

INRICHTING EN EFFECTEN VAN SCHAKELKLASSEN

Inrichting en effecten van schakelklassen

*Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen
in het schooljaar 2007/08*

ITS

Lia Mulder

Anneke van der Hoeven

Hermann Vierke

SCO-Kohnstamm Instituut

Ineke van der Veen

Dorothe Elshof

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: Flip Franssen

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Mulder, Lia.

Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2007/08. / Lia Mulder, Anneke van der Hoeven, Hermann Vierke, Ineke van der Veen & Dorothe Elshof – Nijmegen ITS.
ISBN 978 – 90 - 5554 – 383 – 0
NUR 840

Projectnummer: 34000088

© 2009 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van 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 2005/06 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 schooljaar 2006/07 is het eerste onderzoek uitgevoerd. De resultaten gaven in het algemeen een positief beeld van de ervaringen en de effecten. Het voorliggende rapport is een vervolg op dat onderzoek en heeft betrekking op de schakelklassen die in schooljaar 2007/08 hebben gefunctioneerd. Het onderzoek bestaat uit twee delen:

- er is een webenquête gehouden onder gemeenteambtenaren, directeurs 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.

Deze twee deelstudies geven een goed beeld van de inrichting en effecten van de schakelklassen die in schooljaar 2007/08 zijn opgezet.

Lia Mulder (ITS)

Ineke van der Veen (SCO-Kohnstamm Instituut)

Inhoud

Voorwoord	iv
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 2006/07 en 2007/08	5
1.4 De effectmeting	8
1.5 Samenvatting effectmeting in schooljaar 2006/07	9
1.6 Opbouw rapport	10
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	16
2.2.2 De controlegroep	18
2.2.3 Berekening leerwinst	20
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	39
3.3.8 Beschikbare ondersteuning op de scholen	40
3.3.9 Het lesprogramma in de schakelklas	41
3.3.10 De ouders van schakelklaskinderen	45
3.3.11 Ervaren successen en knelpunten	46
3.3.12 Oordeel over schakelklassen als instrument voor achterstandsbestrijding	50

4 Resultaten effectmeting op cognitief gebied	53
4.1 De beginmeting	53
4.1.1 Achtergrondkenmerken van de schakelklaskinderen	53
4.1.2 Het prestatieniveau bij de beginmeting	56
4.2 De eindmeting	59
4.2.1 Deelname aan de eindmeting	59
4.2.2 De behaalde leerwinst in het schakeljaar	60
4.3 Advies voortgezet onderwijs en de Cito-Eindtoets voor kopklasleerlingen	66
4.3.1 Algemene trend	67
4.3.2 Vooruitgang per leerling	69
5 Resultaten effectmeting op niet-cognitief gebied	71
6 Verschillen tussen varianten en de invloed van school- en klaskenmerken	75
6.1 De leerwinst in de voltijd- en in de deeltijdvariant	76
6.2 De invloed van school- en klaskenmerken	77
6.3 Schakeljaar als extra leerjaar	80
7 Samenvatting	81
7.1 Inleiding	81
7.2 De landelijke evaluatie	82
7.3 Aantallen en typen schakelklassen in schooljaar 2007/08	83
7.4 De geselecteerde schakelklaskinderen	85
7.5 Implementatie van en ervaringen met schakelklassen	86
7.6 De effecten	92
7.6.1 Effecten op cognitief gebied	92
7.6.2 Effecten op niet-cognitief gebied	95
7.6.3 Voltijd- en deeltijdschakelklassen	96
7.6.4 Invloed van school- en klaskenmerken	97
7.6.5 Schakeljaar als extra leerjaar	97
7.7 Resumé	98
Literatuur	101
Bijlagen	103
Bijlage 1 – De doelgroepen waarvoor de schakelklas volgens gemeente-ambtenaren in potentie geschikt is	105
Bijlage 2 – Relaties school- en leerkrachtkenmerken en effectiviteit schakelklas	106

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, óf tijdens extra lesuren 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 2005/06 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 2005/06. 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 huiswerkklas 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 2006/07 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 2006/07 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 2006/07 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.

Het ITS en SCO-Kohnstamm Instituut hebben na het pilot-onderzoek dat in schooljaar 2005/06 is uitgevoerd in 2006/07 de eerste effectmeting van de schakelklassen uitgevoerd². De resultaten daarvan worden in paragraaf 1.5 samengevat. Het voorliggende rapport gaat over de tweede effectmeting die in 2007/08 heeft plaatsgevonden. Het startpunt van beide effectmetingen was de inventarisatie van de aantallen en typen schakelklassen die in beide jaren zijn opgezet. De gegevens daarover staan in de volgende paragraaf.

1.3 Aantallen en typen schakelklassen in schooljaar 2006/07 en 2007/08

Schooljaar 2006/07

In schooljaar 2006/07 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 2006/07 79 schakelklassen opgezet. In Rotterdam waren dat er 21, in Den Haag 35, in Utrecht 5 en in Amsterdam 18. In de G4 waren 50 klassen voltijds, 28 deeltijds en in één geval ging het om een verlengde schooldag.

Daarnaast zijn er in 20 gemeenten buiten de G4³ 28 schakelklassen gericht op *neveninstromers* opgezet. Binnen de G4 ging het om 33 schakelklassen voor deze doelgroep: in Rotterdam 14, in Den Haag 15, in Utrecht 1 en in Amsterdam 3.

2 L. Mulder e.a. (2008). Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2006/2007. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.

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

Schooljaar 2007/08

In schooljaar 2007/08 was het aantal schakelklassen beduidend groter dan het jaar daarvoor. In dat jaar zijn er in totaal in 68 gemeenten op circa 350 scholen 429 schakelklassen opgezet. Buiten de G4 ging het om 64 gemeenten met 248 klassen, waarvan 49 voltijds, 163 deeltijds, 23 verlengde schooldag en 13 met een combinatievorm of onbekend. In de G4 zijn 181 schakelklassen opgezet: in Rotterdam 42, in Den Haag 58, in Utrecht 14 en in Amsterdam 67. Daarvan waren 114 klassen voltijds, 37 deeltijds, en in 9 gevallen ging het om een verlengde schooldag. Bij de overige 21 schakelklassen was er sprake van een onbekende of combinatievariant.

Daarnaast zijn er in 37 gemeenten buiten de G4 40 schakelklassen voor *neveninstromers* opgezet. Binnen de G4 ging het om 35 schakelklassen: in Rotterdam 15, in Den Haag 18, en in Amsterdam 2.

In tabel 1.1 staan de aantallen schakelklassen en schakelklasleerlingen in de verschillende gemeentetypen vermeld. Over de aantallen leerlingen in schakelklassen voor *neveninstromers* is te weinig bekend om betrouwbare uitspraken te doen.

Tabel 1.1 – Aantallen schakelklassen en schakelklasleerlingen in de G4, G27 en overige gemeenten (schooljaar 2007/08, N)

<i>Schooljaar 21007/08</i>	<i>G4</i>	<i>G27</i>	<i>overige gemeenten</i>	<i>Totaal</i>
Aantal gemeenten	4	27	37	68
Aantal schakelklassen	181	129	119	429
Voltijd	114	28	21	163
Deeltijd	37	82	81	200
Verlengde schooldag	9	19	4	32
Combinatie/onbekend	21	-	13	34
Gemiddeld aantal leerlingen	12,6	9,4	8,4	10,5
Totaal aantal leerlingen (schatting)	2.280	1.212	1.000	4.492
Aantal schakelklassen voor <i>neveninstromers</i>	35	27	13	75

In de G4 zijn de meeste schakelklassen en is het gemiddelde aantal leerlingen per schakelklas daar ook het hoogst. De helft van alle schakelklasleerlingen is dan ook in de G4 te vinden. In totaal hebben in schooljaar 2007/08 naar schatting circa 4.500 leerlingen in een schakelklas gezeten (de schakelklassen voor *neveninstromers* niet meegerekend). In de G4 zijn merendeels voltijdschakelklassen opgezet, in de gemeenten daarbuiten voornamelijk deeltijdschakelklassen. De verlengde schooldagvariant komt in beperkte mate voor.

In tabel 2.1 staat aangegeven op welke leeftijdscategorie de schakelklassen in en buiten de G4 zijn gericht.

