele in de berekening van de leerwinst op taal. Het is voor de schakelklassen een belangrijke variabele, omdat er vaak voor gekozen is om leerlingen met 'groeipotentie' te selecte-ren. De score op de non-verbale test kan hiervoor een aanwijzing zijn, en geeft dus informatie over de selectie van leerlingen.

De hierboven beschreven toetsen en instrumenten zijn in schooljaar 2006/2007 bij de leerlingen in de schakelklassen afgenomen. In oktober/november 2006 is de beginmeting uitgevoerd, in mei/juni 2007 de eindmeting.

2.2.2 De controlegroep

Uitspraken over het effect van schakelklassen kunnen alleen worden gedaan op basis van een vergelijking met een controlegroep van vergelijkbare kinderen die niet in een schakelklas hebben gezeten. Als de schakelklassen effect zouden hebben, zou de leerwinst die de kinderen in de schakelklas hebben gehaald groter moeten zijn dan de leerwinst van een controlegroep van vergelijkbare leerlingen die niet in de schakelklas zijn geplaatst. Een goede controlegroep van leerlingen die qua sociaal-etnische achtergrondkenmerken én qua aanvangsniveau vergelijkbaar zijn met de schakelklas-kinderen, is van essentieel belang. Het grootste probleem hierbij is echter dat pas duidelijk is hoe de controlegroep eruit moet zien, als de achtergrondkenmerken *en het taalniveau* van de schakelklaskinderen bekend zijn. Aangezien het taalniveau één van de kenmerken is waarop de controlegroep moet worden geselecteerd, kan deze pas worden samengesteld nádat toetsen zijn afgenomen. Dat probleem is opgelost door gebruik te maken van gegevens uit het PRIMA-cohortonderzoek en de OBIS.

PRIMA-cohortonderzoek

Het PRIMA-cohortonderzoek is van 1994 tot 2004 door het ITS en het SCO-Kohnstamm Instituut gezamenlijk uitgevoerd. PRIMA is door het Ministerie van OCW opgezet om een beeld te krijgen van (de ontwikkelingen in) het primair onderwijs in Nederland. Het onderzoek is uitgevoerd bij in totaal ruim 60.000 leerlingen in de groepen 2, 4, 6 en 8 op 600 basisscholen. 420 van de 600 scholen vormden samen een landelijk representatieve steekproef. Op basis van de resultaten op die scholen konden algemene uitspraken worden gedaan over het Nederlandse onderwijs. De overige 180 scholen waren scholen met overwegend achterstandsleerlingen. Deze scholen gaven een beeld van het onderwijs aan en de prestaties van autochtone en allochtone doelgroepen van het achterstandenbeleid.

De gegevens die in PRIMA werden verzameld, hadden betrekking op leerlingen (cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden en achtergrondkenmerken), ouders (gezinskenmerken) en de scholen (schoolkenmerken en onderwijsaanbod). De kern van het onderzoek bestond uit de afname van taal-, reken- en leestoetsen. Om de twee jaar werden toetsen afgenomen bij leerlingen in groep 2, 4, 6 en 8. Een deel van de leerlingen uit groep 8 werd ook in het voortgezet onderwijs verder gevolgd.

De taaltoetsen die in PRIMA werden afgenomen, zijn deels andere dan die van belang zijn voor de effectmeting van de schakelklassen. Alleen de toets Begrijpend lezen

kwam overeen; Woordenschat en Technisch lezen werden in PRIMA niet gebruikt. Bovendien werd PRIMA alleen in de even leerjaren afgenomen. Als controlegroep voor de taal- en rekentoetsen was PRIMA derhalve niet zonder meer bruikbaar. Daarom hebben we in aanvulling op de PRIMA-data die al beschikbaar waren, aan een aantal PRIMA-scholen gevraagd om ook nog de Cito-scores die zij in het programma van het Leerlingvolgsysteem hadden ingevoerd geanonimiseerd te mogen 'aftappen'. Deze aftapprocedure kostte de scholen weinig tijd en leverde een schat aan gegevens op. De bestanden bevatten namelijk de scores van alle leerlingen, leerjaren, meetmomenten per jaar op alle toetsen die door de school werden afgenomen, waaronder meestal ook die van de toetsen Woordenschat, Technisch lezen en Begrijpend lezen. Aangezien via de aftap-procedure ook achtergrondkenmerken van de leerlingen opgevraagd kunnen worden, bood deze procedure ideale mogelijkheden om controlegroepen samen te stellen ten behoeve van de effectmeting schakelklassen. Er hoefden geen extra leerlingen getoetst te worden en de controlegroepen konden achteraf worden samengesteld. Concreet betekende dit dat de drie toetsen Woordenschat, Technisch lezen en Begrijpend lezen werden afgenomen bij kinderen in de schakelklassen, en dat pas daarna de controlegroepen uit de aftap-bestanden werden samengesteld op basis van de beginmeting taalvaardigheid en andere relevante achtergrondkenmerken van de leerlingen. Deze 'matching' achteraf maakte het mogelijk de leerwinst van schakelklaskinderen te vergelijken met die van vergelijkbare (achterstands)kinderen die niet in een schakelklas hadden gezeten.

Voor het samenstellen van de controlegroep zijn wij op zoek gegaan naar scholen die (nog) geen schakelklas hebben en die:

- standaard bij (de meeste van) hun leerlingen Cito-toetsen afnamen;
- de scores daarvan in de computer invoerden in het bijbehorende Cito-programma;
- bereid waren om die scores geanonimiseerd aan ons af te staan.

We hebben aan alle PRIMA-scholen gevraagd of ze aan deze voorwaarden voldeden. Uiteindelijk kwamen 86 scholen, met 3350 leerlingen, als controleschool in aanmerking. Aan die scholen is gevraagd om met behulp van een door ons geschreven instructie de ingevoerde Cito-LVS-scores in een bestand op te slaan, en dit bestand vervolgens via de mail naar ons toe te sturen. In bijlage 1 staat informatie over de samenstelling van de totale controlegroep. Uit deze groep zijn kinderen geselecteerd die qua wegingsfactor, etniciteit en aanvangsniveau vergelijkbaar waren met de schakelklaskinderen. Omdat het aanvangsniveau per toets verschilt, is per toets een nieuwe controlegroep samengesteld.

De gegevens van de zesde PRIMA-meting, die in schooljaar 2004/2005 is uitgevoerd, boden alle overige informatie die nodig was om controlegroepen samen te stellen:

leercapaciteit, schoolwelbevinden, leerlingprofielen en uitstroomgegevens. Daar hoefden dus geen extra activiteiten voor uitgevoerd te worden.

PRIMA kon dus uitstekend worden gebruikt voor de samenstelling van controlegroepen ter vergelijking van de taalvaardigheid, welbevinden, leerlingprofielen en uitstroomgegevens. Alleen wat betreft de taalvaardigheid van de jongste kleuters (1-2) kon niet helemaal op PRIMA worden teruggevallen, omdat er te weinig toetsgegevens van deze kinderen op scholen aanwezig zijn. De OBIS bood daarvoor de oplossing.

OBIS (Onderbouwinformatiesysteem)

De belangstelling voor OBIS is de afgelopen jaren sterk gestegen; de toets wordt inmiddels door veel scholen op eigen initiatief gebruikt. Daarnaast is de toets bij de zesde PRIMA-meting afgenomen bij ongeveer 3000 leerlingen op 60 basisscholen, met een oververtegenwoordiging van allochtone achterstandsleerlingen. De beschikbare gegevens zijn gebruikt voor het (achteraf) samenstellen van controlegroepen ten behoeve van de effectmeting schakelklassen.

2.2.3 Berekening leerwinst

Een complicerende factor bij het berekenen van de leerwinst was dat het voor het bepalen ervan noodzakelijk is om leerlingen aan het begin en aan het eind van het jaar te toetsen, terwijl de toetsmomenten volgens de toetskalender van het Cito-LVS veel meer gespreid in het jaar liggen. Aangezien de scholen zich aan de toetskalender houden, zijn de controlekinderen dus op andere momenten getoetst dan de schakelklaskinderen. Dat maakte het lastig om de leerwinst van schakelklaskinderen en controlekinderen te vergelijken. Daar hebben we de volgende oplossing voor bedacht. In de aftapbestanden zitten de toetsscores van een aantal jaren. Op basis daarvan kan voor verschillende subgroepen van leerlingen de gemiddelde leerwinst per maand worden vastgesteld. Een jaar bevat in het basisonderwijs ongeveer 10 maanden reëel onderwijsaanbod (lesweken na aftrek van vakantie). In PRIMA, en met de toetsen van het Cito-LVS, is het mogelijk om van de variabele leerwinst gebruik te maken omdat de toetsen gekalibreerd zijn; dat wil zeggen dat de toetsscores omgezet kunnen worden naar vaardigheidsscores op één schaal waarmee op eenvoudige wijze vooruitgang kan worden gemeten.

Voor de schakelkinderen is eveneens de leerwinst per maand bepaald door de score op eindmeting en beginmeting van elkaar af te trekken en te delen door het aantal maanden dat daartussen ligt. De vakantiemaanden juli en augustus zijn daarbij niet meegerekend.

Omdat de toetsdata bij de beginmeting nogal uiteen liepen en het aanvangsniveau daardoor niet vergelijkbaar was, is de beginscore voor alle leerlingen herberekend naar een afnamedatum van 1 oktober. Dat is gedaan door de feitelijke beginscore op basis van de gemiddelde leerwinst per maand te corrigeren voor het aantal weken dat de feitelijke toetsdatum eerder of later dan 1 oktober lag. Een voorbeeld: een leerling die op 15 november een toetsscore van 50 heeft gehaald en op 15 juni een score van 78, heeft een gemiddelde leerwinst geboekt van 4 punten per maand. Daarvan uitgaande mag worden verondersteld dat deze leerling op 1 oktober, dus 1,5 maand vóór de feitelijke toetsafname, $1,5 \times 4 = 6$ punten minder zou hebben gescoord. Voor deze leerling is het aanvangsniveau op 1 oktober dus op score $50 - 6 = 44$ gesteld.

Per toets is de leerwinst van de controlegroep vergeleken met die van de schakelklassen. Het verschil is getoetst met 'Cohen's d from t-test', een formule waarmee de effectgrootte wordt berekend en geïnterpreteerd (zie Thalheimer & Cook, 2002).

2.3 Deelonderzoek C: schakelklassen neveninstromers

Voor het deelonderzoek neveninstromers is een aparte vragenlijst voor coördinatoren van dit type schakelklassen ontwikkeld, die deels telefonisch en deels schriftelijk is afgenomen. De klassen voor neveninstromers zijn in de gemeenten vaak bovenschools georganiseerd en gehuisvest op aparte locaties. Voor het onderzoek zijn 58 locaties benaderd, daarvan hebben er 35 hun medewerking verleend en de vragenlijst beantwoord (60% respons).

Verder zijn vijf van deze klassen bezocht voor een meer nauwkeurig beeld (casestudies). Voor meer informatie over de opzet van dit deelonderzoek verwijzen we naar hoofdstuk 7.

2.4 Deelonderzoek D: literatuurstudie

Met het evaluatieonderzoek proberen we zicht te krijgen op de ervaringen die men opdoet, de keuze voor de verschillende vormen en de effecten daarvan. Om die gegevens goed te kunnen interpreteren zijn we ook nagegaan wat er in de internationale (i.c. Angelsaksische) literatuur bekend is over vergelijkbare maatregelen en wat de eventueel werkzame factoren zijn.

3 Resultaten webenquête

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk rapporteren we over de resultaten van internetvragenlijsten die zijn voorgelegd aan de gemeentelijke coördinatoren van de schakelklas, schooldirecteuren of schakelklascoördinatoren (binnen de school) en schakelklasleerkrachten. Het hoofdstuk is gericht op de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag: ‘Hoe verloopt de implementatie van de schakelklassen? Welke varianten krijgen vorm, met welke kenmerken en doelstellingen?’. De resultaten geven een beeld van de ontwikkelingen rondom de implementatie van de verschillende varianten schakelklassen en de ervaringen van direct betrokkenen met schakelklassen.

3.2 De internetvragenlijsten

De internetvragenlijsten zijn ontwikkeld op basis van de resultaten van twee mondelinge interviewrondes die in het pilotjaar hebben plaatsgevonden (zie hoofdstuk 2). Voor het schooljaar 2006-2007 is de informatie over de vormgeving van de schakelklassen verzameld via internetvragenlijsten. De gegevens uit het pilotjaar zijn daarvoor vertaald naar vragen en antwoordcategorieën. De internetvragenlijsten zijn in het voorjaar van 2007 verstuurd naar alle gemeenten met schakelklassen en naar alle scholen met een of meer schakelklassen (ook schakelklassen voor neveninstromers). Voor de respons verwijzen we naar hoofdstuk 2.

Bij de constructie van de vragenlijst is er voor gekozen om over sommige onderwerpen informatie te vragen aan meer dan één groep respondenten. In onderstaande tabel zijn de onderwerpen weergegeven die in de vragenlijsten aan de orde komen. Per onderwerp is aangegeven in welke vragenlijst(en) deze onderwerpen bevraagd zijn. Daarnaast wordt aangegeven in welke paragraaf de onderwerpen aan bod komen.

Tabel 3.1 – De onderwerpen die aan bod komen in de internetvragenlijsten

Onderwerp	paragraaf	G	D	L
- organisatie/coördinatie van de schakelklassen in de gemeenten	3.3.1	x		
- keuzes die in de gemeente/school zijn gemaakt met betrekking tot het type schakelklas	3.3.2	x	x	
- achtergrondkenmerken van scholen met een schakelklas en van schakelklasleerkrachten	3.3.3		x	x
- de (beoogde) doelgroep van de schakelklas	3.3.4	x	x	
- doelstellingen voor de schakelklas	3.3.5			x
- de selectie van leerlingen voor de schakelklas	3.3.6		x	x
- mate van tevredenheid over de lokale samenwerking	3.3.7	x	x	
- beschikbare ondersteuning op de scholen	3.3.8		x	x
- het lesprogramma in de schakelklas	3.3.9			x
- de ouders van schakelklaskinderen	3.3.10			x
- ervaren successen en knelpunten	3.3.11	x	x	x
- oordeel over schakelklassen als instrument voor achterstandenbestrijding	3.3.12	x	x	x

G=gemeentevragenlijst, D=directievragenlijst, L=leerkrachtvragenlijst

3.3 Resultaten

3.3.1 Organisatie/coördinatie van de schakelklassen in de gemeenten

Aan de gemeente-ambtenaren zijn enkele vragen over de organisatie rond de schakelklassen gesteld. Eerst is gevraagd wie verantwoordelijk is voor de sturing van de schakelklas(sen): het bij elkaar brengen van partijen die moeten meebeslissen, het maken van beleidskeuzes, het verdelen van verantwoordelijkheden, het toezicht houden en evalueren. In de helft van de gemeenten is dit de gemeente samen met de schoolbesturen en in een kwart van de gemeenten alleen de gemeente. Het komt ook voor dat er een lokale stuurgroep is waarin verschillende partijen vertegenwoordigd zijn (14%), of dat de aangewezen dienst, zoals een onderwijsbegeleidingsdienst, (5%) verantwoordelijk is voor de sturing.

Op de vraag wie in de gemeente verantwoordelijk is voor de organisatie/coördinatie van de schakelklas(sen) (het regelen van zaken als huisvesting, afspraken met scholen, contacten tussen scholen, contacten met ondersteuningsorganisaties, totstandkoming van plannen en evaluaties e.d.) antwoordt een derde van de gemeente-ambtenaren dat dit de gemeente is samen met de schoolbesturen. Ruim een kwart geeft aan dat dit alleen de schoolbesturen zijn. In de overige gevallen is de daartoe aangewezen dienst zoals een onderwijsbegeleidingsdienst (14%), de gemeente (9%),

een daartoe aangewezen persoon (5%) of een combinatie van partijen, zoals schoolbesturen en de onderwijsbegeleidingsdienst (14%) verantwoordelijk.

In de gemeenten is de keuze welke scholen welk type schakelklas gingen uitvoeren meestal bepaald aan de hand van de voorzieningen die op de scholen al aanwezig waren. In bijna tweederde van de gemeenten is een bestaande voorziening voor neveninstromers en in een derde een bestaande kopklas ‘omgebouwd’ tot schakelklas. In een kwart van de gemeenten hebben besturen scholen aangezocht/aangewezen. In bijna een vijfde van de gemeenten konden alle schoolbesturen plannen indienen waaruit is gekozen. Eveneens in bijna een vijfde van de gemeenten konden alle scholen plannen indienen waaruit vervolgens is gekozen. In ruim een tiende van de gemeenten zijn door de gemeenten zelf scholen aangezocht/aangewezen.

3.3.2 Gemaakte keuzes met betrekking tot het type schakelklas

De gemeenten

De keuze voor het type schakelklas(sen) in de gemeente is in de G4 aan de scholen overgelaten en in de overige gemeenten op gemeentelijk niveau gemaakt (al dan niet in overleg met de schoolbesturen). Wat de overige 18 gemeenten betreft is voor de onderstaande typen gekozen (tabel 3.2).

Tabel 3.2 – De typen schakelklassen waarvoor gekozen is in de gemeenten, behalve de G4

	%	N
- schakelgroep voor neveninstromers	56	10
- schakelgroep onderbouw basisonderwijs (groep 3-5)	44	8
- schakelgroep kleuterbouw basisonderwijs (groep 1-2)	44	8
- kopklas	39	7
- schakelgroep voor verschillende leeftijden	39	7
- schakelgroep middenbouw basisonderwijs (groep 5-7)	17	3
- instroomgroep: voor vierjarigen met laag taalniveau	11	2
- schakelgroep bovenbouw basisonderwijs (groep 7-8)	6	1

Het vaakst is in deze gemeenten voor een schakelgroep voor neveninstromers gekozen, het minst vaak voor een schakelklas in de bovenbouw groep 7-8.

Per type beschrijven we de vorm waarvoor gekozen is.

De *kopklas* is meestal in een school voor voortgezet onderwijs gehuisvest (in vijf van de zeven gemeenten) en in twee gemeenten in een basisschool. De kopklas is altijd

bedoeld voor leerlingen van verschillende basisscholen (dus bovenschools georganiseerd) en biedt voltijd onderwijs. In tabel 3.3 is voor de overige schakelklastypen de vorm waarvoor gekozen is weergegeven. De gemeente-ambtenaren konden voor meer dan één vorm kiezen. De schakelklassen voor neveninstromers blijven hierbij buiten beschouwing, deze komen aan bod in een apart hoofdstuk.

Tabel 3.3 – Gemeenten: per type schakelklas de gekozen vorm, in aantallen

	boven- bouw	midden- bouw	onder- bouw	kleuter- bouw	instroom- groep	versch. leeft.	totaal aantal
- alleen voor leerlingen van één school	1	2	6	4	1	5	19
- voor leerlingen van verschillende scholen (bovenschoolse voorziening)	1	3	4	4	1	4	18
- leerlingen zitten de hele week in deze groep (voltijdvariant)	1	1	6	5	0	6	20
- leerlingen zitten een deel van de week in deze groep (deeltijdvariant)	0	2	3	4	2	3	14
- leerlingen krijgen na de reguliere schooltijd extra les (verlengde schooldagvariant)	0	0	1	1	0	1	3
- leerlingen uit deze groep doen standaard een jaar langer over de basisschool, de schakelklas is een extra jaar	0	1	2	1	0	3	7
- leerlingen uit deze groep doen in principe niet langer over de basisschool	1	2	4	4	2	4	18
totaal aantal	1	3	8	8	2	7	29

De schakelklas is ongeveer even vaak een bovenschoolse voorziening als een voorziening voor leerlingen van één school. Voor de verlengde schooldagvariant is in de gemeenten het minst vaak gekozen. Het vaakst zitten de leerlingen de hele week in de schakelklas (voltijdvariant). In de meeste gevallen doen de leerlingen niet langer over de basisschool.

In de gemeenten waar op gemeentelijk niveau een keuze voor een bepaald type schakelklas is gemaakt, hebben we gevraagd wat daarvoor de redenen zijn. Over alle typen schakelklassen heen blijken veel genoemde redenen te zijn: omdat er een voorkeur voor de leeftijdsgroep is, omdat daar het beste achterstanden bestreden kunnen worden of talenten ontplooid (57%).

Een andere reden die door veel gemeente-ambtenaren (54%) genoemd wordt is dat er een voorkeur is voor een bepaald type, omdat bij deze kinderen het meeste rendement valt te verwachten. Daarnaast wordt nog vaak als reden genoemd (door 46%), dat er

sprake is van een voortzetting van voorzieningen die er in de gemeente al waren. Het minst vaak (door minder dan 10%) wordt aangegeven dat andere mogelijkheden in de gemeente niet haalbaar bleken.

Voor schakelklastypen waar in meer dan vijf gemeenten voor is gekozen, bespreken we welke reden het vaakst wordt genoemd. Als reden voor de keuze voor een kopklas zijn dat positieve verhalen over of voorbeelden van dit type uit andere gemeente(n) (genoemd door 57%). Deze reden wordt voor geen enkel ander type schakelklas genoemd.

De hoofdreden (door 60% genoemd) voor de keuze voor een neveninstromers-schakelklas is dat het een voortzetting is van voorzieningen die er in de gemeente al waren. De hoofdreden voor de keuze voor een schakelgroep in de onderbouw (88%) of kleuterbouw (75%) is een voorkeur voor deze leeftijdsgroep, omdat bij deze leerlingen achterstanden het beste bestreden kunnen worden en talenten verder ontplooid. Een schakelgroep voor verschillende leeftijden is door gemeenten het vaakst gekozen (86%), omdat ervan uit werd gegaan dat bij deze leeftijdsgroep het meeste rendement te verwachten valt.

De scholen

Ook aan de directies/schakelklascoördinatoren binnen de school is gevraagd naar gemaakte keuzes met betrekking tot het type schakelklas. Zie daarvoor tabel 3.4.

Tabel 3.4 – De typen schakelklassen waar op de scholen voor gekozen is, en vergelijking van scholen in de G4 met scholen in de overige gemeenten (% , N)

	totaal %	G4 %	overig %	totaal N
- schakelgroep onderbouw basisonderwijs (groep 3-5)	38	46	21	33
- schakelgroep voor neveninstromers	28	22	42	24
- schakelgroep kleuterbouw basisonderwijs (groep 1-2)	23	19	33	20
- schakelgroep voor verschillende leeftijden	19	17	23	16
- kopklas	15	8	29	13
- schakelgroep bovenbouw basisonderwijs (groep 7-8)	14	17	7	12
- schakelgroep middenbouw basisonderwijs (groep 5-7)	10	12	7	9
- instroomgroep: voor vierjarigen met laag taalniveau	6	-	19	5

Op de scholen is het vaakst gekozen voor een schakelgroep in de onderbouw van het basisonderwijs (groep 3-5) en het minst vaak voor een instroomgroep voor vierjarigen met een laag taalniveau (instroomgroep). De eerstgenoemde groep komt duidelijk vaker voor in de G4 vergeleken met de overige gemeenten. Voor de instroomgroep is

door de directies/schakelklascoördinatoren binnen de school uit de G4 die de internetvragenlijst hebben ingevuld niet gekozen. De reden hiervoor is waarschijnlijk dat in de G4 weliswaar de keuze voor een bepaald type schakelklas aan de scholen is overgelaten, maar dat schakelgroepen in de kleuterbouw daarbij volgens de gemeentelijke richtlijnen niet mogelijk waren, omdat voor deze leeftijdsgroep al sterk wordt ingezet met het VVE-beleid. Dat is waarschijnlijk ook de reden dat in de G4 schakelklassen voor groep 3-5 veel voorkomen: dat is in leeftijd de groep die volgt op de doelgroep van het VVE en daar kan men dus voortbouwen op het VVE-beleid.

Per type schakelklas beschrijven we weer de vorm waarvoor gekozen is.

De meeste *kopklassen* (ruim tweederde) zijn gehuisvest in een school voor voortgezet onderwijs. Drie van de dertien kopklassen (bijna een kwart) is gevestigd in een basisschool, één kopklas is in een apart gebouw gevestigd.

In tabel 3.5 is voor de overige schakelklastypen weergegeven voor welke vorm gekozen is. De directies konden voor meer dan één vorm kiezen. De neveninstromersgroepen blijven hier weer buiten beschouwing.

Tabel 3.5 – De scholen: per type schakelklas de gekozen vorm (%)

	boven- bouw	midden- bouw	onder- bouw	kleuter- bouw	instroom- groep	versch. leeft.	totaal
- alleen voor leerlingen van één school	67	89	91	75	40	69	78
- voor leerlingen van verschillende scholen (bovenschoolse voorziening)	33	-	6	15	60	25	17
- leerlingen zitten de hele week in deze groep (voltijdvariant)	67	44	67	65	60	44	60
- leerlingen zitten een deel van de week in deze groep (deeltijdvariant)	17	44	27	25	-	50	29
- leerlingen krijgen na de reguliere schooltijd extra les (verlengde schooldagvariant)	17	-	3	-	-	-	3
- leerlingen uit deze groep doen standaard een jaar langer over de basisschool, de schakelklas is een extra jaar	8	11	15	15	40	6	14
- leerlingen uit deze groep doen in principe niet langer over de basisschool	33	44	61	55	-	56	51
totaal aantal (N)	12	9	33	20	5	16	95

Bij een minderheid van de schakelklassen is er sprake van een bovenschoolse voorziening. Bij ruim driekwart van de scholen is de schakelklas alleen bestemd voor leerlingen van de school zelf. Het vaakst is voor de voltijdvariant gekozen; de ver-

lengde schooldagvariant komt nauwelijks voor. Bij de deeltijdvariant zitten de kinderen gemiddeld 12 uren per week in de schakelklas (niet in de tabel). Meestal doen de schakelklaskinderen in principe niet langer over de basisschool. Bij de instroomgroep wordt er wel standaard een jaar langer over de basisschool gedaan.

In onderstaande tabel is een aantal redenen weergegeven voor de keuze van de schakelklas. Per type schakelklas is aangegeven voor welk aandeel (%) van de directies de genoemde reden een keuzemotief was voor het type. Er kon voor meerdere redenen worden gekozen. Vetgedrukte percentages geven aan welk antwoord per type schakelklas het meest voorkomt.

Tabel 3.6 – De scholen: per type schakelklas de redenen voor de keuze ervoor (%)

	kop- klas	boven- bouw	midden- bouw	onder- bouw	kleuter- bouw	in- stroom- groep	versch. leeft.	neven- instr.	totaal
- voorkeur voor deze leeftijdsgroep: hier kun je het beste achterstanden bestrijden/talenten verder ontplooiën	23	42	44	64	65	40	38	4	42
- voorkeur voor deze leeftijdsgroep: hier kun je het beste achterstanden voorkomen (preventief werken)	8	17	-	48	75	60	19	8	32
- voorkeur voor deze doelgroep: bij hen valt het meeste rendement te verwachten	23	25	22	61	55	40	19	17	36
- voorkeur voor deze doelgroep: deze leerlingen hebben een extra kans het hardst nodig	69	75	22	55	45	20	69	50	54
- voorkeur voor deze variant/deze organisatievorm	15	8	33	15	15	-	63	21	22
- positieve verhalen over/voorbeelden van dit type van andere scholen	23	17	11	12	10	-	6	4	11
- past het best bij/sluit aan bij het schoolbeleid	31	50	33	76	65	20	50	38	52
- past het best bij/sluit aan bij beleidsprioriteiten in de gemeente	46	17	22	24	30	40	50	33	32
- is een voortzetting van voorzieningen die er in de gemeente al waren	8	8	-	9	10	-	31	42	17
- andere mogelijkheden bleken niet haalbaar	8	-	-	3		-	-	-	2
- was een wens van het schoolbestuur	15	17	11		10	-	-	-	5
- anders	8	8	11	12	5	20	6	13	10
totaal aantal (N)	13	12	9	33	20	5	16	24	132

Over alle typen schakelklassen heen is op scholen het vaakst voor een schakelklas gekozen, omdat er een voorkeur was voor de gekozen doelgroep: ‘deze leerlingen hebben een extra kans het hardst nodig’. Voor de kopklas, de schakelklas gericht op kinderen in de bovenbouw, op verschillende leeftijden en op neveninstromers is deze reden het vaakst genoemd. Op scholen die voor een schakelklas in de middenbouw hebben gekozen, is het hoofdmotief daarvoor dat bij deze groep het beste achterstanden bestreden en talenten verder ontplooid kunnen worden. Een schakelklas in de onderbouw is het vaakst gekozen, omdat dit het best aansluit bij het schoolbeleid. Een schakelklas in de kleutergroep (1-2) en de instroomgroep is meestal gekozen om achterstanden te voorkomen en dus preventief te kunnen werken.

De directies die aangaven dat zij voor een schakelklas voor verschillende leeftijden hebben gekozen omdat deze variant hen aanspreekt, geven daarbij diverse toelichtingen. Zo is er op één school al 25 jaar een dergelijke schakelklas en was er op een andere school de wens om een totaalvoorziening te bieden voor alle scholen in het samenwerkingsverband WSNS.

Van alle schakelklassen zijn schakelklassen voor kinderen van verschillende leeftijden en schakelklassen voor neveninstromers het vaakst voortzettingen van bestaande voorzieningen. Bij schakelklassen voor neveninstromers gaat het meestal om opvangvoorzieningen voor neveninstromers en bij schakelklassen voor kinderen van verschillende leeftijden meestal om een vervolgvoorziening voor neveninstromers.

Andere genoemde motieven om een schakelklas te starten zijn divers. Onder andere werd genoemd dat er al ervaring met een schakelklas was op de school, dat de schakelklas gestart is om het aantal zittenblijvers in groep 2 te verminderen en dat het starten van de schakelklas aansloot bij een wens van ouders om hun kinderen buiten schooltijd extra hulp te bieden.

3.3.3 Achtergrondkenmerken van scholen met een schakelklas en van schakelklasleerkrachten

Driekwart van de scholen met een schakelklas maakt deel uit van een voorschool. Verreweg de meeste scholen (91%) hebben heel veel ervaring met activiteiten op het gebied van onderwijsachterstandenbestrijding: al jaren wordt er op deze scholen gewerkt met allerlei activiteiten en programma's op dit gebied.

Driekwart van de scholen met een schakelklas heeft een Brede School (structurele samenwerking met vaste partners/bondgenoten en/of biedt verlengde schooldag activiteiten aan). 70% van de scholen met een schakelklas is een Gemeentelijk Onderwijs Achterstanden (GOA)-school en ontvangt van de gemeente en/of het bestuur extra middelen voor het bestrijden van onderwijsachterstanden. Eveneens 70% heeft een taalbeleidsplan. Op 57% van de scholen heeft het team bij/nascholing gevolgd over

het voorkomen/bestrijden van taalachterstanden. De helft van de scholen heeft een taalcoördinator.

Scholen met een schakelklas blijken dus echte GOA-scholen te zijn die al lange tijd bezig zijn met maatregelen gericht op de bestrijding van onderwijsachterstanden. Schakelklassen vormen daarbij voor hen een extra instrument.

Gemiddeld hebben de leerkrachten 16,4 jaren ervaring in het basisonderwijs en 11,8 jaren ervaring met het lesgeven aan kinderen met taalachterstanden. Tweederde van de leerkrachten heeft op basis van eigen ervaring speciale deskundigheid verworven in het lesgeven aan kinderen met taalachterstanden, ruim de helft heeft op dit gebied na/bijscholing gevolgd. Ruim een vijfde heeft een speciale opleiding gevolgd, bijvoorbeeld voor leerkracht Nederlands als tweede taal (NT2) of taalcoördinator.

Over het algemeen stonden de leerkrachten enthousiast tot zeer enthousiast tegenover de beslissing om les te gaan geven aan een schakelklas en zouden zij graag tot zeer graag het volgend schooljaar opnieuw aan een schakelklas lesgeven. De leerkrachten geven aan dat het uitdagend en dankbaar werk is en dat de doelgroep hen aanspreekt. De reden om het te willen blijven doen heeft er vaak mee te maken dat de leerkrachten duidelijke vooruitgang zien bij kinderen met een taalachterstand. Een citaat: ‘Mooier werk is er voor mij niet te bedenken’.

3.3.4 De (beoogde) doelgroep van de schakelklas

Aan de directies/schakelklascoördinatoren is ook gevraagd wat de doelgroep van hun schakelklassen is. Met ‘doelgroep’ wordt het type leerlingen bedoeld dat voor de schakelklas is geselecteerd. Over alle soorten schakelklassen heen blijken allochtone leerlingen met een taalachterstand de belangrijkste doelgroep te zijn. Deze doelgroep wordt door 83% van de directies/coördinatoren genoemd. Andere belangrijke doelgroepen zijn: leerlingen die laag scoren op taal/lezen (63%), leerlingen met een geringe woordenschat (58%) en autochtone leerlingen met een taalachterstand (42%).

Interessanter is natuurlijk welke doelgroep is gekozen per type schakelklas. Hieronder noemen we per type schakelklas de belangrijkste doelgroepen die naast allochtone leerlingen met een taalachterstand zijn genoemd.

Belangrijke doelgroepen van de *kopklas* zijn leerlingen die wat taal betreft op vmbo-niveau functioneren, maar van wie aangenomen wordt dat zij havo- of vwo-niveau aan zouden kunnen (62%) en leerlingen met een ‘wankel’ havo- of vwo-advies die nog kunnen profiteren van een extra voorbereidingsjaar (54%). Leerlingen die laag scoren op taal/lezen en leerlingen met een geringe woordenschat worden door 46% van de directies op scholen met een kopklas genoemd.

Belangrijke doelgroepen van *schakelklassen in de bovenbouw* zijn leerlingen met een geringe woordenschat (75%), leerlingen die laag scoren op taal/lezen (67%), leerlin-

gen met een disharmonisch profiel (taalprestaties laag, maar andere prestaties en/of intelligentie niet laag: 58%) en leerlingen die wat betreft taal functioneren op niveau v.o.-advies LWOO of praktijkschool, maar die meer zouden kunnen (42%).

Leerlingen die laag scoren op taal/lezen worden door alle directies/schakelklascoördinatoren met een *schakelgroep in de middenbouw* als doelgroep genoemd. Leerlingen met een geringe woordenschat worden door 78% als doelgroep aangeduid en neveninstromers en leerlingen die wat betreft taal functioneren op niveau v.o.-advies vmbo basis-kaderberoepsgericht, maar die meer zouden kunnen door een derde.

Van *schakelklassen in de onder- en kleuterbouw* zijn leerlingen die laag scoren op taal/lezen een belangrijke doelgroep (resp. 85% en 45%). Overige belangrijke doelgroepen zijn: leerlingen met een lage woordenschat (resp. 79% en 50%), autochtone leerlingen met een taalachterstand (resp. 52% en 55%) en leerlingen met een disharmonisch profiel (resp. 45% en 40%).

Belangrijke doelgroepen van de *instroomgroepen* zijn leerlingen die bij intrede in de basisschool (groep 1 of 2) onvoldoende taalvaardig zijn in het Nederlands om de lessen goed te kunnen volgen (80%), autochtone leerlingen met een taalachterstand (60%) en neveninstromers. Dit laatste is opvallend: kennelijk wordt het ook voor leerlingen die nog moeten starten met de basisschool zinvol gevonden om ze in een aparte groep te plaatsen als ze rechtstreeks uit het buitenland komen.

Schakelklassen voor kinderen van verschillende leeftijden zijn vooral bedoeld voor leerlingen die laag scoren op taal/lezen (75%), leerlingen met een lage woordenschat (63%), autochtone leerlingen met een taalachterstand (63%) en neveninstromers (50%).

Schakelklassen voor *neveninstromers* zijn uiteraard in hoofdzaak gericht op neveninstromers (79%). Daarnaast vormen leerlingen die laag scoren op taal/lezen een belangrijke doelgroep van deze schakelklasvorm (46%).

Leerlingen die niet gedijen in een grote klas/daar niet genoeg aandacht kunnen krijgen, leerlingen bij wie een verwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs dreigt en dyslectische leerlingen vormen meestal *geen* doelgroep van de schakelklas. We zien hier een afgrenzing ten opzichte van de groep zorgleerlingen; zij komen niet als eerste in een schakelklas terecht.

Aan de gemeenten en directies/schakelklascoördinatoren is daarnaast gevraagd voor welke doelgroepen zij de schakelklas *in potentie* geschikt vinden. Dat kunnen dus andere groepen zijn dan die ze voor de eigen schakelklassen geselecteerd hebben. Zij konden kiezen uit drie antwoordcategorieën: (zeker) niet, misschien en (zeker) wel. In onderstaande tabel laten we de resultaten voor de directies/coördinatoren zien. De resultaten voor de gemeente-ambtenaren zijn opgenomen in bijlage 2; er zijn geen grote verschillen met de resultaten voor de directies.

Tabel 3.7 – De doelgroepen waarvoor de schakelklas volgens directies of schakelklascoördinatoren in potentie (zeker) niet en (zeker) wel geschikt is, naar G4 en overig (%)

	G4		overige gemeenten		totaal	
	(zeker) niet	(zeker) wel	(zeker) niet	(zeker) wel	(zeker) Niet	(zeker) wel
- leerlingen bij wie een verwijzing naar speciaal (basis)onderwijs dreigt	57	12	69	8	61	11
- leerlingen met leerproblemen/leerachterstand	44	19	62	19	49	19
- dyslectische leerlingen	47	7	54	8	49	7
- leerlingen die niet gedijen in een grote klas/daar niet genoeg aandacht kunnen krijgen	34	16	73	4	46	12
- leerlingen met een ontwikkelingsachterstand	36	15	58	12	42	14
- leerling met een 'wankel' HAVO- of VWO-advies die nog kunnen profiteren van een extra voorbereidingsjaar	26	40	50	31	33	37
- leerlingen die wat betreft taal functioneren op niveau v.o.-advies VMBO kader, gemengd of theoretisch, maar die meer zouden kunnen (HAVO of	14	53	42	46	23	51
- neveninstromers, d.w.z. leerlingen die rechtstreeks uit het buitenland in de basisschool komen, anders dan in groep 1	20	53	19	62	20	55
- leerlingen die bij intrede in de basisschool (groep 1 of 2) onvoldoende taalvaardig zijn in het Nederlands om de lessen goed te kunnen volgen	14	50	31	50	19	50
- leerlingen die wat betreft taal functioneren op niveau v.o.-advies VMBO basis-kaderberoepsgericht, maar die meer zouden kunnen (VMBO-t of hoger)	12	60	35	38	19	54
- leerlingen die wat betreft taal functioneren op niveau v.o.-advies LWO of praktijkschool, maar die meer zouden kunnen	14	52	27	31	18	45
- leerlingen die bij intrede in de basisschool (groep 3 of hoger) onvoldoende taalvaardig zijn in het Nederlands om de lessen goed te kunnen volgen	5	63	27	62	12	62
- leerlingen met een disharmonisch profiel: taalprestaties laag, maar andere prestaties en/of intelligentie niet laag	9	60	12	54	10	58
- autochtone leerlingen met taalachterstand	3	85	19	54	8	75
- leerlingen die laag scoren op taal/lezen	3	75	15	54	7	68
- leerlingen met een lage woordenschat	2	84	8	46	4	73
- allochtone leerlingen met taalachterstand	0	95	8	85	2	92

Directies uit de G4 hebben echter wel ruimere opvattingen over voor wie de schakelklas in potentie geschikt is dan directies uit de overige gemeenten: per doelgroep wordt er bijna altijd minder vaak aangegeven dat deze (zeker) niet geschikt is voor de schakelklas en vaker dat deze (zeker) wel geschikt is.

Het grootste verschil tussen de G4 en de overige gemeenten in de mate waarin een doelgroep (zeker) niet geschikt wordt geacht betreft leerlingen die niet gedijen in een grote klas/daar niet genoeg aandacht kunnen krijgen. 34% van de directies in de G4 vindt deze groep niet geschikt voor de schakelklas, terwijl dit voor 73% van de directies uit de overige gemeenten geldt. Het grootste verschil tussen de G4 en de overige gemeenten in de mate waarin een doelgroep (zeker) wel geschikt wordt gevonden voor de schakelklas is er bij leerlingen met een lage woordenschat: 84% van de directies uit de G4 en 46% van de directies uit de overige gemeenten vindt dit een (potentieel) geschikte doelgroep van de schakelklas.

Wat verder opvalt is dat de helft van de directies/coördinatoren vindt dat leerlingen die bij instroom in de kleuterbouw nog niet voldoende taalvaardig zijn om de lessen goed te kunnen volgen in aanmerking zouden komen voor een schakelgroep. Er is dus mogelijk een grotere behoefte aan instroomgroepen dan op dit moment is gerealiseerd.

3.3.5 Doelstellingen voor de schakelklas

Aan de schakelklasleerkrachten werd gevraagd wat de doelstellingen zijn voor hun schakelklas. In tabel 3.8 zijn de resultaten weergegeven.

Naast het verminderen van taalachterstand, vinden leerkrachten het verhogen van de redzaamheid in het Nederlands en het vergroten van plezier in leren de belangrijkste hoofddoelen voor hun schakelklas. Het voorkomen van verwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs en van zittenblijven zijn meestal geen doelstellingen.

Er zijn hierin geen verschillen tussen de verschillende typen schakelklas, behalve bij het verhogen van de doorstroom naar het voortgezet onderwijs: dit is (vanzelfsprekend) voor de kopklassen een belangrijker doel dan voor de overige schakelklastypen.