Tabel 2.1 – De typen schakelklassen waar op de scholen voor gekozen is, en vergelijking van scholen in de G4 met scholen in de overige gemeenten (schooljaar 2007/08)

	N G4	% G4	N overig	% overig	N totaal	% totaal
- instroomgroep: voor vierjarigen met laag taalniveau	1	0,6	11	4,6	12	2,9
- schakelgroep kleuterbouw basisonderwijs (groep 1-2)	22	12,5	71	29,6	93	22,4
- schakelgroep onderbouw basisonderwijs (groep 3-4)	70	39,8	33	13,8	103	24,8
- schakelgroep onderbouw breed (groep 1-4)	12	6,8	46	19,2	58	13,9
- schakelgroep middenbouw basisonderwijs (groep 5-6)	23	13,1	10	4,2	33	7,9
- schakelgroep bovenbouw basisonderwijs (groep 7-8)	10	5,7	8	3,3	18	4,3
- schakelgroep bovenbouw breed (5-8)	11	6,3	14	5,8	25	6,0
- combinatie onderbouw/bovenbouw (4-7)	10	5,7	23	9,6	33	7,9
- schakelgroep voor verschillende leeftijden (1-8)	9	5,1	10	4,2	19	4,6
- kopklas	8	4,5	14	5,8	22	5,3
- onbekend	5		8		13	
Totaal	181	100%	248	100%	429	100%

Net als in 2006/07 komen ook nu alle leeftijdsgroepen voor, en zijn er ook veel combinaties van leeftijden (leeftijdsheterogene groepen). Bij de ‘gewone’ schakelklassen (niet exclusief bedoeld voor neveninstromers) lag de nadruk in 2007/08 opnieuw op de kleuter- en onderbouw: circa 25% van de schakelklassen was bedoeld voor leerlingen in de kleutergroepen (tot en met groep 2), 25% voor leerlingen in de onderbouw (groep 3 en 4), en 14% voor de combinatie kleuter/onderbouw (groep 1-4). Het resterende deel (40%) was gelijkelijk verdeeld over de midden- en bovenbouw. Slechts 5% van de schakelklassen betrof in 2007/08 een kopklas. Dat is minder dan in 2006/07, toen het nog om 13% ging. Dat betekent overigens niet dat het aantal kopklassen is afgenomen, maar bij de nieuwe schakelklassen zaten relatief weinig kopklassen, waardoor hun aandeel is gedaald.

In 2007/08 zijn in de G4 veel minder schakelklassen voor heel jonge kinderen (groep 1-2) opgezet dan buiten de G4. Dat was ook in 2006/07 het geval. De reden is ook nu dat gemeenten deze variant hebben uitgesloten, omdat voor deze leeftijdsgroep het VVE-beleid al wordt ingezet. In de G4 waren derhalve meer schakelklassen gericht op leerlingen uit groep 3-4 en 5-6 dan buiten de G4.

1.4 De effectmeting

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.

1.5 Samenvatting effectmeting in schooljaar 2006/07

In schooljaar 2006/07 is de eerste effectmeting uitgevoerd, volgens de hierboven beschreven opzet. Uit dat eerste onderzoek bleek dat de resultaten in het algemeen positief waren. De meeste schakelklaskinderen waren méér vooruit gegaan op taal en lezen dan de qua aanvangsniveau en achtergrondkenmerken vergelijkbare kinderen die *niet* in een schakelklas hadden gezeten. Vooral het feit dat er winst was geboekt op begrijpend lezen, een vaardigheid die cruciaal is voor verder schoolsucces, werd verheugend genoemd. Ook de kopklas bleek over het geheel genomen op te leveren wat er van werd verwacht: de kopklassers hadden na het schakeljaar hogere scores op de Cito-Eindtoets gehaald en hogere adviezen voortgezet onderwijs gekregen dan vóór het schakeljaar. Behalve deze ‘harde’ positieve effecten, waren ook de ervaringen van de betrokkenen gunstig. Het (gedeeltelijk) onderwijs krijgen in een aparte groep werd door de schakelklaskinderen niet als negatief ervaren. Ze voelden zich op hun gemak in de schakelklas en voelden zich niet gestigmatiseerd. Ook hun ouders waren tevreden met de deelname van hun kind aan de schakelklas en met de vorde-

ringen die in het schakeljaar waren gemaakt. Bij gemeente-ambtenaren, schooldirecteuren, IB'ers en leerkrachten van de schakelklas overheersten eveneens enthousiasme, motivatie en het gevoel met een succesvolle activiteit bezig te zijn. De meest genoemde knelpunten waren de strakke regelgeving, de korte voorbereidingstijd en het vervangen van zieke schakelleerkrachten.

1.6 Opbouw rapport

Na dit inleidende hoofdstuk beschrijven we in hoofdstuk 2 de opzet van het onderzoek in 2007/08 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 schakelklas-kinderen. In de hoofdstukken 4-6 staan dus de belangrijkste resultaten van de effectmeting en wordt antwoord gegeven op onderzoeksvraag 2.

In hoofdstuk 7 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 twee deelonderzoeken uitgevoerd:

- A. onderzoek onder gemeenten en scholen;
- B. onderzoek onder leerlingen;

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 2008 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 en zijn in 2007 voor het eerst ingezet.

De eerste interviewronde vond plaats aan het begin van het pilot-jaar 2005/06. Er werden in 25 gemeenten interviews gehouden met de gemeente, een lokale coördinator, schoolbesturen, directies van de school waar de pilots plaatsvonden, schakelklasleerkrachten, 'toeleverende' leerkrachten, ouders van schakelklaskinderen (bij jonge leerlingen) en schakelklaskinderen zelf (bij oudere leerlingen). 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, de selectie van leerlingen, het contact met ouders, het lesprogramma, de knelpunten en successen, de ondersteuning, en het verwachte 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 in 14 geselecteerde gemeenten telefonische interviews gehouden met de lokale coördinatoren, gemeentelijk vertegenwoordigers, leerkrachten van de schakelklassen en soms met de directie of de intern begeleider van de betreffende school. 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 uitgetoet te continueren, te veranderen, en/of uit te breiden met andere typen schakelklassen (Mulder et al, 2007).

Voor het daarop volgende schooljaar 2006/07 is de informatie over de vormgeving van de schakelklassen voor het eerst verzameld via internetvragenlijsten. De gegevens uit de interviews zijn daarvoor vertaald naar vragen en antwoordcategorieën; hierbij is tevens gebruik gemaakt van informatie op de website www.schakelklassen.nl en uit gesprekken met vertegenwoordigers van Sardes en bureau Zunderdorp, die beide verantwoordelijke zijn voor de begeleiding van gemeenten bij het opzetten van schakelklassen. De vragenlijsten hebben de vorm gekregen van een internetenquête en zijn verstuurd naar alle gemeenten met schakelklassen en naar alle scholen met één of meer schakelklas(sen). Voor het onderzoek in schooljaar 2007/08 is de informatie over de vormgeving van de schakelklassen wederom verzameld via dezelfde webenquête. Deze is in het voorjaar van 2008 verstuurd en voor de zomervakantie is er gerappelleerd.

Respons 2007/08

Voor het onderzoek in schooljaar 2007/08 zijn in totaal 74 gemeentelijke coördinatoren van schakelklassen benaderd. Voor 49 gemeenten (66%) is de internetvragenlijst ingevuld.

Naar 280 scholen met een schakelklas is een verzoek verzonden om de internetvragenlijst in te laten vullen door de directie/coördinator van de schakelklas en door de

schakelklasleerkrachten. In het geval er op een school meerdere schakelklassen waren, zijn alle schakelklasleerkrachten gevraagd om de internetvragenlijst voor de leerkracht in te vullen. Voor in totaal 215 van de 280 scholen (77%) zijn één of meer vragenlijsten ingevuld.

Van de 280 uitgenodigde directies/coördinatoren van scholen met een schakelklas hebben uiteindelijk 182 directieleden (65%) de vragenlijst ingevuld.

In totaal hebben 248 schakelklasleerkrachten van 187 verschillende scholen met een schakelklas de vragenlijst ingevuld. Voor 138 scholen betrof het één leerkracht, voor 37 scholen twee leerkrachten en voor 12 scholen drie schakelklasleerkrachten. Op de meeste scholen is één schakelklas aanwezig. Bij een kwart van de scholen komen twee of meer schakelklassen voor.

Door de toename van het aantal schakelklassen landelijk, zijn dit jaar meer dan het dubbele aantal respondenten benaderd ten opzichte van de vorige meting. Het aantal respondenten is dan ook een stuk hoger. Werd de webenquête in 2006/07 ingevuld door 22 gemeenten, 87 schooldirecties/schakelklascoördinatoren en 97 schakelklasleerkrachten, een jaar later waren het 49 gemeenten, 182 schooldirecties/ schakelklascoördinatoren en 248 schakelklasleerkrachten.

Het uiteindelijke responspercentage was voor de schooldirecties en leerkrachten iets hoger dan vorig schooljaar, terwijl dit percentage bij de gemeenten juist iets lager uitviel.

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

2.2 Deelonderzoek B: de effectmeting bij de leerlingen

Voor het onderzoek zijn 160 scholen met schakelklassen benaderd met het verzoek om aan het onderzoek deel te nemen. Bij de selectie van scholen is ernaar gestreefd om een goede verdeling over de verschillende varianten te krijgen (onderbouw, bovenbouw, kopklas, voltijds, deeltijds etc.). Bij de selectie zijn twee groepen scholen buiten beschouwing gelaten: scholen met alleen klassen voor neveninstromers (38 scholen) én de scholen die in hetzelfde schooljaar al aan het COOL⁵⁻¹⁸-onderzoek zouden deelnemen. Die laatste groep (47 scholen) is buiten het schakelklasonderzoek gehouden omdat de verschillende toetsen, vragenlijsten en afnamemomenten tot veel verwarring zouden leiden. Van de 160 benaderde scholen hebben in totaal 100 scholen gehoor gegeven aan het verzoek tot medewerking. Daarvan had 39% een deeltijdschakelklas, 55% een voltijdschakelklas en behoorde 5% tot de verlengde schooldagvariant. Wat variant en verdeling over de verschillende leeftijdsgroepen (jongste kleuters tot en met kopklassen) betreft is de responsgroep representatief voor alle schakelklassen in schooljaar 2007/08. Wel is er een oververtegenwoordiging van schakelklassen in de grote steden.

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 100 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 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 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 (schooljaar 2007/08)*

afkomstig uit	schakelklas	autochtoon	allochtoon	onbekend	totaal	%
Instroomgroep	1	4	49	-	53	3,6
groep 1	1 of 2	39	167	2	208	14,1
groep 2	2 of 3	69	350	6	425	28,9
groep 3	3 of 4	46	239	3	288	19,6
groep 4	4 of 5	9	85	3	97	6,6
groep 5	5 of 6	7	136	5	148	10,0
groep 6	6 of 7	3	73	2	78	5,3
groep 7	7 of 8	2	55	1	58	3,9
groep 8	kopklas	2	109	7	118	8,0
N leerlingen		181	1263	29	1473	

Van de 1473 kinderen die aan het onderzoek hebben meegedaan, is circa 85% van allochtone afkomst (minimaal één van de ouders is niet in Nederland geboren). In de onderzoeksgroep zitten vrijwel geen autochtone leerlingen die afkomstig zijn uit groep 4 en hoger. 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. Acht procent komt uit groep 8 en zit in het schakeljaar in een kopklas. Ongeveer een vijfde deel komt uit een van de middenbouwgroepen (4,5,6).

Dit beeld wijkt nauwelijks af van de onderzoeksgroep in schooljaar 2006/07.

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 gebied 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 COOL⁵⁻¹⁸-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 ⁴	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 schakelklaskinderen die in staat waren om tenminste een deel van de toetsen te maken. De taalvaardigheid van kinderen die korter dan een jaar in Nederland wonen (de neveninstromers) is in het algemeen zo gering dat dit niet mogelijk was. Deze leerlingen hebben daarom, zoals eerder vermeld, niet aan het effectonderzoek deelgenomen.

4 Het Cito heeft van de toetsen Begrijpend Lezen en Rekenen/wiskunde inmiddels vernieuwde versies op de markt gebracht, waardoor er momenteel zowel 'oude' als nieuwe versies in omloop zijn die niet in elkaar 'vertaald' kunnen worden. Bij de resultaten van de effectmeting worden beide versies daarom apart besproken.

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 afgenomen en ongeveer 15 minuten duurt, is ook afgenomen in het PRIMA-cohortonderzoek. Het is voor de schakelklassen een belangrijke variabele, omdat er vaak voor gekozen is om leerlingen met ‘groeipotentie’ te selecteren. 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, net als het jaar daarvoor bij de eerste effectmeting, ook in schooljaar 2007/08 bij de leerlingen in de schakelklassen afgenomen. In oktober/november 2007 is de beginmeting uitgevoerd, in mei/juni 2008 de eindmeting. Sommige scholen zijn hiervan afgeweken en hebben de toetsen wat eerder of later afgenomen. Aangezien we het effect van de schakelklas vaststellen op basis van de behaalde *leerwinst per maand*, was dat geen probleem.

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 schakelklaskinderen, 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 COOL⁵⁻¹⁸-cohortonderzoek en de OBIS.

COOL⁵⁻¹⁸

Het COOL⁵⁻¹⁸-cohortonderzoek is in schooljaar 2007/08, als opvolger van het PRIMA-cohortonderzoek, door het ITS en het SCO-Kohnstamm Instituut gezamenlijk uitgevoerd. COOL⁵⁻¹⁸ is door het Ministerie van OCW opgezet om een beeld te krijgen van (de ontwikkelingen in) het primair onderwijs in Nederland. Het onderzoek wordt uitgevoerd bij in totaal ruim 38.000 leerlingen in de groepen 2, 5 en 8 op 550 basisscholen. 400 van de 550 scholen vormen samen een landelijk representatieve steekproef. Op basis van de resultaten op die scholen kunnen algemene uitspraken worden gedaan over het Nederlandse onderwijs. Naast het representatieve deel is er ook nog een aanvullend deel van 130 scholen met overwegend achterstandsleerlingen. Deze scholen geven een beeld van het onderwijs aan en de prestaties van autochtone en allochtone doelgroepen van het achterstandenbeleid.

De gegevens die in COOL⁵⁻¹⁸ worden verzameld, hebben betrekking op leerlingen (cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden en achtergrondkenmerken) en ouders (gezinskenmerken). De kern van het onderzoek bestaat uit de afname van taal-, reken- en leestoetsen. Om de drie jaar worden toetsen afgenomen bij leerlingen in groep 2, 5 en 8. Een deel van de leerlingen uit groep 8 wordt ook in het voortgezet onderwijs verder gevolgd.

In COOL⁵⁻¹⁸ beschikken we niet over de gegevens van alle toetsen die voor het schakelklasonderzoek van belang zijn. Daarom hebben we in aanvulling op de data die al in COOL beschikbaar zijn, aan een aantal COOL-scholen gevraagd om de Cito-scores die zij in het programma van het Leerlingvolgsysteem hadden ingevoerd geanonimiseerd te mogen ‘aftappen’⁵. Deze aftapprocedure kostte de scholen weinig tijd en leverde ons de benodigde gegevens op. De bestanden bevatten namelijk de scores van alle leerlingen, leerjaren, meetmomenten per jaar op alle toetsen die door de school worden afgenomen. Aangezien van de COOL-leerlingen ook achtergrondkenmerken bekend zijn, 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 Cito-toetsen 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.

5 Het controlebestand dat voor de pilot-studie en de effectmeting van 2006/07 is gebruikt voldeed niet meer omdat het Cito van een aantal toetsen inmiddels nieuwe versies heeft uitgebracht. Daarom is in 2008 een nieuw controlebestand gemaakt.

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 afnemen;
- 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 COOL-scholen gevraagd of ze aan deze voorwaarden voldeden. Uiteindelijk kwamen circa 100 scholen en 5.761 leerlingen in aanmerking om als controlegroep te fungeren. 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. 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 COOL-meting in 2007/08 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.

COOL⁵⁻¹⁸ 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 COOL worden teruggevalen, 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). 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 schakelklaskinderen. Het verschil is getoetst met 'Cohen's d from t-test', een formule waarmee de effectgrootte wordt berekend en geïnterpreteerd (zie Thalheimer & Cook, 2002).

3 Resultaten webenquête

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk rapporteren we over de resultaten van internetvragenlijsten die zijn voorgelegd aan drie groepen respondenten: de gemeentelijke coördinatoren van de schakelklassen, de schooldirecteuren of de schakelclascoördinatoren (binnen de school), en de schakelklasleerkrachten.

Dit hoofdstuk is gericht op de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag (zie hoofdstuk 2, pagina 11): ‘Hoe verloopt de implementatie van de schakelklassen? Welke varianten krijgen vorm, met welke kenmerken en met welke doelstellingen?’. De resultaten geven een beeld van de vormgeving en de implementatie van de verschillende varianten schakelklassen en de ervaringen van direct betrokkenen.

Door de resultaten te vergelijken met die van de vorige meting, kunnen we meer zeggen over mogelijke tendensen en opvallende verschillen met vorig jaar. Alleen als er duidelijke verschillen zijn met vorige meting, zal dat worden genoemd in de beschrijving (als er niets over staat vermeld, betekent dit dat er geen noemenswaardige verschillen zijn).

3.2 De internetvragenlijsten

De internetvragenlijsten zijn ontwikkeld op basis van de resultaten van twee interviewrondes die in het pilotjaar hebben plaatsgevonden. De webenquête in de huidige vorm is in schooljaar 2006/07 voor het eerst ingezet (zie hoofdstuk 2).

De internetvragenlijsten zijn in het voorjaar van 2008 verstuurd naar alle gemeenten met schakelklassen en naar alle scholen met één of meer schakelklassen (ook schakelklassen voor neveninstromers). Voor de respons verwijzen we naar hoofdstuk 2, pagina 12.