Tabel 3.8 – Doelstellingen voor de schakelklas volgens leerkrachten (rij %)

	geen doelstelling	enigszins een doel, een nevendoeel	nadrukkelijk een doel, een hoofddoel
- taalachterstand verminderen	1	0	99
- redzaamheid in het Nederlands verhogen	7	8	85
- plezier in leren vergroten	6	34	60
- zelfstandigheid vergroten	5	43	52
- zelfvertrouwen vergroten	3	48	48
- gevoel van veiligheid/acceptatie vergroten	10	45	44
- onderpresteren opheffen/verminderen	21	38	41
- leerachterstanden algemeen verminderen	5	55	40
- motivatie verhogen	8	52	40
- weerbaarheid vergroten	8	57	35
- hogere doorstroom naar voortgezet onderwijs	45	24	31
- kennis van de wereld vergroten	10	68	22
- zittenblijven voorkomen	58	27	15
- verwijzing naar speciaal (basis)onderwijs voorkomen	63	26	11

3.3.6 De selectie van leerlingen voor de schakelklas

Aan de directies/schakelklascoördinatoren en leerkrachten zijn enkele vragen gesteld over de selectie van leerlingen voor de schakelklas. Aan de directies is gevraagd wie er bij de selectie van leerlingen betrokken waren, hoeveel leerlingen er geplaatst zijn, en wat de capaciteit was. Aan de schakelklasleerkrachten zijn vragen gesteld over de selectiecriteria.

Bij de selectie betrokken personen

Van de school zelf wordt de intern begeleider het vaakst (op 94% van de scholen) betrokken bij de selectie van de schakelklasleerlingen. Daarnaast worden de groepsleerkracht van de klas waarin de kinderen het vorig schooljaar zaten (91%), de schakelklasleerkracht (84%) en de directeur (81%) vaak betrokken bij de selectie. Als er een taalcoördinator aanwezig is (op tweederde van de scholen), wordt deze in bijna de helft van de gevallen bij de selectie van schakelklasleerlingen betrokken.

Bij 30% van de directies zijn andere scholen bij de selectie betrokken, omdat de schakelklas een bovenschoolse voorziening betreft. Op driekwart van deze scholen is de groepsleerkracht van de klas waarin de kinderen het vorig schooljaar zaten betrokken bij de selectie, op 70% de intern begeleider en op 60% de directeur van de andere school. Indien aanwezig, wordt in een derde van de gevallen de taalcoördinator van de andere school bij de selectie betrokken.

Op driekwart van de schakelklassen zijn externe instanties betrokken bij de selectie van leerlingen. Op 46% van deze scholen is dit een schoolbegeleider, op 43% een externe schakelklascoördinator en op 14% van de scholen een logopedist. Op enkele scholen wordt ook een orthopedagoog betrokken bij de selectie.

Aantal geplaatste leerlingen en capaciteit

Gemiddeld was er per school plaats voor 19 leerlingen en zijn er 17 geplaatst. Hierin is er geen (significant) verschil tussen scholen in de G4 en de overige gemeenten. Het aantal op scholen geplaatste leerlingen in klassen voor neveninstromers is gemiddeld het grootst, namelijk 20 leerlingen, terwijl het aantal geplaatste leerlingen in schakelklassen voor kinderen van verschillende leeftijden het kleinst is, namelijk 12 leerlingen.

Ongeveer een derde van de scholen had precies genoeg plaatsen. Op bijna een derde van de scholen hadden meer kinderen geplaatst kunnen worden. Dit kwam meestal (bij twee vijfde) omdat er te weinig leerlingen waren die in aanmerking kwamen/aan de vereisten voldeden. Bij een vijfde werd aangegeven dat de ouders en/of kinderen niet wilden, 'koudwatervrees' hadden. Bij een op de twintig scholen zijn leerlingen afgewezen, meestal omdat er meer kinderen met taalachterstanden waren dan plaatsen in de schakelklas. Op ruim een tiende van de scholen zijn de selectiecriteria aangepast aan het aantal beschikbare plaatsen, meestal omdat er te veel en in enkele gevallen omdat er te weinig kandidaten waren die aan de criteria voldeden. De overige 15% gaf nog een 'anders' antwoord.

De selectiecriteria

In tabel 3.9 is weergegeven waarop de selectie van leerlingen voor de schakelklas volgens de leerkrachten is gebaseerd.

Meestal spelen bij de selectie van leerlingen taaltoetsen uit het leerlingvolgsysteem en het oordeel van de leerkracht en van de intern begeleider over het niveau/de potentie van het kind een belangrijke rol. Screening door een logopedist(e) of intelligentieonderzoek speelt meestal geen (belangrijke) rol.

Tabel 3.9 – Kenmerken waarop de selectie van schakelklasleerlingen gebaseerd is (rij %)

	speelt geen rol/ niet van toepassing	weegt mee, maar is niet het belangrijkste	speelt een belangrijke rol
- toets(en) taal uit het leerlingvolgsysteem van de school	14	13	72
- oordeel van de leerkracht over het niveau/de potentie van het kind	16	12	71
- oordeel van de intern begeleider, idem	15	21	64
- specifieke taaltoetsen/tests, bijvoorbeeld van schoolbegeleidingsdienst	43	20	37
- motivatie/medewerking van de ouders	27	40	33
- motivatie van het kind	37	32	31
- werkhouding van het kind	36	36	28
- toets(en) rekenen, idem	36	37	27
- gedrag van het kind	38	37	25
- een intelligentie-onderzoek	55	32	13
- screening door logopedist(e)	70	23	7

In tabel 3.10 is weergegeven welke leerlingen volgens de schakelklasleerkrachten wel en welke niet in aanmerking komen voor plaatsing in de schakelklas.

Tabel 3.10 – Kenmerken van leerlingen die in aanmerking komen voor de schakelklas (rij %)

	wel	niet
- taalniveau laag tot zeer laag, bijvoorbeeld Cito-niveau D en E	80	20
- taalniveau laag maar niet zeer laag, bijvoorbeeld wel Cito-niveau D maar niet E	70	30
- discrepantie tussen intelligentie en taalniveau, taalniveau blijft achter bij intelligentie	69	31
- bij allochtone leerlingen: nog maar kort in Nederland	68	32
- discrepantie tussen het prestatieniveau taal en rekenen, rekenen hoger dan taal	59	41
- sociaal-emotioneel sterk, bijvoorbeeld goede werkhouding, motivatie	55	45
- sociaal-emotioneel zwak, bijvoorbeeld laag zelfvertrouwen, last van prestatiedruk, geen goede relatie met andere leerlingen	49	51
- leerproblemen	34	66
- gedragsproblemen	20	80

Taalproblemen wegen bij de selectie het sterkst mee. Gedragsproblemen en leerproblemen spelen meestal geen rol bij de selectie van leerlingen voor de schakelklas.

3.3.7 Mate van tevredenheid over lokale samenwerking

Gemeenten

Over het geheel genomen zijn de gemeente-ambtenaren tevreden over de lokale samenwerking. Het meest tevreden zijn zij over de rol/taakuitoefening van de lokale ondersteuning (zoals begeleidingsdienst), de rol/taakuitoefening van de gemeente en de samenwerking tussen gemeente en schoolbesturen. Tevreden zijn zij over:

- de rol/taakuitoefening van de bovenschools coördinator/coördinerende instelling,
- de rol/taakuitoefening van de schoolbesturen;
- de samenwerking tussen scholen en ondersteuners;
- de landelijke ondersteuning in de vorm van de website www.schakel-klassen.nl, nieuwsbrief, brochures;
- de landelijke ondersteuning in de vorm van ondersteuning op maat, kenniskringen, voorlichtingsbijeenkomsten;
- de samenwerking tussen gemeente en scholen.

Neutraal tot tevreden zijn de gemeente-ambtenaren over de samenwerking tussen basisscholen, tussen scholen en schoolbesturen en tussen basisscholen en v.o.-scholen. Neutraal zijn zij over de samenwerking tussen basisscholen en v.o.-scholen en over de communicatie door/met OCW.

In de mate van tevredenheid zijn er geen verschillen tussen de G4 en de overige gemeenten, behalve wat betreft de tevredenheid over de samenwerking tussen de gemeente en de scholen. In de G4 zijn de gemeente-ambtenaren hier neutraal/licht ontevreden over, terwijl de gemeente-ambtenaren uit de overige gemeenten hier tevreden over zijn. Dit heeft waarschijnlijk te maken met het grotere aantal scholen met een schakelklas in de vier grote steden.

De scholen

De schooldirecties zijn eveneens redelijk tevreden tot tevreden over de lokale samenwerking. Het meest tevreden zijn zij over de rol/taakuitoefening van de bovenschools coördinator/coördinerende instelling. Tevreden zijn zij over de samenwerking tussen het schoolbestuur en de school, de rol/taakuitoefening van de lokale ondersteuning (zoals begeleidingsdienst), de rol/taakuitoefening van de gemeente, de samenwerking tussen gemeente en de school en de rol/taakuitoefening van het schoolbestuur. Neutraal tot tevreden zijn zij over de samenwerking tussen scholen onderling, de samenwerking tussen gemeente en schoolbestuur/besturen en de landelijke ondersteuning in de vorm van de website www.schakel-klassen.nl, nieuwsbrief, brochures.

Er zijn geen verschillen in tevredenheid over de lokale samenwerking tussen schooldirecties uit de G4 en die uit de overige gemeenten.

3.3.8 Beschikbare ondersteuning op de scholen

Directie

Op de meeste scholen (84%) is/was er voor de schakelklas begeleiding door een extern begeleider. In de G4 is er niet vaker of minder vaak dan in de overige gemeenten begeleiding door een extern begeleider. Het initiatief voor de begeleiding lag meestal bij de school (36%) of bij de begeleidingsdienst (29%). De begeleiding betreft het coachen/begeleiden van de schakelklasleerkracht (74%), bijvoorbeeld door observatie en nabespreken van lessen, het kiezen van de werkwijze/de didactische principes (65%), het opstellen van het plan (58%), de lokale contacten/afstemming met anderen (58%), de selectie van leerlingen (57%), het kiezen of maken van het programma/de lesstof (57%). Minder vaak (28%) zorgt de extern begeleider voor scholing van de schakelklasleerkracht en voor scholing van de andere leerkrachten in het team (12%).

Leerkrachten

Bijna de helft van de schakelklasleerkrachten kan beschikken over de hulp van onderwijsassistenten in hun groep. De meeste leerkrachten (87%) worden intern ondersteund door de intern begeleider of een ander teamlid. De meerderheid van de leerkrachten heeft regelmatig overleg met de overige leerkrachten (70%), krijgt in sterke mate steun/belangstelling van collega's (78%), draagt binnen het team ervaringen over met werkwijzen uit de schakelklas (82%) en geeft aan dat de schakelklas in sterke mate draagvlak heeft in de school (75%). Rond de 5% geeft op deze vier punten aan dat dit helemaal niet het geval is.

We vonden geen verschillen tussen de G4 en de overige gemeenten.

Verreweg de meeste schakelklasleerkrachten (95%) worden begeleid door een extern begeleider. Bij ongeveer tweederde van de leerkrachten gaat het om selectie van leerlingen, advies over de aanpak van individuele leerlingen en scholing/verhoging van hun deskundigheid. Bij ruim tweevijfde van de leerkrachten betreft het observatie en nabespreken van de lessen en het kiezen van de methode(n). Bij ruim een derde van de leerkrachten gaat het om het uitzetten van de leerlijn en het kiezen van werkvormen, de manier van werken. Een vijfde van de schakelklasleerkrachten gaf aan dat zij door de extern begeleider worden begeleid bij het zelf maken/invullen van lessen. Verreweg de meeste schakelklasleerkrachten zijn tevreden over de begeleiding, 6% is ontevreden.

Tweederde van de schakelklasleerkrachten is bekend met de landelijke ondersteuning van de schakelklassen in de vorm van de website www.schakel-klassen.nl, de nieuwsbrief en brochures. De helft van de leerkrachten heeft er wel eens of regelmatig gebruik van gemaakt. De helft van de leerkrachten die bekend is met deze landelijke ondersteuning vindt deze nuttig, de andere helft is neutraal.

3.3.9 Het lesprogramma in de schakelklas

Ruim de helft (52%) van de schakelklasleerkrachten geeft aan in hun lessen uit te gaan van een speciaal leer- of opvoedingsconcept. De meesten van hen (57%) gaan uit van principes van effectief onderwijs, zoals duidelijke structuur, directe instructie, hoge eisen, leren in kleine stappen en het nauwkeurig bijhouden van vorderingen. Eén leerkracht gaat uit van het Montessori- en drie (6%) van het Dalton-concept. Twee leerkrachten geven aan bij hun lessen uit te gaan van ervaringsgericht onderwijs.

In onderstaande tabel is weergegeven in hoeverre de schakelklasleerkrachten in het onderwijs veel tijd besteden aan programmaonderdelen als spelling en uitbreiding van de woordenschat.

Tabel 3.11 – De mate waarin er veel tijd wordt besteed aan programmaonderdelen in de schakelklas, naar type schakelklas (gemiddelde scores; bereik 1 ‘helemaal niet waar’ - 5 ‘helemaal waar’)

	kop- klas	boven- bouw	midden- bouw	onder- bouw	kleuter- bouw	versch. leeft.	neven instr.	totaal
- uitbreiding van de woordenschat	4.5	4.8	5.0	5.0	5.0	4.8	4.9	4.9
- mondelinge taalvaardigheid*	4.6	4.7	5.0	4.7	5.0	4.8	4.9	4.8
- (voorbereiding op) begrijpend lezen*	4.8	4.8	5.0	4.8	2.9	3.7	4.7	4.4
- stimuleren van het zelfvertrouwen	4.1	4.0	4.3	4.3	4.6	4.1	4.3	4.3
- de verbinding tussen taal en denken/ redeneren*	4.7	4.7	4.3	4.3	3.8	4.7	4.1	4.3
- stimuleren van zelfstandigheid/ zelfwerkzaamheid	4.4	3.7	4.3	4.2	4.4	4.3	4.2	4.2
- versterken van de motivatie	3.9	4.3	4.8	4.1	4.3	4.0	4.0	4.1
- (voorbereiding op) technisch lezen*	3.6	3.0	4.3	4.6	3.6	3.4	4.6	4.1
- verbetering van de werkhouding	3.9	4.0	4.8	4.0	4.2	3.9	4.1	4.1
- spelling*	4.4	3.5	4.3	4.0	2.3	3.3	4.5	3.9
- het vergroten van `kennis van de wereld`	4.4	4.2	4.0	3.9	3.1	4.2	3.8	3.9
- de verbinding tussen taal en zaakvakken/ wereldoriëntatie*	4.5	4.8	4.7	3.5	2.3	3.8	3.6	3.7
- (voorbereiding op) rekenen	3.7	3.3	3.2	3.6	4.0	3.6	3.7	3.6

* significant verschil tussen de onderscheiden schakelklastypen, $p < .05$

De meeste aandacht wordt er in het algemeen besteed aan uitbreiding van de woordenschat en aan mondelinge taalvaardigheid. De minste aandacht is er voor rekenen: daar wordt enigszins aandacht aan besteed. Bij diverse onderdelen zijn er verschillen naar type schakelklas. In schakelklassen in de kleuter- en middenbouw wordt verge-

leken met de andere schakelklastypen de meeste aandacht aan mondelinge taalvaardigheid besteed. Aandacht voor (de voorbereiding op) begrijpend lezen is er vooral vanaf de onderbouw. De verbinding tussen taal en denken/redeneren wordt het meest gelegd in schakelklassen gericht op de bovenbouw en in de kopklassen. In schakelklassen voor neveninstromers en schakelklassen in de onderbouw wordt de meeste aandacht besteed aan (de voorbereiding op) technisch lezen. In schakelklassen gericht op kinderen in de middenbouw, bovenbouw en in de kopklassen is er de meeste aandacht voor de verbinding tussen taal en zaakvakken/wereldoriëntatie.

In tabel 3.12 is weergegeven van welke werkvormen/didactische principes de schakelklasleerkrachten gebruik maken.

Tabel 3.12 – De mate waarin werkvormen/didactische principes worden gebruikt in de schakelklas, naar type schakelklas (gemiddelde scores; bereik 1 ‘wordt nooit door leerkracht toegepast’ - 5 ‘wordt zeer vaak door leerkracht toegepast’)

	kop- klas	boven- bouw	midden- bouw	onder- bouw	kleuter- bouw	versch. leeft.	neven instr.	neven totaal
- werken aan de hand van thema's*	3.9	4.3	5.0	4.7	4.9	4.8	4.5	4.6
- gespreksvormen in kleine groepjes	3.7	3.8	4.5	4.2	4.3	4.5	4.4	4.2
- kringgesprek	3.7	3.3	4.5	4.0	4.6	4.4	4.0	4.1
- samenwerkend leren/opdrachten waarbij moet worden samengewerkt*	4.1	3.8	4.7	4.1	4.3	4.3	3.7	4.0
- werken met projecten	3.5	3.3	3.8	3.8	4.2	4.2	3.6	3.8
- (school)televisie, radio	4.2	3.5	3.7	3.5	3.4	3.4	3.4	3.5
- educatieve uitstapjes, zoals museumbezoek, kinderboerderij, bezoek aan bedrijven*	3.9	3.3	3.8	3.4	3.8	3.9	2.9	3.4
- gestuurd spel/spelopdrachten/drama*	2.4	2.3	3.3	3.6	4.3	4.1	3.1	3.4
- natuurlijk spel (kleuters)*	nvt	nvt	nvt	2.3	4.5	3.4	2.2	2.7

nvt: niet van toepassing

*significant verschil tussen de onderscheiden schakelklastypen, $p < .05$

Vaak tot zeer vaak wordt er door de leerkrachten in de schakelklassen gewerkt aan de hand van thema's. Daarnaast vinden er vaak gespreksvormen plaats in kleine groepjes, kringgesprekken en is er sprake van samenwerkend leren/van opdrachten waarbij moet worden samengewerkt.

De werkvormen waar gebruik van wordt gemaakt, verschillen vaak tussen de typen schakelklassen. In de kopklas en in schakelklassen in de bovenbouw wordt minder vaak gewerkt aan de hand van thema's dan in de andere typen. Samenwerkend leren komt in schakelklassen in de middenbouw vaker voor dan in de overige typen. Leer-

krachten van leerlingen in schakelklassen voor neveninstromers organiseren vergeleken met leerkrachten van de andere schakelklassen het minst vaak educatieve uitstapjes (dit komt weinig tot soms voor). Gestuurd spel/spelopdrachten/drama wordt vooral toegepast in schakelklassen in de kleuterbouw en met kinderen van verschillende leeftijden. Natuurlijk spel voor kleuters komt uiteraard vooral voor in schakelklassen in de kleuterbouw.

Vervolgens is bij deze werkvormen gevraagd welke vorm de leerkrachten aan zouden bevelen aan andere leerkrachten met een soortgelijke schakelklas, omdat ze naar hun ervaring goed werken. De resultaten zijn weergegeven in tabel 3.13.

Tabel 3.13 – De mate waarin leerkrachten werkvormen aan zouden bevelen aan andere leerkrachten met een soortgelijke schakelklas, omdat ze naar hun ervaring goed werken (gemiddelde scores; bereik 1 ‘dit beveelt de leerkracht niet aan’ – 5 ‘dit beveelt de leerkracht sterk aan’)

	kop- klas	boven- bouw	midden- bouw	onder- bouw	kleuter- bouw	versch. leeft.	neven instr.	totaal
- werken aan de hand van thema's	4.0	4.7	5.0	4.7	4.8	4.7	4.5	4.6
- gespreksvormen in kleine groepjes	4.1	4.5	5.0	4.7	4.7	4.4	4.4	4.5
- samenwerkend leren/opdrachten waarbij moet worden samengewerkt	4.5	4.5	4.8	4.5	4.4	4.3	4.3	4.4
- educatieve uitstapjes, zoals museumbezoek, kinderboerderij, bezoek aan bedrijven	4.1	4.5	5.0	4.4	4.3	4.2	4.0	4.3
- kringgesprek	3.9	4.0	4.5	4.2	4.1	4.5	4.1	4.1
- werken met projecten	3.9	4.3	4.7	4.2	3.9	4.4	3.8	4.1
- (school)televisie, radio	4.4	4.2	4.3	4.2	3.4	3.7	3.8	4.0
- gestuurd spel/spelopdrachten/drama	3.1	3.3	4.3	4.0	4.6	4.5	3.7	3.9
- natuurlijk spel (kleuters)	nvt	Nvt	nvt	3.0	4.3	3.7	2.8	3.1

Over het algemeen bevelen leerkrachten het werken aan de hand van thema's het sterkst aan aan andere leerkrachten met een vergelijkbare schakelklas. Dit geldt voor alle typen schakelklassen, behalve voor de kopklas. Daar bevalt het samenwerkend leren het beste. In schakelklassen in de midden- en onderbouw zijn er ook (heel) goede ervaringen met gespreksonderwerpen in kleine groepjes en in schakelklassen in de middenbouw met educatieve uitstapjes.

In de schakelklassen wordt veel gebruik gemaakt van eigen materiaal (94%), specifieke remediërende materialen/methoden, materialen uit orthotheek (88%), algemene methode(n) die ook in de andere klassen gebruikt worden (86%) en specifieke methode(n) voor Nederlands als tweede taal (77%). Van de schakelklassen in de onderbouw

wordt in een derde en van schakelklassen in de kleuterbouw in een kwart gebruik gemaakt van specifieke stimuleringsprogramma's zoals Kaleidoscoop en Piramide. Het is enigszins opmerkelijk dat deze programma's meer in de onderbouw- dan in de kleuterbouwgroepen worden gebruikt, maar dit kan te maken hebben met het grote aandeel schakelklasgroepen voor onderbouwleerlingen in de G4: er is dan sprake van voortzetting van het programma dat men al gebruikte in de kleutergroepen.

Ten slotte is wat betreft het lesprogramma in de schakelklas aan de leerkrachten gevraagd van welke instanties buiten de school zij gebruik maken. Het vaakst maken zij gebruik van organisaties voor cultuureducatie, bijvoorbeeld voor muziek, dans, beeldende vorming (51%). Daarnaast wordt er gebruik gemaakt van logopedie (46%) en experts in de klas: personen met speciale kennis/deskundigheid die daarover in de klas iets vertellen (40%). Andere instanties buiten de school waar gebruik van wordt gemaakt zijn musea (33%) en organisaties voor natuur en milieu en schooltuinen (33%). Bij een kwart wordt er gebruik gemaakt van ambulante begeleiding vanuit het speciaal onderwijs en bij eveneens een kwart van een orthopedagoog. Door een tiende wordt een buurthuis genoemd, organisaties op het gebied van techniek en een onderwijsbegeleidingsdienst.

3.3.10 De ouders van schakelklaskinderen

Aan de leerkrachten is ook gevraagd hoe de ouders van de kinderen op de schakelklas reageren. Gemiddeld genomen, zo rapporteren de leerkrachten, zijn de ouders duidelijk tevreden met de deelname van hun kind aan een schakelklas. Zij staan gemiddeld positief tegenover de schakelklas en waren blij met deze kans voor hun kind. Daarnaast konden zij gemakkelijk overtuigd worden van het nut van plaatsing van hun kind in de schakelklas. De ouders vinden niet dat het stigmatiserend werkt of dat er in de schakelklas teveel zwakke leerlingen bij elkaar zitten. Alleen in een schakelklas voor verschillende leeftijden is er soms sprake van dat ouders het stigmatiserend vinden dat hun kind in een dergelijke klas zit.

De ouders zijn tevreden met de vorderingen van hun kind in de schakelklas en tonen er ook vrij veel belangstelling voor. Ze zijn redelijk goed op de hoogte van wat er in de schakelklas gebeurt. Soms proberen ouders bij te dragen aan het succes door kinderen thuis te ondersteunen of door mee te helpen op school. In een schakelklas voor kinderen van verschillende leeftijden ondersteunen ouders hun kind thuis iets vaker en helpen wat vaker mee op school dan in de andere schakelklastypen.

Ten slotte zijn vragen gesteld over de wijze waarop de ouders van de kinderen in de schakelklas bij school worden betrokken. Nagenoeg alle ouders ontvangen voorlich-

ting over de werkwijze in de schakelklas en de achtergronden daarvan. Bij 59% wordt dit systematisch gedaan. Periodieke rapportbesprekingen met ouders vinden voor bijna alle ouders systematisch plaats. De meeste ouders (91%) worden gestimuleerd thuis met hun kind te lezen. Daarnaast komt het vaak voor (85%) dat ouders worden uitgenodigd de klas te bezoeken. Iets minder vaak (65%) worden ze uitgenodigd om mee te helpen in de klas. Vaak (84%) wordt huiswerk meegegeven aan de kinderen. Tweederde van de leerkrachten gaat op huisbezoek. Ruim de helft (61%) geeft taal-spelletjes mee aan ouders om thuis met de kinderen te spelen. Daarnaast geeft ruim de helft van de leerkrachten (53%) aan dat er (soms) een cursus wordt aangeboden voor de ouders. Op een derde van de scholen worden ouders (soms) ingezet als 'lesmateriaal'; ze worden dan bijvoorbeeld uitgenodigd om iets te komen vertellen.

3.3.11 Ervaren successen en knelpunten

Gemeente

De belangrijkste punten van succes ten aanzien van de schakelklas zijn volgens gemeente-ambtenaren de motivatie bij alle betrokkenen om schakelklas(sen) tot stand te brengen en de inzet en kwaliteit van de schakelklasleerkrachten. Driekwart van de gemeente-ambtenaren is hier zeer positief over. Ruim tweederde van de gemeente-ambtenaren is zeer positief over de mogelijkheid aan te sluiten bij bestaande voorzieningen en over de goede lokale ondersteuning. Daarnaast vindt ongeveer tweederde van de gemeente-ambtenaren de goede communicatie tussen alle betrokkenen, de goed verlopende lokale sturing, overleg en de mogelijkheid aan te sluiten bij lokaal beleid duidelijke pluspunten. Bijna de helft is zeer positief over de mogelijkheid iets nieuws uit te kunnen proberen en over de goede lokale evaluatie. Ruim tweevijfde vindt het een duidelijk pluspunt dat nieuwe vormen van samenwerking ontstaan en dat er de mogelijkheid is om een al langer gewenste voorziening te creëren. Een derde is zeer positief over de landelijke ondersteuning (bijvoorbeeld via de website www.schakel-klassen.nl). Meestal (60%) wordt de aandacht/steun vanuit OCW *niet* als positief ervaren.

De gemeente-ambtenaren ervaren duidelijk minder knelpunten dan pluspunten ten aanzien van de schakelklassen. Het belangrijkste knelpunt is dat de regelgeving/wensen van de landelijke overheid als te knellend worden ervaren. Dit is voor ruim de helft van de gemeente-ambtenaren een sterk knelpunt. Van deze helft vindt bijna een derde de verplichting dat leerlingen op één basisschool moeten worden ingeschreven een knelpunt. Andere genoemde knelpunten hierbij zijn de verplichting om een heel jaar een aparte groep te moeten vormen, het verplichte aantal uren extra onderwijs bij verlengde schooldagvarianten en dat de overheid een hoger aantal plaatsen vraagt dan wat mogelijk is/aan doelgroep aanwezig is.

Een kwart vindt het een duidelijk knelpunt dat er te weinig voorbereidingstijd is en een vijfde vindt de vervanging van schakelklasleerkrachten bij ziekte een knelpunt. Een tiende van de gemeente-ambtenaren vindt het een duidelijk knelpunt dat het bedrag per leerling te laag is. Andere duidelijke knelpunten die door een tiende van de gemeente-ambtenaren worden ervaren zijn dat er te weinig belangstelling/kandidaten zijn voor de schakelklas, dat er onvoldoende landelijke ondersteuning is en de geringe beschikbaarheid van geschikte schakelklasleerkrachten. Het vinden van huisvesting, van een geschikte school/locatie en het onvoldoende beschikbaar zijn van richtlijnen bij de selectie van leerlingen vormen bijna nooit sterke knelpunten. Het draagvlak bij basisscholen en bij schoolbesturen en een gebrek aan consensus bij schoolbesturen zijn volgens geen enkele gemeente-ambtenaar duidelijke knelpunten.

Directies

Ook de directies noemen veel meer pluspunten dan knelpunten ten aanzien van de schakelklas (zie tabel 3.14 voor de pluspunten en tabel 3.15 voor de knelpunten).

Tabel 3.14 – Directies: pluspunten van de schakelklas (rij %)

	bij ons niet positief	enigszins positief	duidelijk/ zeer positief
- enthousiasme van de schakelklasleerkracht(en)	1	4	95
- enthousiasme van de leerlingen in de schakelklas	1	5	94
- (kunnen) werken in een kleine groep	0	7	93
- inzet en kwaliteit van de schakelklasleerkrachten	3	5	92
- goede mogelijkheid aan te sluiten bij bestaand (taal)beleid in de school	1	16	83
- goede mogelijkheid iets nieuws uit te proberen	1	16	83
- de motivatie bij alle betrokkenen om schakelklas(sen) tot stand te brengen	1	16	83
- goede mogelijkheid een al langer gewenste voorziening te creëren	4	16	80
- al zichtbare effecten, op cognitief gebied	1	22	77
- al zichtbare effecten, op sociaal-emotioneel gebied	3	23	74
- enthousiasme van de ouders van de leerlingen in de schakelklas	2	23	74
- goede mogelijkheid een al bestaande voorziening voort te zetten	12	18	70
- goede communicatie tussen alle betrokkenen	3	41	57
- goede lokale evaluatie	10	40	51
- goede lokale ondersteuning	15	40	45
- goed verlopende lokale sturing, overleg	10	45	45
- goede landelijke ondersteuning	27	49	24
- aandacht/steun vanuit OCW	20	56	24

Duidelijke pluspunten die door bijna alle directies worden genoemd zijn het enthousiasme van de schakelklasleerkracht(en) en van de leerlingen in de schakelklas, het (kunnen) werken in een kleine groep en de inzet en kwaliteit van de schakelklasleerkrachten. Het minst positief zijn de directies over de landelijke ondersteuning.

Tabel 3.15 – Directies: mate waarin knelpunten van de schakelklas worden ervaren (rij %)

	bij ons geen knelpunt	enigszins een knelpunt	een duidelijk/ sterk knelpunt
- vervanging schakelklasleerkrachten bij ziekte	43	27	30
- te knellende regelgeving van de landelijke overheid	50	30	20
- zware belasting schakelklasleerkracht, vanwege 'pionieren'	46	38	16
- te weinig voorbereidingstijd	43	41	16
- te weinig middelen toegewezen gekregen	57	34	9
- vinden/creëren van een geschikte ruimte	67	25	9
- onvoldoende landelijke ondersteuning	78	13	8
- gebrek aan belangstelling bij ouders	57	36	7
- gebrek aan medewerking van ouders/verzet tegen plaatsing	67	27	6
- onvoldoende richtlijnen bij selectie van leerlingen	73	23	4
- geringe steun van de gemeente	92	5	3
- beschikbaarheid van leerkrachten die geschikt zijn voor dit werk	81	16	3
- draagvlak in het team	86	11	3
- geringe steun van de het schoolbestuur	95	4	1
- gering draagvlak bij het schoolbestuur	96	4	0
- gebrek aan consensus bij schoolbesturen	93	7	0
- problemen bij de selectie (zoals onheldere criteria, geen goede instrumenten)	70	30	0

Het vaakst wordt vervanging van schakelklasleerkrachten bij ziekte als knelpunt benoemd (bijna een derde). Te knellende regelgeving van de landelijke overheid wordt door een vijfde als een duidelijk knelpunt gezien. Problemen bij de selectie van leerlingen voor de schakelklas, gebrek aan consensus bij schoolbesturen, gering draagvlak bij het schoolbestuur en geringe steun van het schoolbestuur worden niet als duidelijke knelpunten gezien.

Leerkrachten

Net als de directies en gemeente-ambtenaren ervaren de leerkrachten duidelijk meer pluspunten dan knelpunten met betrekking tot de schakelklas (zie tabel 3.16 voor de pluspunten en tabel 3.17 voor de knelpunten).

Tabel 3.16 – Leerkrachten: pluspunten van de schakelklas (rij %)

	bij ons niet positief	enigszins positief	duidelijk/ zeer positief
- enthousiasme van de leerlingen in de schakelklas	3	6	91
- (kunnen) werken in een kleine groep	0	14	86
- al zichtbare effecten, op cognitief gebied	1	17	82
- de motivatie bij alle betrokkenen om deze schakelklas tot stand te brengen	1	18	81
- de mogelijkheid iets nieuws uit te proberen	3	20	77
- de mogelijkheid een al bestaande voorziening voort te zetten	4	25	70
- al zichtbare effecten, op sociaal-emotioneel gebied	5	27	69
- de mogelijkheid aan te sluiten bij bestaand (taal)beleid in de school	2	30	68
- de mogelijkheid een al langer gewenste voorziening te creëren	2	33	65
- enthousiasme van de ouders van de leerlingen in de schakelklas	8	31	62
- goede communicatie tussen alle betrokkenen	9	34	57
- goed verlopende lokale sturing, overleg	8	38	54
- goede externe ondersteuning	10	40	51

Heel positief zijn de leerkrachten over het enthousiasme van de leerlingen in de schakelklas en het (kunnen) werken in een kleine groep. Ook duidelijk positief zijn de leerkrachten over al zichtbare effecten op cognitief gebied. Vaak genoemd hierbij zijn een duidelijke vooruitgang in woordenschat, spelling, technisch en begrijpend lezen en spreekvaardigheid. Ook op sociaal-emotioneel gebied wordt door veel leerkrachten vooruitgang geconstateerd. Hierbij wordt vaak genoemd dat het zelfvertrouwen van de leerlingen toegenomen is, omdat ze het Nederlands beter beheersen en in een kleinere groep zitten.

Tabel 3.17 – Leerkrachten: mate waarin knelpunten van de schakelklas worden ervaren (rij %)

	bij ons geen knelpunt	enigszins een knelpunt	duidelijk/ sterk knelpunt
- zware belasting schakelklasleerkracht, vanwege `pionieren` (alles zelf uitvinden)	44	36	20
- zware belasting schakelklasleerkracht, vanwege moeilijke groep	55	26	19
- te weinig voorbereidingstijd	49	33	17
- te weinig middelen	61	28	12
- te weinig belangstelling van de ouders	49	40	10
- onvoldoende ondersteuning, extern	71	21	8
- te weinig medewerking van de ouders	60	32	8
- problemen bij de selectie (zoals onheldere criteria, geen goede instrumenten)	60	33	7
- onvoldoende ondersteuning, intern	67	27	5
- onvoldoende richtlijnen bij selectie van leerlingen	64	31	4
- te weinig draagvlak in het team	75	21	4
- geen geschikte ruimte/klaslokaal	82	14	4

Een vijfde van de leerkrachten ervaart een zware belasting vanwege ‘pionieren’, het veel zelf uit moeten vinden. Ook ongeveer een vijfde vindt een zware belasting vanwege een moeilijke groep een duidelijk knelpunt. De ruimte/het klaslokaal wordt het minst vaak als knelpunt gezien.

3.3.12 Oordeel over schakelklassen als instrument voor achterstandsbestrijding

Tot slot is zowel aan de gemeente-ambtenaren, directies als schakelklasleerkrachten een aantal uitspraken over het nut van de schakelklas als instrument voor achterstandenbestrijding voorgelegd, met de vraag in hoeverre zij het hiermee eens zijn. In tabel 3.18 zijn de resultaten weergegeven.

Tabel 3.18 - Mening over de schakelklas van gemeente-ambtenaren, directies en leerkrachten, gemiddelden (gemiddelden; bereik: 1 'helemaal oneens', 2 'oneens', 3 'neutraal', 4 'eens', 5 'helemaal eens')

	gemeente	directies	leerkrachten
- biedt de kans gericht in te zetten op de kinderen die daar het meest baat bij hebben	4.4	4.6	4.6
- is een manier om meer uit kinderen te halen dan via regulier onderwijs mogelijk is	4.0	4.4	4.3
- biedt de kans om een nieuwe aanpak te ontwikkelen	4.0	4.2	4.1
- is een manier om te voorkomen dat talenten onderbenut blijven/ dat kinderen onderpresteren	4.2	4.1	4.1
- leidt tot homogenisering (doelgroepleerlingen worden bij elkaar in één groep geplaatst), dat is positief (gerichte aandacht mogelijk)	3.5	3.8	3.8
- maakt het mogelijk te voorkomen dat leerlingen vastlopen en eventueel verwezen moeten worden naar het speciaal (basis)onderwijs	2.9	3.4	3.7
- biedt de kans om (verworvenheden uit) het VVE-beleid voort te zetten	3.7	2.6	3.6
- bereikt te weinig leerlingen	2.9	2.7	2.8
- is een te tijdelijke impuls, daardoor te beperkt	3.5	3.9	2.7
- is niet kosteneffectief (hoge kosten per kind)	2.9	2.1	2.5
- zet leerlingen apart en werkt daardoor stigmatiserend	2.3	1.7	2.0
- leidt tot homogenisering (doelgroepleerlingen worden bij elkaar in één groep geplaatst), dat is negatief (neerwaartse spiraal)	2.1	1.7	1.9

Ook uit deze resultaten blijkt dat de houding van gemeente-ambtenaren, directies en leerkrachten ten aanzien van de schakelklas duidelijk positief is. Wel vinden vooral directies dat het een te tijdelijke impuls is en daardoor te beperkt is.

4 Resultaten effectmeting op cognitief gebied

Bij de schakelklaskinderen zijn zowel aan het begin als aan het eind van het schakeljaar toetsen afgenomen. Door het verschil tussen beide metingen te berekenen wordt duidelijk hoeveel leerwinst de kinderen in dat jaar hebben geboekt.

De beginmeting is daarnaast in nog een ander opzicht interessant. Hij geeft namelijk inzicht in het type kinderen dat voor de schakelklas is geselecteerd. Gaat het om autochtone of allochtone kinderen? Uit welk herkomstland komen de (ouders van) allochtone kinderen? Hebben de geselecteerde kinderen alleen een taalachterstand of lopen ze ook bij rekenen achter? Deze vragen kunnen op basis van de beginmeting worden beantwoord. We beginnen dit hoofdstuk met een typering van de geselecteerde kinderen op basis van de beginmeting. Daarna, in paragraaf 4.2, wordt de eindmeting erbij betrokken en kunnen we uitspraken doen over de leerwinst die in het schakeljaar is gehaald.

4.1 De beginmeting

4.1.1 Achtergrondkenmerken van de schakelklaskinderen

Bij het onderzoek naar de schakelklassen 2006/2007 zijn bijna 80 scholen en 579 leerlingen betrokken. We herhalen hier nog even de tabel die ook in hoofdstuk 2 al is gepresenteerd. In tabel 4.1 staan de aantallen kinderen vermeld die aan de effectmeting hebben deelgenomen, en de **groep waaruit ze afkomstig** zijn. Let op: het gaat *niet* om de groep waarin ze in het schakeljaar zitten. De groepsaanduiding van de schakelklassen was zo divers (3+, 2/3, topklas 4, etc.), dat het voor de vergelijkbaarheid tussen de groepen niet mogelijk was om van het schakeljaar zelf uit te gaan. Bovendien komt het vaak voor dat leerlingen in een schakelklas van hetzelfde leerjaar worden geplaatst als het leerjaar waarin ze het jaar daarvóór zaten (bijvoorbeeld een leerling die vanuit groep 2 in een schakelklas 2 wordt geplaatst), terwijl een andere leerling juist in een schakelklas van een volgend leerjaar 3 terecht is gekomen (bijvoorbeeld uit groep 2 naar schakelklas 3). Voor de vergelijkbaarheid van de leerlingen hanteren we dus hier en in het vervolg van het rapport het leerjaar waar de leerling het jaar daarvóór zat.

Sommige leerlingen zaten het jaar vóór de schakelklas nog niet op de basisschool. Een deel van hen zat al wel op de peuterspeelzaal, en/of heeft een of andere vorm van voorschools onderwijs gehad.

Tabel 4.1 – Aantallen schakelklaskinderen in de effectmeting, uitgesplitst naar de groep waarin ze **het jaar daarvoor** zaten

afkomstig uit	schakelklas	autochtoon	allochtoon	totaal
instroomgroep/1	1 of 2	4	63	67
groep 2	2 of 3	21	152	173
groep 3	3 of 4	20	126	146
groep 4	4 of 5	4	27	31
groep 5	5 of 6	2	28	30
groep 6	6 of 7	1	43	44
groep 7	7 of 8	2	24	26
groep 8	kopklas	-	62	62
N		54	525	579

Van de 579 kinderen die aan de beginmeting hebben meegedaan, is 90% van allochtone afkomst (minimaal één van de ouders is niet in Nederland geboren). In de onderzoeksgroep zitten in groep 5 en hoger vrijwel geen autochtone leerlingen.

De onderbouw is sterk vertegenwoordigd. Tweederde deel van de kinderen is afkomstig uit groep 1, 2 of 3. Tien procent komt uit groep 8 en zit in een kopklas. Een kwart komt uit een van de middenbouwgroepen.

In tabel 4.2 staan nog enkele achtergrondkenmerken van de schakelklaskinderen, namelijk de wegingsfactor, het opleidingsniveau van de ouders en het land van herkomst.

Tabel 4.2 – Achtergrondkenmerken van de schakelklaskinderen (in %)

wegingsfactor		opleiding ouders		herkomstland ouders	
0.0	15	max. lo	42	Nederland	12
0.25	7	max. lbo	28	Sur/Ant	8
0.9	78	max. mbo	22	Marokko	16
		hbo/wo	8	Turkije	31
				Overig	33

Hoewel er, zoals verwacht, voornamelijk leerlingen met een wegingsfactor (dus achterstandsleerling) in de schakelklas zitten, behoort een deel *niet* tot die doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid. Eén op de 6 à 7 schakelklaskinderen is een zogenaamd 0.0-kind; het betreft vaak een allochtoon kind met hoger opgeleide ouders.

Bijna eenderde van de ouders van schakelklaskinderen heeft het mbo of hoger afgerond.

Zoals we bij de verdeling autochtoon-allochtoon al zagen, komt bijna 90% van de ouders niet uit Nederland. De groep ‘overig’ (Afrika, ex-Joegoslavië) en de Turkse leerlingen zijn daarbij oververtegenwoordigd.