Bij de constructie van de vragenlijst is er voor gekozen om over sommige onderwerpen informatie te vragen aan meerdere groepen 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 bevroegd 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 gesteld over de organisatie rond de schakelklassen. 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 beleggen van verantwoordelijkheden, het toezicht houden en evalueren. Bij tweederde van de gemeenten is dit de gemeente samen met de schoolbesturen en bij een vijfde van de gemeenten alleen de gemeente. Vergeleken met de vorige meting is de rol van de schoolbesturen groter geworden (de eerste categorie gold toen voor de helft van de gemeenten, de tweede categorie voor een kwart van de gemeenten). Het komt incidenteel voor dat de schoolbesturen (al of niet met een externe ondersteuner) verantwoordelijk zijn voor de sturing van de schakelklassen, of een lokale stuurgroep waarin verschillende partijen vertegenwoordigd zijn, of een aangewezen dienst zoals de onderwijsbegeleidingsdienst.

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 tweevijfde van de gemeente-ambtenaren dat dit de gemeente is samen met de schoolbesturen. Bijna een kwart geeft aan dat dit alleen de schoolbesturen zijn. In de overige gevallen is verantwoor-

delijk òf de gemeente (11%), òf een daartoe aangewezen dienst, zoals een onderwijsbegeleidingsdienst (8.5%), òf een daartoe aangewezen persoon (8.5%) òf een combinatie van verschillende partijen, zoals gemeente met schakelklascoördinatoren en welzijnsinstelling of schoolbesturen en de onderwijsbegeleidingsdienst, WSNS (8.5%). Ook hier is de rol van de schoolbesturen iets toegenomen ten opzichte van de vorige meting.

In de gemeenten is de keuze welke scholen welk type schakelklas gingen uitvoeren meestal (mede) bepaald door besturen die scholen hebben aangezocht/aangewezen en/of dat bestaande voorziening(en) voor neveninstromers is/zijn 'omgebouwd' tot schakelklas. Bij een derde van de gemeenten is het ook de gemeente zelf geweest die de scholen heeft aangezocht/aangewezen. In een kwart van de gemeenten konden alle scholen en/of alle schoolbesturen plannen indienen waaruit is gekozen. In ruim een tiende van de gemeenten is een bestaande kopklas 'omgebouwd' tot schakelklas. Vorige meting werd de keuze meestal bepaald door aanwezige voorzieningen op een school voor neveninstromers of kopklassen.

3.3.2 Gemaakte keuzes met betrekking tot het type schakelklas

De gemeenten

De keuze voor het type schakelklas(sen) in de gemeente is bij driekwart van de gemeenten op gemeentelijk niveau gemaakt (al dan niet in overleg met de schoolbesturen) en bij een kwart van de gemeenten aan de scholen overgelaten. Tussen de G4 en de overige gemeenten liggen de verhoudingen andersom: bij de G4 werd bij één van de vier gemeenten de keuze op gemeentelijk niveau gemaakt en bij de overige gemeenten werd de keuze door 80% op gemeentelijk niveau gemaakt. Vorige meting werd bij alle G4 gemeenten de keuze aan de scholen overgelaten en werd de keuze in alle overige gemeenten op gemeentelijk niveau gemaakt.

Er is in de gemeenten gekozen voor de onderstaande varianten schakelklassen⁶.

6 Het gaat hier om het een aantal gemeenten dat een bepaalde variant heeft gekozen, dus niet om het aantal schakelklassen.

Tabel 3.2 – De varianten schakelklassen waarvoor gekozen is in de gemeenten

	%	N
- schakelgroep kleuterbouw (groep 1-2)	43	15
- schakelgroep voor neveninstromers	40	14
- schakelgroep onderbouw (groep 3-5)	37	13
- kopklas	31	11
- schakelgroep voor verschillende leeftijden	29	10
- schakelgroep middenbouw (groep 5-7)	28	10
- instroomgroep: voor vierjarigen met laag taalniveau	14	5
- schakelgroep bovenbouw (groep 7-8)	6	2

Het vaakst is in de gemeenten gekozen voor een schakelgroep in de kleuterbouw (groep 1-2), het minst vaak voor een schakelklas in de bovenbouw (groep 7-8).

Gevraagd naar de vorm waarvoor gekozen is, geven gemeente-ambtenaren aan dat de schakelklas ongeveer even vaak een bovenschoolse voorziening is als een voorziening voor leerlingen van één school. In verreweg de meeste gevallen doen de leerlingen niet langer over de basisschool. Kwam het vorige meting nog in ongeveer een kwart van de gemeenten voor dat leerlingen standaard een jaar langer over de basisschool doen, daar wordt nu niet (meer) voor gekozen, alleen voor een enkele neveninstromer. Wel wordt nu bij een derde van de klassen in de loop van het jaar bepaald of een leerling uit deze groep een jaar langer over de basisschool doet (hierbij moet worden opgemerkt dat deze antwoordmogelijkheid er niet was de vorige meting).

In gemeenten waar de keuze voor een bepaald type schakelklas op gemeentelijk niveau is gemaakt, hebben we gevraagd wat daarvoor de redenen zijn. Over alle typen schakelklassen heen blijken de meest genoemde redenen te zijn: dat er een voorkeur voor de leeftijdsgroep is, daar kunnen het beste achterstanden bestreden worden of talenten ontplooid (81%) en dat er een voorkeur is voor deze doelgroep, omdat deze leerlingen een extra kans het hardst nodig hebben (70%). Andere redenen die door veel gemeente-ambtenaren worden genoemd zijn: dat het best past/aansluit bij beleidsprioriteiten in de gemeente (65%) en/of bij de voorzieningen die er in de gemeente al waren (62%) en dat bij deze doelgroep het meeste rendement valt te verwachten (57%). Maar een enkele keer wordt aangegeven dat andere mogelijkheden in de gemeente niet haalbaar bleken: slechts één gemeente geeft aan dat dit het geval was, financieel gezien.

Voor schakelklastypen waar in meer dan vijf gemeenten voor is gekozen (zie tabel 3.2), bespreken we welke reden het vaakst wordt genoemd. De voornaamste reden voor de keuze voor een kopklas en voor een schakelklas met neveninstromers is de

voorkeur voor deze doelgroep: deze leerlingen hebben een extra kans het hardst nodig (resp. 55 en 64%). Vorige meting was de voornaamste reden om voor de kopklas te kiezen de positieve verhalen over of voorbeelden van dit type uit andere gemeente. Voor de schakelklas met neveninstromers was het vooral een voortzetting van voorzettingen die er al waren.

De hoofdreden voor de keuze voor een schakelgroep in de onderbouw (46%) of kleuterbouw (60%) is een voorkeur voor deze leeftijdsgroep: hier kun je het beste achterstanden bestrijden en talenten verder ontplooiën. Voor de kleuterbouw komt hier een reden bij (47%): bij deze leeftijdsgroep kun je het beste achterstanden voorkomen (preventief werken). Voor de onderbouw is de bijkomende reden (ook door 46% genoemd) de voorkeur voor deze doelgroep: bij hen valt het meeste rendement te verwachten. Voor de schakelgroep voor verschillende leeftijden (40%) wordt ook voorkeur voor deze leeftijdsgroep als voornaamste reden genoemd. Een andere reden om hiervoor te kiezen is voorkeur voor deze doelgroep: bij hen valt het meeste rendement te verwachten (ook door 40% genoemd). Laatstgenoemde reden werd de vorige meting het vaakst gekozen door de gemeenten.

De scholen

Ook aan de directies/schakelklascoördinatoren binnen de school is gevraagd naar gemaakte keuzes met betrekking tot het type schakelklas. Zie daarvoor tabel 3.3.

Tabel 3.3 – De typen schakelklassen waar op de scholen voor gekozen is, inclusief vergelijking van scholen in de vier grote steden met scholen in de overige gemeenten (in %)

	% totaal	% G4	% overig	n totaal
- schakelgroep onderbouw (groep 3-5)	34	43	22	87
- schakelgroep kleuterbouw (groep 1-2)	20	13	31	51
- schakelgroep voor neveninstromers	13	12	14	32
- schakelgroep middenbouw (groep 5-7)	11	11	10	27
- schakelgroep voor verschillende leeftijden	6	7	6	16
- instroomgroep: voor vierjarigen met laag taalniveau	5	2	10	13
- kopklas	5	5	5	12
- een ander type schakelklas	4	6	1	10
- schakelgroep bovenbouw (groep 7-8)	2	2	2	5
Totaal	100	100	100	253

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 schakelgroep in de bovenbouw

(groep 7-8). De eerstgenoemde groep komt duidelijk vaker voor in de G4 (meer dan twee vijfde van de schakelklassen is bestemd voor de onderbouw, groep 3-5) vergeleken met de overige gemeenten (ruim een vijfde is voor diezelfde groep bestemd). De schakelgroep kleuterbouw (groep 1-2) en ook de instroomgroep komen juist in de overige gemeenten relatief veel vaker voor dan in de G4. De reden hiervoor is waarschijnlijk dat in de G4 de schakelgroepen in de instroomgroep en de kleuterbouw 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. Vergeleken met de vorige meting zijn deze verschillen tussen G4 en overige gemeenten wel iets kleiner geworden.