Dat er meer Turkse dan Marokkaanse leerlingen in de schakelklas zijn geplaatst, is opvallend en niet zonder meer te verklaren. Het zou zo kunnen zijn dat er op de scholen waar schakelklassen zijn relatief veel Turkse leerlingen zitten. Een andere mogelijkheid is dat Turkse leerlingen eerder voor de schakelklas worden geselecteerd dan Marokkaanse leerlingen. Uit ander onderzoek is namelijk bekend dat er bij Turkse leerlingen meer onderbenutting voorkomt dan bij Marokkaanse leerlingen: ze hebben meer capaciteiten dan hun prestaties laten zien (Mulder e.a., 2007). Om meer zicht te krijgen op de reden van de oververtegenwoordiging van de Turkse leerlingen hebben we een paar aanvullende analyses uitgevoerd. Daaruit blijkt dat er inderdaad iets meer Turkse dan Marokkaanse leerlingen op de scholen met een schakelklas zitten, maar het verschil is gering en zeker niet de enige verklaring voor het relatief hoge aandeel Turkse leerlingen in de schakelklassen.

De analyses geven aanleiding te veronderstellen dat de grotere onderbenutting er ook iets mee te maken heeft. Bij Turkse leerlingen is de discrepantie tussen de taalprestaties enerzijds en hun algemene cognitieve niveau (geoperationaliseerd als score op de rekentoets en op de algemene cognitieve vaardighedentoets) anderzijds namelijk groter dan bij de Marokkaanse leerlingen. Met andere woorden: gezien hun algemene cognitieve niveau mag worden verwacht dat de taalprestaties van de Turkse leerlingen nog flink kunnen stijgen. Wanneer ook scholen en leerkrachten dat inzien, zou dat een goede reden geweest kunnen zijn om veel Turkse leerlingen in een schakelklas te plaatsen. Bij Marokkaanse leerlingen is het verschil tussen hun taalprestaties en hun algemene cognitieve niveau kleiner.

4.1.2 Het prestatieniveau bij de beginmeting

Het doel van de schakelklas is om in een jaar tijd taalachterstanden te verminderen of weg te werken. Het wekt dan ook geen verbazing dat uit de resultaten van de beginmeting blijkt dat het overwegend taalzwakke kinderen zijn die voor de schakelklas zijn geselecteerd. Hoe groot die achterstand is, kan worden afgelezen uit tabel 4.3 en 4.4. In tabel 4.3 staan de scores op de OBIS-toets van kinderen uit de instroomgroep, groep 1 en groep 2, uitgesplitst naar drie leeftijdscategorieën.

In tabel 4.4 staan de scores op de Cito-toetsen van kinderen uit groep 3 t/m 8. De tabellen geven zowel de scores van de autochtone en allochtone kinderen in de schakelklas als de scores van de landelijke groep autochtone en allochtone leerlingen.

Uit tabel 4.3 blijkt dat de allochtone schakelklaskinderen uit leeftijdscategorie 1 lager scoren dan de qua leeftijd vergelijkbare landelijke allochtone groep. De scores van de allochtone schakelklaskinderen uit de twee hoogste leeftijdscategorieën liggen daarentegen op hetzelfde niveau als de landelijke groep allochtone leerlingen, of hoger. Opvallend zijn de hoge scores van de allochtonen in categorie 3: zowel wat lezen als rekenen betreft scoren ze beduidend hoger dan de landelijke groep. Het aantal autochtone schakelklaskinderen uit leeftijdscategorie 1 en 2 is te klein om betrouwbare uitspraken te kunnen doen. In leeftijdscategorie 3 hebben de autochtone schakelklaskinderen een lager taal- en rekenniveau dan de landelijke groep autochtone kinderen; alleen wat betreft nazeggen wijken de scores niet af van de landelijke groep.

Tabel 4.3 – Gemiddelde scores van leerlingen uit de instroomgroep of uit groep 1/2 op de OBIS- en Cito-toetsen (beginmeting)

Leeftijd	schakel autocht.	landelijk autocht.	schakel allocht.	landelijk allocht.
<i>leeftijdscat.1</i>				
<i>(gem. 4jr. +5mnd.)</i>	n < 10	n=407	n=20	n=97
<i>instroomgroep</i>				
Nazeggen	*	*	5	8
Lezen	*	*	11	20
Rekenen	*	*	10	16
<i>leeftijdscat.2</i>				
<i>(gem. 5jr. +6mnd.)</i>	n < 10	n=366	n=25	n=64
<i>afkomstig uit groep 1</i>				
Nazeggen	*	*	10	11
Lezen	*	*	30	28
Rekenen	*	*	28	25
<i>leeftijdscat.3</i>				
<i>(gem. 6jr. +7mnd.)</i>	n=14	n=104	n=58	n=16
<i>afkomstig uit groep 2</i>				
Nazeggen	14	15	12	13
Lezen	72	93	65	45
Rekenen	38	44	40	34
Cito-toetsen				
Taal voor Kleuters	n=14 65.1	n=720 67.8	n=75 62.2	n=329 62.0
Ordenen	46.8	50.0	48.7	45.6

* = geen of onvoldoende leerlingen

Van een deel van de kleuters is (ook) de score op de Cito-toetsen Taal voor Kleuters en Ordenen bekend. We hebben namelijk aan de scholen gevraagd of ze deze toetsen zelf al bij de schakelklaskinderen afnamen, en zo ja of ze de scores in dat geval aan ons wilden doorgeven. Die gemiddelde scores staan onderin de tabel. De gemiddelde leeftijd van deze schakelklaskinderen is 5 jaar en 2 maanden, wat overeenkomt met de OBIS-leeftijdscategorie 2. Voor een klein deel gaat het om kinderen die ook de OBIS-toets hebben gemaakt, maar de meesten hebben alleen de Cito-toetsen gemaakt. De scores op de Cito-toetsen laten bij de allochtonen hetzelfde beeld zien als de scores op de OBIS-toets: wat taal betreft zijn de scores vergelijkbaar met die van de landelijke groep allochtonen, wat rekenen betreft zijn ze wat beter. De Cito-scores van de autochtone schakelklaskinderen zijn iets lager dan die van de landelijke groep autochtonen. Maar ook hier is het aantal schakelklaskinderen klein.

In tabel 4.4 staan de Cito-scores van schakelklaskinderen afkomstig uit groep 3 of hoger. Omdat er bij de beginmeting nogal wat verschillen zaten in het afnamemoment, zijn de scores van de beginmeting herberekend naar een afname op 1 oktober, zowel voor de kinderen in de schakelklas als voor de landelijke groep (zie par. 2.2.3 voor de berekening). Tabel 4.4 laat zien dat autochtone schakelklaskinderen uit groep 3-4 zowel wat betreft woordenschat, technisch lezen als rekenen gemiddeld genomen veel zwakker zijn dan de landelijke groep autochtone leerlingen. De allochtone schakelklaskinderen uit groep 3-4 scoren op technisch lezen beter dan de autochtone schakelklaskinderen én dan de landelijke groep allochtonen, maar op woordenschat en rekenen scoren ze zwakker dan beide groepen.

Ook de scores van de allochtone schakelklaskinderen uit groep 5-6 op technisch lezen zijn beter dan die van de landelijke groep allochtonen. Wat rekenen betreft is er sprake van een kleine achterstand. De grootste achterstand zien we bij begrijpend lezen. De score op Testreeksen, de toets die een indicatie geeft van leercapaciteit, is vrijwel gelijk aan het landelijk gemiddelde van de autochtone kinderen. Dus blijkt dat de feitelijke (taal)achterstand het belangrijkste selectiecriteria is geweest om kinderen uit groep 5-6 in een schakelklas te plaatsen.

Bij de kopklassers liggen de scores op de toetsen Begrijpend lezen, Rekenen én Testreeksen hoger dan die van de landelijke groep allochtonen. Het gaat hier duidelijk om de betere leerlingen met groeipotentie.

Tabel 4.4 – Scores beginmeting Cito-toetsen (herberekend naar afnamedatum 1 oktober)

toets	groep 3-4				groep 5-6		groep 8 (kopklas)	
	schakel autocht. n=16	landelijk autocht. n=514	schakel allocht. n=148	landelijk allocht. n=279	schakel allocht. n=68	landelijk allocht. n=399	schakel allocht. n=58	landelijk allocht. n=279
Woordenschat	34.8	41.9	31.6	36.9				
DMT*	16.1	24.2	22.7	20.7	64.1	57.7		
Rekenen	47.2	63.9	44.9	58.9	87.4	90.6	110.6	109.1
Begrijpend lezen					19.4	27.7	48.5	45.1
Testreeksen					25.1	24.9	26.0	24.7

* DMT = technisch lezen

In het algemeen zijn dus relatief zwakke kinderen in de schakelklas geplaatst, waarbij bij allochtone kinderen de taalachterstand de belangrijkste rol heeft gespeeld, en bij de autochtone kinderen zowel de taal- als de rekenachterstand. Voor de kopklassen zijn juist de betere kinderen met groeipotentie geselecteerd.

4.2 De eindmeting

4.2.1 Deelname aan de eindmeting

In mei/juni 2006 zijn dezelfde instrumenten opnieuw bij de schakelklaskinderen afgenomen, zodat op basis van het verschil tussen de begin- en eindmeting de ontwikkelingen in het schakeljaar kunnen worden vastgesteld. Niet alle kinderen die aan de beginmeting hebben meegedaan, waren ook bij de eindmeting betrokken. Dat is in tabel 4.5 te zien wat betreft de deelname aan de toetsafnames.

Tabel 4.5 – Aantallen schakelklaskinderen bij de begin- en de eindmeting, uitgesplitst naar de groep waarin ze **het jaar daarvoor** zaten

afkomstig uit groep:	autochtoon		allochtoon		totaal	
	begin-meting	begin- + eindmeting	begin-meting	begin- + eindmeting	begin-meting	begin- + eindmeting
instroomgroep/1, 2	25	22	215	170	240	192
groep 3, 4	24	21	153	150	177	171
groep 5, 6	3	0	71	68	74	68
groep 7	2	2	24	22	26	24
groep 8 *	0	0	62	58	62	58
N	54	45	525	468	579	513

* in schakeljaar kopklasser

In totaal zijn van 66 leerlingen (11%) die aan de beginmeting hebben deelgenomen geen toetsgegevens over de eindmeting beschikbaar. De uitval is het grootst in de onderbouw. In de meeste gevallen ging het hierbij om kinderen op scholen waar al andere toetsen werden afgenomen; die scholen vonden het te belastend voor de (jonge) kinderen om nog meer te toetsen.

In de volgende paragraaf beschrijven we de resultaten van de eindmeting. Eerst gaan we in op de toetsresultaten, daarna komen de overige instrumenten aan de orde.

4.2.2 Het prestatieniveau bij de eindmeting

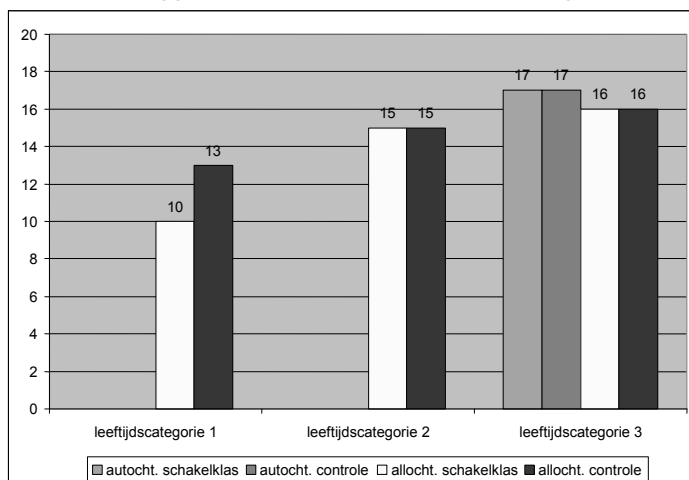
Bij de eindmeting zijn in principe weer dezelfde toetsen afgenomen als bij de beginmeting, dus de OBIS-toets voor de jongste kinderen en de Cito-toetsen Woordenschat, Drie-minutentoets, Begrijpend lezen en Rekenen/wiskunde voor kinderen uit de groepen 3 t/m 8. Door het verschil tussen de eind- en beginmeting te berekenen, is vastgesteld hoeveel leerwinst de kinderen in de schakelklas hebben geboekt. Als die leerwinst groter is dan die van vergelijkbare kinderen in de controlegroep, wijst dat op een positief effect van de schakelklassen. We bespreken de resultaten voor de verschillende leeftijdsgroepen.

4.2.2.1 Instroomgroep en leerlingen uit groep 1-2

Bij de kinderen uit de instroomgroep, groep 1 of groep 2 is zowel aan het begin als aan het eind van het schakeljaar de OBIS-toets afgenomen. In de figuren 4.1, 4.2 en

4.3 staan de gemiddelde scores op de eindmeting van de onderdelen Nazeggen, Lezen en Rekenen, uitgesplitst naar autochtone en allochtone schakelklaskinderen, en naar de leeftijdscategorie waarin ze bij de beginmeting zaten. Ter vergelijking staan ook de scores van de landelijke groep autochtone en allochtone kinderen vermeld. In leeftijdscategorie 1 en 2 zaten te weinig autochtone kinderen om daar betrouwbare uitspraken over te doen. Die groep is daarom buiten beschouwing gelaten.

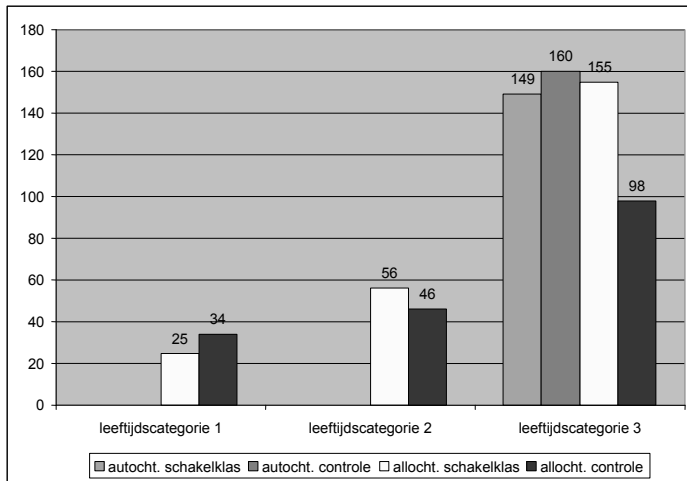
Figuur 4.1 – Gemiddelde scores van autochtone en allochtone kinderen op het onderdeel ‘Nazeggen’ van de OBIS-toets (eindmeting)



Uit de figuur blijkt dat de scores van de allochtone schakelklaskinderen in leeftijdscategorie 1 bij dit onderdeel onder de scores van de landelijke controlegroep liggen. In leeftijdscategorie 2 zijn de scores vergelijkbaar met die van de controlegroep. In leeftijdscategorie 3 is er geen verschil tussen de scores in de schakelklas en in de landelijke groep; ook de scores van autochtone en allochtone leerlingen zijn vergelijkbaar.

Figuur 4.2 geeft de gemiddelde scores voor het onderdeel ‘Lezen’.

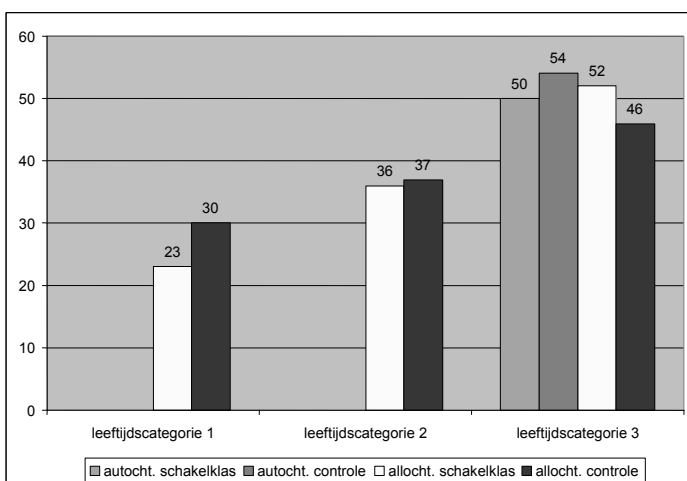
Figuur 4.2 – Gemiddelde scores van autochtone en allochtone kinderen op het onderdeel ‘Lezen’ van de OBIS-toets (eindmeting)



Bij het onderdeel ‘Lezen’ halen alleen de allochtone schakelklasleerlingen in leeftijdscategorie 1 lagere scores dan landelijk. In de categorieën 2 en 3 zijn hun scores juist hoger. De scores van de autochtone kinderen in categorie 3 zijn lager dan de scores van de landelijke groep.

Figuur 4.3 geeft tot slot nog de gemiddelde scores voor het onderdeel ‘Rekenen’.

Figuur 4.3 – Gemiddelde scores van autochtone en allochtone kinderen op het onderdeel ‘Rekenen’ van de OBIS-toets (eindmeting)



De scores van de autochtone schakelklasleerlingen blijven in leeftijdscategorie 3 onder die van de landelijke groep. Bij de allochtone schakelklasleerlingen blijft alleen leeftijdscategorie 1 achter bij de landelijke groep. De allochtone schakelklaskinderen in leeftijdscategorie 2 scoren vrijwel gelijk aan de landelijke groep en die in categorie 3 zijn beter.

Bovenstaande grafieken laten zien hoe de schakelklaskinderen aan het eind van het schakeljaar scoren in vergelijking met de landelijke groep autochtone en allochtone leerlingen, maar het maakt niet duidelijk of ze in het schakeljaar meer of minder leerwinst hebben geboekt dan vergelijkbare kinderen die *niet* in een schakelklas hebben gezeten. De periode tussen de begin- en de eindmeting was namelijk niet voor alle leerlingen helemaal gelijk. Om daarvoor te controleren, hebben we voor alle leerlingen de *gemiddelde leerwinst per maand* berekend. We hebben de score op de eindmeting en de beginmeting van elkaar afgetrokken en gedeeld door het aantal maanden tussen beide metingen. Bij kinderen in de landelijke groep lag daar soms de zomervakantie tussen; in die gevallen hebben we de twee zomermaanden buiten beschouwing gelaten. Het gaat in dit onderzoek immers om het effect van het (schakel)onderwijs.

Vergelijking van de gemiddelde leerwinst per maand geeft een indicatie van het effect van de schakelklas: als de gemiddelde leerwinst bij de schakelklaskinderen groter is dan bij de kinderen in de controlegroep, wijst dat op een gunstig effect van de schakelklas. De controlegroep is samengesteld door uit de landelijke groep die kinderen te selecteren die qua etniciteit, wegingsfactor en aanvangsniveau vergelijkbaar zijn met de schakelklaskinderen.

Hoe groot de leerwinst bij de schakelklaskinderen is geweest, en of die groter of kleiner is dan die van de controlegroep staat in tabel 4.6. Een ‘+’ geeft aan dat de leerwinst van de schakelklaskinderen significant groter is dan die van de controlegroep, een ‘-’ dat de leerwinst significant kleiner is en een ‘=’ dat de leerwinst gelijk is aan de leerwinst in de controlegroep.

Tabel 4.6 – Gemiddelde leerwinst per maand op de OBIS-toets

	leeftijdscat. 1	leeftijdscat. 2	leeftijdscat. 3
Nazeggen			
autocht. schakelklas	*	*	.48 =
autocht. controlegr.	*	*	.26
allocht. schakelklas	.69 =	.71 +	.53 =
allocht. controlegr.	.60	.44	.33
Lezen			
autocht. schakelklas	*	*	12.00 +
autocht. controlegr.	*	*	8.45
allocht. schakelklas	2.17 =	3.65 +	13.05 +
allocht. controlegr.	1.71	2.17	6.53
Rekenen			
autocht. schakelklas	*	*	1.57 =
autocht. controlegr.	*	*	1.41
allocht. schakelklas	2.14 +	1.51 +	1.76 =
allocht. controlegr.	1.56	1.17	1.46

*=onvoldoende leerlingen

vet gedrukt is significant verschil, $p < .01$

De allochtone schakelklaskinderen in leeftijdscategorie 1 hebben op de onderdelen nazeggen en lezen evenveel leerwinst geboekt als de allochtone leerlingen in de controlegroep, en op rekenen méér winst. In leeftijdscategorie 2 hebben de allochtone schakelklaskinderen op alle onderdelen meer winst geboekt dan de allochtone controlekinderen.

In leeftijdsgroep 3 is de leerwinst van zowel de autochtone als de allochtone schakelklaskinderen op lezen groter dan die van de controlegroep, maar is er wat nazeggen en rekenen betreft bij beide groepen geen significant verschil met de controlegroep.

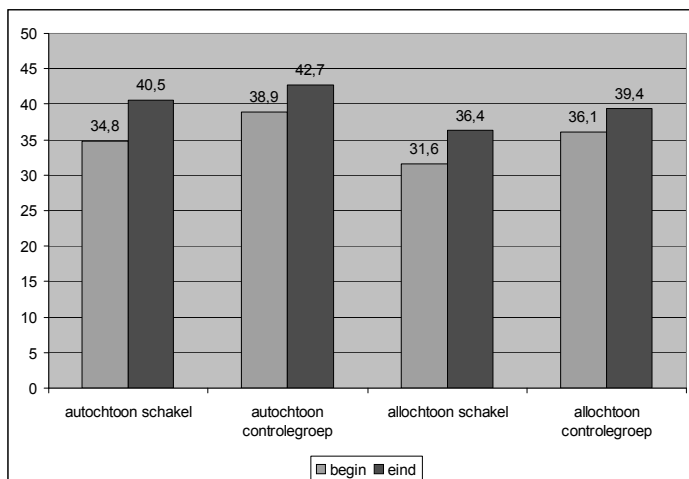
Samengevat kan worden geconcludeerd dat we meeste leerwinst zien bij leeftijdscategorie 2 en 3. In die categorieën zijn zowel de autochtone als de allochtone schakelklaskinderen op het onderdeel ‘Lezen’ méér vooruit gegaan dan de controlegroep. De allochtone schakelklasleerlingen hebben ook meer winst geboekt op het onderdeel ‘Rekenen’.

De jongste kleuters (categorie 1) hebben op geen van de taalonderdelen meer leerwinst geboekt dan de controlegroep. Op die onderdelen is de leerwinst vergelijkbaar met die in de controlegroep.

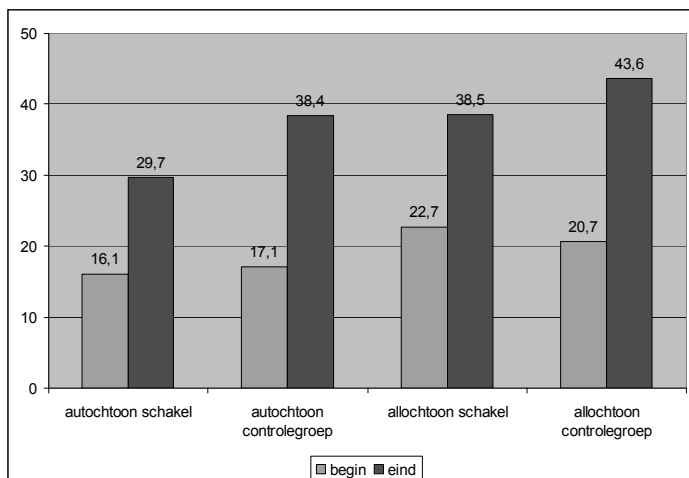
4.2.2.2 Leerlingen uit groep 3-4

Bij kinderen die vóór het schakeljaar in groep 3 of 4 zaten, zijn de Woordenschattoets, de Drie-minutentoets (= technisch lezen) en de toets Rekenen/wiskunde afgenomen. In de figuren 4.4, 4.5 en 4.6 staan de gemiddelde scores die de schakelklassikanten en de kinderen in de controlegroep bij de beginmeting en bij de eindmeting hebben gehaald. De controlegroep bestaat uit leerlingen die wat betreft etniciteit, wegingsfactor en aanvangsniveau (op 1 oktober) vergelijkbaar zijn met de kinderen in de schakelklas. (Let op: de controlegroep is dus een andere groep dan de landelijke groep uit tabel 4.4!)

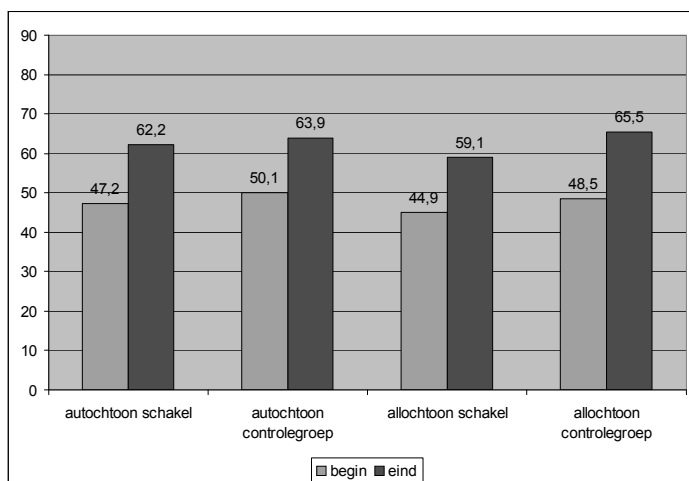
Figuur 4.4 – Gemiddelde scores op de begin- en eindmeting van de Woordenschattoets van autochtone en allochtone schakelklaskinderen en de kinderen in de controlegroep (groep 3-4)



Figuur 4.5 – Gemiddelde scores op de begin- en eindmeting van de Drie-minutentoets (technisch lezen) van autochtone en allochtone schakelklaskinderen en de kinderen in de controlegroep (DMT kaart 3, groep 3-4)



Figuur 4.6 – Gemiddelde scores op de begin- en eindmeting van de toets Rekenen/wiskunde van autochtone en allochtone schakelklaskinderen en de kinderen in de controlegroep (groep 3-4)



De figuren laten zien dat alle leerlingen (uiteraard) hebben bijgeleerd tussen de twee toetsafnames. Soms is de leerwinst in de schakelklas wat hoger, soms in de controlegroep. Aangezien de periode tussen de begin- en de eindmeting niet voor alle leerlin-

gen helemaal gelijk is geweest, hebben we ook nu weer de *gemiddelde leerwinst per maand* berekend, waarbij we de zomervakantie buiten beschouwing hebben gelaten. De vergelijking tussen de gemiddelde leerwinst per maand van de schakelklaskinderen en van de kinderen in de controlegroep maakt duidelijk welke van beide groepen het meest vooruit is gegaan. Die vergelijking wordt in tabel 4.7 gemaakt.

Tabel 4.7 – Gemiddelde leerwinst per maand (Cito-scores, groep 3-4)

	woordenschat	DMT	rekenen
autocht. schakelklas	.8 +	1.9 -	1.8 =
autocht. controlegr.	.5	2.6	1.6
allocht. schakelklas	.7 =	2.5 =	1.9 =
allocht. controlegr.	.5	2.7	2.0

vet gedrukt is significant verschil, $p < .01$

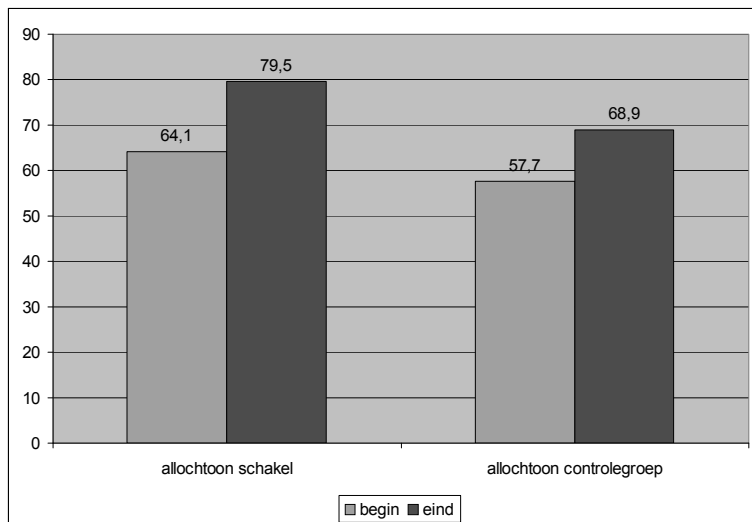
Uit de tabel blijkt dat autochtone schakelklaskinderen op Woordenschat méér vooruit zijn gegaan dan de controlegroep, op de Drieminuten-toets (DMT3) minder en op rekenen evenveel.

Allochtone schakelklaskinderen zijn er op alle toetsen evenveel op vooruit gegaan als de controlegroep.

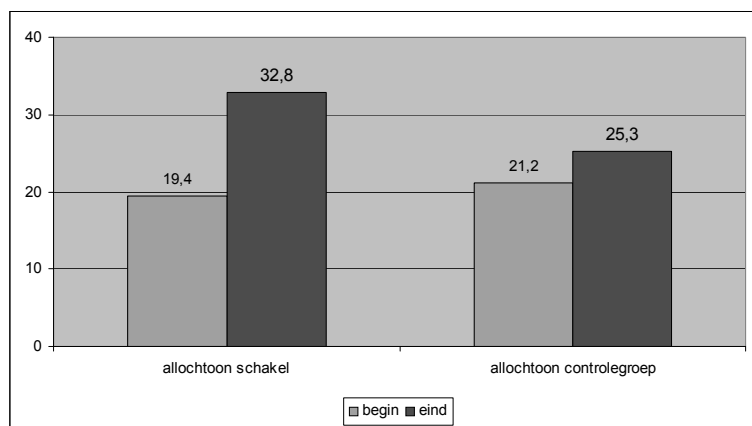
4.2.2.3 Leerlingen uit groep 5-6

Bij schakelklaskinderen die afkomstig zijn uit groep 5 en 6 zijn de Drie-minutentoets, de toets Begrijpend lezen en de toets Rekenen/wiskunde afgenomen. De resultaten op deze toetsen staan in figuur 4.7, 4.8 en 4.9. In deze schakelgroep zitten alleen allochtone kinderen.

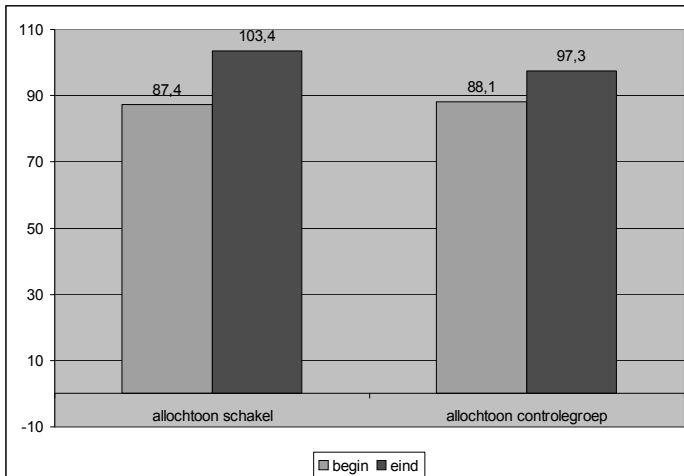
Figuur 4.7 – Gemiddelde scores op de begin- en eindmeting van de Drie-minutentoets van allochtone schakelklaskinderen en allochtone kinderen in de controlegroep (DMT kaart 3, groep 5-6)



Figuur 4.8 – Gemiddelde scores op de begin- en eindmeting van de toets Begrijpend lezen van allochtone schakelklaskinderen en allochtone kinderen in de controlegroep (groep 5-6)



Figuur 4.9 – Gemiddelde scores op de begin- en eindmeting van de toets Rekenen/wiskunde van allochtone schakelklaskinderen en allochtone kinderen in de controlegroep (groep 5-6)



Bij zowel de Drie-minutentoets en Begrijpend lezen als bij Rekenen/wiskunde hebben de schakelklaskinderen een grotere sprong gemaakt dan de allochtone kinderen in de controlegroep. Maar is dat ook zo als er wordt gecontroleerd voor het aantal maanden tussen de begin- en eindmeting? Met andere woorden: is er verschil tussen schakelklaskinderen en kinderen in de controlegroep wat betreft de gemiddelde leerwinst per maand? Dat is af te lezen uit tabel 4.8.

Tabel 4.8 – Gemiddelde leerwinst per maand (Cito-scores, groep 5-6)

	DMT3	Begr. lezen	Rekenen
allocht. schakelklas	1.7 =	1.5 +	1.7 +
allocht. landelijk	1.3	1.0	1.1

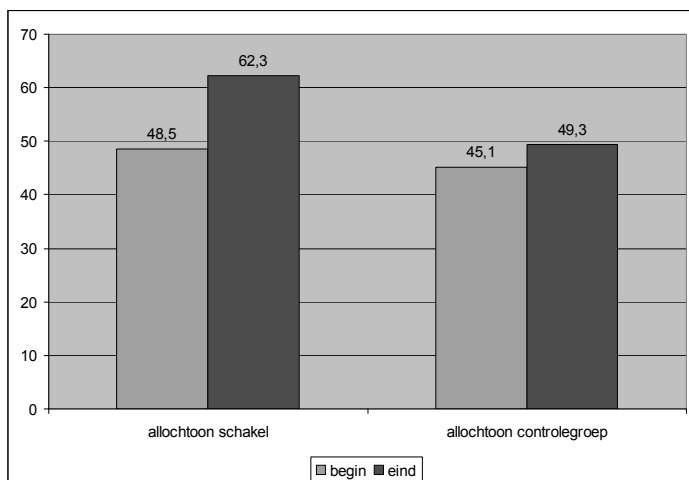
vet gedrukt is significant verschil, $p < .01$

Uit de tabel kan worden geconcludeerd dat allochtone schakelklaskinderen op Begrijpend lezen en Rekenen méér leerwinst hebben geboekt dan de controlegroep. Bij Technisch lezen is er geen verschil.

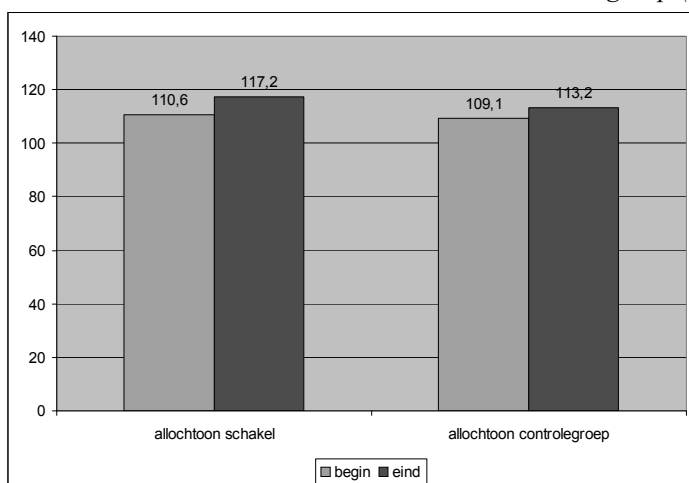
4.2.2.4 Leerlingen uit groep 8 (kopklas)

Bij de ‘kopklassers’ zijn de Cito-toetsen Begrijpend lezen en Rekenen/wiskunde afgenomen. De scores op de begin- en eindmeting staan in de figuren 4.9 en 4.10. Ook hier gaat het alleen om allochtone schakelklaskinderen.

Figuur 4.9 – Gemiddelde scores op de begin- en eindmeting van de toets Begrijpend lezen van allochtone schakelklaskinderen en allochtone kinderen in de controlegroep (groep 8, kopklas)



Figuur 4.10 – Gemiddelde scores op de toets Rekenen/wiskunde van allochtone schakelklaskinderen en allochtone kinderen in de controlegroep (groep 8, kopklas)



Bij de toets Begrijpend lezen is het verschil tussen de begin- en eindmeting bij de schakelklaskinderen veel groter dan bij de kinderen in de controlegroep. Bij Rekenen/wiskunde is het verschil veel minder groot. De gemiddelde leerwinst per maand in tabel 4.9 geeft een zuiver beeld van het verschil tussen beide groepen.

Tabel 4.9 – Gemiddelde leerwinst per maand (Cito-scores, groep 8)

	Begrijpend lezen	Rekenen
allocht. schakelklas	1.5 +	.7 =
allocht. landelijk	.9	.9

vet gedrukt is significant verschil, $p < .01$

Tabel 4.9 bevestigt de informatie uit de grafieken. Allochtone schakelklaskinderen hebben op Begrijpend lezen méér leerwinst per maand geboekt dan allochtone kinderen in de controlegroep; wat Rekenen betreft is er geen verschil met de controlegroep. We merken hierbij op dat de controlegroep bestaat uit kinderen die een reguliere groep 8 volgen, terwijl het de schakelklaskinderen gaat om een extra jaar na groep 8.

Samenvatting leerwinst per maand

De vergelijking van de gemiddelde leerwinst per maand in de schakelklassen en in de controlegroep maakt duidelijk welk effect de schakelklassen in het pilot-jaar hebben gehad op de taal- en rekenprestaties. Indien de schakelklas succesvol is, dan zou verwacht mogen worden dat schakelklaskinderen méér leerwinst hebben geboekt op het gebied van taal dan de controlegroep, zonder dat dit ten koste is gegaan van de leerwinst op rekenen.

Voor het totaaloverzicht zetten we in tabel 4.10 de gemiddelde leerwinst per maand voor alle groepen nog eens op een rijtje.

Tabel 4.10 – Gemiddelde leerwinst per maand voor taal- en rekenen, per groep waar leerlingen uit afkomstig zijn

OBIS			
<i>Instroomgroep</i>	Nazeggen	Lezen	Rekenen
allocht. Schakelklas	=	=	+
<i>afkomstig uit groep 1</i>	Nazeggen	Lezen	Rekenen
allocht. schakelklas	+	+	+
<i>afkomstig uit groep 2</i>	nazeggen	lezen	rekenen
autocht. schakelklas	=	+	=
allocht. schakelklas	=	+	=
Cito			
<i>afkomstig uit groep 3-4</i>	woordenschat	technisch lezen	rekenen
autocht. schakelklas	+	-	=
allocht. schakelklas	=	=	=
<i>afkomstig uit groep 5-6</i>	begrijpend lezen	technisch lezen	rekenen
allocht. schakelklas	+	=	+
<i>groep 8</i>	begrijpend lezen	n.v.t.	rekenen
allocht. schakelklas	+		=

Uit het totaalplaatje kunnen we concluderen dat schakelklaskinderen in het algemeen wat taal betreft inderdaad méér leerwinst hebben geboekt dan vergelijkbare kinderen in de controlegroep. In de onderbouw hebben de wat oudere schakelklaskleuters met lezen meer vooruitgang geboekt. Bij de autochtone schakelklaskinderen uit groep 3-4 is er meer winst behaald wat betreft hun woordenschat, en de schakelklaskinderen uit groep 6 en 8 is de leerwinst op begrijpend lezen hoger dan bij de kinderen uit de controlegroep. Alleen wat technisch lezen betreft hebben de autochtone schakelklaskinderen uit groep 3-4 minder vooruitgang geboekt dan de controlegroep. Bij de kleuters valt op dat de jongste kleuters minder geprofiteerd lijken te hebben dan de oudere kleuters. Wellicht heeft dat te maken met de selectie van de leerlingen. Van de leerlingen die van de peuterspeelzaal afkomen, is het immers moeilijker om het niveau in te schatten dan van kinderen die al in groep 1 of 2 van de basisschool zitten. Het kan ook zo zijn dat kinderen die van de peuterspeelzaal afkomstig zijn, op grond van andere criteria zijn geselecteerd dan kinderen die al in groep 1 of 2 van het basisonderwijs zaten.

De vooruitgang op taal is niet ten koste gegaan van de rekenprestaties. De leerwinst van de schakelklaskinderen is gelijk aan die in de controlegroep. Bij de kleuters en bij de kinderen uit groep 5-6 is zelfs sprake van méér leerwinst dan in de controlegroep.

In tegenstelling tot bij de kopklassers in de pilotstudie zien we nu niet meer dat ze wat rekenen betreft minder progressie hebben gemaakt dan de controlegroep. Dat zal te maken hebben met het feit dat het aanvangsniveau van deze groep kopklassers vergelijkbaar was met de landelijke groep, terwijl de kopklassers in de pilotstudie bij aanvang relatief sterker waren.

Wat opvalt is dat we bij de oudere leerlingen meer effect vinden dan bij de jongere. Met name het effect in groep 3-4 valt enigszins tegen in vergelijking met het effect in de hogere groepen. Dat roept de vraag op hoe dat komt. Heeft het te maken met het type leerlingen dat vanuit groep 3-4 in een schakelklas is geplaatst, bijvoorbeeld meer zwakkere leerlingen of zorgleerlingen? Of gebruiken we in deze groepen minder goede effectmaten? Of lukt het bij de jongere kinderen minder goed om de ‘high potentials’ te selecteren?

We hebben enkele van deze mogelijke verklaringen nader onderzocht. Daaruit bleek dat er inderdaad naar verhouding wat meer kinderen uit de vier grote steden vanuit groep 3-4 in een schakelklas waren geplaatst, en dat deze kinderen gemiddeld genomen wat zwakker zijn in woordenschat en rekenen dan de schakelklaskinderen uit de rest van het land. Het verschil was echter niet zo groot dat dit de beperktere opbrengst zou kunnen verklaren.

Of de gekozen effectmaten in de groep 3-4 misschien minder goed zijn, kan met onze onderzoeksgegevens niet nader worden onderzocht. Wat opvalt, niet alleen in groep 3-4 maar ook in groep 5-6, is dat we geen effecten van de schakelklas vinden op Technisch lezen. Mogelijk is de oorzaak dat in de schakelklassen aan technisch lezen iets minder vaak veel tijd besteed wordt dan aan woordenschat en begrijpend lezen (zie tabel 11 in hoofdstuk 3). Helemaal logisch is dit echter niet, want aan rekenen wordt in de schakelklassen naar verhouding nog minder tijd besteed en toch zien we daar zowel bij kleuters als bij leerlingen uit groep 5-6 positieve uitkomsten. En hoewel aan woordenschat in de schakelklassen voor groep 3-4 wel veel aandacht wordt besteed, zien we ook daar geen effect. Het kan ook zijn dat de groei in vaardigheid technisch lezen altijd al groot is in de groepen 3 en 4 (hierop ligt in het reguliere curriculum voor deze groepen relatief veel accent) en dat de schakelklas daaraan niet iets extra's weet toe te voegen. Gegeven de winst die we bij schakelklassen vinden op begrijpend lezen in de hogere groepen, verdient het overweging om in vervolgonderzoek ook voor groep 3-4 een maat voor begrijpend lezen te gaan proberen.

4.3 Advies voortgezet onderwijs en de Cito-Eindtoets voor kopklasleerlingen

Voor leerlingen in kopklassen zijn specifieke effectmaten beschikbaar die niet gelden voor leerlingen in de andere leeftijdsgroepen. Het doel van de kopklas is in de regel om leerlingen op een hoger adviesniveau voor het voortgezet onderwijs te krijgen dan ze hadden aan het eind van groep acht. De Cito-Eindtoets wordt daarbij als hulpmiddel gebruikt. Succes van de kopklas kan worden afgemeten aan (a) de mate waarin het lukt om het advies voor het voortgezet onderwijs hoger te krijgen dan bij directe doorstroom naar het voortgezet onderwijs en (b) de mate waarin de score op de Cito-Eindtoets omhoog gaat.

Voor de leerlingen die in het schooljaar 2006-2007 in een kopklas zaten zijn we nagegaan of deze doelen worden gehaald. Dat bleek niet voor alle leerlingen mogelijk. Bij een deel van de leerlingen is namelijk bij de overgang naar de kopklas geen oorspronkelijk advies van de toeleverende basisschool gevraagd, respectievelijk vastgelegd. Soms was het advies van de basisschool eenvoudigweg ‘kopklas’. Ook was niet in alle gevallen een score op de Cito-Eindtoets beschikbaar vanuit de toeleverende basisschool. Dat kwam bijvoorbeeld voor bij leerlingen met een oorspronkelijk vmbo-lwoo advies; deze leerlingen hebben niet altijd meegedaan aan de Cito-Eindtoets.

In de analyses hadden we daarom te maken met wisselende aantallen. Het maximale aantal leerlingen in de analyses is 134 (alle kopklasleerlingen met tenminste gegevens uit einde kopklas), het minimale aantal is 53 (alle kopklasleerlingen van wie een begin- en eindmeting met de Cito-Eindtoets beschikbaar zijn).

Om de beschikbare gegevens maximaal te benutten presenteren we ze hier op twee manieren:

1. Eerst presenteren we een vergelijking van alle leerlingen in de eindmeting gezamenlijk ten opzichte van alle leerlingen in de beginmeting gezamenlijk; dit geeft de algemene trend weer in de data voor zowel advies als Cito-score.
2. Vervolgens laten we zien in welke mate er sprake is van vooruitgang op advies en Cito-score voor de leerlingen met complete gegevens (zowel begin- als eindmeting).

4.3.1 Algemene trend

In tabel 4.11 staat vermeld, in percentages, welk deel van de leerlingen welk advies kreeg aan het eind van de kopklas. De adviezen zijn ingedeeld in drie rubrieken; per rubriek staat ook een totaal vermeld voor zowel de adviezen eind kopklas als start kopklas.

Tabel 4.11 – Adviezen aan het eind van de kopklas, naar schooltype voortgezet onderwijs (%)

	bij eind kopklas		bij start kopklas (voor zover bekend)
vwo	8.2		
havo/vwo	23.8		
havo	24.6	56.6	12.7
tl/havo	13.9		
vmbo-tl	16.4		
vmbo-tl/gm	3.3	33.6	55.6
vmbo-b	6.6		
vmbo+lwoo	3.3	9.8	31.7
totaal	100.0	100.0	100.0

Tabel 4.11 laat zien dat aan het eind van de kopklas bijna 57% van de kopklasleerlingen een advies havo of vwo krijgt, 34% een advies ‘rondom’ vmbo-tl en 10% een advies vmbo-laag. Bij de start was de verdeling anders: er was toen een substantieel deel met een vmbo-laag advies, namelijk 32%, een substantieel deel met een ‘rondom’ vmbo-tl advies, namelijk 56%, en slechts een klein deel met (al) een havo- of vwo-advies (13%). De hele verdeling vertoont dus duidelijk een opwaartse trend: het aandeel havo/vwo adviezen is fors gestegen, het aandeel vmbo-laag adviezen aanzienlijk gedaald. De kopklas lijkt dus over het geheel genomen te doen wat er van verwacht werd: een hoger advies voortgezet onderwijs realiseren.

In tabel 4.12 staat vermeld, eveneens in percentages, welk deel van de leerlingen welke score haalde op de Cito-Eindtoets. Hierbij is een indeling gehanteerd in vier categorieën: lage score (500-525), score laag-gemiddeld (526-535), score gemiddeld-hoog (536-545), score hoog (546-550). Landelijk is 535 de gemiddelde score. Per categorie is weer een totaal weergegeven voor zowel eind kopklas als start kopklas.

Tabel 4.12 – Score op de Eindtoets basisonderwijs (%)

	bij eind kopklas		bij start kopklas (voor zover bekend)	
500-520	2.6		13.2	
521-525	10.3	12.9	20.8	34.0
526-530	7.8		35.8	
531-535	18.1	25.9	20.8	56.6
536-540	29.3		7.5	
541-545	21.6	50.9	1.9	9.4
546-550	10.3	10.3	-	-
totaal	100.0	100.0	100.0	100.0

Ook tabel 4.12 laat een toename in de verwachte richting zien. Bij de start van de kopklas is het percentage lage scores 34, aan het eind nog maar 13. Aan het eind van de kopklas haalt 51% een gemiddeld hoge score en nog eens 10% scoort zelfs in de hoogste range. Ook hier dus duidelijk een opwaartse trend.

4.3.2 Vooruitgang per leerling

Vervolgens kijken we alleen naar de leerlingen met een complete gegevensset. Tabel 4.13 bevat een kruistabel waarin te zien valt welke verandering er bij hen is opgetreden in adviesniveau. Tabel 4.14 bevat dezelfde informatie voor de Cito-score.

Tabel 4.13 – Veranderingen van advies tussen start en eind (rij %)

		advies ná schakeljaar			totaal
		vwo-havo	rondom theoretische leerweg	lager vmbo	
advies vóór schakeljaar	vwo-havo	63	38		100
	rondom theoretische leerweg	80	20		100
	lager vmbo	40	50	10	100

Tabel 4.14 – Veranderingen van Cito-eindtoets tussen start en eind (rij %)

		score Cito-Eindtoets ná schakeljaar				totaal
		500-525	526-535	536-545	546-550	
score Cito-Eindtoets vóór schakeljaar	500-525	6	29	65		100%
	526-535		20	73	7	100%
	536-545			80	20	100%

Tabel 4.13 laat zien dat de leerlingen die al aan de kopklas begonnen met een hoog advies (havo-vwo), dat niet altijd hebben weten vast te houden: 38% van deze leerlingen krijgt aan het einde van de kopklas een lager advies. Hierbij moet wel bedacht worden dat deze groep leerlingen maar klein is (8 leerlingen in ons bestand). Bij de overige adviezen zien we weer duidelijk een beweging omhoog: van de leerlingen die begonnen met een ‘rondom tl’-advies krijgt 80% aan het eind een havo/vwo-advies, en van de leerlingen die begonnen met een vmbo-laag-advies klimt 50% op tot vmbo-t en 40% zelfs tot havo-vwo.

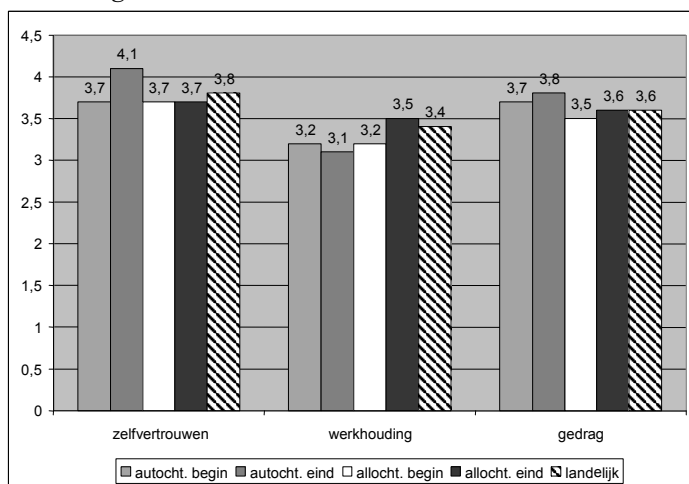
Bij de Cito-Eindtoets gegevens zien we hetzelfde patroon: er is in de regel sprake van een stijging en (bij deze indeling in categorieën) in geen enkel geval van een daling. Aan de hogere adviezen ligt dus ook duidelijke leerwinst ten grondslag.

5 Resultaten effectmeting op niet-cognitief gebied

Behalve over de taal- en rekenprestaties is ook informatie opgevraagd over de ontwikkeling van niet-cognitieve aspecten in het schakeljaar. Aan de leerkracht van de schakelklas is aan het begin én aan het eind van het schooljaar gevraagd de leerling te beoordelen op onder andere zelfvertrouwen, werkhouding en gedrag. Hierna laten we in een paar grafieken zien in hoeverre de schakelklaskinderen bij de eindmeting anders door de leerkracht werden beoordeeld dan bij de beginmeting. Het oordeel kon variëren van 1 (laag zelfvertrouwen, slechte werkhouding en/of negatief gedrag) tot 5 (zeer groot zelfvertrouwen, goede werkhouding en/of positief gedrag).

In figuur 5.1 staat het gemiddelde oordeel over de kinderen uit de instroomgroep of groep 1 of 2. Ter vergelijking zijn ook de landelijke cijfers opgenomen. Als het verschil kleiner is dan 0.2 punten, moet dat aan toeval worden toegeschreven. Een verschil van 0.2 punten of meer kan als een relevant verschil worden beschouwd; dat komt overeen met een significantieniveau van 1 procent.

Figuur 5.1 – Zelfvertrouwen, werkhouding en gedrag van de leerlingen uit de instroomgroep of groep 1 of 2, volgens de schakelleerkracht bij de begin- en bij de eindmeting



Binnen elk blok van vijf staven staan achtereenvolgens de scores op de beginmeting van de autochtone kinderen in de schakelklas, de eindmeting van deze groep, de

begin- en eindmeting van de allochtone kinderen in de schakelklas, en de gemiddelde landelijke scores. Bij de landelijke scores is er geen verschil tussen de begin- en eindmeting (we beschikken hier slechts over scores van één afname, halverwege het schooljaar). Het eerste blok geeft de beoordeling van het zelfvertrouwen, het middelste van de werkhouding en de laatste van het gedrag van de kinderen.

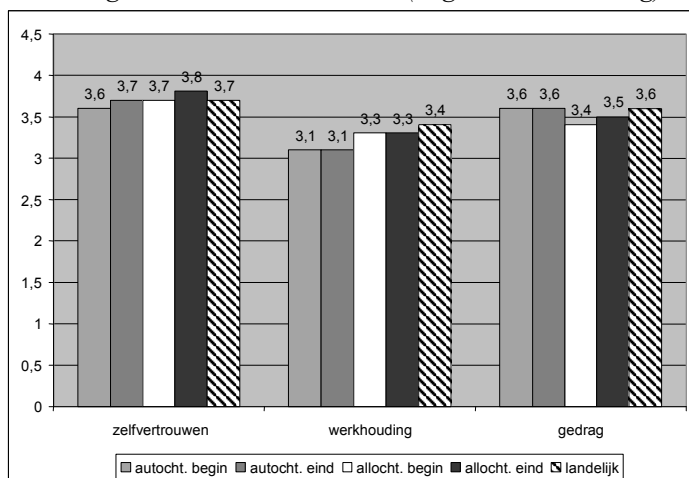
Bij het oordeel over het zelfvertrouwen, zien we dat de autochtone schakelklaskinderen aan het begin van het jaar vrijwel dezelfde score hebben als landelijk gemiddeld, maar dat ze aan het eind van het jaar volgens de leerkracht meer zelfvertrouwen hebben gekregen. Het zelfvertrouwen van de allochtone schakelklaskinderen is in de loop van het jaar niet veranderd, en blijft op het niveau van het landelijk gemiddelde liggen.

De werkhouding van de autochtone schakelklaskinderen ligt zowel aan het begin als aan het eind iets lager dan landelijk gemiddeld. Aan het begin van het jaar is ook de werkhouding van de allochtone schakelklaskinderen iets lager, maar hun houding is volgens de leerkracht in de loop van het schakeljaar verbeterd.

Het gedrag van de autochtone schakelklaskinderen is in de loop van het schakeljaar iets beter geworden dan dat van de gemiddelde autochtone leerling. Bij de allochtone schakelklaskinderen is er wat dat betreft niets veranderd: zowel aan het begin als aan het eind van het schakeljaar is het oordeel van de leerkracht over deze groep gelijk aan hun oordeel over de gemiddelde allochtone leerling.

In figuur 5.2 staat dezelfde informatie, maar dan over schakelklaskinderen uit groep 3 t/m 7.

Figuur 5.2 – Zelfvertrouwen, werkhouding en gedrag van de leerlingen uit groep 3 t/m 7, volgens de schakelleerkracht (begin- en eindmeting)



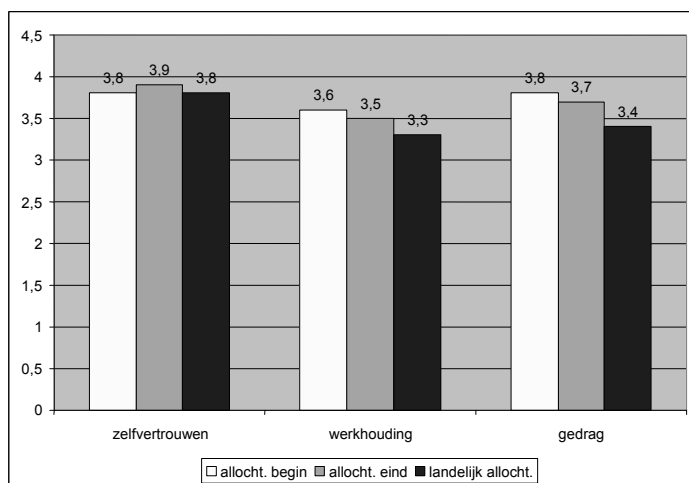
Zowel de autochtone als de allochtone schakelklaskinderen die vorig jaar in een van de groepen 3 t/m 7 zaten, scoren op zelfvertrouwen bij de begin- en bij de eindmeting op hetzelfde niveau als de gemiddelde autochtone leerling.

De werkhouding van de autochtone schakelklaskinderen was aan het begin van het schakeljaar lager dan landelijk gemiddeld, en is dat aan het eind van het jaar nog steeds. De allochtone schakelklaskinderen wijken wat dit aspect betreft niet van de gemiddelde allochtone leerling af.

Het gedrag van de autochtone schakelklaskinderen is volgens de leerkracht gelijk aan dat van de landelijke groep autochtonen. Het gedrag van de allochtone schakelklaskinderen werd aan het begin van het jaar iets minder positief beoordeeld dan gemiddeld; aan het eind van het jaar is dat verschil verdwenen.

In figuur 5.3 volgt de beoordeling van de kopklassers. Hierbij gaat het alleen om allochtone leerlingen.

Figuur 5.3 – Zelfvertrouwen, werkhouding en gedrag van de leerlingen in de kopklas, volgens de schakelleerkracht (begin- en eindmeting)

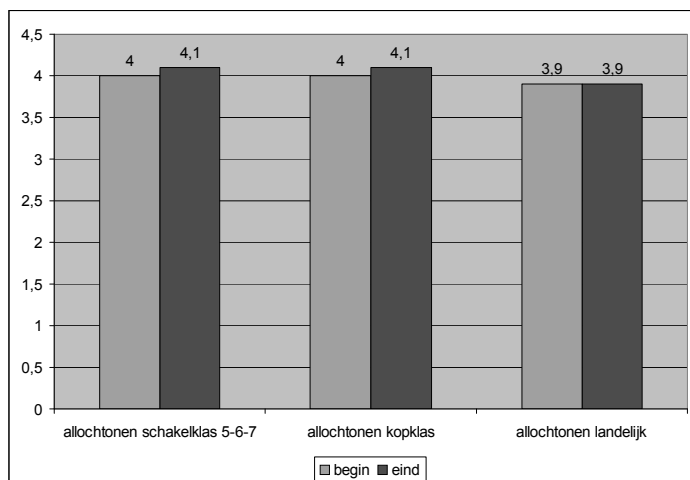


Bij de kopklassers is het oordeel van de schakelleerkracht tussen de begin- en eindmeting nauwelijks veranderd. Wat zelfvertrouwen betreft is er geen verschil met de landelijke groep allochtonen, maar hun werkhouding en gedrag is volgens de leerkracht beter geworden.

Tot slot zijn aan de leerlingen zelf een aantal vragen voorgelegd over hoe zij zich op school en in de klas voelen. De informatie over hun 'welbevinden' staat in figuur 5.4.

De scores lopen van 1 tot en met 5. Score 1 wil zeggen dat de leerlingen zich niet thuis voelen en niet met plezier naar school gaan, score 5 dat ze zich in de klas op hun gemak voelen en graag naar school gaan. Deze vragen zijn niet aan alle kinderen gesteld, maar alleen aan de leerlingen die vorig jaar in groep 5 of hoger zaten. In de figuur staan de scores van de kopklaskinderen apart vermeld.

Figuur 5.4 – Schoolwelbevinden van de schakelklasleerlingen aan het begin en aan het eind van de schakelklas, volgens de leerling zelf



Kinderen in de schakelklas voelen zich op school en in de klas net zoveel (beginmeting) of nog meer (eindmeting) op hun gemak dan de gemiddelde allochtone leerling op de basisschool. Een gemiddelde score van 4.1 is op een schaal van 5 erg hoog. Dat wijst erop dat de schakelklasleerlingen zich op hun gemak voelen. We kunnen dus met zekerheid zeggen dat de kinderen in het schakeljaar in het algemeen met veel plezier naar school zijn gegaan.

6 Verschillen tussen varianten en de invloed van school- en klaskenmerken

Bij wet is vastgelegd dat er drie varianten schakelklassen zijn toegestaan: de voltijd variant, de deeltijd variant en de verlengde schooldag. De criteria voor deze varianten zijn in een Algemene Maatregel van Bestuur vastgelegd en luiden als volgt:

- In een *voltijdschakelklas* ontvangt een leerling al het onderwijs apart, tenminste 880 uur per jaar.
- Als het onderwijs in de schakelklas plaatsvindt in combinatie met onderwijs in de reguliere groep, de *deeltijdschakelklas*, dan volgt een leerling minimaal 8 uur per week apart onderwijs in de schakelklas.
- Indien het onderwijs in de schakelklas plaatsvindt na de reguliere schooltijd, in de vorm van een *verlengde schooldag*, dan moet het gaan om minimaal 100 uur per schooljaar.

In de praktijk blijkt in de meeste gevallen (65%) gekozen te zijn voor de voltijdvariant. Bij eenderde deel van de schakelklassen is sprake van een deeltijdvariant en in totaal zijn er slechts 2 (2%) verlengde schooldagvarianten. Van 5 klassen is onbekend tot welke variant de klas behoort.

In onze onderzoeksgroep is de verdeling iets anders: van de 55 onderzochte schakelklassen zijn 40 (73%) voltijd en 13 (23%) deeltijd. Twee schakelklassen behoren tot de categorie ‘verlengde schooldag’. In de voltijd schakelklassen zitten in totaal 399 leerlingen, in de deeltijd 120 en in de verlengde schooltijdvariant 11.

In paragraaf 6.1 onderzoeken we of er verschil is in de leerwinst die in de verschillende varianten is behaald. De verlengde schooldag variant laten we buiten beschouwing omdat we op basis van twee klassen en 11 leerlingen geen conclusies kunnen trekken.

Behalve naar het verschil in leerwinst tussen de voltijd- en deeltijdvariant kijken we ook naar andere kenmerken die daarop van invloed kunnen zijn. Daarbij gaat het met name om de relatie tussen school- en leerkrachtkenmerken en effectiviteit van de schakelklas. Die relatie komt in paragraaf 6.2 aan de orde.

Tot slot gaan we in op de vraag of het voor de effectiviteit van de schakelklas nog iets uitmaakt of de schakelklas is vormgegeven als extra leerjaar (dat wil zeggen dat leer-

lingen bij deelname aan de schakelklas een jaar langer over de basisschool doen) of niet.

6.1 De leerwinst in de voltijd- en in de deeltijdvariant

Bij de vergelijking van de leerwinst in de voltijd- en deeltijdvariant gaan we uit van de gemiddelde leerwinst die op de Cito-toetsen is behaald. De OBIS is hiervoor minder geschikt omdat de indeling in 3 leeftijdscategorieën tot te kleine aantallen leidt. Dat betekent wel dat de vergelijking van de varianten voor de jonge kinderen alleen geldt voor de wat oudere kleuters. De heel jonge kleuters hebben geen Cito-toetsen gemaakt.

In tabel 6.1 staat de gemiddelde leerwinst voor de verschillende leerjaren, uitgesplitst naar schakelvariant. Significante verschillen zijn vet gedrukt. Bij de analyses van leerlingen afkomstig uit groep 1-2 zijn we uitgegaan van Cito-toetsen Taal voor Kleuters en Ordenen in plaats van de OBIS-toets, omdat de indeling van de OBIS-scores naar leeftijdscategorieën tot teveel lege cellen zou leiden.

Tabel 6.1 – Gemiddelde leerwinst in de verschillende leerjaren, uitgesplitst naar voltijd- en deeltijdvariant

	gemiddelde leerwinst		
Afkomstig uit:			
groep 1-2	<i>Ordenen</i>	<i>Taal voor kleuters</i>	
deeltijd (n=22)	1.0	1.2	
voltijd (n=65)	1.4	1.7	
groep 3-4	<i>Woordenschat</i>	<i>Technisch lezen</i>	<i>Rekenen</i>
deeltijd (n=18)	1.2	2.4	2.3
voltijd n=102)	.7	2.4	1.7
groep 5-6	<i>Begrijpend lezen</i>	<i>Technisch lezen</i>	<i>Rekenen</i>
deeltijd (n=6)	*	*	*
voltijd (n=50)	1.2	1.5	1.5
groep 8	<i>Begrijpend lezen</i>		<i>Rekenen</i>
deeltijd (n=0)			
voltijd (n=58)	1.7		.7

* n < 10

De indeling naar voltijd en deeltijd is alleen zinvol voor de lagere groepen. Bij de schakelklassen waarin leerlingen zitten die afkomstig zijn uit groep 5-6 komt de deeltijdvariant nauwelijks voor, en bij de kopklassers (leerlingen uit groep 8) bestaat de deeltijdvariant helemaal niet.

Voor de jongere schakelklaskinderen geldt dat de voltijdvariant effectiever is dan de deeltijdvariant voor kinderen die afkomstig zijn uit groep 1-2, en dat de deeltijdvariant effectiever is dan de voltijdvariant voor kinderen die afkomstig zijn uit groep 3-4. Dat laatste geldt overigens alleen voor Woordenschat en Rekenen. Wat Technisch lezen betreft maakt de variant geen verschil.

6.2 De invloed van school- en klaskenmerken

Het effect van de schakelklassen hangt uiteraard voor een groot deel af van degenen die het onderwijs voor de leerlingen verzorgen. De leerkrachten van de schakelklassen spelen dan ook een cruciale rol in de verbetering van de taalvaardigheid van de schakelklasleerlingen. Het ligt voor de hand te veronderstellen dat hun ervaring met lesgeven in het algemeen en hun deskundigheid op het gebied van het lesgeven aan achterstandskinderen in het bijzonder invloed heeft op het effect van de schakelklas. Maar het functioneren van de leerkracht zal mede worden bepaald door het aanwezige draagvlak binnen het team en de gerichtheid op taalverbetering binnen de school. Op scholen waar de schakelklas is ingebed in het taalbeleid, waar een taalbeleidsplan is opgesteld en waar een taalcoördinator aanwezig is, zal het voor de schakelklasleerkracht waarschijnlijk makkelijker zijn om doelen te realiseren dan op scholen waar dat niet het geval is.

Van een aantal school- en leerkrachtkenmerken hebben we onderzocht of er daadwerkelijk een relatie bestaat met de effectiviteit van de schakelklas.

Wat de school betreft hebben we gekeken naar de volgende kenmerken:

- of de school een GOA-school is;
- of de school een Brede school is;
- of de school een taalbeleidsplan heeft;
- of de school een taalcoördinator heeft;
- of de schakelklas is ingebed in het taalbeleid;
- het percentage gewichtenleerlingen;
- in welke gemeente (G4, G31, overig) de schakelklas is gesitueerd;
- de houding van de directie ten aanzien van de schakelklas (volgens de schakelklasleerkracht);
- het draagvlak in de school voor de schakelklas;
- de mate van scholing in het team ten aanzien van taalachterstanden.

Wat de schakelklasleerkracht betreft ging het om de volgende kenmerken:

- de deskundigheid in het lesgeven aan kinderen met taalachterstand;
- (speciale opleiding gevolgd);
- het aantal jaar ervaring in het basisonderwijs en aan achterstandsleerlingen;
- het gebruik van specifiek programma of methode in de schakelklas;
- de inzet en de kwaliteit van de schakelklasleerkracht (volgens directie);
- de houding van de schakelklasleerkracht ten aanzien van de schakelklas;

Hieronder geven we een samenvatting van de resultaten. Voor een uitgebreide weergave van de gevonden relaties verwijzen we naar bijlage 3.

Schoolkenmerken

We hebben voor alle genoemde schoolkenmerken per leeftijdsgroep bekeken of er een significante samenhang is tussen de hoogte van de leerwinst in de schakelklas op de onderzochte leerdomeinen en het betreffende schoolkenmerk. De uitkomsten zijn als volgt.

- We vinden niet tot nauwelijks een (consistente) significante samenhang voor het al dan niet een Brede School zijn, het al dan niet hebben van een taalbeleidsplan en/of een taalcoördinator op de school, de inbedding van de schakelklas in het (taal)beleid van de school, het type gemeente waarin de school ligt en het percentage gewichtenleerlingen op de school.
- We vinden wel een positieve significante samenhang voor het zijn van een GOA-school: op GOA-scholen zien we meer leerwinst in de schakelklassen, in alle leeftijdsgroepen (voor de kopklas, als bovenschoolse voorziening, is dit niet van toepassing).
- We vinden een wisselend patroon, dat wil zeggen in de ene leeftijdsgroep wel een significante samenhang maar in andere niet, voor het kenmerk teamscholing (team heeft scholing gevolgd over bestrijding van taalachterstanden).
- We vinden een negatieve significante samenhang voor de houding van de directie tegenover de schakelklas: hoe positiever de houding, hoe geringer de leerwinst. Ook voor het kenmerk draagvlak in de school voor de schakelklas vonden we meest negatieve samenhangen. Voor de gevonden negatieve samenhangen met leerwinst hebben we geen verklaring.

Leerkrachtkenmerken

Voor de leerkrachtkenmerken zijn de uitkomsten als volgt.

- We vinden een wisselend beeld voor het kenmerk deskundigheid van de leerkracht, geoperationaliseerd als 'extra scholing gevolgd in lesgeven aan kinderen met taalachterstand'. In de ene groep en voor de ene toets is die samenhang er wel, bij andere niet. Samenhang in de verwachte richting (extra scholing gaat samen met hogere leerwinst) zie we alleen bij groep 3-4 voor technisch lezen en woordenschat, in groep 5-6 voor rekenen en begrijpend lezen en in groep 8 voor rekenen. Maar we

zien in groep 3-4 voor rekenen een samenhang in tegengestelde richting (dat wil zeggen hogere leerwinst bij leerkrachten die juist geen extra scholing hebben gevolgd). We concluderen daarom dat er geen overtuigende aanwijzingen zijn dat extra scholing er toe doet.

- Voor het kenmerk ervaring van de leerkracht vinden we eveneens een wisselend beeld van positieve, negatieve en afwezige samenhangen, maar overall wijst het beeld hier wel op een positieve invloed van ervaring op leerwinst op taal voor kleuters (groep 1-2) en begrijpend lezen (groep 5-6, groep 8). Het gaat dan om ervaring in het onderwijs in het algemeen (het aantal jaren werkzaam in het onderwijs). Specifieke ervaring met onderwijs aan achterstandsgroepen voegt hier niets extra's aan toe, maar het is natuurlijk zo dat bij leerkrachten op scholen met veel achterstandsleerlingen beide soorten ervaring samen op gaan. We zijn tevens nagegaan of leerkrachten van schakelklassen méér ervaringsjaren hebben dan landelijk gemiddeld, door de schakelklasleerkrachten te vergelijken met leerkrachten uit het PRIMA-cohortonderzoek. Dat blijkt inderdaad het geval, maar het verschil is niet groot: schakelklasleerkrachten hebben gemiddeld één jaar meer ervaring dan gemiddeld. De gedachte dat scholen er voor kiezen om voor hun schakelklassen vooral zeer ervaren leerkrachten in te zetten krijgt hiermee dus wel een beetje, maar niet erg veel ondersteuning.
- We vinden geen duidelijke relatie tussen hoeveelheid leerwinst en het al dan niet gebruiken van speciale methoden of materialen voor de schakelklas (= andere dan in de reguliere klassen).
- Voor de 'houding van de schakelklasleerkracht tegenover het nut van de schakelklas' vinden we geen eenduidige samenhang met leerwinst: in de meeste gevallen geen significante samenhang, twee keer een positieve en twee keer een negatieve samenhang.

Overzien we dit beeld, dan moeten we vaststellen dat er maar weinig school- en leerkrachtkenmerken zijn die een duidelijke en interpreteerbare samenhang laten zien met de hoogte van de leerwinst in de schakelklas. Op schoolniveau blijkt het zijn van een GOA-school er toe te doen, en op leerkrachtniveau de ervaring van de leerkracht in het onderwijs (wat Taal voor Kleuters en Begrijpend lezen betreft). Onder de aanname dat die ervaring meestal ook ervaring op een GOA-school is, wijzen beide zaken in dezelfde richting: ervaring met onderwijs aan achterstandsgroepen is van belang.

6.3 Schakeljaar als extra leerjaar

Bij de inrichting van de schakelklas kunnen gemeenten en scholen er voor kiezen om het schakeljaar op te zetten als een extra jaar basisonderwijs. Dat is bijvoorbeeld altijd het geval bij de kopklas, die is immers gedefinieerd als een jaar extra basisonderwijs

na groep 8. Maar het kan ook voorkomen bij schakelklassen voor andere leeftijds-groepen. Bijvoorbeeld bij schakelklassen tussen groep 2 en groep 3 (specifieke vorm van verlengd kleuteronderwijs) of bij schakelklassen die een verlengd onderbouw-programma impliceren (een jaar extra doen over de groepen 3 en 4). Het is echter ook mogelijk om het schakeljaar in te richten als een versnellingsjaar. Dan wordt het opgezet als een parallelle groep voor een reguliere groep en is het doel taalachterstand verminderen zonder verlengde leertijd. Het laatste komt het meeste voor (zie tabel 3.3 in hoofdstuk 3).

We zijn nagegaan of het voor de effectiviteit iets uitmaakt of de schakelklas al dan niet is opgezet als extra jaar. We konden dit alleen nagaan voor groep 3-4 en groep 5-6. In groep 1-2 waren er onvoldoende kinderen in het onderzoek voor wie de schakel-klas een extra jaar basisonderwijs betekent. Alleen voor groep 5-6 was er een effect: in schakelklassen waar geen extra jaar is ingebouwd is de leerwinst in rekenen groter dan in schakelklassen die wel een extra jaar impliceren.

7 Neveninstromers

7.1 Inleiding

Schakelklassen voor *neveninstromers* vormen een specifieke groep van de schakelklassen, want zij bieden onderwijs aan leerlingen die recent naar Nederland zijn gekomen en het Nederlands niet of nauwelijks beheersen. Vóórdat de regeling voor de inrichting van schakelklassen in het primair onderwijs van kracht werd, waren er reeds in het kader van het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid (GOA) lokaal aparte onderwijsvoorzieningen voor deze doelgroep, waar deze leerlingen de Nederlandse taal leerden. Ze bezochten aparte klassen, meestal in bovenschoolse voorzieningen, met een eigen lesprogramma waarin uiteraard veel accent lag op het leren van Nederlands als tweede taal. De doelstelling hiervan was altijd al ‘schakelen’ naar het regulier onderwijs. Met de introductie van de schakelklassen is de mogelijkheid geschapen om ook het onderwijs voor deze specifieke doelgroep onder te brengen bij de schakelklassen.

Zoals vermeld in hoofdstuk 1, bestaat een groot deel van alle schakelklassen uit klassen voor neveninstromers. Neveninstromersgroepen kunnen echter niet meedoen aan het effectonderzoek, omdat bij deze leerlingen vanwege hun geringe beheersing van het Nederlands geen standaard begintoetsen kunnen worden afgenomen die vergelijkbaar zijn met toetsen die leeftijdsgenoten in het basisonderwijs ook maken. Ook zijn er voor deze groep geen vergelijkingskinderen te vinden in het regulier onderwijs. Aan het implementatieonderzoek hebben betrokkenen bij neveninstromersgroepen wel meegedaan (zie hiervoor hoofdstuk 3). We vonden het echter de moeite waard om aan schakelklassen voor neveninstromers ook nog apart aandacht te besteden. Enerzijds omdat ze een grote groep vormen binnen het totale aantal schakelklassen, anderzijds omdat ze een heel specifiek karakter hebben. Nader inzicht daarin vonden we nodig voor een compleet beeld van de schakelklassen binnen het geheel van de evaluatie. Er is daarom bij deze schakelklassen een apart deelonderzoek uitgevoerd, waarin meer in detail en meer in de diepte is gekeken naar de kenmerken van het onderwijs aan en in deze groepen.

7.2 Opzet van het deelonderzoek

Het deelonderzoek omvatten verschillende stappen. Allereerst is via navraag bij de gemeenten een bestand samengesteld van alle schakelklassen voor neveninstromers, inclusief adressen en contactpersonen. Deze contactpersonen (leerkrachten van de

betreffende groepen of een coördinator) vormden de potentiële respondenten voor dit deelonderzoek. Vervolgens is een vragenlijst ontwikkeld voor het verzamelen van nadere informatie over kenmerken, doelen, activiteiten, randvoorwaarden en ervaren effecten van schakelklassen voor neveninstromers. Deze vragenlijst is eerst telefonisch afgenomen bij 15 respondenten, vervolgens nog enigszins aangepast en gestandaardiseerd en daarna verstuurd naar alle overige respondenten voor een schriftelijke afname. Verzending en retournering verliep per e-mail. De ingekomen antwoorden (op deels open, deels gesloten vragen) zijn verwerkt en bewerkt voor rapportage.

Uit het aldus verkregen bestand zijn vervolgens vijf schakelklassen geselecteerd voor casestudies. Doel van de casestudies was vooral om specifiek(er) geïnformeerd te worden over de pedagogisch-didactische praktijk, met name over onderwerpen die niet in de vragenlijst uitgebreid aan de orde konden worden gesteld, zoals de visie op het werk, de relatie tussen de leerkracht en de leerling, en de wijze van evalueren. Open interviews op locatie beschouwden we hiervoor als een meer geschikt instrument. Diverse kenmerken van het onderwijsleerproces die door de contactpersonen effectief werden gevonden konden zo aan de orde komen.

De informatie uit de casestudies is op twee manieren verwerkt. Van elke case is een portret gemaakt, zowel op basis van de antwoorden in de vragenlijst als het interview op locatie. Deze portretten zijn ter correctie voorgelegd aan de respondenten. Vervolgens zijn de vijf portretten weer samengevat ten behoeve van dit hoofdstuk. De integrale portretten zijn in dit rapport niet opgenomen, ze zijn te vinden en desgewenst te downloaden op de website www.schakel-klassen.nl.

Dit hoofdstuk bevat aldus de uitkomsten van het vragenlijstonderzoek (paragraaf 7.3) en een samenvatting van de cases (paragraaf 7.4).

7.3 Resultaten van de vragenlijsten

7.3.1 Respons

De schakelklassen voor neveninstromers zijn gevormd na het vervallen van het Besluit onderwijs aan vreemdelingen (korter dan een jaar in Nederland). Staatsblad 2003, nr. 307.

Er is een bestand samengesteld van 58⁴ locaties ofwel adressen met schakelklassen voor neveninstromers, die administratief verbonden zijn aan een basisschool met het BRIN-nummer van de desbetreffende school. Het bestand is ontleend aan het totaalbestand van het lopende onderzoek onder scholen met schakelklassen. Het minimaal

4 Dit zijn er iets minder dan vermeld in tabel 7.1. De reden van het verschil is niet helemaal duidelijk, mogelijk is er in enkele gevallen sprake van tellen van klassen in plaats van voorzieningen/locaties (waar eventueel meerdere klassen in kunnen zitten).

aantal leerlingen om deze opvang te starten is 15 in plaats van 12, zoals in de regeling die voorheen van kracht was. De meeste schakelklassen voor deze doelgroep zijn gevestigd in de grote steden (29 locaties). Voorts zijn schakelklassen in verschillende regio's gevestigd (Randstad, oosten en zuiden van het land). De scholen zijn telefonisch of schriftelijk bevestigd en in tabel 7.1 worden de responsgegevens vermeld.⁵

Tabel 7.1 – Responsgegevens van het onderzoek onder de locaties met schakelklassen

Bestand	N totaal = 58	% respons totaal	N G4 = 29	% respons G4
respons mondeling	14	25.1	3	10.3
respons schriftelijk	21	36.2	14	48.2
respons totaal	35	60.3	17	58.6
non-respons	23	39.6	12	41.3

7.3.2 De doelgroep

Onder 'neveninstromers' verstaan we leerlingen die korter dan een jaar in Nederland zijn en de Nederlandse taal niet of nauwelijks beheersen. De neveninstromers van de schakelklassen zijn in dit deelonderzoek veelal leerlingen van 6 tot 13 jaar. Kinderen jonger dan zes jaar gaan in de regel naar gewone kleuterklassen.

De neveninstromers worden in sommige schakelklassen tezamen opgevangen met leerlingen die al langer in Nederland zijn of hier zijn geboren, maar desondanks het Nederlands onvoldoende beheersen. We kunnen hierbij twee groepen onderscheiden. Het kan gaan om de 'onderinstromers', de kleuters die naar de kleutergroepen (groep1/2) van de basisschool zijn gegaan. Of het gaat om oudere leerlingen, die het reguliere onderwijs vanaf groep 3 nog niet aankunnen. Zij kunnen soms tezamen met de neveninstromers in dezelfde schakelklas worden geplaatst vanwege vergelijkbare taalachterstanden. In de praktijk worden de begrippen 'neveninstromers', 'onderinstromers' en soms 'zij-instromers' nogal eens door elkaar gebruikt.

In de schakelklassen voor neveninstromers worden dus altijd leerlingen opgevangen die zoveel achterstand hebben in hun taalontwikkeling in het Nederlands, dat zij het reguliere onderwijs niet kunnen volgen. Sommige locaties die in dit onderzoek zijn

⁵ Het gaat uitsluitend om schakelklassen in het primair onderwijs. In de grote steden met 29 scholen gaat het om de volgende respons (17 x): Amsterdam 1x; Rotterdam 5x; Den Haag 9x; Utrecht 2x. Er zijn ook in het voortgezet onderwijs schakelklassen voor neveninstromers, maar deze vallen onder een andere regeling, bijvoorbeeld bij voortzetting van activiteiten die onder de voormalige 'cumi-regeling' vielen. Zij zijn niet in het verslag opgenomen.

betrokken vangen neveninstromers en onderinstromers samen op. Voor leerlingen die bijna de leeftijd hebben om over te gaan naar het voortgezet onderwijs en het vermogen hebben om door te stromen naar de niveaus vmbo-t en havo/vwo, is er op enkele locaties een kopklas om een goede aansluiting bij het vervolgonderwijs te realiseren. De verblijfsduur in de schakelklas varieert volgens de respondenten in de praktijk van maximaal één jaar, conform de regels voor opvang van neveninstromers in de schakelklassen, tot maximaal 4 jaar zoals tabel 7.2 laat zien. In veel locaties wijkt de praktijk af van de regelgeving en is de verblijfsduur meestal ongeveer 1½ jaar. In sommige locaties blijven leerlingen langer in de schakelklas als dat nodig is en/of als er sprake is van verlengde opvang.

Tabel 7.2 – Verblijfsduur van de leerlingen in de schakelklas volgens respondenten van de verschillende locaties

	algemeen		G4	
	N	%	N	%
maximaal 1 jaar	14	40.0	5	29.4
tussen 1 en 4 jaar	21	60.0	12	70.5
totaal respons	35		17	

De culturele diversiteit en verschillen in taalvaardigheid van de leerlingen zijn groot. De neveninstromers zijn bij binnenkomst niet aanspreekbaar in het Nederlands en er zijn grote verschillen in achtergrond en leeftijd. Bij het leren van de Nederlandse taal speelt mee of leerlingen vertrouwd zijn met het Latijnse schrift. Zo is het voor een Japans of Chinees kind veel moeilijker om Nederlands te leren spreken, lezen en schrijven dan voor een Spaanstalige. De rekenvaardigheden (cijferen) geven indicaties voor de leerbaarheid en het niveau in vergelijking met leeftijdgenoten. Er zijn tempoverschillen in het leerproces en naast achterstanden in taal en rekenen zijn er vaak sociale of emotionele problemen. Ook de thuissituatie is van invloed op het leerproces. Een minderheid van de leerlingen heeft nog helemaal geen onderwijs gehad, is niet gealfabetiseerd en niet gewend aan een schoolcultuur. Voor hen is de overgang dan ook erg groot.