Per type schakelklas beschrijven we de vorm waarvoor gekozen is.

Alle *kopklassen* zijn nu gehuisvest in een school voor voortgezet onderwijs. Vorige meting was nog bijna een derde van de kopklassen gevestigd in een basisschool of in een apart gebouw.

In tabel 3.4 is voor de overige schakelklastypen weergegeven voor welke vorm is gekozen door de directies. Per type schakelklas konden de directies aangeven voor welke vorm is gekozen, ongeacht het aantal schakelklassen van dat type.

Tabel 3.4 – De scholen: per type schakelklas de gekozen vorm (in%)

	boven- bouw	midder- bouw	onder- bouw	kleuter- bouw	in- groep	neven- versch. lft.	in- strome %	totaal n
- is alleen voor leerlingen van één school	75	77	92	87	70	50	29 ^{FS}	131
- is voor leerlingen uit verschillende scholen (bovenschoolse voorziening)	25	23	8	13	30	50	71	35
- leerlingen zitten de hele week in deze groep (voltijdvariant)	50	45	68	39	40	17	82	92
- leerlingen zitten een deel van de week in deze groep (deeltijdvariant)	38	41	28	58	60	83	12	65
- leerlingen krijgen na de reguliere schooltijd extra les (verlengde schooldagvariant)	13	14	5	3	0	0	6	9
- leerlingen uit deze groep doen standaard een jaar langer over de basisschool, de schakelklas is een extra jaar	0	5	11	11	0	17	12	15
- leerlingen uit deze groep doen in principe niet langer over de basisschool	75	95	77	66	40	50	35	115
- pas in de loop van het schooljaar wordt bepaald of een leerling uit deze groep een jaar langer over de basisschool doet	25	0	12	24	60	33	53	36
Totaal aantal per type	8	22	65	38	10	6	17	166

Bij een minderheid van de schakelklassen is er sprake van een bovenschoolse voorziening. Bij bijna 80% van de scholen is de schakelklas alleen bestemd voor leerlingen van de school zelf. Het vaakst wordt voor de voltijdvariant gekozen, de verlengde schooldagvariant komt nauwelijks voor. Bij de deeltijdvariant zitten de kinderen gemiddeld 12 uur per week in de schakelklas (niet in tabel). De meerderheid van de schakelklaskinderen doet in principe niet langer over de basisschool. Het komt niet veel voor dat de leerlingen uit de schakelklas standaard een jaar langer doen over de basisschool. Alleen in de kleuterbouw en de onderbouw wordt hiervoor gekozen. Het komt vaker voor dat in de loop van het jaar wordt bepaald of de leerling een jaar langer over de basisschool doet, met name bij neveninstromers en de instroomgroep, maar ook in de kleuterbouw en onderbouw.

Naast de gekozen vorm hebben we de schooldirecties gevraagd naar de keuzemotieven voor een bepaald type schakelklas. Zij konden voor meerdere redenen kiezen. Ongeacht het type schakelklas was het meest voorkomende keuzemotief dat het gekozen type schakelklas het beste aansluit bij het schoolbeleid. Alleen de instroomgroep vormde hierop een uitzondering. De keuze voor een *instroomgroep* is voornamelijk bepaald omdat het een voortzetting is van voorzieningen die er in de gemeente al waren en omdat het het best aansluit bij beleidsprioriteiten in de gemeente (beide keuzemotieven worden door 45% van de directies genoemd). Voor de *middenbouw* zijn er, behalve de aansluiting bij het schoolbeleid, nog twee redenen voor de gemaakte keuze, namelijk voorkeur voor deze doelgroep: 'deze leerlingen hebben een extra kans het hardst nodig' en voorkeur voor deze leeftijdsgroep: 'hier kun je het beste achterstanden bestrijden/talenten verder ontplooiën' (beide keuzemotieven worden door 55% van de directies genoemd). Laatstgenoemde reden is ook voor de *bovenbouw* een van de belangrijkste keuzemotieven, naast de beste aansluiting bij het schoolbeleid (beide keuzemotieven door 100% van de directies genoemd). Voor de *onderbouw* en de *kleuterbouw* is ook de aansluiting bij het schoolbeleid een belangrijke reden om voor dit type te kiezen (door resp. 63% en 55% genoemd) en de voorkeur voor deze leeftijdsgroep: 'hier kun je het beste achterstanden bestrijden/talenten verder ontplooiën' (door resp. 58% en 61% genoemd). De motieven om te kiezen voor een *schakelklas met verschillende leeftijden* zijn divers, daar is geen duidelijk hoofdmotief te onderscheiden.

Andere genoemde redenen om een bepaald type schakelklas te starten is dat het (mede) een keuze is van de gemeente. Soms ligt er ook een hele praktische overweging ten grondslag aan de keuze om voor een bepaald type schakelklas te kiezen, namelijk dat er voldoende doelgroepleerlingen voor zijn en/of dat er te weinig doelgroepleerlingen zijn voor een ander type schakelklas.

Vorige meting werd over alle typen schakelklassen heen op scholen het vaakst voor een bepaald type schakelklas gekozen, omdat er een voorkeur was voor de gekozen doelgroep: ‘deze leerlingen hebben een extra kans het hardst nodig’.

3.3.3 Achtergrondkenmerken van scholen met een schakelklas en van schakelklasleerkrachten

We hebben schooldirecties gevraagd naar een aantal achtergrondkenmerken van de school, waarvan in tabel 3.5 het overzicht is weergegeven.

Tabel 3.5 – Achtergrondkenmerken van de scholen met een schakelklas (in %)

	G4	overig	totaal	N totaal
- de school is een Brede School	71	42	59	99
- de school heeft een Voorschool	66	43	57	95
- de school is een GOA-school	58	55	57	95
- de school heeft een taalbeleidsplan	65	65	65	109
- de school heeft een taalcoördinator	53	46	50	84
- het team heeft bij/nascholing gevolgd over het voorkomen/bestrijden van taalachterstanden	68	46	59	99

Ruim de helft van de scholen met een schakelklas is Brede School: er is sprake van structurele samenwerking met vaste partners/bondgenoten en/of een aanbod van verlengde schooldag activiteiten. Ook iets meer dan de helft van de scholen met een schakelklas heeft een voorschool en eenzelfde aandeel is een GOA-school en ontvangt van de gemeente en/of het bestuur extra middelen voor het bestrijden van onderwijsachterstanden. 60% van de scholen heeft een taalbeleidsplan en op ruim de helft van de scholen heeft het team bij/nascholing gevolgd over het voorkomen/bestrijden van taalachterstanden. Iets minder dan de helft van de scholen heeft een taalcoördinator. Vorige meting lagen deze percentages beduidend hoger: driekwart van de scholen was brede school en ook driekwart van de scholen had een voorschool. 70% was GOA-school en een evenredig aandeel van de scholen had een taalbeleidsplan. De overige percentages zijn vergelijkbaar.

We zien zoals verwacht duidelijke verschillen tussen de G4 en de overige gemeenten. De hogere percentages bij de G4 duiden er op dat de scholen met schakelklassen in de G4 op alle achtergrondkenmerken hoger scoren. De Brede School, de Voorschool, GOA en achterstandenbeleid zijn wijder verspreid in de G4 dan in de overige gemeenten. Vorige meting werd geen onderscheid gemaakt tussen de G4 en de overige gemeenten.

Het merendeel van de directies van scholen met een schakelklas (82%) geeft aan heel veel ervaring te hebben met het bestrijden van onderwijsachterstanden: het blijken echte GOA-scholen te zijn die al jaren werken met allerlei activiteiten en programma's op dit gebied. Schakelklassen vormen daarbij voor hen een extra instrument. De G4 scoren hier wel iets hoger dan de overige gemeenten, maar het verschil is niet groot. De vorige meting was dit percentage nog hoger, namelijk 91%.

Gemiddeld hebben de leerkrachten 17,3 jaren ervaring in het basisonderwijs en meer specifiek 10,8 jaren ervaring met het lesgeven aan kinderen met taalachterstanden. Ruim tweederde van de leerkrachten heeft speciale deskundigheid in het lesgeven aan kinderen met taalachterstanden. Van hen heeft ongeveer 60% op dit gebied na/bijstudie gevolgd en 40% heeft een speciale opleiding gevolgd, bijvoorbeeld voor NT2-leerkracht, taalcoördinator en/of remedial teaching.

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 paar citaten waarmee schakelklasleerkrachten uiting geven aan hun enthousiasme:

"...een hele uitdaging om alle kinderen naar de volgende groep te krijgen en zoveel mogelijk uit de kinderen te kunnen en mogen halen. Je ziet de kinderen groeien en krijgt er als leerkracht heel veel voor terug."

"...een hele eer dat deze speciale groep aan mijn zorgen werd toevertrouwd."

"Fijn om op een zeer intensieve wijze de groei van de kinderen te bevorderen. Kinderen gaan enthousiast met het gehele proces mee. Je maakt goede vorderingen. Zowel voor leerkracht als leerling is het een veilige manier om de kinderen te stimuleren in hun taalachterstand."

"Ik vind het ieder jaar weer een kick om te kijken hoe hoog ik deze leerlingen kan laten uitstromen."

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 van de schakelklas te zijn. Deze doelgroep wordt door 81% van de directies/coördinatoren genoemd. Andere belangrijke doelgroepen zijn: leerlingen die laag scoren op taal/lezen (58%), leer-

lingen met een lage woordenschat (58%) en autochtone leerlingen met een taalachterstand (50%).

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 met een disharmonisch profiel: taalprestaties laag, maar andere prestaties en/of intelligentie niet laag (75%), leerlingen die wat taal betreft op vmbo-niveau functioneren, maar van wie aangenomen wordt dat zij meer zouden kunnen (vmbo-t, havo- of hoger) (69%), leerlingen die laag scoren op taal/lezen (50%) en leerlingen met een 'wankel' havo- of vwo-advies die nog kunnen profiteren van een extra voorbereidingsjaar (50%). De belangrijkste doelgroep van *schakelklassen in de bovenbouw* zijn leerlingen met een lage woordenschat (genoemd door 80%).

Directies/schakelklascoördinatoren noemen als doelgroep voor de *schakelgroep in de middenbouw* leerlingen met een lage woordenschat (40%) en leerlingen die laag scoren op taal/lezen (40%). Diezelfde doelgroepen worden genoemd voor *schakelklassen in de onderbouw* (resp. 74% en 65%)

Van *schakelklassen in de kleuterbouw* zijn autochtone leerlingen met een taalachterstand (70%), leerlingen die bij intrede in de basisschool (groep 1 of 2) onvoldoende taalvaardig zijn in het Nederlands om de lessen goed te kunnen volgen (66%) en leerlingen met een lage woordenschat (64%) de doelgroepen.

Belangrijke doelgroepen van de *instroomgroepen* zijn ook 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%) en autochtone leerlingen met een taalachterstand (70%). Vorige meting waren hier de neveninstromers ook een belangrijke doelgroep, dat is nu niet meer het geval.

Schakelklassen voor kinderen van verschillende leeftijden zijn vooral bedoeld voor neveninstromers (58%) en leerlingen die laag scoren op taal/lezen (50%).

Schakelklassen voor *neveninstromers* zijn uiteraard in hoofdzaak gericht op neveninstromers (genoemd door 89%).

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. Ook leerlingen met een 'wankel' havo- of vwo-advies die nog kunnen profiteren van een extra voorbereidingsjaar komen niet als eerst in aanmerking hiervoor.

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 zien. De resultaten voor de gemeente-ambtenaren zijn opgenomen in bijlage 1; er zijn geen grote verschillen met de resultaten voor de directies.

Tabel 3.6 – De doelgroepen waarvoor de schakelklas volgens directies of schakelklascoördinatoren in potentie (zeker) niet en (zeker) wel geschikt is, naar G4 en overige gemeenten (%)

	G4		overige gemeenten		Totaal	
	(zeker) niet	(ze-ker)wel	(zeker) niet	(zeker) wel	(zeker) niet	(zeker) wel
- allochtone leerlingen met taalachterstand	0	91	1	90	1	91
- autochtone leerlingen met taalachterstand	1	76	4	88	2	81
- leerlingen met een lage woordenschat	2	79	14	68	7	74
- leerlingen die bij intrede in de basisschool (groep 3 of hoger) onvoldoende taalvaardig zijn in het Nederlands om de lessen goed te kunnen volgen	7	70	10	69	8	70
- leerlingen die laag scoren op taal/lezen	3	68	13	60	7	65
- leerlingen die bij intrede in de basisschool (groep 1 of 2) onvoldoende taalvaardig zijn in het Nederlands om de lessen goed te kunnen volgen	13	53	13	63	13	57
- leerlingen met een disharmonisch profiel: taalprestaties laag, andere prestaties en/of intelligentie niet laag	15	55	14	51	15	53
- leerlingen die wat betreft taal functioneren op niveau v.o.-advies VMBO basis-kaderberoepsgericht, maar die meer zouden kunnen (VMBO-t of hoger)	17	40	28	46	22	43
- neveninstromers, d.w.z. leerlingen die rechtstreeks uit het buitenland in de basisschool komen, anders dan in groep 1	31	35	19	48	26	40
- leerlingen die wat betreft taal functioneren op niveau v.o.-advies VMBO kader, gemengd of theoretisch, maar die meer zouden kunnen (HAVO of hoger)	19	37	31	40	24	39
- leerlingen die wat betreft taal functioneren op niveau v.o.-advies LWOO of praktijkschool, maar die meer zouden kunnen	18	37	29	33	23	36
- leerling met een 'wankel' HAVO- of VWO-advies die nog kunnen profiteren van een extra voorbereidingsjaar	38	22	47	21	42	22
- leerlingen die niet gedijen in een grote klas/ daar niet genoeg aandacht kunnen krijgen	27	28	46	8	35	20
- leerlingen met een ontwikkelingsachterstand	39	19	49	11	43	16
- leerlingen met leerproblemen/leerachterstand	36	19	50	11	42	16
- dyslectische leerlingen	44	12	54	6	48	9
- leerlingen bij wie een verwijzing naar speciaal (basis)onderwijs dreigt	59	7	68	3	63	5

Directies uit de G4 hebben ruimere opvattingen over voor wie de schakelklas in potentie geschikt is dan directies uit de overige gemeenten: per doelgroep wordt bijna altijd vaker aangegeven dat deze ‘(zeker) wel geschikt is’ en minder vaak dat deze ‘(zeker) niet geschikt is voor de schakelklas’. Een uitzondering hier vormt de groep neveninstromers, leerlingen die rechtstreeks uit het buitenland op de basisschool komen, anders dan in groep 1: zij worden door de G4 juist vaker aangegeven als ‘(zeker) niet geschikt als doelgroep voor de schakelklas’ dan door de overige gemeenten.

Tussen de G4 en de overige gemeenten zijn geen grote verschillen in welke doelgroepen het meest en het minst geschikt worden geacht. De hier gevonden resultaten over voor welke doelgroep de schakelklas in potentie het meest en minst geschikt is, komen overeen met de resultaten van de eerder besproken daadwerkelijke doelgroepen van de schakelklas: allochtone/autochtone leerlingen met een taalachterstand, leerlingen die laag scoren op taal/lezen en/of leerlingen met een lage woordenschat. Ook leerlingen die bij intrede in de basisschool onvoldoende taalvaardig zijn in het Nederlands behoren duidelijk tot de potentiële doelgroep, alsmede leerlingen met een disharmonisch profiel, waarbij de taalprestaties laag zijn, maar de andere prestaties en/of de intelligentie niet.

3.3.5 Doelstellingen voor de schakelklas

Aan de schakelklasleerkrachten werd gevraagd wat de doelstellingen zijn voor hun schakelklas. In tabel 3.7 zijn de resultaten weergegeven.

Tabel 3.7 – Doelstellingen voor de schakelklas volgens leerkrachten (rij %)

	geen doelstelling	enigszins een doel, een nevendoeel	nadrukkelijk een doel, een hoofddoeel
- taalachterstand verminderen	0	2	98
- redzaamheid in het Nederlands verhogen	3	17	80
- plezier in leren vergroten	7	36	57
- zelfvertrouwen vergroten	5	43	53
- leerachterstanden algemeen verminderen	9	43	48
- motivatie verhogen	10	43	48
- gevoel van veiligheid/acceptatie vergroten	12	44	44
- zelfstandigheid vergroten	9	48	44
- onderpresteren opheffen/verminderen	14	45	40
- weerbaarheid vergroten	12	51	38
- kennis van de wereld vergroten	8	62	30
- hogere doorstroom naar voortgezet onderwijs	41	31	29
- zittenblijven voorkomen	48	39	14
- verwijzing naar speciaal (basis)onderwijs voorkomen	60	30	10

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 voorkómen van verwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs en van zittenblijven zijn meestal geen doelstellingen. Dit komt overeen met de vorige meting.

Bij de vorige meting waren er geen verschillen tussen de verschillende typen schakelklassen, 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. Datzelfde resultaat vinden we nu ook weer. Verder vinden we nu verschillen tussen de typen schakelklassen over het voorkómen van zittenblijven: dat zijn belangrijker doelen voor de kleuterbouw en de onderbouw.

Ook bij het streven naar het opheffen/verminderen van onderpresteren vinden we verschillen tussen de typen schakelklassen: dat is een minder belangrijk doel voor de instroomgroep.