7.3.3 Kenmerken van schakelklassen voor neveninstromers

Contactpersonen noemen verschillende redenen om de schakelklas te beginnen. In de eerste plaats was er op bijna alle locaties al een voorziening –soms meer dan 10 jaar– voor deze doelgroepen vóórdat de regeling Schakelklassen werd ingevoerd. Deze

opvang was op de eigen school of op bovenlokaal niveau geregeld. Medewerkers hadden dan ook ruime ervaring met de opvang van deze leerlingen en met het NT2-onderwijs en er bleef in de locatie behoefte aan dit aanbod. De gemeente heeft in het verleden soms het initiatief genomen voor een dergelijke voorziening, bijvoorbeeld bij de komst van een groep vluchtelingen in de gemeente. Soms is een extra budget uit een landelijke regeling verkregen⁶. Ook komt het voor dat een samenwerkingsverband van basisscholen het initiatief voor opvang en de inrichting van een schakelklas nam. Of de onderwijs- en welzijnssector werkten samen en vormen nu een centraal loket waar leerlingen kunnen worden aangemeld. Er wordt belang gehecht aan een centrale registratie om bij de locaties na te kunnen gaan of deze leerlingen ook werkelijk het taalonderwijs in de schakelklas voor neveninstromers volgen en niet door ouders zijn aangemeld in het regulier onderwijs.

Er zijn aparte schakelklassen voor deze doelgroep binnen een basisschool, er zijn bovenschoolse voorzieningen voor stad of wijk op een eigen locatie, of er zijn combinaties van beide. De schakelklassen voeren het BRIN-nummer van een school waaraan zij administratief verbonden zijn. De leerlingen van de schakelklassen in de bovenschoolse voorzieningen staan op de ‘eigen’ school ingeschreven, de ‘moederschool’ genoemd, waar zij ná de schakelklas weer naar toe zullen gaan. Er zijn meestal een tot twee groepen leerlingen en bovenschoolse locaties hebben soms meer dan twee groepen. Dan komt een onder-, midden- of bovenbouw voor, inclusief de kleuterklassen. Het totaal aantal leerlingen op een locatie varieert van meer dan 40 bij meerdere groepen en tot minder dan 10 bij één groep.

Op meer dan de helft van de locaties geeft een leerkracht met hulp van een (parttime) assistent onderwijs en begeleiding aan een groep. Op een aanzienlijk deel van de locaties – ongeveer 15 – is er slechts één leerkracht per groep zonder assistent.

In vergelijking met de oude regelingen, betekent de regeling voor de schakelklassen een stijging van het minimum aantal leerlingen van 12 tot 15 om een groep te mogen starten. Er is daardoor onder de nieuwe regeling minder tijd voor onderwijs en begeleiding per leerling. De contactpersonen vinden dit bezwaarlijk, want het betekent een vermindering van het aantal instructie- en begeleidingsmomenten. Veel contactpersonen vinden de ondersteuning van onderwijsassistenten dan ook noodzakelijk, maar dikwijls wordt gemeld dat de beschikbare middelen te beperkt of te onzeker zijn om een onderwijsassistent aan te trekken. Het blijkt ook niet altijd makkelijk om extra middelen hiervoor te vinden.

Als de instroom van nieuwe leerlingen niet stabiel is, brengt dit onzekerheid over de continuïteit van het werk met zich mee, omdat er een minimum aantal geldt om een schakelklas te starten. Voor de locaties die leerlingen opvangen uit asielzoekerscentra

6 Rijksregeling Onderwijs aan Vreemdelingen

kan de daling van het aantal asielzoekers in de AZC gevolgen hebben voor de organisatie van het onderwijs aan deze doelgroep.

Selectie en plaatsing

Er zijn procedures en vormen van toetsing om de taalachterstanden en de leerbaarheid van de leerlingen te achterhalen om hen voor plaatsing te selecteren. Bij een deel van de locaties wordt voorafgaande aan de plaatsing eerst nagegaan of er andere belemmeringen zijn dan de taalvaardigheid in het Nederlands om het onderwijs te volgen. Zo wil men vermijden dat taalachterstand wordt verward met beperkingen qua intelligentie of met gedragsproblemen. Bij leerlingen die weinig of nooit onderwijs hebben gehad is het in de beginfase moeilijk om de mogelijkheden vast te stellen. De leerbaarheid van leerlingen moet eigenlijk al bij binnenkomst onderzocht worden, maar gezien de verschillen in cultuur en taalontwikkeling is er tijd nodig om de mogelijkheden van de leerlingen goed in beeld te krijgen. Sommigen pleiten voor de verheldering van de plaatsingscriteria om te voorkomen dat leerlingen binnenkomen met ernstige leer- en gedragsproblemen.

Elke locatie heeft een eigen aanpak van de selectie. De selectieprocedure varieert van een observatieperiode (bijvoorbeeld twee weken) door de leerkracht van de moederschool tot een specifieke toetsing door de locatie zelf en/of door een externe instantie. Ook een schoolbegeleidingsdienst of een instelling van de samenwerkende scholen en organisaties kan de selectie op zich nemen. Voor de selectie worden toetsen gebruikt, zoals de AVI-toetsen, toetsen die door de school zelf zijn ontwikkeld, of het zijn instrumenten van de begeleidende organisaties. Rekentoetsen met cijferopgaven worden afgenomen, omdat zij informatie geven over het leerniveau en de leerbaarheid. Overigens zegt een aantal contactpersonen dat bestaande toetsen moeilijk te gebruiken zijn voor het bepalen van het taalniveau van leerlingen die net in Nederland komen.

Fulltime en parttime onderwijs

Er is fulltime onderwijs – leerlingen bezoeken de schakelklas alle dagen van de schoolweek – of parttime onderwijs, als leerlingen één of meer dagdelen in de week in de eigen klas op de moederschool verblijven.

Op rond de helft van de locaties volgen de leerlingen fulltime onderwijs in de schakelklas. Een belangrijk argument voor deze keuze is, volgens de betreffende contactpersonen, dat de verwerving van het Nederlands het beste kan worden bevorderd als alle onderwijstijd hieraan wordt besteed. Door teamleden wordt dan gesproken over ‘onderdompeling’ in het Nederlands in de schakelklas, wat als de meest effectieve aanpak in de schakelklas wordt gezien. Ook overwegingen van pedagogische aard, zoals het benutten van alle beschikbare tijd voor het opbouwen van een vertrouwde band, spelen een rol bij de keuze voor fulltime onderwijs. Voorts zijn er ook praktische argumenten genoemd, zoals duidelijkheid waar leerlingen thuis horen, overwe-

gingen van efficiëntie, of het kunnen uitvoeren van het gehele programma van het Prisma Project, dat in de meeste locaties wordt gebruikt.⁷

De rest van de locaties heeft een vorm van parttime onderwijs, waarbij leerlingen minstens een dagdeel op de eigen moederschool verblijven. De contactpersonen noemen als belangrijk argument voor deze variant het wennen aan deze omgeving, het leggen van contacten met medeleerlingen of het voorbereiden op de doorstroming naar het regulier onderwijs. Leerlingen nemen dan deel aan sport of kunstzinnige activiteiten of krijgen een taak van de schakelklasleerkracht mee in aansluiting op het programma van de schakelklas. Leerlingen kunnen het geleerde daar meteen in praktijk brengen, zo wordt gesteld. Er zijn ook financiële redenen voor deze keuze, zoals te weinig middelen voor een volledige formatieplaats, of de mogelijkheid om dan een nieuwe groep te starten, omdat formatie en onderwijstijd beschikbaar komt.

Onderwijsprogramma

Leerkrachten richten het onderwijs in de schakelklassen thematisch in en kringgesprekken met de gehele groep komen aan het begin van de lesdag en ook gedurende de dag voor. Leerlingen worden binnen de groepen meestal naar taalniveau in groepjes ingedeeld. In de regel wordt met het circuitmodel gewerkt. Dit is een organisatievorm waarbij kleine groepjes leerlingen roulerend gedurende een bepaalde periode instructie krijgen, en daarna individueel of tezamen aan eigen taken werken. Aangezien het Prisma-pakket vier niveaucursussen heeft, worden leerlingen in vier niveaugroepen ingedeeld. De samenstelling van deze niveaugroepen kan tussentijds veranderen bij binnenkomst van nieuwe leerlingen of bij tempoverschillen in het leerproces.

Het vereist de nodige ervaring van de leerkracht om de mogelijkheden van leerlingen goed in te schatten. Door de leeftijds- en niveauverschillen, en de instroom van nieuwkomers gedurende het gehele schooljaar is er altijd een individuele aanpak nodig. De contactpersonen vinden het wel van belang dat leerlingen worden voorbereid op de leersituatie en regels waarmee zij in het reguliere onderwijs te maken krijgen. Vanwege de verschillen in achtergronden, beginsituatie en taalachterstand is het volgens een aantal contactpersonen echter niet realistisch om het onderwijs zonder meer door de kerndoelen voor het basisonderwijs te laten bepalen en deze als richtlijn voor de inhoud van het onderwijs te nemen.

7 Zie Het projectbureau/A.Kraal-Ouni en J.Broere. *Prisma-project, Algemene Handleiding. Beschrijving van de prismaprogramma's en de invoering daarvan*. Het Prisma-project, dat is ontwikkeld door de CED in Rotterdam, biedt een programmapakket voor intensief taalonderwijs Nederlands als tweede taal en is bedoeld voor neveninstromers van zes tot twaalf jaar. Het project omvat een programma voor de duur van 40 weken, van vier cursussen met in elke cursus tien modules ten behoeve van de mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling van deze leerlingen.

Tijdens de onderwijsuren staat de communicatie in het Nederlands voorop. Alleen in de vrije tijd, zoals tijdens de pauzes, zijn leerlingen vrij om hun eigen taal te spreken. Lastig is het wanneer veel leerlingen in een groep dezelfde achtergrond hebben en dezelfde taal spreken. Dan is de noodzaak om steeds Nederlands met elkaar te spreken minder groot, en kost het meer inspanning van de leerkracht om de leerlingen met elkaar in het Nederlands te laten communiceren.

Leermiddelen en toetsen

Er wordt in deze schakelklassen een variatie aan lesmaterialen en toetsen gebruikt. Een aantal contactpersonen wijst op beperkingen van het beschikbare lesmateriaal, omdat zij geen geschikte methoden hebben gevonden voor bijvoorbeeld wereldoriëntatie of spelling, of het lesmateriaal verouderd is. Methodes die al een aantal jaren oud zijn, zoals het Prisma-pakket, zullen volgens een aantal respondenten up-to-date gemaakt moeten worden.

Tabel 7.3 – Leermiddelen en toetsen in gebruik bij de schakelklassen

<i>Methoden en lesmateriaal</i>	<i>Toetsen Algemene ontwikkeling en taalontwikkeling</i>
<i>Taalonderwijs</i>	- Methodegebonden toetsen
- Prisma-pakket	- Prisma-pakket
- Horen, Zien, Schrijven	- TAK (Toets Allochtone Kinderen)
- Schooltaal	- Toetsen Cito-Leerling Volgstelsysteem
- Veilig Lereren Lezen	- DMT (Drie-minuten Toets)
- Spelling in de lift	- AVI
- Diverse methoden en materialen (bv. Van horen en zeggen; Knoop het in je oren, etc.)	- Diverse toetsen (PI-dictee; HCO-test; Reken-wiskunde toets; Eén-minuut toets Brus, etc.)
- Digitale woordenlijsten, thematisch	- Observatielijsten voor stadia van talige ontwikkeling
- Concrete materialen als werkbladen	
- Zelf ontworpen materialen	
<i>Rekenonderwijs</i>	
- Pluspunt	
- Alles telt	
- Kwint	
- Diverse methoden en materialen	
- Zelf ontworpen materiaal	
<i>Wereldoriëntatie</i>	
- Bij de tijd	
- Rondje Wereld	
- De Grote Reis	
- Diverse methoden en materialen (bv. bij Prisma-project; Leefwereld; Actueel (AV-programma))	
- Zelf ontworpen materiaal	

Het is gebruikelijk dat leerlingen regelmatig worden getoetst om de vorderingen te bepalen aan de hand van niet-methode gebonden toetsen, zoals de AVI-toetsen. Verder is methodegebonden toetsing gebruikelijk, zoals met de toetsen die bij het Prisma-project behoren. De meeste locaties toetsen gedurende alle fasen van het verblijf in de schakelklas. Een deel van de locaties ziet af van toetsing van het beginniveau, omdat leerlingen zonder Nederlandse taalvaardigheid bij binnenkomst moeilijk toetsbaar zijn. In het volgende overzicht worden de meest gangbare leermiddelen en toetsen genoemd.

Verblijfsduur

De Regeling Schakelklassen gaat uit van plaatsing bij het begin van het nieuwe schooljaar, maar in de loop van het schooljaar worden ook nieuwe leerlingen aangemeld. Het is volgens respondenten daarom niet mogelijk om uit te gaan van een schooljaar van september tot juli conform de regeling voor de schakelklassen. Bij tussentijdse instroom moet dan gezocht worden naar extra financiering om de nieuwkomers te kunnen plaatsen.

De regeling omvat een verblijfsduur voor de leerling van één jaar, en daarna is er formeel geen bekostiging meer. Ongeveer een derde van de locaties meldt dat voor het programma een verblijfsduur van één jaar wordt gehanteerd. Voor een deel van de leerlingen is de verblijfsduur van een jaar echter te kort om daarna aansluiting te vinden bij het reguliere onderwijs. Op de meeste locaties blijven leerlingen langer in een schakelklas, tot anderhalf jaar, bijvoorbeeld als zij tussentijds instromen. Het belangrijkste argument is dat leerlingen na anderhalf jaar voldoende bagage hebben om aansluiting bij het niveau van het regulier onderwijs te vinden, behoudens enkele zeer snelle leerlingen die minder dan een jaar nodig hebben. Een overweging is tevens dat locaties het Prisma-programma van 40 weken willen afronden. En soms duurt het verblijf zelfs langer voor leerlingen met een grote taalachterstand en dit geldt dan met name voor de wat oudere leerlingen. Voor leerlingen die helemaal geen onderwijservaring hebben, is een verblijfsduur van één jaar in ieder geval te kort. De meeste contactpersonen geven dan ook te kennen dat zij een verblijfsduur van een jaar problematisch vinden. In sommige locaties worden mogelijkheden gezocht voor een vervolgjaar, bijvoorbeeld door extra financiering door de gemeente.

Taken en competenties van de NT2-leerkracht

De taak van de leerkracht is breed en divers. Leerkrachten plannen en organiseren het leerproces, bieden begeleiding aan individuele leerlingen, volgen en evalueren de leerresultaten en zij hebben tevens een remediërende taak als dit voor de leerling nodig is. Differentiatie is een wezenlijk kenmerk van de aanpak. Ook de administratie van het onderwijsprogramma en van de leerresultaten van de leerlingen is de taak van de leerkracht. Er is contact met de ouders en veel leerkrachten in deeltijd schakelklassen onderhouden ook contact met de moederschool van de leerlingen.

Van leerkrachten wordt verwacht dat zij gemotiveerd zijn voor het werk, affiniteit hebben met de doelgroep en hun deskundigheid verder ontwikkelen op het gebied van tweede-taalverwerving. De begeleiding van deze leerlingen vergt namelijk veel geduld en flexibiliteit bij de inrichting van het onderwijs. Enthousiasme en invoelend vermogen zijn eveneens belangrijke eigenschappen. Organisatietalent wordt ook door contactpersonen genoemd als een onmisbare eigenschap en niet te vergeten een goede beheersing van de Nederlandse taal en een helder taalgebruik. Een deel van de leerkrachten is extra geschoold in NT2-onderwijs, het gebruik van het Prisma-pakket en in kennis- en vaardigheden op het gebied van differentiatie.

7.3.4 Ervaren effecten

De contactpersonen vinden – op enkele uitzonderingen na – de schakelklas een zeer geschikt instrument om deze leerlingen op te vangen en te begeleiden om een succesvolle overgang naar het regulier onderwijs te kunnen maken. Zij wijzen erop dat de leerlingen zonder deze opvang onmogelijk aansluiting kunnen vinden bij het reguliere onderwijs. Als deze leerlingen die de Nederlandse taal niet spreken in de reguliere klas zitten, zitten de meeste leerkrachten van de basisschool met hun handen in het haar zitten, zo is de ervaring. De schakelklas biedt de mogelijkheid zeer intensief taalonderwijs aan leerlingen aan te bieden op hun niveau, taal uit te lokken en hen nauwlettend te volgen en te begeleiden. De leerresultaten blijken zich volgens de contactpersonen positief en snel te ontwikkelen, en dit wordt in de regel gestaafd door toetsresultaten.

Na afloop van de schakelperiode vinden de meeste leerlingen aansluiting bij het regulier onderwijs, ondanks een blijvende taalachterstand ten opzichte van het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten in het regulier onderwijs. Veel leerlingen kunnen de overgang ondanks een taalachterstand weliswaar goed aan, maar de doorstroming zien veel contactpersonen met name voor oudere kinderen nog steeds als een probleem. Vanwege de achterstand stromen zij in het regulier onderwijs vaak door naar een niveau dat lager is dan dat van hun leeftijdgenoten. Het verschil bedraagt, zeker voor de oudere leerlingen, één tot maximaal twee schooljaren. Omdat een te groot leeftijdsverschil de aansluiting bij medeleerlingen bemoeilijkt, en niet wenselijk is voor de persoonlijke ontwikkeling, wordt dat zoveel mogelijk vermeden. Voor oudere leerlingen wordt soms de ISK of een kopklas geadviseerd.

Ongeveer 15% van de scholen heeft aan de pilot schakelklassen meegedaan en aan deze locaties met neveninstromers is expliciet naar effecten gevraagd. In het algemeen zijn de respondenten positief over de resultaten, zowel wat betreft de taalvaardigheid als het zelfvertrouwen van de leerlingen. Deze vorm van onderwijs is volgens hen goed voor de aansluiting en doorstroming naar het regulier onderwijs.

7.3.5 Contact met ouders en externe instanties

Ouders

Contacten met ouders, vaak de moeder van de leerling, vinden plaats via telefonisch contact, op ouderavonden en bij rapportbesprekingen (10-minutengesprekken), en zijn vergelijkbaar met de activiteiten in het regulier onderwijs. Daarnaast zijn er dikwijls specifieke contacten als een aparte intake, een afsluiting van een thema- of cursusperiode, lesbezoek door ouders, een koffieochtend, feesten zoals met kerst. Verder noemen contactpersonen ook huisbezoeken. Er wordt tevens veel aandacht besteed aan het contact met de ouders bij de PO-VO-procedure bij de overgang naar het voortgezet onderwijs. Ook wordt deelname aan het project in Den Haag, 'Meer kansen met ouders' genoemd, wat gericht is op vergroting van de ouderbetrokkenheid.

Gemeente

De meeste locaties hebben regelmatig contact met de gemeente. De gemeente behartigt de financiële en administratieve zaken, maar blijft verder meestal op afstand. Zij vraagt in veel gevallen een financiële verantwoording, bijvoorbeeld in een jaarverslag. Van de locaties worden soms ook evaluatieverslagen gevraagd. Er is dan schriftelijk contact en er is soms overleg.

Er zijn ook gemeenten die een meer actieve rol spelen. Een van de locaties vermeldt bezoek van de wethouder aan de schakelklas. Daarnaast voorzien enkele gemeenten in vervoer of adequate huisvesting. Een convenant tussen verschillende partijen over de doorstroming en plaatsing van leerlingen in de opvang komt eveneens voor.

Soms verlopen de contacten met de gemeente via een instantie die de intake voor plaatsing van de leerlingen behartigt, of zij kunnen lopen via de begeleidingdienst of in een overlegstructuur met het AZC. De contactpersonen zijn in meerderheid tevreden over de samenwerking met de gemeente. Het wordt vooral gewaardeerd wanneer zij oplossingsgericht meedenkt.

Schoolbestuur

In een deel van de locaties heeft de gemeente tevens de functie van schoolbestuur voor de openbare scholen. En verder zijn er schoolbesturen voor het bijzonder onderwijs. Kijken we naar de relatie tussen medewerkers van de schakelklassen met de schoolbesturen, dan zijn de respondenten op enkele uitzonderingen na positief. Schoolbesturen houden zich in de regel op afstand, maar in een aantal gevallen nemen zij een meer actieve rol op zich in het leggen van contacten met andere opvangplaatsen of zij organiseren regelmatig overleg. Ook ondersteunende instellingen kunnen in de relatie met het bestuur een rol vervullen. Zo heeft in een van de locaties een medewerker van 'Weer Samen naar School' zich ingespannen voor de start van een pilot voor deze doelgroep, waaraan de gemeente financieel bijdraagt.

Ondersteunende instellingen

Bijna alle locaties werken samen met ondersteunende instellingen. De activiteiten variëren van incidentele ondersteuning door de begeleidingsdienst bij problemen op verzoek van de leerkracht(en), zoals het testen van leerlingen op hun leervermogen, tot een centrale rol in een gemeente voor de intake, de selectie, de toetsing en plaatsing van leerlingen, zoals door het HCO in Den Haag en het CED in Rotterdam. Er kunnen voortgangsgesprekken zijn en ook wordt coaching wel eens door externe organisaties geboden.

De contactpersonen zijn over het algemeen positief over de begeleiding en ondersteuning, waarbij in een aantal locaties met name waardering is voor samenwerking met een vaste begeleider. Soms worden vanuit de begeleidingsdienst netwerkbijeenkomsten georganiseerd met samenwerkingsverbanden als Weer Samen Naar School of instanties als Zorg Advies Teams. Voorts zijn er contacten tussen medewerkers van plaatselijke en regionale organisaties, en ook op landelijk niveau vinden bijeenkomsten plaats over het onderwijs voor deze doelgroep.

7.4 Samenvatting van de casebeschrijvingen

7.4.1 Inleiding

De casestudies zijn opgezet ter verdieping van de informatie uit de survey. Er is vooral nader ingegaan op de pedagogisch-didactische praktijk, waaraan in de survey minder aandacht kon worden besteed en de rol van de leerkracht in de relatie met de leerlingen. Bij de keuze van de cases is gelet op een variatie van kenmerken om een zo breed mogelijk beeld van de praktijk in de schakelklassen voor neveninstromers te krijgen. De belangrijkste criteria waren de spreiding (grote steden en locaties in de regio), wel of geen bovenschoolse voorziening, fulltime of parttime opvang, en de mate van toetsgebruik⁸. De medewerkers van de volgende locaties wilden meewerken aan deze casestudies: De Waaier in Alkmaar, de TiNtaan in Deventer, de schakelklas bij de Mauritschool in Katwijk, de basisschool Emmaus in Rotterdam en de Taalschool Mozaïek in Utrecht. Hier volgen eerst enkele algemene kenmerken van deze schakelklassen.

In drie locaties – Alkmaar, Deventer en Katwijk – waren de schakelklassen een bovenschoolse voorziening. De schakelklas in Utrecht was ingericht voor oudere leerlingen, die als neveninstromers in de Taalschool Mozaïek al de eerste opvang hadden

8 Selectiecriteria: locatie; deelname aan de pilot schakelklassen; neveninstromers en/of zij-instromers; ervaring; wel of niet bovenschools; leeftijd leerlingen; fulltime of parttime; organisatie van het onderwijs; methodegebruik; toetsgebruik. Scholen zijn administratief verbonden aan een basisschool (BRIN-nummer).

gekregen. In Rotterdam betrok de schakelklas ook leerlingen vanuit de wijk en van de basisschool Emmaus waaraan ze was verbonden.

De TiNtaan in Deventer bood aan zes groepen leerlingen onderwijs met een onderbouw voor kleuters en een bovenbouw voor oudere leerlingen. Er was ook een kopklas ingericht voor leerlingen die werden voorbereid op doorstroming naar het vmbo-t en het havo/vwo, en deze klas was ondergebracht in een school voor voortgezet onderwijs. In Rotterdam was de klas voor neveninstromers samengevoegd met de klas voor de ‘verlengde opvang’ van leerlingen die al een jaar onderwijs hadden gehad. Het leerlingaantal lag per klas rond de 15 leerlingen, behalve in Rotterdam waar het aantal ongeveer 25 leerlingen bedroeg (combinatie neven- en onderinstromers).

In Alkmaar en Katwijk gingen de leerlingen op woensdag naar de ‘moederschool’, de basisschool waar de leerlingen ná de schakelklas weer naar teruggaan.

De tijd dat neveninstromers in de schakelklas blijven was in de regel één jaar, tenzij er extra middelen beschikbaar waren voor een langer verblijf, zoals voor de verlengde opvang van leerlingen in Rotterdam.

In alle gevallen was er naast de leerkracht een onderwijsassistent werkzaam of werd de klas door twee leerkrachten gerund. In Rotterdam hadden ook stagiaires een rol bij het onderwijs en de begeleiding.

Er is één tot anderhalf uur gesproken met de leerkrachten van de schakelklassen over hun ervaringen met en opvattingen over de schakelklas, en over de praktijk. In Deventer ging het over de opvang van leerlingen in de middenbouw (niet over de kopklas) en in Utrecht is in het bijzonder gesproken over het onderwijs in de schakelklas met oudere leerlingen (in de leeftijd van 9/10 tot 12/13 jaar). Zij werden al langer dan een jaar op deze locatie opgevangen, hadden een nog te grote taalachterstand om door te stromen naar het voortgezet onderwijs –mogelijk vmbo-t of havo/vwo– en kregen zo extra tijd voor de voorbereiding van de overgang naar het regulier onderwijs. Voor specifieke informatie over de cases verwijzen we naar de beschrijvingen op www.schakel-klassen.nl.

7.4.2 De pedagogisch-didactische praktijk

De centrale vraag voor de casestudies was hoe de leerkrachten het onderwijs in de schakelklas inrichten en opvang en begeleiding bieden. Verder ging het over de vraag welke kenmerken van het onderwijs zij op grond van hun ervaring als effectief beschouwen voor een geslaagde doorstroming naar het regulier onderwijs: *Wat doen leerkrachten, hoe doen ze het, waarom zo en welke kenmerken zijn volgens hen effectief?* We beschrijven een aantal overeenkomsten in de manier van werken.

De beginsituatie

De leerlingen hebben moeten wennen aan een voor hen vreemde leersituatie, zeker als zij helemaal geen onderwijs hebben gehad, een schoolcultuur niet kennen (dit komt in een klein aantal gevallen voor) of heel elementaire vaardigheden als het vasthouden van een potlood of zichzelf aankleden nog moeten leren. Deze leerlingen hebben nog weinig zelfvertrouwen en zijn bij plaatsing in de schakelklas nog erg onzeker en vaak teruggetrokken. Er wordt dan ook veel belang gehecht aan het scheppen van een veilige leersituatie in de groep, zodat de leerlingen zich vrij snel op hun gemak kunnen voelen en het zelfvertrouwen kan groeien. Dit is volgens de leerkrachten een onmisbare voorwaarde voor een succesvolle taalverwerving.

Het aanbod

Het leren van het Nederlands start met de verwerving van een passieve woordenschat, maar al vrij snel wordt actief taalgebruik gestimuleerd, al is het maar met enkele woorden of korte zinnen. Het gaat erom dat zij het Nederlands actief durven gebruiken, ook al is dat in het begin nog zo bescheiden. In de beginfase wordt vaak de methodiek van Total Physical Response toegepast die is gericht op het leren van een vreemde taal door concreet handelen. Er worden opdrachten gegeven als ‘loop naar de deur’, ‘ga op tafel staan’, ‘was je handen’ om de taalontwikkeling te koppelen aan fysieke ervaringen en lichaamstaal.⁹ Zintuiglijke ervaringen en expressie zijn ook nodig voor een breed begrip en gebruik van de taal.

Het programma van Prisma-project biedt de leerstof voor het taalonderwijs in vier locaties.¹⁰ Alleen in de schakelklas in Utrecht hebben de leerlingen de stof van dit programma al verwerkt en is een vorm van opdracht- en probleemgestuurd werken geïntroduceerd. De leerstofopbouw van de Prisma-methode –het omvat vier cursussen en niveaus–, stuurt in meer of mindere mate de organisatie van het onderwijs. Instructie in het circuitmodel aan niveaugroepen wordt in de schakelklassen gecombineerd met zelfstandige verwerking van taken. Andere materialen, computerprogramma's en internetgebruik vullen het pakket van deze specifieke programma's aan, en dit gebruik van uiteenlopende materialen en bronnen is mede gericht op de brede algemene ontwikkeling van leerlingen. Methoden zoals Prisma structureren voor een belangrijk

9 Total Physical Response is een in Amerika ontwikkelde methodiek. Dr. James. J. Asher (*Learning Another Language Through Actions*) is de grondlegger van deze benadering van het tweedetaalonderwijs, die zowel passief als actief taalgebruik en zowel mondeling als schriftelijk taalgebruik bevordert. Er wordt een relatie gezien tussen taalontwikkeling en lichaamstaal. Het is gebaseerd op theorieën betreffende ontwikkeling van de moedertaal bij jonge kinderen en theorieën over het functioneren van de hersenen bij taalverwerving (brainswitchen) (www.tpr-world.com).

10 Het Prisma-pakket is door het CED in Rotterdam ontwikkeld voor deze doelgroep en wordt nu vernieuwd. In 2000-2001 is onderzoek gedaan naar gebruik en de effectiviteit van het Prisma-Project door de onderzoeksafdeling Cedille van het projectbureau.

deel het leerproces, hoewel leerkrachten strak of lossers de geboden structuur volgen afhankelijk van hun opvattingen over een adequate aanpak. In één van de locaties gaat een leerkracht per dag na wat de leerling wil leren. In een andere schakelklas liggen de instructie en individuele taken voor de leerlingen van tevoren vast.

Zijn leerlingen vertrouwd met schriftelijk taalgebruik, dan gaat de introductie in het Nederlands, volgens de leerkrachten, veel sneller dan bij degenen die in de eigen taal analfabeet zijn. Deze leerlingen zijn niet bekend met woordbeelden en met grammaticale regels en moeten zich dit eerst eigen maken. Alfabetisering staat dan voorop. Heeft de eigen taal een fonetisch schrift zoals het Turks dan is de overgang ook veel kleiner dan voor bijvoorbeeld leerlingen die alleen het Chinees beheersen. Voor de oudere leerlingen is de taalachterstand in vergelijking met leeftijdgenoten in het regulier onderwijs veel groter dan voor jongere leerlingen. De leerkrachten moeten uiteraard altijd differentiëren en aansluiten bij de verschillende achtergronden en mogelijkheden van de leerlingen. In de schakelklas in Utrecht is de groep qua capaciteiten meer homogeen samengesteld. Leerlingen hebben de basisscholing in het Nederlands achter de rug en kunnen nu een programma met meer probleem- en vraaggestuurd onderwijs aan.

Werkvormen

Memoriespelletjes, tekenopdrachten, dramatische werkvormen, interactief gebruik van de computer zijn allemaal gericht op de woordenschat- en begripontwikkeling. De leerkracht heeft hierin een sturende rol. Naast de gebruikelijk individuele en zelfstandige verwerking van taken gekoppeld aan de NT2-methode of lesmateriaal, worden verschillende vormen van samenwerking toegepast op het niveau van de gehele groep en door kleine groepjes, bijvoorbeeld door spelvormen en het samen uitvoeren van opdrachten. Het tutor-systeem –gevoerde leerlingen werken samen met minder gevorderde leerlingen– wordt dan gezien als een effectieve uitwisseling van kennis en ervaring tussen leerlingen onderling. Dergelijke vormen van samenwerking dragen ook bij aan de sociale verhoudingen in de groep. Leerlingen leren elkaar kennen, ontdekken de verschillen in de achtergronden van medeleerlingen en krijgen, als de omgang en de sfeer positief is, respect voor elkaar.

In Rotterdam is een pilot gestart in samenwerking met het CED om het Prisma pakket aan te passen door het inhoudelijk aanbod te koppelen aan specifieke werkvormen. Dit is volgens de ontwikkelaars praktischer voor leerkrachten dan wanneer zij zelf geschikte werkvormen bij de stof moeten kiezen.

In Utrecht wordt gewerkt met onderzoeksgroepen. Gedurende een periode van zes weken wordt een thema behandeld. Door kleine groepjes wordt aan de hand van eigen vragen aan het thema gewerkt. Dit omvat het stellen van eigen vragen, het zoeken van informatie en de presentatie van het resultaat. De leerkracht is coach bij het proces. Deze werkwijze is gekozen, omdat de leerlingen zo de woordbetekenissen heel goed leren kennen.

Woordenschatontwikkeling en conceptualiseren

De taalontwikkeling is volgens de leerkrachten veel meer dan alleen het verwerven van een woordenschat van een X-aantal woorden. Het gaat hen om de communicatie en interactie in de Nederlandse taal, in de schakelklas tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling, zodat zij zich al doende begrip en gebruik van de taal eigen te maken. Het semantiseren ofwel het uitleggen en toelichten van woorden en begrippen is een belangrijke component van de tweede-taalverwerving. Aanknopingspunt is vaak een thema dat in Prisma is behandeld. De invulling van woordvelden naar aanleiding van een thema is volgens de leerkrachten een effectief instrument. Nieuwe woorden en begrippen worden namelijk steeds in verschillende contexten gebruikt om het begrip van woorden, zinnen en langere teksten te verdiepen en zich de betekenis ervan vanuit verschillende invalshoeken eigen te maken. Voor meer abstracte begrippen als 'tevredenheid' is dit veel moeilijker dan voor meer concrete begrippen als 'meubel', maar door verschillende gebruikssituaties maken leerlingen zich het begrip eigen. Op allerlei manieren maken leerlingen kennis met het Nederlands door gebruik van de audio-visuele middelen, de spelvormen, de illustraties en door het benoemen van objecten, zowel bij de instructie, tijdens kringgesprekken als bij het zelfstandig werken aan eigen taken. Ook wordt gewezen op het belang van expressie om taalbegrip te verwerven. Het horen van woorden en de verwerving van begrippen wordt al vrij snel gecombineerd met lezen en geschreven tekst om de leerlingen met het woordbeeld vertrouwd te maken. Eveneens is regelmatige herhaling van de lesstof nodig om de nieuwe kennis te laten beklijken.

De relatie leerkracht – leerling

Van meet af aan wordt door leerkracht dus appel gedaan op de eigen activiteit en de talige inbreng van de leerling, zowel bij de instructie als bij het zelfstandig werken. Zij spreken leerlingen aan door aan te sluiten bij hun achtergronden, hun beleavingswereld en ervaringen die voor hen betekenis hebben. Het bewust uitlokken van taal, door bijvoorbeeld te vragen naar het dagelijks leven in het herkomstland, wordt dan ook door verschillende leerkrachten genoemd. Het taalbegrip wordt zo versterkt, omdat leerlingen dan weten waarover zij praten. Bovendien zullen zij zelf de woorden actief moeten leren gebruiken. Leerkrachten zoeken dan ook bewust de interactie met leerlingen, bijvoorbeeld in kringgesprekken, en moedigen hen aan om aan het gesprek mee te doen, ook al spreken ze in het begin maar een paar woorden of drie-woord-zinnen. Een belangrijke strategie is om feedback te geven en de gesprekken steeds naar leerlingen terug te koppelen. Met doorvragen naar ervaringen en ideeën van leerlingen wordt productief taalgebruik en het denken gestimuleerd. De complimenten van de leerkracht worden erg belangrijk gevonden voor de groei van het zelfvertrouwen van de leerling.

In een van de locaties wordt bewust rekening gehouden met een discrepantie tussen het taal- en denkniveau bij oudere leerlingen. Een elfjarige leerling met een woorden-

schat op het niveau van een zevenjarige mag volgens de leerkracht niet op een te simpel taalniveau worden aangesproken, want dergelijke leerlingen hebben een denkniveau dat min of meer vergelijkbaar is met dat van hun Nederlandstalige leeftijdsgenoten. Er worden hogere eisen aan hen gesteld en een beroep gedaan op hun denkniveau door ook te vragen naar het ‘hoe’, ‘waarom’ en ‘waarmee’. Door hun eigen productieve taalgebruik wordt het de leerkracht duidelijk of zij de taal –woorden, begrippen, zinnen– ook doelmatig gebruiken.

Kwaliteit van het spreken

De instructie en de interactie met deze leerlingen vereist van de leerkracht zorgvuldig, helder en bewust taalgebruik. Zij spreken duidelijk in korte zinnen, herhalen woorden en zinnen als dit nodig is en zij maken met gebaren of beelden duidelijk wat zij bedoelen, vooral voor de beginners. Leerkrachten proberen bij het begrip van leerlingen aan te sluiten en dit ook te verbreden. Lange teksten, spreekwoorden en uitdrukkingen worden in het begin vermeden, omdat dit al gauw over de hoofden van leerlingen heen gaat. Het vereist van leerkrachten dat zij leerlingen goed kunnen observeren, de (taal)ontwikkeling van hen kunnen volgen en bij problemen noodzakelijke acties ondernemen. Van leerlingen wordt verlangd dat zij gedurende de verplichte uren Nederlands spreken en ze worden aangemoedigd correcte zinnen te spreken en zich aan de grammaticale regels te houden. Leerlingen moeten vooral ook worden begeleid bij het verklanken, want een goede uitspraak is voor hen vaak heel moeilijk. Voorbeelden van goed gesproken Nederlands zijn bevorderlijk voor de taalontwikkeling en ouders wordt dan ook afgeraden om Nederlands met hun kinderen te spreken als zij dat zelf nog niet goed genoeg beheersen. Hen wordt geadviseerd om de interactie met hun kinderen in de eigen taal te versterken, hoewel dit in veel gezinnen niet gebruikelijk is.

7.4.3 Effecten

Leerlingen maken volgens de leerkrachten gedurende het programma een zeer snelle talige ontwikkeling door, die qua groei van de woordenschat in dit tijdpad sneller verloopt dan de ontwikkeling van leerlingen in het regulier onderwijs. Verder is hun zelfstandigheid en hun zelfvertrouwen zodanig gegroeid, dat zij de overgang naar het regulier onderwijs kunnen maken, ondanks dat leerlingen nog steeds een achterstand qua woordenschat hebben ten opzichte van medeleerlingen in het regulier onderwijs. De jongere leerlingen halen de achterstand sneller in dan de oudere leerlingen, voor wie de achterstand relatief groter is, want het onderwijsniveau van leeftijdsgenoten is, zoals reeds opgemerkt, doorgaans het ijkpunt om de vorderingen te bepalen.

De geïnterviewde leerkrachten zijn allen van mening dat hun werkwijze effectief is. De effectiviteit van de aanpak blijkt volgens hen onder andere uit de snelheid waarin leerlingen zich meer ontspannen gaan voelen, zich vrolijker gedragen en Nederlands gaan spreken. Aanvankelijk overheerst uiteraard de verwerving van passief taalgebruik (woordenschat en begrippen) en begint actief taalgebruik met enkele woorden als 'goedemorgen' 'goedemiddag' of 'dank je wel'. Leerlingen nemen in de beginperiode veel informatie uit hun omgeving op, waardoor het passieve taalgebruik zich ontwikkelt. Na ongeveer drie maanden maken leerlingen de overgang van voornamelijk passief taalgebruik naar actief taalgebruik. Zodra deze drempel is genomen, gaat de ontwikkeling volgens de leerkrachten sneller, omdat leerlingen dan in staat zijn om steeds meer talige informatie te verwerken. Ondanks de grote verschillen in de moedertaal gaan leerlingen ook steeds meer met elkaar in het Nederlands praten. Observaties, regelmatig gebruik van methodegebonden en niet-methodegebonden toetsen en tests en een leerlingvolgsysteem zijn instrumenten die leerkrachten gebruiken om de taalontwikkeling van leerlingen nauwgezet te kunnen volgen en hen lesstof en begeleiding op maat te bieden. Ook de sociaal-emotionele ontwikkeling wordt gevolgd, want leerlingen moeten voldoende weerbaar zijn om een nieuwe schoolsituatie aan te kunnen. Zij zullen de nodige zelfstandigheid moeten hebben om zelf met nieuwe lesstof om te kunnen gaan. Soms wordt deze informatie gedurende het verblijf in de schakelklas doorgegeven aan de moederschool van de leerlingen. Dit is vooral nuttig als leerlingen bij parttime opvang ook de moederschool wekelijks bezoeken. Bij de advisering voor het regulier onderwijs worden deze aspecten meegewogen. Opgemerkt is dat het niveau van doorstroming van oudere leerlingen naar het voortgezet onderwijs door de blijvende taalachterstand vaak lager is dan het niveau dat zij qua capaciteiten in principe aan zouden kunnen.

Na een jaar onderwijs in de schakelklas kan een flink deel van de leerlingen de overgang naar het regulier onderwijs maken naar een niveau dat zij gezien hun capaciteiten aankunnen. De andere leerlingen hebben echter meer onderwijstijd nodig voor de doorstroming; dit is meestal ongeveer 1½ jaar. Dan hebben zij weliswaar een basisniveau voor communicatie in de Nederlandse taal verworven en kunnen zij de instructietaal dank zij een ruime woordenschat redelijk volgen, maar ze halen de achterstand nooit helemaal in. In de verlengde opvang of kopklassen wordt door extra onderwijstijd geprobeerd om dit zo veel mogelijk in te lopen.

Meestal bepalen de locaties op basis van toetsen en observaties zelf of leerlingen voldoende bagage hebben om de overgang te kunnen maken. Vanwege de grote verschillen tussen de leerlingen kan echter geen vast omschreven criterium gehanteerd worden. Bovendien wordt rekening gehouden met de mogelijkheden van de ontvangende school. Leerlingen stromen meestal door naar een niveau dat een jaar lager is dan dat van leeftijdsgenoten. Het gaat om ten hoogste groep 7 van het basisonderwijs, omdat bij plaatsing in groep 8 voor deze leerlingen de overgang naar het voortgezet

onderwijs te snel komt. Sommigen gaan nog een jaar naar een kopklas. Voor oudere leerlingen wordt de PO-VO-procedure in gang gezet; leerlingen gaan naar een ISK als zij nog niet kunnen voldoen aan eisen die het regulier voortgezet onderwijs stelt. Blijkt de leerbaarheid van de leerling tijdens de periode in de schakelklas te beperkt, dan wordt overgang naar het speciaal onderwijs overwogen. De begeleiders van de schakelklas krijgen soms feedback over de vorderingen van de leerlingen van de school waar het kind na doorstroming is geplaatst.