3.3.6 De selectie van leerlingen voor de schakelklas

Aan de directies/schakelklascoördinatoren van de school en aan de 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, 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 93% van de scholen) betrokken bij de selectie van de schakelklasleerlingen. Daarnaast worden de groepsleerkracht van de klas waarin de kinderen het vorig schooljaar zaten (84%), en even vaak de schakelklasleerkracht (84%) betrokken bij de selectie. Vaak wordt ook de directeur (71%) betrokken. Als er een taalcoördinator aanwezig is (op 60% van de scholen) wordt deze in meer dan de helft van de gevallen bij de selectie van schakelklasleerlingen betrokken.

Bij een derde van de directies zijn andere scholen bij de selectie betrokken, omdat de schakelklas een bovenschoolse voorziening betreft. Bij het merendeel van deze scholen is de groepsleerkracht van de klas waar de kinderen het vorig schooljaar in zaten betrokken bij de selectie en/of de intern begeleider (beiden door 70% genoemd). Bij minder dan de helft van de scholen is de directeur van de andere school betrokken. Indien aanwezig, wordt in iets meer dan een derde van de gevallen de taalcoördinator van de andere school bij de selectie betrokken.

Op ongeveer driekwart van de schakelklassen zijn externe instanties betrokken bij de selectie van leerlingen voor de schakelklas. Op 40% van deze scholen is dit een

schoolbegeleider, bij een derde van de scholen een externe schakelklascoördinator en op 15% van de scholen een logopedist.

Aantal geplaatste leerlingen en capaciteit

Tweederde van de schooldirecties geeft aan dat er in de loop van het schakelklasjaar veranderingen hebben plaatsgevonden in het aantal geplaatste leerlingen. Op de meeste van deze scholen zijn in de loop van het jaar zowel schakelklaskinderen bijgekomen als vertrokken. Op ongeveer een derde van deze scholen zijn schakelklaskinderen gedurende het schooljaar vertrokken en bij iets minder scholen (ongeveer een kwart) zijn er juist nieuwe schakelklaskinderen bijgekomen. Er zijn gemiddeld wel meer leerlingen bijgekomen (gemiddeld 8 nieuwe leerlingen) dan vertrokken (gemiddeld 4 leerlingen). Bij een derde van de scholen is het aantal leerlingen in de schakelklas hetzelfde gebleven.

Ongeveer tweevijfde van de scholen had precies genoeg plaatsen, dat is iets meer dan bij de vorige meting (was een derde). Op een kwart van de scholen hadden meer kinderen geplaatst kunnen worden. Dit kwam meestal (bij meer dan de helft van de scholen) omdat er te weinig leerlingen waren die in aanmerking kwamen/aan de vereisten voldeden. Bij een zesde van de scholen werd aangegeven dat de ouders en/of kinderen niet wilden, ‘koudwatervrees’ hadden.

Bij meer dan 10% van de scholen zijn leerlingen afgewezen, meestal omdat er meer kinderen met taalachterstanden waren dan het aantal beschikbare plaatsen in de schakelklas. Dit aandeel is verdubbeld vergeleken met vorige meting, toen moest een op de twintig scholen leerlingen afwijzen.

Bij minder dan een tiende van de scholen zijn de selectiecriteria aangepast aan het aantal beschikbare plaatsen, meestal omdat er te veel kandidaten waren (criteria zijn aangescherpt) en in een aantal gevallen omdat er te weinig kandidaten waren die aan de criteria voldeden (criteria zijn verruimd).

De selectiecriteria

Aan de leerkrachten zijn in de webenquête enkele vragen gesteld over de selectie van leerlingen voor een schakelklas. De antwoorden van de leerkrachten geven meer inzicht in welke kinderen voor de schakelklassen in aanmerking kwamen. In tabel 3.8a zijn kenmerken weergegeven waarop de selectie van leerlingen voor de schakelklas volgens de leerkrachten is gebaseerd, in volgorde van belang.

Tabel 3.8a – Kenmerken waarop de selectie van schakelklasleerlingen is gebaseerd (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	11	14	75
- oordeel van de leerkracht over het niveau/de potentie van het kind	11	16	74
- oordeel van de intern begeleider, idem	12	29	59
- motivatie/medewerking van de ouders	35	35	31
- motivatie van het kind	33	39	28
- specifieke taaltoetsen/tests, bijvoorbeeld van schoolbegeleidingsdienst	53	21	27
- werkhouding van het kind	35	38	27
- gedrag van het kind	36	39	25
- toets(en) rekenen, idem	36	40	24
- screening door logopedist(e)	67	23	10
- een intelligentie-onderzoek	69	23	8

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 een intelligentie-onderzoek speelt meestal geen (belangrijke) rol.

Tabel 3.8b – Per kenmerk en type het % van de leerlingen waarvoor het kenmerk bij de selectie een belangrijke rol speelde

	kop	7-8	5-7	3-5	1-2	in- stroom	versch. lft	neven- instroom	to- taal
- toets(en) taal uit het leerlingvolgsysteem van de school	44	80	96	86	77	50	79	24	75
- oordeel van de leerkracht over het niveau/de potentie van het kind	100	80	80	80	79	50	64	28	74
- oordeel van de intern begeleider, idem	63	60	60	68	62	38	64	20	59
- motivatie/medewerking van de ouders	69	0	44	35	23	13	29	8	31
- motivatie van het kind	94	60	44	27	12	13	29	4	28
- specifieke taaltoetsen/tests, bijvoorbeeld van schoolbegeleidingsdienst	75	60	36	26	13	13	29	8	27
- werkhouding van het kind	19	0	24	31	27	38	29	16	27
- gedrag van het kind	63	40	52	19	21	13	14	12	25
- toets(en) rekenen, idem	38	60	24	26	17	0	43	12	24
- screening door logopedist(e)	0	0	4	12	17	25	7	0	10
- een intelligentie-onderzoek	44	20	8	5	4	13	7	0	8

Uitsplitsing naar type schakelklas (tabel 3.8b) laat zien dat de taaltoetsen uit het leerlingvolgsysteem voor kopklasleerlingen een minder belangrijk selectie criterium vormen dan voor de overige schakelklassen. Voor hen is het oordeel van de leerkracht van het grootste belang. Voor neveninstromers zijn de selectiecriteria zeer divers.

In tabel 3.9 zijn de kenmerken van leerlingen weergegeven die volgens de schakelklasleerkrachten in aanmerking komen voor plaatsing in de schakelklas (in % van het aantal leerkrachten).

Tabel 3.9 – Kenmerken van leerlingen die volgens de leerkrachten in aanmerking komen voor plaatsing in de schakelklas, naar schakelklasvariant

	kop	7-8	5-7	3-5	1-2	in- stroom	versch. neven- lft	instr.	totaal
- taalniveau laag tot zeer laag, bijv. niveau D en E	56	80	68	96	92	88	64	44	82
- discrepantie tussen intelligentie en taalniveau, taalniveau blijft achter bij intelligentie	100	60	84	83	69	63	86	36	75
- taalniveau laag maar niet zeer laag, bijv. wel niveau D maar niet E	81	100	68	77	77	63	93	40	74
- bij allochtone leerlingen: nog maar kort in Nederland	81	40	28	71	63	100	71	92	69
- sociaal-emotioneel zwak, bijv. laag zelfvertrouwen, last van prestatiedruk, geen goede relatie met andere leerlingen	63	100	60	69	54	38	57	32	59
- sociaal-emotioneel sterk, bijv. goede werkhouding, motivatie	100	80	84	59	33	25	71	32	55
- discrepantie tussen het prestatieniveau taal en rekenen, rekenen hoger dan taal	81	80	68	64	35	25	71	32	55
- leerproblemen	19	60	48	52	37	13	21	32	42
- gedragsproblemen	6	40	24	25	27	13	29	24	24

Voor de kopklassen en leerlingen in een schakelgroep middenbouw (groep 5-7) komen vooral leerlingen in aanmerking bij wie het taalniveau achterblijft bij de intelligentie en leerlingen die sociaal-emotioneel sterk zijn en over een goede werkhouding en motivatie beschikken. Voor de schakelklassen in de kleuterbouw (groep 1-2) en onderbouw (groep 3-5) komen vooral kinderen in aanmerking met een laag tot zeer laag taalniveau.

Schakelklassen voor neveninstromers zijn uiteraard vooral bedoeld voor allochtone kinderen die nog maar kort in Nederland zijn. Ook voor de instroomgroepen is dit de belangrijkste doelgroep. Voor schakelgroepen voor kinderen van verschillende leeftijden en schakelgroepen in de bovenbouw (groep 7-8) komen vooral kinderen met

een laag maar niet zeer laag taalniveau in aanmerking. Voor schakelgroepen in de bovenbouw worden ook met name kinderen geselecteerd die als sociaal-emotioneel zwak beoordeeld worden.