Deskundigheid van leerkrachten

Hoewel de leerkrachten niet uit zichzelf hun persoonlijke kwaliteiten benadrukken, valt op dat de betrokkenen heel enthousiast zijn over het werk en veel affiniteit hebben met de doelgroep. Alle leerkrachten benutten een jarenlange ervaring met het NT2-onderwijs voor nieuwkomers bij de inrichting van het onderwijs in de schakelklassen. Er is door hen veel kennis en ervaring in de praktijk opgedaan en zij zijn tevens geschoold in diverse opvattingen over effectief tweede-taalonderwijs. Er is voor dit type onderwijs dan ook specifieke deskundigheid nodig. Verder vergt de inrichting van het onderwijs de nodige creativiteit van de leerkrachten. Afhankelijk van hun visie en mogelijkheden zal de ene leerkracht wat vrijer met de beschikbare middelen omgaan dan de ander.

7.4.4 Visie op de taalontwikkeling: het belang van interactie

In de opvattingen van de leerkrachten en de manier waarop zij naar eigen zeggen het onderwijs inrichten, herkennen we principes van tweede-taalverwerving die in de literatuur worden beschreven. Het gaat om interactie en om onderwijs 'op maat' in aansluiting op de mogelijkheden van de leerlingen. De geïnterviewden verwijzen onder meer naar opvattingen van het Expertisecentrum Nederlands in Nijmegen en het Expertisecentrum NT2 in Haarlem, die veel belang hechten aan interactief taalonderwijs. Ook wordt gewezen op de kennis en ervaring van de CED-groep in Rotterdam, die het Prisma-project heeft ontwikkeld dat in de meeste locaties wordt gebruikt en dit ook zal vernieuwen.

Marianne Verhallen, coördinator NT2 in Haarlem, wijst op de relatie tussen taalontwikkeling en conceptuele ontwikkeling (o.a. Van den Nulft & Verhallen, 2002; Verhallen & Walst, 2001). Zij gaat in op de betekenis van de taal en benadrukt de verwerving van diepe woordkennis. Er zijn projecten uitgevoerd om leerkrachten hiervan bewust te maken, zodat zij zich meer gingen focussen op de betekenisaspecten en betekenisrelaties van de taal. Bij gebruik van een methode zal volgens haar altijd een vertaalslag gemaakt moeten worden naar de mogelijkheden van de leerlingen.

In bijdragen aan een recent symposium over NT2-onderwijs wordt het belang van taalonderwijs in een betekenisvolle leeromgeving benadrukt, de interactie tussen leerlingen onderling en vooral de interactie tussen leerkracht en leerling. Dit is volgens recente visies essentieel bij de tweede taalverwerving.¹¹ De Blauw & Damhuis (2006) schetsen hoe sinds eind jaren zeventig de betekenis van de interactie tussen volwassenen en kinderen steeds meer aandacht kreeg in de opvattingen over taalverwerving. Eerst groeide de belangstelling voor de kwaliteit van het onderwijs: voor degene die de taal leerde moest het aanbod begrijpelijk zijn en net een stapje boven het eigen niveau liggen. Daarna werd steeds meer gewezen op de actieve rol van de leerling –taal leren door actief taal te gebruiken– om tot een geslaagde verwerving van de taal te komen en zich de semantische en grammaticale aspecten eigen te maken. Taalproductie zou zo weer middel zijn voor verdere taalverwerving. Deze opvatting werd onderbouwd met resultaten uit onderzoek naar taalverwerving van kinderen in het gezin. Hoewel werd onderkend dat diverse sociale, psychologische en milieufactoren van invloed zijn op de taalverwerving, is ook geconstateerd dat de aard en kwaliteit van de interacties er in belangrijke mate toe doen.¹² De rol van opvoeder in het taalverwervingsproces werd dan ook steeds belangrijker geacht, en dit gold dus ook voor de rol van de leerkracht. Specifieke scholing van leerkrachten kan volgens deze auteurs ook weer bijdragen aan verbetering van hun vaardigheden voor een doelmatige begeleiding van leerlingen en effectieve interactie.

Overigens stellen de Blauw en Damhuis dat gerichte instructie van leerlingen noodzakelijk blijft. Zij bepleiten een verstandige combinatie van leerkrachtgestuurd en leerlinggericht onderwijs, waarin leerlingen zich communicatieve vaardigheden eigen maken, die zij voor het schoolse functioneren nodig hebben. Het gaat zowel om instructie als constructie. Constructivistische opvattingen over het leerproces van leerlingen, die in een betekenisvolle leeromgeving al doende taal leren liggen hieraan ten grondslag. In een bijdrage van Vermeer (2006) wordt onderscheid gemaakt tussen expliciet en impliciet taalonderwijs. Hij benadrukt dat expliciete instructie en expliciet taalonderwijs noodzakelijk is voor leerlingen die zich het Nederlands als tweede taal eigen moeten maken. Dit is effectiever voor de leerlingen die het Nederlands niet van huis uit hebben meegekregen dan alleen leerlinggericht en impliciet taalonderwijs waarbij het vooral gaat om de eigen inbreng van leerlingen.

11 Symposium WAP (2006). *NT2-revisited: 25-jaar Nederlands als tweede taal, de stand van zaken*. Utrecht, februari 2006

12 Het gaat om de gelegenheid die kinderen wordt geboden om kennis te verwerven, het soort kennis dat ouders bieden en de sociaal-emotionele kwaliteit van de interactie.

7.4.5 Conclusies over de werkwijze in de cases

De cases geven een beeld van de praktijk, waarin we actuele opvattingen over effectief tweede-taalonderwijs terugvinden. Op basis van de gesprekken met de contactpersonen concluderen we dat door leerkrachten groot belang gehecht wordt aan een actieve rol van de leerling in een betekenisvolle leeromgeving. Zoals geschetst, heeft de leerkracht hierin eveneens een actieve rol bij het uitlokken van taal en het aanmoedigen van de leerlingen. Om de taalontwikkeling te stimuleren, worden leerlingen op allerlei manieren aangespoord om de taal die zij verwerven ook te gebruiken. De helderheid en kwaliteit van taalgebruik conform grammaticale regels worden belangrijk gevonden; leerkrachten dienen wat dit betreft het goede voorbeeld te geven. Verder is het voortdurend goed observeren van de leerlingen, het kunnen inschatten van hun mogelijkheden en het volgen van hun talige en sociaal-emotionele ontwikkeling noodzakelijk om onderwijs op maat te bieden. De rol van de leerkracht vereist creatief en flexibel gebruik van de leermiddelen en randvoorwaarden. Structurering van het onderwijsprogramma gaat dan samen met het geven van de nodige ruimte aan de individuele leerlingen. Voorts is systematisch en regelmatig evalueren van de vorderingen noodzakelijk voor de differentiatie van de aanpak en van de individuele begeleiding. Het scheppen van een veilige sfeer en de aandacht voor de sociale en emotionele ontwikkeling vormen onmisbare factoren voor de taalontwikkeling van de betreffende leerlingen.

8 Internationale literatuurverkenning

8.1 Inleiding

Schakelklassen zijn een nieuw instrument in het Nederlandse onderwijsachterstandenbeleid. Bij de invoering was er nog geen sprake van een uitgewerkt concept. Er was slechts sprake van de verwachting dat een jaar intensief taalonderwijs in een aparte klas de taalachterstanden van kinderen zou verkleinen. Ten aanzien van de meest wenselijke vorm of inhoud van de schakelklassen zijn vanuit de overheid geen regels voorgeschreven. De invulling is overgelaten aan het veld, en vooral ná het pilotjaar, zijn daarvoor allerlei modaliteiten toegestaan.

Inmiddels is het aantal schakelklassen sterk gegroeid en worden er allerlei varianten uitgetoetst. Met dit evaluatieonderzoek proberen we zicht te krijgen op de ervaringen die men tot nu toe heeft opgedaan, de keuze voor de verschillende onderwijsvormen en de effecten daarvan. Om die gegevens goed te kunnen interpreteren, achten we het van belang na te gaan wat er in de internationale literatuur bekend is over vergelijkbare maatregelen, de effecten daarvan en de eventueel werkzame factoren. We hebben daarom een literatuurstudie uitgevoerd naar het vóórkomen, de inrichting en de effectiviteit van speciale klassen of andere vormen van extra onderwijs aan kinderen met taalachterstanden. De resultaten daarvan worden in dit hoofdstuk gerapporteerd.

Er is in de Angelsaksische literatuur gezocht naar wat er bekend is over de aanpak van leerlingen die vergelijkbaar zijn met schakelklasleerlingen in Nederland. Daarbij is gebruik gemaakt van diverse combinaties van zoektermen (zie tabel 8.1). Er is zo vooral informatie gevonden over leerlingen in de VS die een achterstand hebben in het Engels (de voertaal) vanwege een andere thuistaal. Er is weinig tot niets gevonden over autochtone leerlingen met een taalachterstand. Over deze doelgroep van de Nederlandse schakelklassen kunnen we dus geen buitenlandse onderzoeksresultaten presenteren. *Dat betekent dat dit hoofdstuk verder alleen informatie bevat over allochtone leerlingen, in het bijzonder over meertalige leerlingen.*

Gemeenschappelijk kenmerk voor de Amerikaanse én de Nederlandse ‘schakelklas’-leerlingen is dat zij de voertaal (het Engels respectievelijk het Nederlands) wel tot op zekere hoogte beheersen, maar onvoldoende om in de schoolvakken in overeenstemming met hun mogelijkheden te presteren. Voor allochtone schakelklasleerlingen geldt, zowel in de VS als in Nederland, dat de achterstand samenhangt met een andere

thuis taal dan de voertaal, wat gepaard gaat met een andere thuiscultuur, en vaak met een minder dan gemiddelde sociaal-economische situatie.

In tabel 8.1 staat een overzicht van termen en de daarvoor gebruikte afkortingen. Men spreekt in de VS over ‘English as a Second Language Learners’ (ESL’s), ‘Language Minority students’ (LM-students) en ‘students of Limited English Proficiency’ (LEP-students). We duiden in dit hoofdstuk de overeenkomstige Nederlandse leerlingen aan als ‘leerlingen met taalachterstand’, waarbij we in het midden laten waardoor die taalachterstand precies wordt veroorzaakt.

Tabel 8.1- Afkortingen en termen

Term/ afkorting	Betekenis in het Engels	Nederlands equivalent
K-	Kindergarten	Groep 2 (oudere kleuters)
Elementary Education	Primary grades 1 - 3	Groep 3 - 5
	Intermediate grades 4 - 6	Groep 6 - 8
BE	Bilingual Education	Tweetalig Onderwijs
ELL’s	English Language Learners	Leerlingen met Nederlands als tweede taal
ESL’s	English as a Second Language Learners	
ESOL	English for Speakers of Other Languages	Tweede taalonderwijs
LM-students	Language Minority students; Linguistic Minority students	Leerlingen met een andere moedertaal dan de doeltaal, en meestal met achterstand in de doeltaal
LEP-students	Limited English Proficient students; students with low level English proficiency	Leerlingen met achterstand in de doeltaal (vaak vanwege een andere thuis taal)
	Mainstream classes	Reguliere groepen leerlingen

8.2 Schakelklas-achtige vormen in de Verenigde Staten

In veel staten van de VS bestaat de instroom in de kleutergroep (Kindergarten) en het basisonderwijs voor een deel uit leerlingen met een andere moedertaal dan de voertaal. In sommige staten spreken veel leerlingen van huis uit Spaans, in andere is er meer variatie qua moedertalen. Er bestaan dan ook in de VS veel varianten die lijken op Nederlandse schakelklassen. Tabel 8.2, verder in dit hoofdstuk, geeft een overzicht.

Onderzoek naar de opbrengsten van verschillende varianten wordt voor een deel gedomineerd door onderzoek naar het effect van ‘bilingual education’ (BE) versus

‘English as a Second Language-only’ (‘ESL-only’) education’. De achtergrond hiervan is dat tweetalig onderwijs in de jaren tachtig van de vorige eeuw verplicht was in sommige staten van de VS, terwijl het daar in de jaren negentig juist verplicht werd om leerlingen alleen in het Engels te onderwijzen (o.a. in Arizona, Californië en Massachusetts). Er zijn ook sinds die tijd nog steeds uitgesproken vóór- en tegenstanders van het gebruik van de eigen taal in het onderwijs aan leerlingen met een andere moedertaal dan de voertaal. In Nederland is een deels vergelijkbare discussie gevoerd in het kader van OETC (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur), later OALT (Onderwijs in Allochtone Levende Talen). Sinds 1 augustus 2004 wordt dergelijk onderwijs niet meer gesubsidieerd door het ministerie van OCW, waarmee de eigen taal in het basis-onderwijs in Nederland buiten beeld is geraakt. Er zijn ons ook geen voorbeelden bekend van schakelklassen waarin de eigen taal van de kinderen nog gebruikt wordt in het onderwijs.

In de VS is dit echter nog een belangrijk thema. Er is daar onderzocht welke effecten er optreden van programma’s waarin de moedertaal van de leerlingen een meer of minder substantiële rol speelt versus effecten van programma’s in alleen de tweede taal (de doel- en voertaal).

We bespreken hier eerst de bevindingen uit enkele overzichtsstudies. Daarna komen effecten aan bod van een paar specifieke programma’s.

8.3 Enkele overzichtsstudies

Greene (1997) deed een meta-analyse van 11 zorgvuldig uitgezochte studies naar de effectiviteit van tweetalig onderwijs vergeleken met onderwijs alleen in het Engels (de doel- en voertaal) voor leerlingen met beperkte vaardigheid in het Engels (Limited English Proficiency) in de basisschoollleeftijd. Greene concludeert dat het gebruik van *tenminste enige instructie in de moedertaal* van de leerlingen een grotere kans heeft hun resultaten, op onder andere een leestoets in de tweede taal (het Engels), positief te beïnvloeden dan alleen Engelstalige instructie. Er kan echter op basis van de analyse geen uitspraak worden gedaan over hoeveel instructie in de moedertaal er per dag zou moeten worden gegeven, noch over hoeveel jaar men hiermee zou moeten doorgaan.

In hetzelfde jaar rapporteerden Thomas en Collier (1997) de resultaten van een groot-schalige studie over vijf jaar (1991 tot 1996) waarin de effecten van zes programma’s voor basisschoollleerlingen met een andere moedertaal dan het Engels (English Language Learners: ELL’s) werden vergeleken. De programma’s verschilden vooral in de mate waarin de moedertaal van de leerlingen een rol speelde. In de twee programma’s die de moedertaal, naast het Engels, door de hele basisschool heen bleven gebruiken behaalden de leerlingen de betere resultaten op gestandaardiseerde leestoet-

sen in het Engels. Het minst effectief was een programma waarin leerlingen buiten hun groep tweede-taalonderwijs kregen ('ESL pull-out') in een vrij kale vorm, dat wil zeggen zonder verbinding met de inhoud van schoolvakken. Een van de conclusies is dat de ontwikkeling van 'cognitive academic proficiency' in een tweede taal een langdurig proces is dat niet verkort kan worden.

Dezelfde auteurs (Thomas & Collier, 2002) verrichtten een vervolgonderzoek over weer vijf jaar (van 1996 tot 2001), waarin zij de lange-termijneffecten van dezelfde (soort) programma's onderzochten bij leerlingen met een andere moedertaal dan het Engels en/of een beperkte vaardigheid in het Engels (ELL/LEP-students). De auteurs volgden de leerlingen door het basisonderwijs tot en met 'grade 12'. Zij onderscheidden een aantal programma-typen die elk op zichzelf weer varianten kennen (zie ook tabel 8.2). Zo zijn er remediërende tweetalige programma's, remediërende 'English-only' programma's, verrijkende tweetalige programma's, zowel in één richting (van bv. Spaans naar Engels) als in twee richtingen (ook van Engels naar Spaans), versterkte 'English-only' programma's die Engels als tweede taal integreren met inhoud van schoolvakken, en daarmee inzetten op de bredere cognitieve ontwikkeling van de leerlingen (bv. in de vorm van de 'Cognitive Academic Language Learning Approach': CALLA, zie Chamot & O'Malley, 1996).

Er werd in dit longitudinale onderzoek van Thomas en Collier een veelheid aan kwantitatieve gegevens verzameld van scholen binnen vijf verschillende schooldistricten verspreid over de VS. Deze gegevens werden aangevuld met kwalitatieve gegevens op schoolniveau op basis van interviews met leerkrachten en leerlingen. De resultaten pleiten volgens de onderzoekers sterk voor een aanpak waarin verschillende componenten elkaar ondersteunen, namelijk:

1. Een talige component. Geef naast de tweede taal (de doel- en voertaal) de moedertaal een rol. We tekenen hierbij aan dit gemakkelijker is naarmate er meer leerlingen zijn met dezelfde moedertaal. In dit onderzoek kwamen in de cohorten leerlingen weliswaar meer dan 80 verschillende moedertalen voor, maar het merendeel van de leerlingen sprak van huis uit Spaans.
2. Een cognitieve component. Stimuleer leerlingen om na te denken en problemen op te lossen met gebruik van hun 'multiple intelligences', dus ook op non-verbale manieren.
3. Een schoolvak-component. Bied de inhoud van schoolvakken aan leerlingen aan op een taalniveau dat voor de leerlingen begrijpelijk is.
4. Een sociaal-culturele component. Zorg voor een klimaat waarin leerlingen met een andere moedertaal zich gesteund voelen, zodat de drie eerder genoemde componenten goed aan bod kunnen komen.

Scholen moeten dus zorgen voor een rijke leeromgeving met veel natuurlijke taal, en met betekenisvolle realistische problemen om aan te werken, met behulp van alle

voorhanden middelen, waarbij leerlingen met een andere moedertaal kunnen samenwerken met leerlingen die de doel- en voertaal goed beheersen (de ‘native speakers’).

Thomas en Collier plaatsen de kanttekening dat elke schoolcontext weer anders is, en dat de kenmerkende elementen in elke context bepalend zijn voor wat de leerlingen kunnen leren.

Ditzelfde punt wordt naar voren gebracht door Adamson (2005). Hij geeft aan dat het moeilijk is uit grote overzichtsstudies algemene conclusies te trekken, omdat er tussen scholen teveel verschillen zijn in aanpak, in bekwaamheden van de leerkrachten, hoeveelheid instructietijd, en kenmerken van de leerlingen in de doelgroep. Adamson beveelt aan om te kijken naar het effect van specifieke programma’s en doet dat zelf vervolgens vooral op het gebied van tweetalige programma’s. Wij bekijken in de rest van deze paragraaf een aantal specifieke programma’s met minder exclusieve nadruk op gebruik van de moedertaal.

8.4 Enkele specifieke programma’s

In tabel 8.2 staat een overzicht van specifieke programma’s en programma-onderdelen die op een of andere manier zijn geëvalueerd.

We bespreken hier het SIOP-, het TIP- en het Pod-model. Het eerste model heeft zijn waarde bewezen, omdat het al een aantal jaren in veel scholen van veel staten wordt gebruikt, ingebed is in een kader van cursussen en materialen, en geflankeerd wordt door onderzoek. Het TIP- en Pod-model zijn van een andere orde. Dit zijn kleinschalige pilotprogramma’s, die toch interessant zijn vanwege de combinatie tussen verschillende vormen van schakelonderwijs. In de combinatie probeert men de voordelen van verschillende vormen te versterken en de nadelen te verkleinen. In aansluiting hierop geven we een korte beschrijving van de aanpak die Holt (2004) heeft uitgewerkt, het samenwerkend onderwijzen, en die evenals tot op zekere hoogte het geval is in het TIP- en Pod-model, de samenwerking tussen de reguliere leerkracht en een tweede-taaldocent als kern heeft.

In de beschrijving van de programma’s nemen we steeds de volgende kenmerken op: auteurs, plaats(en) waar het programma wordt uitgevoerd, doelgroep (leeftijd en moedertaal van de leerlingen), samenstelling van de lesgroep (doelgroepleerlingen samen met niet-doelgroepleerlingen of apart), doel- en voertaal, doel van het programma, vereisten voor leerkrachten, opbouw van het programma (inclusief didactische aanpak, instructie), en eventueel beschikbare gegevens over effecten.

Tabel 8.2 – Schakelklas-achtige programma's en programma-onderdelen in de VS

Vorm	Inhoud
Bridge course	Algemene term voor 'sheltered' vormen (en 'adjunct' vormen voor het VO en hoger)
Sheltered class; Sheltered course; Sheltered English as a Second Language; Sheltered content instruction to ELL's; Content Based Instruction.	Bedoeld voor een aparte groep leerlingen met taalachterstand (meestal vanwege een andere thuistaal). Er wordt onderwijs gegeven in de tweede taal, met behulp van de inhoud van schoolvakken, ofwel er wordt zaakvak-onderwijs gegeven met veel taalondersteuning. Instructie en tempo worden aangepast aan het niveau van de leerling wat betreft inhoud of taalvaardigheid.
Self-contained ESL classes	Aparte groepen leerlingen met taalachterstand (meestal vanwege een andere thuistaal).
Pull-out	Leerlingen met taalachterstand (met allen dezelfde moedertaal of verschillende moedertalen) krijgen onderwijs in een aparte groep gedurende één of meer perioden (van bv. 30-45 minuten) per dag; de rest van de dag doen deze leerlingen mee in hun reguliere groep.
Remedial Bilingual Programs	Remediërende tweetalige programma's, variërend van 'early-exit' (duur 2-3 jaar) tot 'late-exit' (duur 3-5 jaar), in pull-out vorm.
Remedial English-Only Programs	Remediërende programma's in alleen de tweede taal, in pull-out vorm.
Enrichment Bilingual Programs	Verrijkende tweetalige programma's, in één richting (van bv. Spaans naar Engels) of in twee richtingen (ook van Engels naar Spaans). De verrijking bestaat uit het doen van schoolwerk met gebruik van beide talen, op een interactieve manier met veel praktische toepassingen ('hands-on learning'). Meestal in een aparte groep.
Enhanced English-Only Programs	Versterkte programma's in alleen de tweede taal, met inhoud uit schoolvakken. Inzet is de bredere cognitieve ontwikkeling van de leerlingen. Meestal in een aparte groep gedurende 1-2 jaar; soms in de reguliere groep via co-teaching.
SIOP-model: Sheltered Instruction Observation Protocol	'Sheltered lessons' ingericht op basis van SIOP-instructie-kenmerken (zie hiervoor de tekst). Onderwijs in de tweede taal wordt geïntegreerd met de inhoud van schoolvakken op het niveau van de groep waarin de leerlingen zitten.
TIP-model: TESOL Inclusion Program (TESOL=Teaching English to Speakers of Other Languages)	Leerlingen met en zonder taalachterstand krijgen zoveel mogelijk samen les in de reguliere groep; daarnaast krijgen leerlingen met taalachterstand apart extra les, met zo nodig ondersteuning in de moedertaal.
Pod-model: pod=schil of dop van peulen	Leerlingen met taalachterstand krijgen tweede taalonderwijs in 'self-contained ESL classes'; daarnaast brengen zij een uur per dag door in een 'buddy class' op het niveau van hun eigen groep, waar ze onderwijs krijgen in een schoolvak en in contact komen met leerlingen die al goed Engels spreken.
Co-teaching	Leerlingen met en zonder taalachterstand krijgen onderwijs in de zaakvakken met integratie van taaldoelen, door een reguliere groepsleerkracht in samenwerking met een tweede-taaldocent.

Het SIOP-Model: Sheltered Instruction Observation Protocol

Auteurs: Ontwikkeld door CAL (Center for Applied Linguistics). Zie Echevarria, Vogt en Short (2004); Short en Echevarria (2004).

Plaats van uitvoering: Zeer veel scholen in veel staten.

Doelgroep: ‘English Language Learners’ (ELL’s) die de doeltaal nog slechts gebrekkig spreken.

- *Leeftijd:* Basisschool en voortgezet onderwijs.
- *Moedertaal:* Een variëteit aan moedertalen.

Samenstelling groep: De ELL-leerlingen zitten in de reguliere klas.

Doel- en voertaal: Engels.

Doel van het programma: Leerlingen helpen in hun leren op school (in hun ‘academic needs’) door, rekening houdend met hun taalachterstand, goede instructie te geven in het kader van vakinhoudelijk onderwijs.

Vereisten voor de leerkrachten: De groepsleerkracht staat er in principe alleen voor. Wel is er een heel scholingstraject ontwikkeld voor leerkrachten, voor coaches en opleiders van leerkrachten en voor besturen. Er zijn cursussen met bijbehorende materialen: handleidingen, lesplannen, bronnenboeken met ideeën en activiteiten, onder andere om de inhoud van lessen voor leerlingen met taalachterstand begrijpelijk te maken. Ook zijn er online fora waar mensen die met SIOP werken ervaringen kunnen uitwisselen.

Opbouw en vorm van het programma: Het programma is gebaseerd op onderzoeksresultaten die verzameld zijn in het kader van een VS-breed onderzoeksproject, uitgevoerd van 1996 tot 2003. Door gegevens uit onderzoeksliteratuur te combineren met gegevens uit het onderwijsveld is een verzameling instructiekenmerken (‘instructional features’) bepaald die nodig zijn voor goede ‘sheltered lessons’ (‘sheltered’ betekent ‘beschermd’ of ‘beschut’). Deze kenmerken zijn samengebracht in het SIOP-model en uitgetest in het veld. Een belangrijk kenmerk van SIOP is de integratie van Engels als tweede taal met de inhoud van schoolvakken op het niveau van de klas of groep waarin de leerlingen zitten. De doelgroep leerlingen kunnen zo hun vaardigheid in het Engels als schooltaal (‘academic English skills’) ontwikkelen, terwijl ze inhoudelijke kennis opdoen op het niveau van hun klas.

De didactische aanpak wordt duidelijk aan de hand van een algemeen lesplan¹³, dat door leerkrachten wordt gehanteerd als lesvoorbereiding. Dit lesplan vraagt om een benoeming van de inhoudelijke doelen én de taaldoelen, met behulp van te specificeren kernwoorden (‘key vocabulary’) en aanvullende materialen. De les moet worden gepland aan de hand van deze *SIOP-kenmerken: voorbereiding* (bv. door verbinding van de lescontext met de achtergrond van de leerlingen); *ondersteuning* (‘scaffolding’, te beginnen met vóórdoen); *didactische werkvorm* (bv. werken in kleine groe-

13 Te vinden op de SIOP-website onder deze link:

http://www.siopinstitute.net/PDF/SIOP_LESSON_PLAN.doc

pen); *integratie van processen* (bv. integratie van het leren van woorden met lezen of schrijven); *toepassing* (bv. ‘hands-on’ praktisch uitvoeren); en *beoordeling* (bv. individueel).

Effecten: Er wordt doorlopend onderzoek gedaan naar de effectiviteit van SIOP voor de resultaten van leerlingen op toetsen voor tweede taalontwikkeling en inhoudsvakken. Dit onderzoek is vooral formatief, gericht op het verbeteren van de leerkrachtaardigheden, de instructie en de materialen.

Het TIP-model: TESOL Inclusion Program, (waarbij TESOL staat voor ‘Teaching English to Speakers of Other Languages’)

Auteurs: Duke en Mabbott (2001).

Plaats van uitvoering: Een pilot in Minnesota.

Doelgroep: Leerlingen met taalachterstand (vanwege een andere thuistaal).

- *Leeftijd*: Basisschool.
- *Moedertaal*: Overwegend Hmong (taal van een Aziatisch-etnische groep in de bergstreken van Zuid-China).

Samenstelling groep: Per dag brengen de leerlingen tijd door in de reguliere groep én in een aparte groep (zie verder).

Doel- en voertaal: Engels.

Doel van het programma: Betere schoolprestaties voor leerlingen. Dit door taal- en sociale ontwikkeling geïntegreerd aan te pakken; leerlingen met en zonder taalachterstand zoveel mogelijk samen te laten doen in de reguliere groep; daarnaast leerlingen met taalachterstand apart extra les te geven; met zo nodig ondersteuning in de moedertaal.

Vereisten voor de leerkrachten: De groepsleerkracht werkt intensief samen met een tweede-taaldocent. Zij bereiden samen voor, hebben een goede taakverdeling waarin ze gezamenlijke en eigen les-onderdelen uitvoeren, en zorgen samen voor de rapportering over de vorderingen van de leerlingen. In de groep is er hulp van een assistent die meestal de moedertaal van de leerlingen spreekt. Deze assistent speelt ook een belangrijke rol in de communicatie met ouders van TIP-leerlingen. Zo is deze persoon aanwezig tijdens ouderavonden, naast de groeps- en tweede-taalleerkracht.

Vorm van het programma en didactische aanpak: In plaats van voorheen ‘pull out’-klassen is er voor de TIP-leerlingen een afwisselend dagprogramma bestaande uit:

- Onderdelen *voor de hele groep*, met onder andere de dagopening, muziek, lunch, computerwerk en voorlezen;
- Onderdelen waarbij de TIP-leerlingen *buiten de reguliere groep* leesinstructie krijgen van de tweede-taaldocent in een kleine ‘sheltered’ groep. Een half uur per dag wordt zo besteed aan stimulering van woordenschat door te praten en zingen, in rollenspelen, in samenhang met lees- en schrijfactiviteiten.
- Onderdelen waarin voor de TIP-leerlingen *binnen de groep* extra hulp beschikbaar is van de taaldocent én de assistent, naast de eigen groepsleerkracht. Dat ziet er bij

wiskunde bijvoorbeeld zó uit: de assistent zorgt voor ‘pre-teaching’ van begrippen in de moedertaal; de groepsleerkracht geeft de les, terwijl de taaldocent ondersteuning geeft als een TIP-leerling de les op een bepaald punt niet kan volgen.

- Onderdelen waarin voor de TIP-leerlingen *binnen de groep* extra hulp beschikbaar is van de assistent, naast de groepsleerkracht. Die hulp, een soort tutoring, bestaat uit taalhelp bij opdrachten uit het reguliere programma.

Effecten: Er is een vergelijking gemaakt van de resultaten van TIP-leerlingen met die van een vergelijkbare groep leerlingen uit een aparte (‘self-contained’) groep. De leerlingen uit beide groepen waren vergelijkbaar in taalontwikkeling: allen met Hmong als moedertaal, en op basis van testresultaten in aanmerking komend voor een TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages)-programma. In een voormeting bleken er geen verschillen tussen de groepen. Echter, na een half jaar onderwijs scoorde de TIP-groep in vergelijking met de ‘self-contained’ groep significant beter op een ‘reading fluency test’ ($p < 0.02$) en op een ‘timed math computation test’ ($p < 0.10$).

Speciale kenmerken: De vernieuwing in de vorm van TIP werd gedragen door de hele staf en directie van de school. Er ontstond een gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de vorderingen van alle leerlingen. De groepsleerkracht en tweede taaldocent leerden in hun samenwerking veel van elkaar, over de aanpak van tweedetaalleerlingen respectievelijk het reguliere curriculum. TIP-leerlingen werden niet gezien als ‘anders’ dan reguliere leerlingen.

Het Pod-model

‘Pod’ betekent schil of dop van peulen.

Auteur: Seaman (2000).

Plaats van uitvoering: Chicago, Illinois.

Doelgroep: Leerlingen met taalachterstand (vanwege een andere thuistaal).

- *Leeftijd:* Basisschool.
- *Moedertaal:* Een diversiteit aan moedertalen in een complexe groep van immigranten uit allerlei landen en vluchtelingen.

Samenstelling groep: De leerlingen met taalachterstand zitten voor een groot deel van de dag in een aparte groep bij elkaar, en brengen daarnaast een uur per dag door in een ‘buddy’-klas met leeftijdgenoten (zie verder).

Doel- en voertaal: Engels.

Doel van het programma: Het vroeg aanpakken van taalachterstand om de schoolprestaties te verbeteren.

Vereisten voor de leerkrachten: Voor de leerkrachten zelf zijn er geen speciale vereisten; de kern van de aanpak zit in het feit dat de leerlingen met taalachterstand in de aparte groep onderwijs krijgen van een team van drie volwassenen, namelijk een reguliere leerkracht, een tweede-taaldocent en een onderwijsassistent.

Vorm van het programma en didactische aanpak: Het Pod-model staat voor de combinatie van een aparte groep ('self-contained ESL class') en een 'buddy'-klas:

- Er zijn aparte groepen voor de kleuterleeftijd, voor groep 3 t/m 5 (grade 1 t/m 3) en voor groep 6,7 (grade 4,5). Hier krijgen de leerlingen les van een team van drie volwassenen (zie boven).
- De leerlingen brengen daarnaast één uur per dag door in een 'buddy'-klas waarin zij een regulier schoolvak volgen samen met leeftijdgenoten, die het Engels (de doel- en voertaal) moeiteloos spreken.

Effecten: Er is een vergelijking gemaakt tussen traditionele 'pull-out' programma's en het Pod-model. Daarvoor werden Pod-leerlingen gematched met 'pull-out'-leerlingen op de kenmerken: klasniveau, taalvaardigheid (in de doeltaal), tijd dat ze al in de VS waren, etnische achtergrond. Er waren observatiegegevens en kwantitatieve gegevens betreffende 'time on task', leerkracht-leerling interactie en interactie met leeftijdgenoten. Uit de analyse kwam naar voren dat de Pod-leerlingen significant meer betrokken waren bij activiteiten in de klas, significant vaker interactie hadden met leerkrachten, en allemaal meer dan 90% van de tijd 'on task' waren (dit percentage 'on task' werd door minder dan de helft van de pull-out-leerlingen behaald). Er waren ook interessante observatiegegevens, die aangeven dat een Pod-leerling vergeleken met een pull-out-leerling beter begrijpt wat hij moet doen en meer verband ziet tussen de verschillende activiteiten in de aparte groep en de buddy-klas.

In aansluiting op de boven besproken programma's beschrijven we hier nog de aanpak van het 'co-teaching', die de samenwerking tussen reguliere leerkracht en tweede-taaldocent centraal stelt.

8.5 Co-teaching: Samenwerkend onderwijzen

Auteur: O.a. Holt (2004).

Plaats van uitvoering: Saint Paul, Minnesota.

Doelgroep: Leerlingen met taalachterstand (vanwege een andere thuistaal).

- *Leeftijd:* basisschool, met name 'grade 5' (groep 7).
- *Moedertaal:* Binnen de groep tweede-taalleerlingen is er een diversiteit aan moedertalen, variërend van Spaans, Vietnamees, Hmong tot Liberiaans Engels en Grebo. Ook de reguliere leerlingen hebben diverse culturele achtergronden.

Samenstelling groep: Leerlingen met taalachterstand en reguliere leerlingen vormen één gewone groep.

Doel- en voertaal: Engels.

Doel van het programma: Taal- en andere ondersteuning geven, zodat ook de leerlingen met taalachterstand het onderwijs in de zaakvakken kunnen volgen; daarbij zor-

gen voor input op het juiste niveau, dat net even hoger ligt dan het huidige niveau van de leerlingen.

Vereisten voor de leerkrachten: Samenwerkend onderwijzen vraagt van de groepsleerkracht dat deze zich verdiept in technieken voor het onderwijzen van een tweede taal. De tweede-taaldocent moet overschakelen van het lesgeven aan een groepje ‘pull-out’-leerlingen naar mee-onderwijzen in de hele groep. Dit vraagt een omslag van het onderwijzen van taal met behulp van inhoud, naar het onderwijzen van schoolvakinhoud met behulp van taal. Hierbij moeten zowel inhoudsdoelen als taaldoelen in de gaten gehouden worden. Samenwerkend onderwijzen kan overigens zowel voor groepsleerkrachten als voor tweede-taaldocenten bijzonder leerzaam zijn. Dit is met name het geval als er uitwisseling van kennis plaatsvindt en gezamenlijke scholing (zie Wertheimer & Honigsfeld, 2000).

Vorm van het programma en didactische aanpak: In plaats van voorheen ‘pull out’-klassen wordt onderwijs gegeven door de reguliere groepsleerkracht in samenwerking met een tweede taaldocent. In de door Holt beschreven aanpak werken twee leerkrachten van zevende groepen samen met één tweede-taaldocent. De samenwerking bestaat uit een gezamenlijke planning van de les door groepsleerkracht en tweede-taaldocent. Vervolgens wordt de les:

- gegeven door de groepsleerkracht; ofwel
- apart gegeven door groepsleerkracht en tweede-taaldocent aan twee verschillende subgroepjes die tevoren zijn vastgesteld; ofwel
- gezamenlijk gegeven doordat de tweede-taaldocent in de groep gaat mee-onderwijzen met de groepsleerkracht.

Effecten: Er zijn geen metingen bekend van effecten van samenwerkend onderwijzen door vergelijking van de vorderingen van leerlingen met taalachterstand die dit onderwijs kregen met vorderingen van leerlingen die op een andere manier ondersteund werden.

Speciale kenmerken: Samenwerkend onderwijzen is vooral nuttig als het aantal leerlingen met taalachterstand groter is dan het aantal leerlingen zonder taalachterstand, met andere woorden als de ‘pull-out’-groep groter zou zijn dan de reguliere groep. Voor de leerlingen met taalachterstand is het van belang dat ze veel interactie hebben met leeftijdgenoten die de doeltaal als moedertaal spreken. Daarnaast profiteren ook reguliere leerlingen van dit onderwijs, omdat het voor iedereen meer ‘op maat’ is.

8.6 Conclusies en aanbevelingen

Het blijkt niet eenvoudig om uit overzichtsstudies af te leiden wat de meest effectieve aanpak is voor schakelklasleerlingen. In de eerste plaats heeft binnen niet alle programma’s een effect-evaluatie plaatsgevonden. Van de wél onderzochte interventies blijken de effecten sterk afhankelijk te zijn van de specifieke aanpak, doelgroep,

leerkrachten, leerlingen, hoeveelheid instructietijd en bekwaamheid van leerkrachten (Adamson, 2005). Wel is duidelijk dat elk programma, zelfs het meest basale ‘pull-out’-programma, meer kans heeft op verbetering van resultaten van leerlingen dan helemaal geen programma (Holt, 2004). Met andere woorden: wat je ook doet in een schakelklas-achtige opzet, het helpt altijd wel een beetje. In tabel 8.3 staan voor- en nadelen genoemd van diverse typen schakelklassen. Dit overzicht maakt duidelijk dat er combinaties zijn waarin geprobeerd wordt voordelen van verschillende aanpakken te combineren, en nadelen zoveel mogelijk te ondervangen.

Tabel 8.3 – Voor- en nadelen van diverse typen schakelklassen

Type schakelklas	Voordelen	Nadelen
Aparte groep en extra leerjaar ¹⁴ , of extra leertijd per dag of per week: <i>nadruk op taal</i> , met behulp van inhoud schoolvakken.	Instructie geconcentreerd op de taalontwikkeling, aan te passen aan het individuele niveau van de leerlingen. Geen beperking door de schoolvak-onderwerpen van de reguliere groep.	Weinig interactie tussen leerlingen in de aparte groep en leertijdsgenoten in de reguliere groep, terwijl die laatsten de doeltaal spreken als moedertaal, informatie kunnen geven over inhoudelijke onderwerpen, en belangrijke rolmodellen zijn voor taal, cultuur en gedrag. Niet vanzelfsprekend optreden van transfer van kennis ¹⁵ .
Aparte groep en extra leerjaar, of extra leertijd per dag of per week: <i>nadruk op inhoud</i> van schoolvakken, met behulp van taal.	Instructie gericht op inhoud is nuttig voor de vorderingen in de zaakvakken. De taal-ondersteuning kan aangepast worden aan het individuele niveau van de leerlingen.	Zie cel hierboven.
‘Inclusion model’ of ‘pull-in’: extra ondersteuning voor leerlingen met taalachterstand binnen de reguliere groep; door inzet van een extra en speciaal gekwalificeerde leerkracht die leerlingen individueel of in een kleinere groep instructie geeft.	Interactie tussen leerlingen met en zonder taalachterstand is sociaal nuttig; ook kunnen ze van elkaar leren en voor elkaar fungeren als rolmodel; bevordering van transfer.	Vereist extra menskracht, goede samenwerking met de groepsleerkracht en een goede organisatie in de groep. De leerlingen met achterstand voelen zich misschien minder vrij om te oefenen en vragen te stellen dan in een aparte groep.

14 Een voorbeeld hiervan is de bovenschoolse schakelklas: meer leerlingen van verschillende scholen bij elkaar (vooral voor kopklassen).

15 Met ‘transfer’ wordt bedoeld transfer van kennis opgedaan in de schakelklas naar gebruik ervan in de reguliere groep.

Vervolg tabel 8.3

<p>‘Pull-out’: combinatie van extra les in een aparte groep (variërend van 30 minuten tot een dagdeel) en gewone les binnen de reguliere groep (rest van de tijd).</p>	<p>Leerlingen met achterstand krijgen extra aandacht voor hun taalontwikkeling die ze niet krijgen in de reguliere groep; er is vaak een extra gekwalificeerde leerkracht voor taalondersteuning; er is soms hulp beschikbaar in de moedertaal van de leerlingen; er is ook interactie met mede-leerlingen zonder achterstand.</p>	<p>Dit soort extra taalondersteuning is vaak niet genoeg; tegelijkertijd missen de pull-out-leerlingen veel in hun reguliere groep; transfer treedt niet vanzelfsprekend op.</p>
<p>Pod-model: combinatie van pull-out en pull-in, met accent op pull-out. Leerlingen met taalachterstand krijgen tweede-taalonderwijs in een aparte groep; daarnaast krijgen zij een uur per dag regulier onderwijs in een ‘buddy class’ met leerlingen die de doeltaal al goed spreken.</p>	<p>Veel instructie voor leerlingen met achterstand in een kleine groep, veelal ‘op maat’; aandacht voor taal én voor inhoud; enige interactie met leeftijdgenoten zonder taalachterstand.</p>	<p>Vraagt veel menskracht voor het onderwijs in de aparte groep, namelijk een team van reguliere leerkracht, tweede-taaldocent en onderwijsassistent; vraagt samenwerking en goede scholing; beperkte interactie met leeftijdgenoten; transfer treedt niet vanzelfsprekend op.</p>
<p>SIOP: onderwijs in de tweede taal wordt geïntegreerd met de inhoud van schoolvakken.</p>	<p>Leerlingen met en zonder achterstand bij elkaar in de groep. Beschikbaarheid van een kader van cursussen en materialen; inbedding in onderzoek; bevordering van transfer.</p>	<p>Meer ‘voorwaarden’ dan ‘nadelen’: vereist een gedegen scholing van leerkrachten, o.a. in tweede-taalonderwijs; vereist voortdurende ontwikkeling van materialen en technieken.</p>
<p>TIP: combinatie van pull-out en pull-in, met accent op pull-in. Leerlingen met en zonder taalachterstand zoveel mogelijk samen onderwezen in de reguliere groep met allerlei ondersteuning; daarnaast apart extra les voor leerlingen met taalachterstand.</p>	<p>Interactie tussen leerlingen met en zonder taalachterstand (zie boven); bevordering van transfer.</p>	<p>TIP goed uitvoerbaar bij een homogene groep van leerlingen met eenzelfde moedertaal, misschien minder goed bij gemengde groepen. Vereist intensieve samenwerking tussen reguliere leerkracht en tweede-taaldocent. Vraagt goede organisatie en betrokkenheid van alle betrokkenen op school.</p>
<p>Samenwerkend onderwijzen (co-teaching) door een reguliere leerkracht en een tweede-taaldocent.</p>	<p>Interactie tussen leerlingen met en zonder taalachterstand (zie boven); bevordering van transfer; ook reguliere leerlingen profiteren, omdat het onderwijs meer ‘op maat’ is. Vereist geen apart lokaal voor leerlingen met taalachterstand.</p>	<p>Vraagt gebundelde krachten van mensen die goed geschoold zijn.</p>

Uit tabel 8.3 wordt duidelijk dat verschillende programma's kenmerken gemeenschappelijk hebben. Thomas en Collier (2002) merken op dat je in plaats van naar hele programma's beter kunt kijken naar krachtige factoren in goed onderwijs. Vanuit dat oogpunt levert de beschrijving van de specifieke programma's in de voorgaande paragrafen diverse factoren op. We formuleren die hier als aanbevelingen die de kans op effect van interventies voor leerlingen met taalachterstand vergroten.

8.6.1 Een rijke leeromgeving

In de leeromgeving moet veel natuurlijke taal worden aangeboden en zo mogelijk ook ondersteuning in de moedertaal. De leerlingen moeten voorts kunnen werken aan betekenisvolle realistische problemen, zodat ze worden gestimuleerd om verbale en non-verbale problemen op te lossen met behulp van velerlei talige en niet-talige (audiovisuele) middelen (Thomas & Collier, 2002).

Leeftijdsgenoten die de doeltaal vloeiend spreken vormen een belangrijk onderdeel van een rijke leeromgeving. Een aanbeveling is om leerlingen met taalachterstand in ieder geval delen van de schooldag met hun leeftijdsgenoten samen te laten werken aan reguliere schooltaken. Zo kunnen de leerlingen met taalachterstand hun vaardigheid in de schooltaal ontwikkelen, terwijl ze ook inhoudelijke kennis opdoen over de onderwerpen die in het curriculum aan de orde zijn. Een andere vorm is regelmatige samenwerking te organiseren tussen een leerling met taalachterstand en een leerling zonder taalachterstand die als 'buddy' fungeert (zie Hamayan & Perlman (1990).

Goed opgeleide leerkrachten of teams

Voor goed onderwijs aan schakelklasleerlingen is het van belang dat de instructie in zowel de taal als de vakinhoud doordacht gegeven wordt. Dit kan door groepsleerkrachten bij te scholen in het tweede-taalleren en tweede-taaldocenten in het geven van de reguliere schoolvakken. Een andere mogelijkheid is het onderwijs te laten geven door een team van een reguliere leerkracht, die het onderwijs in de schoolvakken goed kent, en een tweede-taaldocent, die verstand heeft van tweede-taalleren. Ook een onderwijsassistent, eventueel met kennis van één van de moedertalen van de leerlingen, kan onderdeel uitmaken van zo'n team (zie o.a. Seaman, 2000; Sutherland, 2006).

8.6.2 Integratie van taalonderwijs en inhoud van schoolvakken

Het is zinvol het taalonderwijs te integreren met de inhoud van schoolvakken, zoveel mogelijk op het niveau van de groep waarin de leerlingen met taalachterstand op basis van hun leeftijd thuishoren. Integratie van taal en inhoud kan met name goed tot

stand komen middels de keuze van materialen. Adamson (2005) pleit voor gebruik van materiaal dat dicht bij de cultuur staat van de leerlingen om de afstand naar de schoolvakken te verkleinen. Verder noemen diverse auteurs het belang van gerichte aandacht voor woorden en begrippen die in zaakvakonderwerpen centraal staan. Voorbeelden zijn ‘pre-teaching’ van begrippen die in een volgende les aan de orde zullen komen, vergelijkbaar met ‘preventieve tutoring’ in het VVE-programma Piramide (zie o.a. Van Kuijk, 2000). ‘Pre-teaching’ kan plaatsvinden in de doeltaal (zie Hamayan & Perlman, 1990) of in de moedertaal (Duke & Mabbott, 2001). Ook remediërende extra hulp voor begrippen die onduidelijk blijken is een goede vorm van ‘tutoring’.

Naast integratie via materialen is samenhang in instructietechnieken nuttig. We noemden al de bundeling van expertise van groepsleerkracht en tweede-taaldocent. Zij kunnen samenwerken in de voorbereiding van de opzet van een reeks lessen en de uitwerking van de inhoud daarvan. In de uitvoering van een les kunnen ze elk een subgroepje leerlingen begeleiden of samen de hele groep. Een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de vorderingen van de leerlingen versterkt hun betrokkenheid.

8.6.3 Instructie op maat

‘Instructie op maat’ is extra belangrijk in het geval van leerlingen met taalachterstand, omdat hun achtergrondkennis en -vaardigheden zo uiteen lopen. Input op het juiste niveau, net even hoger dan het huidige niveau van de leerling, is het meest geschikt. Daarbij gaat het zowel om het taalniveau als om het inhoudelijke niveau van het onderwerp dat aan de orde is. ‘Scaffolding’ is, ook weer vooral voor leerlingen met taalachterstand, een nuttige vorm van instructie (zie bv. Ernst, 1994; Short & Echevarria, 2004). Het geven van dergelijke ondersteuning, die geleidelijk wordt vermindert, is bijvoorbeeld geschikt voor het laten verwerven van achtergrondkennis, voor het stimuleren van woordenschatontwikkeling en voor het begeleiden van communicatieve interacties in de doeltaal (Watts-Taffe & Truscott, 2000).

8.6.4 Toetsen

Er wordt gepleit voor het volgen van de vorderingen van leerlingen met taalachterstanden op diverse manieren: met behulp van ‘norm referenced tests’, maar ook met behulp van een ‘multiple measures model’, dat bijvoorbeeld (zie Garcia, 2000) voor elke leerling een profiel omvat, bestaand uit door de leerkracht gegeven beoordelingen voor vaardigheidsniveaus op een aantal taal- en rekenstandaarden. Kwalitatieve gegevens vormen uiteraard eveneens een waardevolle bron van informatie. Dergelijke gegevens kunnen worden verzameld in gevalsstudies (zie Adamson, 2005).

Inbedding van programma's in een theoretisch kader

Er is een theoretisch kader nodig voor het onderwijs aan leerlingen met taalachterstand. In de VS wordt dit kader ontwikkeld door onder andere CREDE: het 'Center for Research on Education, Diversity and Excellence'. CREDE verzamelt en verspreidt resultaten van onderzoek en praktijkervaringen onder mensen in de onderwijspraktijk, onderzoekers en beleidsmakers. Dit gebeurt met het oog op beter onderwijs aan leerlingen met een andere culturele of taalachtergrond, en leerlingen die om wat voor reden dan ook (ras, armoede, woonplaats) beperkt zijn in hun taal- en schoolse vaardigheden. (Zie <http://www.cal.org/crede/>).

In Nederland wordt een aantal vergelijkbare activiteiten behartigd door het Expertisecentrum Nederlands, zie <http://www.expertisecentrumnederlands.nl>¹⁶.

8.6.5 Inbedding van programma's in de school en omgeving

In diverse evaluaties van programma's voor leerlingen met taalachterstand wordt het belang benadrukt van de inbedding van het programma in de school en de ruimere omgeving. Zo noemen Carrasquillo en Rodriguez (1998) als belangrijke factoren: een sterke schoolleiding, terug te zien in een positief schoolklimaat waarin leerlingen met een andere achtergrond zich gesteund voelen; betrokken en enthousiaste leerkrachten met hoge verwachtingen voor hun leerlingen; en betrokken en behulpzame ouders die ook zelf ondersteuning kunnen krijgen op het gebied van taal en opvoeding.

In dit verband is ook structurele hulp van vrijwilligers van belang. In de TIP-pilot (Duke & Mabbott, 2001) zorgt een onderwijsassistent met moedertaalkennis behalve voor hulp in de klas ook voor goede communicatie met de ouders. En leerlingen op een achterstandsschool in Florida krijgen individuele hulp van 'senior citizens' uit het naburige ouderencentrum (zie Ernst, 1994). Deze vrijwilligers spreken juist de doel-taal vloeiend. Laplante (1997) tenslotte, pleit voor het uitnodigen van vrijwilligers uit diverse culturen als gastdocent in de school om een brug te slaan tussen de school- en thuissituatie van de leerlingen.

8.7 Afsluiting

De hierboven weergegeven aanbevelingen zijn evenzovele punten ter overdenking voor de schakelklassen in Nederland. Zo kunnen critici van het instrument schakel-

16 Tot voor kort bestond in Nederland voor achterstandenbestrijding ook een soort Expertisecentrum, namelijk het Transferpunt Onderwijsachterstanden. Dit is echter opgeheven. Wat wel nog bestaat is de website www.onderwijsachterstanden.nl die nog altijd dient als verspreidingskanaal voor allerlei informatie over lopende activiteiten en onderzoek.

klassen er argumenten in vinden die pleiten tegen constructies waarin kinderen een periode lang apart worden gezet (dus tegen een jaar lang apart onderwijs). Bijvoorbeeld:

- Pull-out-oplossingen blijken als ze ‘kaal’ worden uitgevoerd weinig effectief;
- leerlingen met achterstanden bij elkaar in een groep plaatsen betekent dat ze de positieve invloed missen van leerlingen die cognitief sterker zijn en/of de taal beter spreken;
- de ontwikkeling van ‘cognitive academic proficiency’ met name in een tweede taal is een langdurig proces dat niet gemakkelijk verkort kan worden; achterstand valt daarom niet in een jaar in te lopen.

Voorstanders kunnen er echter eveneens argumenten in vinden die er juist vóór pleiten. We noemen:

- elke vorm van extra inspanning is (bewezen) beter dan geen (substantiële) inspanning;
- in een speciale groep kunnen leerkrachten zich makkelijker specialiseren op het onderwijs dat nodig is voor de doelgroep;
- in een gewone groep kunnen leerlingen met taalachterstanden makkelijker geïsoleerd raken en te weinig aandacht krijgen, in aparte klassen is er meer instructie op maat en meer ‘time on task’ (effectief benutte leertijd).

De literatuur uit de VS laat zien dat er op veel plaatsen gezocht wordt naar constructies die het mogelijk maken om taalachterstanden van (vooral) tweede-taalleerders te bestrijden en dat het ‘ei van Columbus’ daarbij nog niet gevonden is. Ook in Nederland zal het voorlopig nog wel een zoektocht blijven. De kunst zal zijn om, net als in verschillende modellen die in de VS worden toegepast, de voordelen van verschillende methoden zoveel mogelijk te combineren en de nadelen te beperken.

9 Samenvatting

9.1 Inleiding

Sinds 1 augustus 2006 stelt het kabinet in het kader van het achterstandenbeleid middelen beschikbaar voor schakelklassen voor kinderen met een grote achterstand in de Nederlandse taal. In een schakelklas krijgen leerlingen een jaar lang intensief taalonderwijs in een aparte klas tijdens de reguliere schooltijden (voltijds of deeltijds), óf tijdens extra lessen na schooltijd (verlengde schooldag). De schakelklas kan parallel aan groep 1 t/m 8 worden opgezet, maar ook als extra jaar tussen de reguliere groepen (bijvoorbeeld tussen groep 3 en 4), als instroomgroep voorafgaand aan groep 1 of als een kopklas na groep 8. Het onderwijs in de schakelklas moet erop gericht zijn om de taalachterstand te verminderen, zodat de leerling na het schakeljaar het onderwijs in de reguliere klas kan vervolgen, of in het geval van de kopklas door kan stromen naar een hogere vorm van voortgezet onderwijs.

De gemeenten zijn verantwoordelijk voor het inrichten van de (bovenschoolse) schakelklassen. Zij zorgen samen met scholen voor de inrichting van één of meer schakelklassen en spreken af welke leerlingen voor een schakelklas in aanmerking komen.

Om ervaring op te doen met schakelklassen, is in schooljaar 2005/2006 in 25 gemeenten een pilot uitgevoerd. Daarna hebben de schakelklassen met ingang van schooljaar 2006/2007 een wettelijke basis gekregen (artikel 166 en 166a van de Wet op het primair onderwijs). In die wet is vastgelegd dat burgemeester en wethouders de criteria bepalen voor de selectie van de leerlingen die zullen gaan deelnemen aan een schakelklas. Van de gemeenten wordt verwacht dat zij met de bevoegde gezagsorganen in overleg treden over de school waaraan een schakelklas wordt verbonden en welke achterstandsleerlingen deelnemen aan de schakelklas.

Na de ervaringen met de pilot-schakelklassen zijn de regels voor het opzetten van een schakelklas verruimd. Waren bij de pilots alleen de voltijdvariant en de verlengde schooldag toegestaan, met ingang van schooljaar 2006/2007 kunnen gemeenten en scholen ook kiezen voor de deeltijdvariant. Bij die variant krijgen schakelklaskinderen deels les in een aparte schakelklas, en volgen ze deels onderwijs in een reguliere klas. De criteria voor de toegestane varianten zijn vastgelegd in een Algemene Maatregel van Bestuur (AMvB) en luiden als volgt:

1. De voltijdse schakelklas

In een voltijdse schakelklas ontvangt een leerling al het onderwijs apart, tenminste 880 uur per jaar.

2. De deeltijdschakelklas

Als het onderwijs in de schakelklas plaatsvindt in combinatie met onderwijs in de reguliere groep, de deeltijdschakelklas, dan volgt een leerling minimaal 8 uur per week apart onderwijs in de schakelklas.

3. De verlengde schooldag

Indien het onderwijs in de schakelklas plaatsvindt na de reguliere schooltijd, in de vorm van een verlengde schooldag, dan moet het gaan om minimaal 100 uur per schooljaar

In principe mogen ook voorzieningen voor kinderen die nog niet zo lang in Nederland wonen, de zogenaamde ‘nieuwkomers’ of ‘neveninstromers’, worden omgezet in schakelklassen. Voorwaarde daarbij is wel dat de leerlingen een heel schooljaar in een schakelklas zitten. Leerlingen kunnen wel gedurende het schooljaar in de schakelklas worden geplaatst, maar zij tellen pas vanaf de eerstvolgende oktobertelling mee voor de bekostiging en moeten dan dat hele schooljaar schakelklasonderwijs volgen.

9.2 De landelijke evaluatie

Omdat het om nieuw beleid gaat, hecht het ministerie veel belang aan onderzoek naar de effecten van de schakelklassen. Het onderzoek moet antwoord geven op de vraag of het doel van de schakelklassen, het verminderen van taalachterstanden, daadwerkelijk wordt bereikt. De opdracht voor dit onderzoek is gegeven aan het ITS in Nijmegen en het SCO-Kohnstamm Instituut in Amsterdam. Deze instituten onderzoeken welke varianten schakelklassen er worden opgezet, wat de ervaringen zijn met de uitvoering, en wat de effecten van de verschillende varianten zijn op de taalprestaties van de kinderen. In schooljaar 2005/2006 is onderzoek uitgevoerd onder de pilotgemeenten. De onderzoekers hebben het pilot-jaar benut voor de ontwikkeling en het uitproberen van de onderzoeksinstrumenten. In schooljaar 2006/2007 is de eerste ‘echte’ effectmeting uitgevoerd. Daarover gaat deze rapportage.

De centrale vragen in dit onderzoek waren:

1. Hoe is de implementatie van de schakelklassen verlopen? Voor welke varianten is gekozen, met welke kenmerken en met welke doelstellingen? Wat zijn de ervaringen met de uitvoering en welke lering kan daaruit worden getrokken?
2. Wat zijn de resultaten van de schakelklassen? Zijn het effectieve instrumenten voor het verminderen van (taal)achterstand en het vergroten van de kans op succesvolle schoolloopbanen? Zijn er in dit opzicht verschillen tussen de onderscheiden varianten?

Voor het beantwoorden van vraag 1 zijn vragenlijsten afgenomen bij gemeenteambtenaren, directeurs van scholen met een of meer schakelklassen en schakelklasleerkrachten. Voor het beantwoorden van vraag 2 zijn bij de deelnemende leerlingen aan het begin en aan het eind van het schooljaar enkele toetsen afgenomen op het gebied van (voorbereidend) taal, rekenen en lezen. Door het verschil tussen de begin- en eindmeting te berekenen, is vastgesteld hoeveel de leerlingen in het schakeljaar hebben bijgeleerd (de leerwinst). Deze leerwinst is vergeleken met de leerwinst van een controlegroep van qua aanvangsniveau en achtergrondkenmerken vergelijkbare kinderen die *niet* in een schakelklas hebben gezeten. Wanneer de leerwinst die de schakelklaskinderen hebben geboekt groter is dan de leerwinst van kinderen in de controlegroep, mag worden geconcludeerd dat de schakelklas effect heeft gehad.

Behalve over de taal- en rekenprestaties is ook informatie opgevraagd over de ontwikkeling van niet-cognitieve aspecten in het schakeljaar. Aan de leerkracht van de schakelklas is aan het begin en aan het eind van het schooljaar gevraagd de leerling te beoordelen op onder andere zelfvertrouwen, werkhouding en gedrag. Ook aan de schakelklasleerlingen zelf is een vragenlijst voorgelegd. Deze ging over 'schoolwelbevinden' en is alleen ingevuld door schakelklasleerlingen uit groep 5 en hoger.

De schakelklassen voor neveninstromers zijn buiten het effectonderzoek gehouden. De reden daarvoor is dat in deze klassen de taalvaardigheid in het Nederlands van de kinderen in het algemeen zo gering is, dat het niet mogelijk is om bij de start van de schakelklas de taal-, lees- en rekentoetsen af te nemen. Het gaat immers om kinderen die nog maar kort in Nederland wonen en de schakelklas bezoeken om de eerste basis te leggen voor de beheersing van de Nederlandse taal. Ook zijn er voor deze groep geen vergelijkingskinderen te vinden in het regulier onderwijs. Bij deze schakelklassen is een apart deelonderzoek uitgevoerd, waarin meer in detail en meer in de diepte is gekeken naar de kenmerken van het onderwijs aan deze groepen.

Met het evaluatieonderzoek proberen we zicht te krijgen op de ervaringen die men heeft opgedaan, de keuze voor de verschillende vormen en de effecten daarvan. Om die gegevens goed te kunnen interpreteren zijn we ook nagegaan wat er in de internationale literatuur bekend is over vergelijkbare maatregelen en wat de eventueel werkzame factoren zijn die ook relevant kunnen zijn voor het schakelklassenbeleid in Nederland.

Hieronder zetten we de resultaten van het onderzoek op een rij. We gaan achtereenvolgens in op de aantallen en typen schakelklassen die in schooljaar 2006/2007 binnen en buiten de grote steden zijn opgezet, op de aantallen en typen kinderen die in de schakelklassen zijn geplaatst, op de implementatie van de schakelklassen en de ervaringen van diverse betrokkenen, op de resultaten van de effectmeting en op de scha-

kelklassen voor neveninstromers. De resultaten van het internationale literatuuronderzoek worden hier niet opnieuw samengevat; daarvoor verwijzen we naar hoofdstuk 8.

9.3 Aantallen en typen schakelklassen in schooljaar 2006/2007

In het schooljaar 2006/2007 zijn in 29 gemeenten ongeveer 115 ‘gewone’ schakelklassen opgezet voor in totaal circa 1250 leerlingen, en 61 projecten voor neveninstromers met in totaal ongeveer 1000 leerlingen. Van de ‘gewone’ schakelklassen bevindt het grootste gedeelte zich in de vier grote steden (G4), namelijk ongeveer tweederde deel. Buiten de G4 gaat het om 25 gemeenten met 36 schakelklassen en in totaal circa 350 leerlingen. Van deze schakelklassen zijn 21 klassen voltijds, 8 deeltijds, 1 verlengde schooldag en 6 onbekend. In de G4 zijn ongeveer 80 schakelklassen opgezet: in Rotterdam 21, in Den Haag 34, in Utrecht 5 en in Amsterdam 18. In totaal zitten in die schakelklassen circa 900 leerlingen. In de G4 zijn 50 klassen voltijds, 28 deeltijds en in één geval gaat het om een verlengde schooldag.

De schakelklassen voor neveninstromers zijn verdeeld over 20 gemeenten buiten de G4 (in totaal circa 28) en de G4 (in totaal circa 33). Binnen de G4 zijn er duidelijke verschillen per stad: Rotterdam heeft 14 klassen/projecten voor neveninstromers, Den Haag 15, Utrecht 1 en Amsterdam 3.

Gemeenten mogen in samenspraak met schoolbesturen en scholen zelf bepalen wat voor soort schakelklassen ze willen, niet alleen naar voltijd/deeltijd/verlengde schooldag, maar ook naar leeftijdsgroep. De keuze is zeer heterogeen uitgevallen. Alle leeftijdsgroepen komen voor, maar ook veel combinaties van leeftijden (leeftijdsheterogene groepen). Van de ‘gewone’ schakelklassen is grofweg 35% bedoeld voor leerlingen in de kleutergroepen (tot en met de overgang naar groep 3), 22% voor leerlingen in de onderbouw (groep 3 en 4, soms nog 5), 22% voor leerlingen in de midden- en bovenbouw (groep 4-7) en 13% voor leerlingen in kopklassen (na groep 8). Van de rest (5%) is de samenstelling naar leeftijd onbekend of zeer sterk heterogeen. Het accent ligt dus sterker op kleuter- en onderbouw dan op midden- en bovenbouw.

In de G4 komen vrijwel geen schakelklassen voor heel jonge kinderen voor. De reden is dat gemeenten dit hebben uitgesloten, omdat voor deze leeftijdsgroep het VVE-beleid al wordt ingezet. Verder is buiten de G4 de keuze wat vaker op kopklassen gevallen en binnen de G4 wat vaker op klassen voor leerlingen in de midden- en bovenbouw.

Scholen met een schakelklas blijken echte GOA-scholen te zijn die al lange tijd bezig zijn met maatregelen gericht op de bestrijding van onderwijsachterstanden, zoals Voorschool, Brede school en taalbeleid. Schakelklassen vormen daarbij voor hen een extra instrument.

9.4 De geselecteerde schakelklaskinderen

De selectie van kinderen voor de schakelklassen is in de regel door de betreffende scholen gedaan. Er waren hiervoor geen richtlijnen vanuit het beleid, alleen de aanwijzing dat het moest gaan om ‘kinderen met taalachterstanden’. In de praktijk zijn er vooral allochtone leerlingen in de schakelklassen terecht gekomen: 90% van de leerlingen in het onderzoek is van allochtone afkomst. De kleine groep autochtone leerlingen blijkt vooral in de schakelklassen voor kleuter- en onderbouw te zitten, vanaf groep 5 zijn er vrijwel geen autochtone leerlingen meer aanwezig. In de neveninstromersgroepen zitten uiteraard alleen allochtone leerlingen. We concluderen dat schakelklassen vooral een instrument zijn voor de vermindering van taalachterstanden van allochtone kinderen, dus kinderen voor wie het Nederlands in de regel een tweede taal is. Opvallend is dat 15% van de kinderen in de ‘gewone’ schakelklassen formeel niet tot de doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid behoort (kinderen met weegfactor 0.0). Dit zijn overwegend allochtone kinderen met hoger opgeleide ouders.

Een ander opvallend gegeven is dat we meer Turkse dan Marokkaanse leerlingen in de schakelklassen aantreffen, althans in de responsgroep (voor de non-responsgroep weten we dit niet). Dit zou kunnen komen doordat er op de scholen waar schakelklassen zijn relatief veel Turkse leerlingen zitten. Dit blijkt inderdaad het geval, maar het verschil met het aandeel Marokkaanse leerlingen is gering en kan niet de enige verklaring zijn voor het relatief hoge aandeel Turkse leerlingen. Een andere verklaring is dat er bij Turkse leerlingen vaker dan bij andere groepen leerlingen sprake is van ‘onderbenutting’: ze hebben meer capaciteiten dan hun prestaties laten zien. Dit gegeven is al uit eerder onderzoek bekend (Mulder e.a., 2007) en hebben we in dit onderzoek weer bevestigd gevonden. Bij de Turkse schakelklasleerlingen blijkt de discrepantie tussen de taalprestaties enerzijds en hun algemene cognitieve niveau anderzijds namelijk groter dan bij de Marokkaanse leerlingen. Met andere woorden: gezien hun algemene cognitieve niveau mag worden verwacht dat de taalprestaties van de Turkse leerlingen nog flink kunnen stijgen. Wanneer ook scholen en leerkrachten dat inzien, zou dat een goede reden geweest kunnen zijn om veel Turkse leerlingen in een schakelklas te plaatsen. Bij Marokkaanse leerlingen is het verschil tussen hun taalprestaties en hun algemene cognitieve niveau kleiner. Hoe groot zijn nu de taalachterstanden van de leerlingen die geselecteerd zijn voor de schakelklassen?

Voor de kleine groep *autochtone* schakelklasleerlingen geldt dat zij bij aanvang van de schakelklas duidelijk zwakker scoren op alle maten voor taal en lezen dan de gemiddelde autochtone leerling. Ze scoren ook duidelijk zwakker op rekenen. Het zijn dus leerlingen met een ‘overall’ achterstand.

De *allochtone* schakelklasleerlingen scoren ook duidelijk lager op de taaltoetsen dan de gemiddelde autochtone leerling, maar niet altijd lager dan de gemiddelde allochtone leerling. In rekenen en technisch lezen zijn ze soms juist wat sterker dan de gemiddelde allochtone leerling. Hun taalachterstand, en daarmee de reden voor de selectie, ligt vooral op de domeinen woordenschat en begrijpend lezen.

Opvallend is dat de gemiddelde leercapaciteit van de allochtone schakelklasleerlingen vrijwel overeenkomt met het landelijk gemiddelde voor autochtone kinderen. Allochtone kinderen in schakelklassen blijken dus echt leerlingen met een discrepantieprofiel: ze scoren op leercapaciteit en vaak ook op rekenen en/of technisch lezen niet laag, maar wel op woordenschat en begrijpend lezen.

Leerlingen in kopklassen blijken een speciale groep te vormen. Bij hen liggen de scores op begrijpend lezen, rekenen én leercapaciteit hoger dan die van de landelijke groep allochtonen. Het gaat hier duidelijk om de betere leerlingen met groeipotentie.

Voor de leerlingen in de neveninstromersgroepen beschikken we niet over achtergrondgegevens of over toetsscores bij aanvang schakelklas.

9.5 Implementatie van en ervaringen met schakelklassen

In het voorjaar van 2007 zijn internetvragenlijsten verstuurd naar alle gemeentelijke coördinatoren van de schakelklas, schooldirecteuren of schakelklascoördinatoren (binnen de school) en schakelklasleerkrachten. Ook de betrokkenen bij de schakelklassen voor neveninstromers zijn benaderd met het verzoek deze vragenlijst in te vullen. De resultaten van de enquête geven een beeld van de ontwikkelingen rondom de implementatie van de verschillende varianten schakelklassen en de ervaringen van direct betrokkenen. Hierna gaan we in op de belangrijkste topics.

De keuze voor type schakelklassen en de rol van de gemeenten

De verantwoordelijkheid voor de inrichting van de schakelklassen is bij de gemeente gelegd. De meeste gemeenten kiezen er echter voor om deze verantwoordelijkheid te delen met de schoolbesturen. Er wordt in overleg beslist over zaken als sturing, toezicht houden, evalueren, huisvesting en contacten met ondersteuningsinstellingen. Ook de keuze voor het type schakelklas en de scholen waaraan een schakelklas verbonden wordt is meestal in overleg gemaakt. Vaak was daarbij bepalend de voorzieningen die op de scholen al aanwezig waren. In bijna tweederde van de gemeenten is een bestaande voorziening voor neveninstromers en in een derde een bestaande kopklas ‘omgebouwd’ tot schakelklas. De procedure om te komen tot de keuze voor type

schakelklas en school van vestiging loopt uiteen: soms hebben schoolbesturen scholen aangezocht/aangewezen, soms konden alle schoolbesturen plannen indienen waaruit door de gemeente of een lokale stuurgroep is gekozen, soms konden scholen zulke plannen indienen en soms hebben gemeenten scholen aangezocht/aangewezen. Over het algemeen bestaat zowel bij de gemeenten als bij de scholen tevredenheid over de lokale samenwerking.

De schakelklas is ongeveer even vaak een bovenschoolse voorziening als een voorziening voor leerlingen van één school. Voor de verlengde schooldagvariant is in de gemeenten het minst vaak gekozen. Het vaakst zitten de leerlingen de hele week in de schakelklas (voltijdvariant). Bij de deeltijdvariant zitten kinderen gemiddeld 12 uur per week in de schakelklas. In de meeste gevallen is het schakeljaar geen extra jaar bovenop de acht jaar basisonderwijs, maar een ‘gewoon’ jaar waarin extra intensief gewerkt wordt.

De meeste *kopklassen* zijn gehuisvest in een school voor voortgezet onderwijs. De reden daarvoor is dat de leerlingen dan meer het gevoel hebben dat ze net als hun klasgenoten uit groep 8 de overstap naar het voortgezet onderwijs al gemaakt hebben. Ook kan er dan gemakkelijker worden samengewerkt met docenten uit het voortgezet onderwijs.

Keuzemotieven

Waarom wordt gekozen voor een bepaald type schakelklas? Dit is gevraagd aan schooldirecties. De meest kenmerkende argumenten zijn:

Instroomgroep of een groep voor kleuters

- bij deze leeftijdsgroep kun je het beste achterstanden voorkomen;
- bij deze leerlingen valt het meeste rendement te verwachten.

Kleutergroep of onderbouwgroep

- bij deze leeftijdsgroep kun je het beste achterstanden bestrijden (ook genoemd voor middenbouwgroep);
- past het best bij het schoolbeleid.

Kopklas

- deze leerlingen hebben een extra kans het hardst nodig;
- positieve verhalen van anderen over dit type;
- past het best bij het gemeentebeleid.

Neveninstromersgroep

- deze leerlingen hebben een extra kans het hardst nodig;
- voortzetting van bestaande voorzieningen.

Wat is de doelgroep van de schakelklassen?

Deze vraag is gesteld aan de schoolleiders. In het algemeen beschouwen zij als doelgroep van de schakelklassen kinderen die laag scoren op taal/lezen en/of een geringe

woordenschat hebben. Voor schakelklassen in de midden- en bovenbouw kijkt men ook naar het niveau van voortgezet onderwijs waar het kind qua actuele prestaties bij hoort. Als de verwachting is dat het kind eigenlijk hoger zou kunnen uitstromen, dan hoort het ook tot de doelgroep van de schakelklassen. Zo is voor de *kopklas* de belangrijkste doelgroep leerlingen die wat taal betreft op vmbo-niveau functioneren, maar van wie aangenomen wordt dat zij havo- of vwo-niveau aan zouden kunnen. Verder zijn voor verschillende typen schakelklassen leerlingen met een disharmonisch profiel een doelgroep (taalprestaties laag, maar andere prestaties en/of intelligentie niet laag).

Belangrijke doelgroepen van de *instroomgroepen* zijn leerlingen die bij intrede in de basisschool (groep 1 of 2) onvoldoende taalvaardig zijn in het Nederlands om de lessen goed te kunnen volgen, autochtone leerlingen met een taalachterstand en neveninstromers. Dit laatste is opvallend: kennelijk wordt het ook voor leerlingen die nog moeten starten met de basisschool zinvol gevonden om ze in een aparte groep te plaatsen als ze rechtstreeks uit het buitenland komen.

Schakelklassen voor *neveninstromers* zijn uiteraard in hoofdzaak gericht op neveninstromers, maar soms ook op kinderen met een lage score op taal/lezen die al langer op school zitten.

Leerlingen die niet gedijen in een grote klas/daar niet genoeg aandacht kunnen krijgen, leerlingen bij wie een verwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs dreigt en dyslectische leerlingen vormen meestal *geen* doelgroep van de schakelklas. We zien hier een afgrenzing ten opzichte van de groep zorgleerlingen; zij komen niet als eerste in een schakelklas terecht. In de G4 denken de directies daar overigens wat anders over dan in de rest van het land: zij vinden veel vaker dat leerlingen die niet goed gedijen in de grote klas wél in aanmerking komen voor een schakelklas.

Welke doelen worden nagestreefd?

Deze vraag is beantwoord door leerkrachten. Het doel dat zij het meest noemen is het officiële doel van de schakelklassen: taalachterstanden verminderen. Maar daarnaast worden als belangrijke doelen genoemd:

- redzaamheid in het Nederlands verhogen (belangrijk doel voor neveninstromers);
- plezier in leren vergroten;
- zelfstandigheid vergroten;
- zelfvertrouwen vergroten;
- gevoel van veiligheid vergroten;
- algemene leerachterstanden verminderen;
- motivatie verhogen.

We zien dus dat leerkrachten ook heel wat niet-cognitieve doelstellingen hebben voor hun schakelklas. Een doelstelling die nadrukkelijk niet wordt onderschreven door leerkrachten is ‘verwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs voorkomen’. Hieruit

blijkt dat dat ook volgens leerkrachten schakelklassen niet bedoeld zijn voor zorgleerlingen of zorgdoelstellingen.

Selectie van leerlingen voor de schakelklas

Bij het selectieproces zijn heel wat mensen betrokken. In de regel de intern begeleider van de school, de leerkracht uit wiens groep het kind afkomstig is, de leerkracht van de schakelklas, de directeur en (indien aanwezig op de school) de taalcoördinator. Verder zijn bij driekwart van de schakelklassen ook externe instanties bij de selectie betrokken, zoals een schoolbegeleidingsdienst, een gemeentelijke coördinator en soms een logopedist. De belangrijkste zaken waar men bij de selectie naar kijkt zijn de scores op taaltoetsen uit het leerlingvolgsysteem van de school en het oordeel van de leerkracht (en vaak ook de intern begeleider) over de potentie van het kind. Factoren waar men ook naar kijkt, maar die minder zwaar meewegen, zijn het rekenniveau, het gedrag, de werkhouding en de motivatie van het kind en de motivatie van de ouders. Een intelligentieonderzoek of specifieke taalscreening (bijvoorbeeld door een logopedist) wordt weinig uitgevoerd.

De kenmerken van kinderen die in een schakelklas terechtkomen zijn volgens de leerkrachten: kinderen met een laag tot zeer laag taalniveau (scoren in onderste kwart van de verdeling op taaltoetsen), een discrepantie hebben tussen taalniveau en intelligentieniveau, nog maar kort in Nederland wonen, gemotiveerd zijn en een goede werkhouding hebben. Het hebben van leer- of gedragsproblemen is in de regel een contra-indicatie: deze leerlingen worden juist niet in een schakelklas geplaatst. Een twijfelgeval vormen leerlingen met een laag zelfvertrouwen of leerlingen die een slechte relatie met andere leerlingen hebben: ongeveer even vaak wordt genoemd dat dit een reden is om een kind juist wel of juist niet te plaatsen in een schakelklas.

Gemiddeld is er per school plaats voor 19 leerlingen en zijn er 17 geplaatst. Ongeveer een derde van de scholen had precies genoeg plaatsen. Op bijna een derde van de scholen hadden meer kinderen geplaatst kunnen worden. Dit kwam meestal doordat er te weinig leerlingen waren die in aanmerking kwamen/aan de vereisten voldeden en soms doordat de ouders en/of kinderen niet wilden. Bij een op de twintig scholen zijn leerlingen afgewezen, meestal omdat er meer kinderen met taalachterstanden waren dan plaatsen in de schakelklas.

Lesprogramma

Wat zijn de kenmerken van de lesprogramma's in de schakelklassen? De meeste aandacht wordt besteed aan uitbreiding van de woordenschat en aan mondelinge taalvaardigheid; de minste aandacht is er voor rekenen. Er zijn wat dit betreft uiteraard verschillen tussen de leeftijdsgroepen. In schakelklassen in de kleuter- en onderbouw wordt relatief de meeste aandacht aan mondelinge taalvaardigheid besteed. Aandacht voor (de voorbereiding op) begrijpend lezen is er vooral vanaf de

onderbouw. De verbinding tussen taal en denken/redeneren wordt het meest gelegd in schakelklassen in de bovenbouw en in de kopklassen. In schakelklassen voor neveninstromers en schakelklassen in de onderbouw wordt de meeste aandacht besteed aan (de voorbereiding op) technisch lezen. In schakelklassen in de middenbouw, bovenbouw en in de kopklassen is er de meeste aandacht voor de verbinding tussen taal en zaakvakken/wereldoriëntatie.

De meest gebruikte werkvormen zijn werken aan de hand van thema's en projecten, gespreksvormen (in kleine groepjes en in kringgesprekken) en samenwerkend leren. Dit zijn ook de werkvormen die de schakelklasleerkrachten aan anderen zouden willen aanbevelen. Eveneens aanbevelenswaardig vinden zij educatieve uitstapjes (zoals museumbezoek) en gebruik maken van (school)televisie en -radio.

Er wordt overwegend gebruik gemaakt van een mix aan materiaal en methoden: eigen materiaal, specifieke remediërende materialen/methoden, algemene methoden die ook in de andere klassen gebruikt worden en specifieke methoden voor Nederlands als tweede taal. In schakelklassen in de onderbouw en de kleuterbouw gebruiken leerkrachten ook specifieke stimuleringsprogramma's, zoals Kaleidoscoop en Piramide.

Ondersteuning en draagvlak in de school

Op de meeste scholen is er voor de schakelklas begeleiding door een extern begeleider. De begeleiding betreft het coachen/begeleiden van de schakelklasleerkracht, bijvoorbeeld door observatie en nabespreken van lessen, en het kiezen van de werkwijze/didactische principes. Maar begeleiders leveren ook op schoolniveau ondersteuning, bijvoorbeeld bij het opstellen van het plan, de lokale contacten/afstemming met anderen, de selectie van leerlingen, het kiezen of maken van het programma/de lesstof. Minder vaak zorgt de extern begeleider voor scholing van de schakelklasleerkracht en voor scholing van de andere leerkrachten in het team.

Verder kan bijna de helft van de schakelklasleerkrachten beschikken over de hulp van onderwijsassistenten in hun groep. De meeste leerkrachten worden ook intern ondersteund door de intern begeleider of een ander teamlid. De meerderheid heeft ook regelmatig overleg met de overige leerkrachten, krijgt in sterke mate steun/belangstelling van collega's, draagt binnen het team ervaringen met werkwijzen uit de schakelklas over en geeft aan dat de schakelklas in sterke mate draagvlak heeft in de school. Slechts 5% geeft op deze vier punten aan dat dit helemaal niet het geval is.

Ouders

Gemiddeld genomen, zo rapporteren de leerkrachten, zijn de ouders duidelijk tevreden met de deelname van hun kind aan een schakelklas. Zij staan overwegend positief tegenover de schakelklas en waren blij met deze kans voor hun kind. Daarnaast konden zij gemakkelijk overtuigd worden van het nut van plaatsing van hun kind in de schakelklas. De ouders vinden niet dat het stigmatiserend werkt of dat er in de schakelklas teveel zwakke leerlingen bij elkaar zitten. Alleen in een schakelklas voor

verschillende leeftijden is er soms sprake van dat ouders het stigmatiserend vinden dat hun kind in een dergelijke klas zit.

De ouders zijn, eveneens volgens de leerkrachten, tevreden met de vorderingen van hun kind in de schakelklas en tonen hier ook vrij veel belangstelling voor. Ze zijn redelijk goed op de hoogte van wat er in de schakelklas gebeurt. Soms proberen ouders bij te dragen aan het succes door kinderen thuis te ondersteunen en/of door mee te helpen op school. De leerkrachten onderhouden contact met de ouders door middel van periodieke rapportbesprekingen, door ouders uit te nodigen om in de klas te komen kijken/helpen en door huisbezoek (tweederde van de leerkrachten doet dit laatste). Verder worden de ouders gestimuleerd thuis met hun kind te lezen, taalspelletjes te doen en het kind bij huiswerk te begeleiden.

Ervaren successen en knelpunten

We vroegen aan gemeentelijke vertegenwoordigers, schooldirecteuren en schakelklasleerkrachten wat ze de voornaamste successen en wat ze de voornaamste knelpunten vinden van de schakelklassen. Duidelijk is dat er meer successen dan knelpunten worden genoemd. De *gemeentelijke vertegenwoordigers* blijken vooral enthousiast over de motivatie bij alle betrokkenen om schakelklassen tot stand te brengen, de inzet en kwaliteit van de schakelklasleerkrachten, de mogelijkheid aan te sluiten bij bestaande voorzieningen en de goede lokale ondersteuning. Daarnaast vindt ongeveer tweederde van de gemeente-ambtenaren de goede communicatie tussen alle betrokkenen, de goed verlopende lokale sturing, overleg en de mogelijkheid aan te sluiten bij lokaal beleid duidelijke pluspunten. Bijna de helft is zeer positief over de mogelijkheid iets nieuws uit te kunnen proberen en over de goede lokale evaluatie. De *schooldirecties* noemen als voornaamste successen het enthousiasme van de leerlingen in de schakelklas, het kunnen werken in een kleine groep en de inzet en kwaliteit van de schakelklasleerkrachten. Daarnaast noemen ze de inbedding van de schakelklas in het taalbeleid van de school, de mogelijkheid om iets nieuws te proberen, de inzet van alle betrokkenen, de al ervaren resultaten bij leerlingen en de houding van betrokken ouders als positieve punten. De *leerkrachten* van de schakelklassen zijn vooral positief over het enthousiasme van de leerlingen in de schakelklas en het (kunnen) werken in een kleine groep. Ook duidelijk positief zijn de leerkrachten over al zichtbare effecten op zowel cognitief als sociaal-emotioneel gebied. Vaak wordt genoemd dat het zelfvertrouwen van de leerlingen toegenomen is.

De *gemeentelijke vertegenwoordigers* ervaren ook wel wat knelpunten. Het belangrijkste is dat de regelgeving/wensen van de landelijke overheid als te knellend worden ervaren. Dit is voor ruim de helft van de gemeente-ambtenaren een sterk knelpunt. Bijna een derde van hen vindt de verplichting dat leerlingen op één basisschool moeten worden ingeschreven een knelpunt. Andere knelpunten zijn de verplichting om een heel jaar een aparte groep te moeten vormen, het verplichte aantal uren extra onderwijs bij verlengde schooldagvarianten en het verschijnsel dat de overheid een

hoger aantal plaatsen vraagt dan wat mogelijk is/aan doelgroep aanwezig is binnen de gemeente. Een kwart vindt het verder een duidelijk knelpunt dat er te weinig voorbereidingstijd is en een vijfde vindt de vervanging van schakelklasleerkrachten bij ziekte een knelpunt.

De *schoolleiders* ervaren weinig knelpunten. Het meest genoemd is het probleem dat zieke schakelklasleerkrachten moeilijk te vervangen zijn. Ook *leerkrachten* ervaren weinig knelpunten. De zware belasting vanwege het moeten ‘pionieren’ in een nieuwe setting wordt door hen het meest genoemd. Enigszins een knelpunt voor de leerkrachten zijn het gebrek aan belangstelling van sommige ouders en de onheldere selectiecriteria.

Schakelklassen als instrument voor bestrijding van achterstanden

De overwegende opinie is dat schakelklassen een goed nieuw instrument zijn binnen het onderwijsachterstandenbeleid. De volgende stellingen zijn door zowel gemeentelijke coördinatoren, directies als leerkrachten sterk onderschreven:

- schakelklassen bieden de kans gericht in te zetten op de kinderen die daar het meeste baat bij hebben;
- schakelklassen zijn een manier om meer uit kinderen te halen dan via regulier onderwijs mogelijk is;
- schakelklassen bieden de kans een nieuwe aanpak te ontwikkelen;
- schakelklassen zijn een manier om te voorkomen dat talenten onderbenut blijven.

Mogelijke argumenten tegen schakelklassen, zoals de kans dat ze stigmatiserend werken, niveauverlaging in de hand werken omdat zwakke leerlingen bij elkaar in één groep worden geplaatst en geringe kosteneffectiviteit, krijgen nauwelijks steun.

9.6 De effecten

Van de 115 schakelklassen voor niet-neveninstromers hebben er 55 meegedaan aan het effectonderzoek (48%). De onderzoeksgroep is representatief naar leeftijd, maar niet naar G4 en overig (schakelklassen in de G4 zijn wat ondervetegenwoordigd) en ook niet naar voltijd/deeltijd (voltijdklassen zijn wat oververtegenwoordigd). Over de representativiteit naar de verdeling allochtone/autochtone leerlingen kunnen we geen uitspraken doen omdat we de verdeling in de populatie niet kennen. Het is echter niet aannemelijk dat de schakelklassen die niet aan de effectmeting hebben deelgenomen qua etnische achtergrond sterk afwijken van de schakelklassen die wel hebben meegedaan.

9.6.1 Effecten op cognitief gebied

Zoals eerder vermeld gebruiken we als effectmaat op cognitief gebied de gemiddelde leerwinst per maand van de schakelklaskinderen en de kinderen in de controlegroep, voor de domeinen woordenschat, technisch lezen, begrijpend lezen en rekenen (en voor de kleuters nazeggen). De resultaten laten een gemengd beeld zien. We herhalen nog een keer de tabel uit hoofdstuk 4. Een + teken in deze tabel betekent dat kinderen in schakelklassen meer vooruit zijn gegaan dan vergelijkbare leeftijdsgenoten, een = teken betekent dat er geen verschil is tussen beide groepen en een – teken betekent dat schakelklaskinderen minder vooruit zijn gegaan dan vergelijkbare leeftijdsgenoten.

Tabel 9.1 - Gemiddelde leerwinst per maand voor taal- en rekenen, per groep waar leerlingen uit afkomstig zijn

OBIS-toets jonge kinderen			
<i>instroomgroep</i>	nazeggen	lezen	rekenen
allocht. schakelklas	=	=	+
<i>afkomstig uit groep 1</i>	nazeggen	lezen	rekenen
allocht. schakelklas	+	+	+
<i>afkomstig uit groep 2</i>	nazeggen	lezen	rekenen
autocht. schakelklas	=	+	=
allocht. schakelklas	=	+	=
Cito-toetsen			
<i>afkomstig uit groep 3-4</i>	woordenschat	technisch lezen	rekenen
autocht. schakelklas	+	-	=
allocht. schakelklas	=	=	=
<i>afkomstig uit groep 5-6</i>	begrijpend lezen	technisch lezen	rekenen
allocht. schakelklas	+	=	+
<i>groep 8</i>	begrijpend lezen	n.v.t.	rekenen
allocht. schakelklas	+		=

Nemen we als criterium dat de gewenste uitkomst is dat schakelklaskinderen méér vooruitgaan op taal/lezen en minimaal gelijk scoren bij rekenen, dan stellen we vast dat die gewenste uitkomst zich voordoet bij de oudste kleuters en bij leerlingen vanaf groep 5. Bij onderbouwleerlingen zien we deze gewenste uitkomst niet, de schakelklaskinderen in deze leeftijdsgroep scoren niet hoger dan vergelijkbare leerlingen

(met uitzondering van één plusje bij de kleine groep autochtone leerlingen bij woordenschat).

Opvallend is dat er vooral winst geboekt wordt bij begrijpend lezen (in de hogere groepen) en niet bij technisch lezen. Waarom er bij technisch lezen geen effect zichtbaar is kunnen we niet uit het onderzoek afleiden. Mogelijk is de oorzaak dat in de schakelklassen iets minder vaak veel tijd besteed wordt aan technisch lezen dan aan woordenschat en begrijpend lezen.

De winst op begrijpend lezen in de midden- en bovenbouwgroepen is verheugend. Tot nu toe is niet van andere maatregelen of methoden aangetoond dat ze kunnen bijdragen aan vermindering van achterstanden in begrijpend lezen, een vaardigheid die cruciaal is voor verder schoolsucces. Voor allochtone leerlingen (in de midden- en bovenbouwschakelklassen zitten geen autochtone leerlingen) is nu aangetoond dat het instrument schakelklas die bijdrage wel kan leveren. Het blijkt ook nog samen te gaan met extra winst op rekenen. Dat laatste is niet het geval bij leerlingen in de kopklassen, maar dat is verklaarbaar omdat de kopklasleerlingen al vrij hoge scores op rekenen hadden bij aanvang van de schakelklas.

Bij de kleuters valt op dat de jongste kleuters minder geprofiteerd lijken te hebben dan de oudere kleuters. Wellicht heeft dat te maken met de selectie van de leerlingen. Van de leerlingen die van de peuterspeelzaal afkomen, is het immers moeilijker om het niveau in te schatten dan van kinderen die al in groep 1 of 2 van de basisschool zitten. Het kan ook zo zijn dat kinderen die van de peuterspeelzaal afkomstig zijn op grond van andere criteria zijn geselecteerd dan kinderen die al in groep 1 of 2 van het basisonderwijs zaten.

Voor de kopklasleerlingen is ook de vooruitgang in advieshoogte en score op de Cito-Eindtoets van belang. Aan het eind van de kopklas blijkt bijna 57% van de kopklasleerlingen een advies havo of vwo te krijgen, 34% een advies 'rondom' vmbo-tl en 10% een advies vmbo-laag. Bij de start was de verdeling anders: er was toen een substantieel deel met een vmbo-laag advies, namelijk 32%, een substantieel deel met een 'rondom' vmbo-tl advies, namelijk 56%, en slechts een klein deel met (al) een havo- of vwo-advies (13%). De hele verdeling vertoont dus duidelijk een opwaartse trend: het aandeel havo/vwo-adviezen is fors gegroeid, het aandeel vmbo-laag-adviezen aanzienlijk gedaald. De kopklas lijkt dus over het geheel genomen te doen wat er van verwacht werd: een hoger advies voortgezet onderwijs realiseren. Dat zien we ook bij de scores op de Cito-Eindtoets: er is sprake van een duidelijk verschuiving naar hogere scores.

9.6.2 Effecten op niet-cognitief gebied

Er is ook gekeken naar eventuele effecten op niet-cognitief gebied. De achtergrond hiervan is de vraag of het voor het zelfbeeld, gedrag en plezier in school gunstig of ongunstig is om (tijdelijk) in een aparte klas geplaatst te worden. Als kinderen die plaatsing ervaren als een stigma, zou dat bijvoorbeeld kunnen blijken uit een negatieve werkhouding of een daling van het plezier in school. Als de plaatsing daarentegen als positief ervaren wordt, bijvoorbeeld doordat leerlingen het zien als een kans of doordat ze meer (positieve) aandacht van de leerkracht krijgen in die aparte klas, zou er juist een gunstig effect verwacht kunnen worden, bijvoorbeeld een toename van het zelfvertrouwen, verbetering van gedrag of meer plezier in school.

Om dit te kunnen nagaan is aan de leerkracht in de schakelklas gevraagd iedere leerling twee maal te beoordelen op zelfvertrouwen, werkhouding en gedrag, aan het begin en het eind van het schakeljaar. Samengevat zijn de resultaten als volgt:

Kleuters

Bij autochtone leerlingen is er een verbetering in zelfvertrouwen, bij allochtone leerlingen een verbetering in werkhouding. Geen veranderingen in gedrag.

Kinderen uit groep 3-7

Geen betekenisvolle verschuivingen, niet bij autochtone en niet bij allochtone leerlingen. Wel is zichtbaar dat autochtone kinderen in schakelklassen duidelijk lager scoren op werkhouding dan kinderen landelijk gemiddeld. Hun werkhouding verandert (gemiddeld) in de loop van het schakeljaar niet.

Kopklassen

Leerlingen in kopklassen scoren zowel aan het begin als aan het eind van het schakeljaar boven het landelijk gemiddelde wat betreft werkhouding en gedrag. Dit bevestigt dat het hier gaat om een positief ingestelde groep, die zich wil inzetten om te leren. Het schakeljaar zelf brengt hierin geen verschuiving aan en heeft dus geen apart effect.

Verder hebben leerlingen vanaf groep 5 zelf nog een vragenlijstje ingevuld over plezier in school. Ook dit is twee keer gebeurd. Uit deze gegevens blijkt dat kinderen in de schakelklas zich op school en in de klas net zoveel (beginmeting) of nog meer (eindmeting) op hun gemak voelen dan de gemiddelde leerling op de basisschool. We kunnen dus met zekerheid zeggen dat de kinderen in het schakeljaar in het algemeen met veel plezier naar school zijn gegaan en dat schakelklassen hierop zeker niet negatief uitwerken.

9.6.3 Voltijd- en deeltijd-schakelklassen

De Regeling Schakelklassen staat zowel voltijd- als deeltijd- als verlengde schooltijd-schakelklassen toe. Is er een verschil in effectiviteit tussen deze typen? Dit hebben we alleen kunnen onderzoeken voor de voltijd- en deeltijd-schakelklassen, omdat er in het schooljaar 2006-2007 nog nauwelijks verlengde schooldag schakelklassen waren.

De indeling naar voltijd en deeltijd blijkt bovendien alleen zinvol voor de lagere groepen. Bij de schakelklassen waarin leerlingen zitten die afkomstig zijn uit groep 5-6 komt de deeltijdvariant nauwelijks voor, en bij de kopklassers (leerlingen uit groep 8) bestaat de deeltijdvariant helemaal niet.

Voor de jongere schakelklaskinderen geldt dat de voltijdvariant effectiever is dan de deeltijdvariant voor kinderen die afkomstig zijn uit groep 1-2, en dat de deeltijdvariant effectiever is dan de voltijdvariant voor kinderen die afkomstig zijn uit groep 3-4. Dat laatste geldt overigens alleen voor woordenschat en rekenen. Wat technisch lezen betreft maakt de variant geen verschil.

9.6.4 Invloed van school- en klaskenmerken

Van een aantal school- en leerkrachtkenmerken hebben we onderzocht of er een relatie bestaat met de effectiviteit van de schakelklas. Namelijk:

- of de school een GOA-school is;
- of de school een Brede school is;
- of de school een taalbeleidsplan heeft;
- of de school een taalcoördinator heeft;
- of de schakelklas is ingebed in het taalbeleid;
- het percentage gewichtenleerlingen;
- in welke gemeente (G4, G31, overig) de schakelklas is gesitueerd;
- de houding van de directie ten aanzien van de schakelklas (volgens de schakelklasleerkracht);
- het draagvlak in de school voor de schakelklas;
- de mate van scholing in het team ten aanzien van taalachterstand;
- de deskundigheid in het lesgeven aan kinderen met taalachterstand;
- ervaring van leerkracht in het basisonderwijs en aan achterstandsleerlingen;
- het gebruik van specifiek programma of methode in de schakelklas;
- de inzet en de kwaliteit van de schakelklasleerkracht (volgens directie);
- de houding van de schakelklasleerkracht ten aanzien van de schakelklas.

Overzien we de uitkomsten, dan moeten we vaststellen dat er maar weinig school- en leerkrachtkenmerken zijn die een duidelijke en interpreteerbare samenhang laten zien met de hoogte van de leerwinst in de schakelklas. Op schoolniveau blijkt dat het er

iets toe doet of het om een GOA-school gaat, en op leerkrachtniveau (iets minder duidelijk) de onderwijservaring van de leerkracht. Onder de aanname dat die ervaring meestal ook ervaring op een GOA-school is, wijzen beide zaken in dezelfde richting: ervaring met onderwijs aan achterstandsgroepen is van belang.

9.7 Schakelklassen voor neveninstromers

Onder neveninstromers verstaan we de leerlingen die korter dan een jaar in Nederland zijn en de Nederlandse taal niet of nauwelijks beheersen. De neveninstromers worden in sommige schakelklassen opgevangen samen met leerlingen die al langer in Nederland zijn of hier zijn geboren, maar desondanks het Nederlands onvoldoende beheersen. Er zijn aparte schakelklassen voor deze doelgroep binnen een basisschool, er zijn bovenschoolse voorzieningen voor een stad of wijk op een eigen locatie, of er zijn combinaties van beide. De schakelklassen voeren het BRIN-nummer van een school waaraan zij administratief verbonden zijn. De leerlingen van de schakelklassen in de bovenschoolse voorzieningen zijn op de school ingeschreven waar zij naar zullen doorstromen, de ‘moederschool’ genoemd.

Volgens de nieuwe regels is er financiering mogelijk voor een groep van tenminste 15 leerlingen gedurende één schooljaar van augustus/september tot juni/juli. De contactpersonen vinden de nieuwe regeling een verslechtering ten opzichte van de oude, waarbij opvang voor 12 leerlingen per groep mogelijk was, want er is nu minder begeleidingstijd per leerling. Bovendien is de kalender van september tot juli - een schooljaar - niet te handhaven vanwege de tussentijdse instroom, en de meeste leerlingen hebben ook meer onderwijstijd nodig om de achterstand in voldoende mate in te lopen. In veel locaties wijkt de praktijk af van de regelgeving en is de verblijfsduur meestal ongeveer 1½ jaar. In sommige locaties blijven leerlingen langer in de schakelklas als dat nodig is en/of als er sprake is van verlengde opvang.

Op meer dan de helft van de locaties verzorgt een leerkracht met hulp van een (parttime) assistent onderwijs en begeleiding voor de groep, maar in een aanzienlijk deel van de schakelklassen heeft één leerkracht deze taak.

Op ongeveer de helft van de locaties is er fulltime onderwijs en in de andere gevallen gaat het om parttime onderwijs, waarbij leerlingen tenminste één dagdeel de eigen klas of school voor regulier onderwijs bezoeken. Verschillende overwegingen spelen bij de keuze voor fulltime of parttime onderwijs mee, zoals het benutten van alle beschikbare onderwijstijd (voor fulltime onderwijs), en het laten wennen van de leerlingen aan de reguliere school die zij gaan bezoeken (voor parttime onderwijs). Er zijn ook kopklassen voor oudere leerlingen die daarna kunnen doorstromen naar het voortgezet onderwijs.

Overeenkomsten en verschillen met overige schakelklassen

De culturele diversiteit en verschillen in taalvaardigheid van de leerlingen in schakelklassen voor neveninstromers zijn groot. Ze zijn bij binnenkomst niet aanspreekbaar in het Nederlands en er zijn grote verschillen in achtergrond en leeftijd. Vaak zijn er sociale of emotionele problemen, al dan niet samenhangend met problemen in het gezin. Een minderheid van de leerlingen heeft helemaal geen onderwijs gehad, is niet gealfabetiseerd en niet gewend aan een schoolcultuur. In de 'gewone' schakelklassen is dit type leerlingen niet of minder aanwezig.

Onderwijs aan neveninstromers is vanwege deze kenmerken intensief, er is veel individuele begeleiding nodig. In ongeveer de helft van de gevallen kan de leerkracht beschikken over een (parttime) onderwijsassistent.

Voorts verloopt de selectie van leerlingen voor een neveninstromersgroep anders dan de selectie van overige schakelklasleerlingen. Er is immers over neveninstromers geen begininformatie uit een vorige groep aanwezig. Voor de selectie en plaatsing wordt gebruik gemaakt van verschillende toetsen en van observatieperioden. Reken-toetsen (zonder redactie opgaven) fungeren nogal eens als niveaubepalers voor de algemene leerbaarheid.

Qua lesprogramma en didactiek zijn er overeenkomsten met overige schakelklassen. Zo wordt ook in klassen voor neveninstromers vaak thematisch gewerkt en nemen gesprekken een belangrijke plaats in. Maar er zijn ook verschillen. In neveninstromersgroepen wordt vaak gewerkt met het circuitmodel, een organisatievorm waarbij kleine groepjes leerlingen roulerend gedurende een bepaalde periode instructie krijgen, en daarna individueel of samen aan eigen taken werken. Verder wordt veel gebruik gemaakt van het Prisma-pakket, een speciaal voor deze doelgroep ontwikkelde taalmethode waar ook eigen toetsen bij horen. Specifieke kenmerken in programma en didactiek zijn verder:

- aandacht voor opbouw van een veilige sfeer in de klas, zodat leerlingen durven te leren en te spreken, en daardoor zelfvertrouwen ontwikkelen;
- toepassing van de methode Total Physical Respons in de eerste fase van woordenschatonderwijs;
- werken met vormen van samenwerkend leren (onder meer tutor-systemen);
- variatie in taalgebruikssituaties om 'diepe' woordenschat te kunnen opbouwen;
- eigen inbreng van leerlingen stimuleren, taal uitlokken, doorvragen;
- eenvoudig, helder taalgebruik van de leerkracht, vermijden van taal die 'over de hoofden van de leerlingen heen gaat';
- aandacht voor een goede uitspraak van het Nederlands.

Leerkrachten in schakelklassen voor neveninstromers doen dit werk vaak al langere tijd en zijn er daardoor zeer ervaren in. Eisen waaraan een leerkracht voor neveninstromers volgens hen aan moet voldoen zijn motivatie voor het werk, affiniteit heb-

ben met de doelgroep, voldoende deskundigheid op het gebied van tweede taalverwerving, geduld, flexibiliteit, enthousiasme, een goed organisatievermogen en een helder taalgebruik.

Ervaren effecten van schakelklassen voor neveninstromers

We hebben voor deze leerlingen geen toetsen kunnen afnemen, maar wel aan de leerkrachten/contactpersonen gevraagd wat in hun ervaring het effect is van deze schakelklassen. Hun antwoorden luiden als volgt:

- Voor neveninstromers móeten er aparte klassen zijn, want bij plaatsing van deze leerlingen in gewone klassen leren ze veel te weinig en zitten de betreffende leerkrachten met de handen in het haar (ervaringsfeit).
- In de neveninstromersklassen verloopt de taalontwikkeling in het Nederlands in de regel snel, maar soms is de achterstand te groot om de doelstelling ‘na één jaar het regulier onderwijs kunnen volgen’ te kunnen halen. Vooral voor oudere leerlingen geldt dat zij in de regel doorstromen naar een niveau in het regulier onderwijs dat een schooljaar lager is dan dat van leeftijdgenoten.
- Na de doorstroming naar het regulier onderwijs (die bij de meeste leerlingen gerealiseerd wordt), is er nog steeds sprake van een achterstand; moederscholen die de leerlingen opvangen moeten specifieke aandacht en hulp blijven geven.
- Groei van zelfvertrouwen wordt ook vaak genoemd als positief effect.

Voor meer informatie over de neveninstromersgroepen verwijzen we naar hoofdstuk 7.

9.8 Resumé

Na het onderzoek naar de schakelklassen dat in schooljaar 2005/2006 in de pilotgemeenten is uitgevoerd, luidde de conclusie dat de resultaten ‘bemoedigend’ genoemd konden worden. De schakelklaskinderen, met name de allochtone, hadden wat taal betreft in het algemeen méér leerwinst geboekt dan vergelijkbare kinderen in de controlegroep. Kinderen in de schakelklas bleken bovendien met veel plezier naar school te zijn gegaan. Dat ze in een aparte groep waren geplaatst had niet nadelig uitgewerkt op hun schoolwelbevinden. Bij deze optimistische conclusie werd de kanttekening geplaatst dat de aantallen leerlingen in de pilots te gering waren om al stellige uitspraken over de effecten van schakelklassen te kunnen doen. De resultaten gaven slechts een eerste indruk van de opbrengsten en ervaringen van een beperkt aantal schakelklassen.

Nu, een jaar later, is het eerste ‘echte’ onderzoek afgerond waaraan een groter aantal schakelklassen heeft deelgenomen. En ook nu zijn de resultaten in het algemeen positief. We zien opnieuw dat de meeste schakelklaskinderen méér vooruit zijn ge-

gaan op taal en lezen dan de kinderen uit de controlegroep. Vooral het feit dat er winst is geboekt op begrijpend lezen, een vaardigheid die cruciaal is voor verder schoolsucces, is verheugend. Ook de kopklas blijkt over het geheel genomen op te leveren wat er van werd verwacht: de kopklasser hebben na het schakeljaar hogere scores op de Cito-Eindtoets gehaald en hogere adviezen voortgezet onderwijs gekregen. Behalve deze ‘harde’ positieve effecten, zijn ook de ervaringen van de betrokkenen gunstig. Het (gedeeltelijk) onderwijs krijgen in een aparte groep wordt door de schakelklaskinderen niet als negatief ervaren. Ze voelen zich op hun gemak in de schakelklas en voelen zich niet gestigmatiseerd. Ook hun ouders zijn tevreden met de deelname van hun kind en met de vorderingen die in het schakeljaar zijn gemaakt. Bij gemeente-ambtenaren, schooldirecteuren, IB’ers en leerkrachten van de schakelklas overheersen eveneens enthousiasme, motivatie en het gevoel met een succesvolle activiteit bezig te zijn.

Gezien het bovenstaande verdient het aanbeveling om schakelklassen de komende tijd in te blijven zetten als instrument in de strijd tegen onderwijsachterstanden. De critici van de schakelklas worden door dit onderzoek niet gesteund in hun argumenten. De verwachting dat het bij elkaar zetten van zwakke kinderen in een aparte groep een negatief effect zou hebben op de prestaties, ten koste zou gaan van hun zelfvertrouwen en/of stigmatiserend zou werken, blijkt vooralsnog niet gegrond. We zeggen uitdrukkelijk ‘vooralsnog’, want uit de internationale literatuurverkenning komen wel degelijk argumenten naar voren die pleiten *tegen* constructies waarin kinderen een periode lang apart worden gezet, dus ook tegen een jaar lang apart onderwijs in een schakelklas. De tegenargumenten zijn bijvoorbeeld:

- leerlingen met achterstanden bij elkaar in een groep plaatsen betekent dat ze de positieve invloed missen van leerlingen die cognitief sterker zijn en/of de taal beter spreken;
- de ontwikkeling van ‘cognitive academic proficiency’, met name in een tweede taal is een langdurig proces dat niet gemakkelijk verkort kan worden; achterstand valt daarom niet in één jaar in te lopen.

Maar voorstanders van de schakelklassen kunnen eveneens argumenten in de internationale literatuur vinden die juist vóór schakelklassen pleiten. We noemen:

- elke vorm van extra inspanning is (bewezen) beter dan geen (substantiële) inspanning;
- in een speciale groep kunnen leerkrachten zich makkelijker specialiseren op het onderwijs dat nodig is voor de doelgroep;
- in een gewone groep kunnen leerlingen met taalachterstanden makkelijker geïsoleerd raken en te weinig aandacht krijgen; in aparte klassen is er meer instructie op maat en meer ‘time on task’ (effectief benutte leertijd).

De literatuur uit de VS laat zien dat er op veel plaatsen gezocht wordt naar constructies die het mogelijk maken om taalachterstanden van (vooral) tweede-taalleerders te bestrijden, en dat het ‘ei van Columbus’ daarbij nog niet gevonden is. Ook in Nederland zal het voorlopig nog wel een zoektocht blijven. De kunst zal zijn om, net als in verschillende modellen die in de VS worden toegepast, de voordelen van verschillende methoden zoveel mogelijk te combineren en de nadelen te beperken. En daarvoor is het nodig om de verschillende varianten van de schakelkassen nauwgezet te blijven volgen.

9.9 Vooruitblik: wat gaan we nog onderzoeken?

Ondanks de positieve resultaten die het onderzoek in schooljaar 2006/2007 heeft opgeleverd, is het nog te vroeg om de schakelklas te beschouwen als dé remedie tegen onderwijsachterstanden. In de eerste plaats is het aantal schakelklassen dat aan het onderzoek in dat jaar heeft deelgenomen nog steeds niet groot genoeg om alle vragen te beantwoorden. Bij uitsplitsingen naar schakelklasvarianten, doelgroepen en specifieke school- en klaskenmerken zijn de aantallen leerlingen per cel te klein om betrouwbare uitspraken te kunnen doen. We hebben regelmatig het voorbehoud moeten maken dat het om kleine aantallen gaat en dat de resultaten met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden. Dat heeft er mede toe geleid dat we niet alles konden verklaren. Waarom vinden we de positieve effecten vooral bij de kleuters en de oudere schakelklaskinderen, en waarom blijven de effecten bij kinderen afkomstig uit groep 3 en 4 daarbij achter? Waarom zien we nauwelijks effect bij technisch lezen? En waarom zijn er nauwelijks school- en klaseffecten die ‘er toe doen’? We hebben daarover wel gespeculeerd, maar konden het niet hard aantonen, onder andere omdat de aantallen leerlingen te klein werden als we de mogelijk verklarende variabelen erbij wilden betrekken. De komende jaren zullen we beter in staat zijn om verbanden te ontdekken en verklaringen voor effecten te vinden, omdat het aantal schakelklassen sterk stijgt. Zo is het aantal in het nu lopende schooljaar, 2007/2008, explosief gegroeid; in totaal zijn er nu circa 500 schakelklassen, een verdrievoudiging ten opzichte van het jaar 2006/2007 waarover hier is gerapporteerd. Dat grotere aantal maakt het mogelijk om de effecten van verschillende varianten en werkwijzen beter te onderzoeken.

Een andere reden om de schakelkassen niet nu al als panacee voor achterstandsbestrijding te beschouwen, is dat we pas over enkele jaren kunnen vaststellen of de doelstelling van de schakelklassen daadwerkelijk wordt bereikt. Het verbeteren van de taalvaardigheid is immers geen doel op zich; de uiteindelijke doelstelling is dat kinderen met succes de schoolloopbaan in de reguliere klas kunnen vervolgen, en liefst doorstromen naar een hogere vorm van voortgezet onderwijs dan zónder scha-

kelklas mogelijk zou zijn geweest. Of die doelstellingen worden bereikt, kan pas worden vastgesteld wanneer bekend is hoe de verdere schoolloopbanen van schakelklaskinderen verlopen. Om die reden zullen we de kinderen die bij het schakelklasonderzoek zijn betrokken in ieder geval ook het komende jaar volgen. Dat doen we door bij de scholen informatie op te vragen over de klas waarin ze zitten, hun taal-, lees- en rekenprestaties, en voor kinderen uit groep 8 hun score op de Cito-Eindtoets, het advies voor voortgezet onderwijs en het feitelijk gekozen vo-schooltype. Om langetermijneffecten van de schakelklas te kunnen vaststellen zouden de kinderen ook daarna gevolgd moeten worden, maar of dat ook gebeurt is nu nog niet bekend.

Ook nu maken we dus weer een voorbehoud bij de positieve effecten van de schakelklas, maar dat neemt niet weg dat het tij voor de schakelklassen gunstig is. De effecten zijn positief en het optimisme en de motivatie van de betrokkenen zijn groot. Dat laatste geldt zeker voor de belangrijkste ‘schakel’ in het geheel: de leerkrachten van de schakelklas. Het merendeel van hen is zeer enthousiast en zou graag het volgend schooljaar opnieuw aan een schakelklas lesgeven. De leerkrachten geven aan dat het uitdagend en dankbaar werk is en dat de doelgroep hen aanspreekt. De reden om het te willen blijven doen heeft er vaak mee te maken dat de leerkrachten duidelijke vooruitgang zien bij kinderen met een taalachterstand. Een van de schakelklasleerkrachten zegt dan ook: ‘Mooier werk is er voor mij niet te bedenken’.

Literatuur

- Adamson, H. D. (2005). *Language minority students in American schools. An education in English*. London Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blauw, A. de. & Damhuis, R. (2006). *Het taalverwervingsgerichte gesprek: van interactie tellen naar interactie trainen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Carrasquillo, A., & Rodriguez, J. (1998). *Measuring success in bilingual education programs: Case studies of exemplary practices*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, April 13-17, 1998.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal* 96(3), 259-273.
- Coltrane, B. (2002). Team teaching: Meeting the needs of English language learners through collaboration [Electronic version]. *ERIC/CLL News Bulletin*, 25(2).
- Driessen, G., Langen, A. van & Vierke, H. (2006). *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Zesde meting 2004-2005*. Nijmegen: ITS.
- Duke, K., & Mabbott, A. (2001). *An alternative model for novice-level elementary ESL education*. Paper presented at the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages. St. Louis, MO, March 1-4, 2001.
- Echevarria, J., Vogt, M., & Short, D. J. (2004). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP Model (2nd ed.)*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Ernst, G. (1994). Beyond language: The many dimensions of an ESL program. *Anthropology & Education Quarterly* 25(3), 317-335.
- Garcia, P. A. (2000). *Increasing the rigor of evaluation studies of programs for English Language Learners*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Greene, J. P. (1997). A meta-analysis of the Rossell and Baker review of bilingual education research. *Bilingual Research Journal*, 21(2/3), 1-21.
- Hamayan, E. V., & Perlman, R. (1990). *Helping language minority students after they exit from bilingual/ESL programs. A handbook for teachers*. Washington, DC: Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs (ED).
- Holt, N. M. (2004). *Pull-out to collaboration. Becoming an effective ESL co-teacher*. Thesis. Saint Paul, Minnesota: Hamline University.

- Kuijk, J.J. van, (2000). *Piramide. Educatieve methode voor drie- tot zesjarige kinderen. Wetenschappelijke verantwoording*. Arnhem: Cito.
- Laplante, B. (1997). Teaching science to language minority students in elementary classrooms. *NYSABE Journal 12*, 62-83.
- Ledoux, G. & Mulder, L. (2007). *Tussenrapportage interviews schakelklassen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Mulder, L., Roeleveld J., Veen, I. van der & Vierke, H. (2005). *Onderwijsachterstanden tussen 1988 en 2002. Ontwikkelingen in basis- en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L., Hoeven, A. van der & Ledoux, G. (2007). *De opbrengsten van de pilot schakelklassen*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L., Roeleveld J. & Vierke, H. (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Nulft, D. van den & Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de weer*. Bussum: Uitgeverij Coutino.
- Seaman, A. (2000). *Evaluating an Innovative Elementary ESL Program*. Presented at TESOL 2000 Convention, Vancouver, B.C., March 17, 2000. Educational Resources Information Center, Number ED444386.
- Short, D., & Echevarria, J. (2004). Teacher skills to support English language learners. *Educational Leadership*, 62(4), 8-13.
- Sutherland, M. C. (2006). "My Name Is Rafael, I Am From Virginia, My Parents Are From . . .". *Evaluation of English for Speakers of Other Languages Program Spotsylvania County Schools*. Virginia: Office of Program Evaluation.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. www.ncbe.gwu.edu.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Final Reports. University of California, Berkeley. <http://repositories.cdlib.org/crede/finalrpts/>.
- Verhallen, M. & Walst, R.(2001). *Taalontwikkeling op school*. Bussum: Uitgeverij Coutino.
- Vermeer, A. (2006) *Impliciet of expliciet woordenschatonderwijs bij eerste en tweedetaalleerders. Hoe NT2 de weg moet blijven wijzen in taalonderwijsland*. Tilburg: Faculteit Communicatie en cultuur, Universiteit van Tilburg.
- Watts-Taffe, S., & Truscott, D. M. (2000). Using what we know about language and literacy development for ESL students in the mainstream classroom. *Language Arts*, 77(3), 258-265.
- Wertheimer, C., & Honigsfeld, A. (2000). Preparing ESL students to meet the new standards. *TESOL Journal* 9(1), 7-11.

Bijlagen

Bijlage 1 - Kenmerken van kinderen in de controlegroep

Tabel 1 – Aantallen leerlingen in de controlegroep, uitgesplitst naar leerjaar waarin ze tijdens de PRIMA-meting van 2002/2003 zaten

groep	autochtoon	allochtoon	totaal
4	835	363	1198
6	769	319	1088
8	594	285	879
Totaal	2198	967	3165

Tabel 2 – Achtergrondkenmerken van leerlingen in de controlegroep

Weeg- factor	%	opleiding ouders	%	herkomstland ouders	%	samenst. groep allochtonen	%
1.0	57	max. lo	10	Nederland	70		
1.25	18	max. lbo	26	Suriname	2	Suriname	6
1.9	25	max. mbo	37	Antillen	1	Antillen	4
		hbo/wo	27	Marokko	8	Marokko	28
				Turkije	7	Turkije	24
				overig	12	overig	38

Bijlage 2 - De doelgroepen waarvoor de schakelklas volgens gemeente-ambtenaren in potentie geschikt is (rij%)

	(zeker) niet	(zeker) wel
- leerlingen met leerproblemen/leerachterstand	59	5
- dyslectische leerlingen	59	5
- leerlingen bij wie een verwijzing naar speciaal (basis)onderwijs dreigt	59	14
- leerlingen met een ontwikkelingsachterstand	50	5
- leerlingen die niet gedijen in een grote klas/daar niet genoeg aandacht kunnen krijgen	36	5
- leerling met een `wankel` HAVO- of VWO-advies die nog kunnen profiteren van een extra voorbereidingsjaar	36	27
- leerlingen die wat betreft taal functioneren op niveau v.o.-advies LWOO of praktijkschool, maar die meer zouden kunnen	23	45
- leerlingen met een disharmonisch profiel: taalprestaties laag, maar andere prestaties en/of intelligentie niet laag	18	55
- leerlingen die wat betreft taal functioneren op niveau v.o.-advies VMBO basis-kaderberoepsgericht, maar die meer zouden kunnen (VMBO-t of hoger)	18	59
- leerlingen die wat betreft taal functioneren op niveau v.o.-advies VMBO kader, gemengd of theoretisch, maar die meer zouden kunnen (HAVO of	18	64
- leerlingen die bij intrede in de basisschool (groep 1 of 2) onvoldoende taalvaardig zijn in het Nederlands om de lessen goed te kunnen volgen	9	73
- leerlingen die laag scoren op taal/lezen	9	59
- leerlingen die bij intrede in de basisschool (groep 3 of hoger) onvoldoende taalvaardig zijn in het Nederlands om de lessen goed te kunnen volgen	5	86
- neveninstromers, d.w.z. leerlingen die rechtstreeks uit het buitenland in de basisschool komen, anders dan in groep 1	5	86
- leerlingen met een lage woordenschat	5	59
- allochtone leerlingen met taalachterstand	0	100
- autochtone leerlingen met taalachterstand	0	91

Bijlage 3 - Relaties school- en leerkrachtkenmerken en effectiviteit schakelklas

ALLEEN significante verschillen of correlaties; $p < .05$; $x = n < 5$	gearceerd = hoogste	leerwinst groep 1-2		leerwinst groep 3-4			leerwinst groep 5-6			leerwinst groep 8	
		Ord	TvK	WS	DMT3	rek	DMT3	BGL	rek	BGL	rek
<i>Kenmerk schakelklas</i>											
leerkracht: de schakelklas betreft een extra leerjaar	nee ja	x	x						2.8 0.6	X	x
<i>De door de leerkracht gebruikte materialen/methoden in de schakelklas</i>											
de algemene methode(n) die ook in de andere klassen gebruikt worden	niet aanvullend grotendeels	2.6 1.2		1.7 3.2			x		0.9	x	x
specifieke stimuleringsprogramma's, zoals Piramide en Kaleidoscoop	niet aanvullend grotendeels			0.6 1.1	2.2 3.7	1.5 2.6			3.3 0.9	3.0 x	1.2 x
specifieke methode(n) voor Nederlands als tweede taal	niet aanvullend grotendeels	1.8 1.5	2.2 1.6	0.6 1.0		1.3 2.5	x				x 1.0
specifieke remediërende materialen/methoden, materialen uit orthotheek	niet aanvullend grotendeels	2.6 1.3			3.0	1.7 2.3					
zelfgemaakt materiaal	niet aanvullend grotendeels	0.8 1.8	0.9 2.2		3.1						
		1.5	1.6		1.8						
<i>Achtergrondkenmerken leerkrachten</i>											
<i>Speciale deskundigheid lesgeven aan kinderen met taalachterstand</i>											
op basis van eigen ervaringen	nee ja	1.7 0.8	2.1 0.9			2.4 1.6				x	x
op dit gebied nascholing gevolgd	nee ja			0.6 0.9	1.9 3.0	2.4 1.4			1.4 2.8		0.4 1.0
speciale opleiding gevolgd, bv. NT2-lkr of taalcoördinator	nee ja					2.0 1.3			0.6 2.1	1.4 3.5	2.2 1.1
aantal jaar ervaring in het basisonderwijs	correlatie		0.42			-0.21			-0.78	0.53	0.49
aantal jaar ervaring met lesgeven aan kinderen met taalachterstanden	correlatie		0.45		0.29	-0.24			-0.78	0.71	0.50
											0.54

Vervolg Bijlage 3

ALLEEN significante verschillen of correlaties; $p < .05$; $x = n < 5$	gearceerd = hoogste	leerwinst groep 1-2		leerwinst groep 3-4			leerwinst groep 5-6			leerwinst groep 8	
		Ord	TvK	WS	DMT3	rek	DMT3	BGL	rek	BGL	rek
<i>Achtergrondkenmerken school</i>											
Schoolscore	correlatie	-0.41	-0.43					0.42			0.41
urbanisatie	zeer sterk stedelijk sterk stedelijk matig stedelijk										
					x	x	x	x	x	x	x
gemeente-indeling	G21	2.1	1.7				x			2.3	1.2
	G4	1.1	1.4							1.0	0.5
	overig	1.6	2.6							1.0	0.3
wij zijn een Brede School	nee		1.2				x	x	x		
	ja		1.7								
wij zijn een GOA-school	nee	0.6	1.0	0.4		0.9			0.3		
	ja	1.5	1.7	0.8		1.7			2.7		
wij hebben een taalbeleidsplan	nee	2.1							0.6		
	ja	1.2							1.8		
wij hebben een taalcoördinator (leerkracht met deze functie)	nee			1.2					2.1		
	ja			0.6			x		0.4	x	x
team heeft scholing gevolgd over bestrijden taalachterstanden	nee	2.1				3.2		0.7		1.1	
	ja	1.2				1.8	x	1.6		2.2	
goede mogelijkheid aansluiten bij bestaand (taal)beleid in de school	enigszins +	x	x	x	x	x	x	x	x	2.3	
	duidelijk +									1.0	
<i>Houding t.a.v. schakelklas</i>											
houding leerkracht t.a.v. de schakelklas, alfa .67	correlatie		-0.34					-0.34	0.53	0.60	
houding directie t.a.v. de schakelklas, alfa .76	correlatie	-0.24	-0.40					-0.56		-0.59	-0.47
draagvlak schakelklas binnen school volgens leerkracht, alfa .74	correlatie		-0.32			0.18		-0.53	-0.53		-0.49
Aantal jaren ervaring schakelklasleerkrachten							gem.	17.1			
							SD	11.5			
Aantal jaren ervaring							gem.	16.4			
							SD	11.6			
gemiddeld aantal Marokkaanse leerlingen op SCHAKELSCHOLEN							gem.	64.1		(range 0 - 352)	
							SD	76.2			
gemiddeld aantal Turkse leerlingen op SCHAKELSCHOLEN							gem.	68.5		(range 0 - 366)	
							SD	73.3			