Gedragsproblemen en leerproblemen zijn minder belangrijk 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 bovenschools coördinator/coördinerende instelling;
- de rol/taakuitoefening van de gemeente;
- de samenwerking tussen gemeente en schoolbesturen en
- de samenwerking tussen gemeente en scholen.

Nagenoeg tevreden zijn zij over: 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 rol/taakuitoefening van de lokale ondersteuning (zoals begeleidingsdienst); de landelijke ondersteuning in de vorm van ondersteuning op maat, kenniskringen, voorlichtingsbijeenkomsten en de samenwerking tussen scholen en schoolbesturen.

Licht ontevreden, neutraal tot tevreden zijn de gemeente-ambtenaren over de samenwerking tussen basisscholen, de communicatie door/met OCW. Het minst tevreden zijn zij over de samenwerking tussen basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs.

In de mate van tevredenheid zijn er geen verschillen tussen de G4 en de overige gemeenten. Vorige meting was hier nog wel een verschil wat betreft de tevredenheid over de samenwerking tussen de gemeente en de scholen: in de overige gemeenten waren de gemeente-ambtenaren hierover tevreden, terwijl men in de G4 hierover neutraal/licht ontevreden was.

De scholen

De schooldirecties zijn eveneens redelijk tevreden tot tevreden over de lokale samenwerking ten aanzien van de schakelklas(sen) op hun school. Ook zij zijn, evenals de gemeenten, het meest tevreden over de rol/taakuitoefening van de bovenschools coördinator/coördinerende instelling. In de G4 zijn de directies hierover minder tevreden dan in de overige gemeenten. De directies zijn daarnaast ook tevreden over de rol/taakuitoefening van de lokale ondersteuning (zoals begeleidingsdienst) en de samenwerking tussen het schoolbestuur en de school. Verder zijn zij nagenoeg tevreden over de rol/taakuitoefening van de gemeente en die van het schoolbestuur en de

samenwerking tussen de gemeente en de school. Het meest neutraal zijn zij over de samenwerking tussen scholen onderling, de samenwerking tussen gemeente en schoolbestuur/besturen, en over de rol van het schoolbestuur. Met betrekking tot de samenwerking tussen scholen onderling is er wel verschil in tevredenheid tussen schooldirecties uit de G4 en die uit de overige gemeenten: in de G4 zijn de directies hierover minder tevreden.

3.3.8 Beschikbare ondersteuning op de scholen

Directie

Op het merendeel van de scholen (60%) is/was er voor de schakelklas begeleiding door een extern begeleider. Het initiatief voor de begeleiding lag meestal bij de school (bij 30%) of bij de gemeente of lokale coördinator schakelklassen (28%). Vergeleken met vorige meting heeft de gemeente of lokale coördinator schakelklassen hier een grotere rol gekregen dan de schoolbegeleidingsdienst, die vorige meting nog op de tweede plaats stond.

De begeleiding betreft (bij 74%) het coachen/begeleiden van de schakelklasleerkracht (bijv. door observatie en nabespreken van lessen), het kiezen van de werkwijze/de didactische principes (72%), het kiezen of maken van het programma/de lesstof (68%), scholing van de schakelklasleerkracht (61%), het opstellen van het plan (60%) en de lokale contacten/afstemming met anderen (bij 59%).

Minder vaak betreft de begeleiding de selectie van leerlingen (39%), de organisatie in de school (huisvesting, leerkracht kiezen, draagvlak in het team etc.) (23%) en/of de scholing van de andere leerkrachten in het team (bij 17%).

Vergeleken met de vorige meting ligt het accent bij de externe begeleiding nu veel vaker op scholing van de schakelklasleerkracht.

Leerkrachten

Ongeveer een kwart van de schakelklasleerkrachten kan beschikken over de hulp van onderwijsassistenten in hun groep. Bij de vorige meting was dit nog bijna de helft. Iets meer dan de helft van de leerkrachten wordt intern ondersteund door de intern begeleider of een ander teamlid. Dit was bij de vorige meting 87%. De meerderheid van de leerkrachten heeft regelmatig overleg met de overige leerkrachten (65%), krijgt in sterke mate steun/belangstelling van collega's (58%), draagt binnen het team ervaringen over met werkwijzen uit de schakelklas (57%) en geeft aan dat de schakelklas in sterke mate draagvlak heeft in de school (64%). Rond de 3% geeft op deze punten aan dat dit helemaal niet het geval is.

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

Exact de helft van de schakelklasleerkrachten (50%) wordt begeleid door een extern begeleider. Vorige meting was dit nog 95%.

Bij ongeveer driekwart van de leerkrachten gaat het om scholing/verhoging van hun deskundigheid. Bij 55-60% van de leerkrachten betreft het observatie en nabespreken van de lessen en om het kiezen van werkvormen, de manier van werken en de selectie van leerlingen. Bij iets minder dan de helft van de leerkrachten gaat het om het uitzetten van de leerlijn, het kiezen van de methode(n). Bij ruim een derde van de leerkrachten betreft het advies over de aanpak van individuele leerlingen en het zelf maken/invullen van lessen.

Verreweg de meeste schakelklasleerkrachten zijn tevreden tot zeer tevreden over de externe begeleiding, slechts zes procent geeft aan hierover ontevreden te zijn.

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. Meer dan de helft van de leerkrachten die bekend is met deze landelijke ondersteuning vindt deze nuttig, de overige leerkrachten zijn neutraal.

3.3.9 Het lesprogramma in de schakelklas

Ruim tweevijfde (43%) van de schakelklasleerkrachten geeft aan in hun lessen uit te gaan van een speciaal leer- of opvoedingsconcept. De meeste van hen (45%) gaan uit van principes van effectief onderwijs, zoals duidelijke structuur, directe instructie, hoge eisen, leren in kleine stappen en het nauwkeurig bijhouden van vorderingen.

Eénvijfde van hen gaan uit van ontwikkelingsgericht onderwijs. Ervaringsgericht leren en Daltononderwijs worden ook wel genoemd door 5 leerkrachten. Montessori, Jenaplan, Freinet wordt als speciaal leer- of opvoedingsconcept maar door enkele leerkrachten gehanteerd. Door een aantal leerkrachten worden hier de door hen gehanteerde onderwijsmethoden genoemd als Basisontwikkeling, Piramide, Ik & Ko en thematisch onderwijs.

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

Tabel 3.10 – 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	in- stroom	versch. lft.	neven instr.	totaal
- uitbreiding van de woordenschat	5.0	5.0	4.8	4.9	4.9	5.0	5.0	4.9	4.9
- mondelinge taalvaardigheid*	4.8	5.0	4.6	4.8	4.9	5.0	4.9	5.0	4.8
- (voorbereiding op) begrijpend lezen*	4.8	4.4	4.5	4.6	3.4	3.3	4.6	4.8	4.3
- de verbinding tussen taal en denken/ redeneren*	4.8	4.4	4.4	4.3	4.1	4.4	4.6	4.2	4.3
- stimuleren van het zelfvertrouwen	4.1	4.6	3.9	4.2	4.4	4.4	4.2	4.4	4.3
- stimuleren van zelfstandigheid/ zelfwerkzaamheid	4.3	4.8	4.1	4.1	4.2	4.3	4.3	4.4	4.2
- versterken van de motivatie	4.0	4.2	4.1	4.3	4.1	4.1	4.3	4.2	4.2
- (voorbereiding op) technisch lezen*	3.8	3.4	3.5	4.7	3.7	3.1	3.8	4.8	4.1
- verbetering van de werkhouding	4.1	4.2	4.1	4.2	4.0	4.1	4.0	4.2	4.1
- het vergroten van 'kennis van de wereld'*	4.4	4.4	4.4	3.8	4.0	3.9	4.1	3.8	4.0
- spelling*	4.6	4.2	3.6	4.3	2.3	2.3	4.3	4.3	3.7
- de verbinding tussen taal en zaakvak- ken/wereldoriëntatie*	4.9	4.4	4.4	3.8	2.6	3.0	4.1	3.8	3.7
- (voorbereiding op) rekenen*	3.4	3.4	2.9	3.5	3.8	4.0	2.9	3.9	3.5

* significant verschil tussen de onderscheiden schakelklastypen

De meeste aandacht wordt er in het algemeen besteed aan uitbreiding van de woordenschat en aan mondelinge taalvaardigheid. De minste aandacht is er voor (voorbereiding op) rekenen: daar wordt maar enigszins aandacht aan besteed. Bij diverse onderdelen zijn er verschillen tussen de typen schakelklassen:

In schakelklassen in de middenbouw wordt, vergeleken met de andere schakelklastypen, de minste aandacht aan mondelinge taalvaardigheid besteed. Vorige meting werd juist in de kleuter- en middenbouw hieraan de meeste aandacht 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 de kopklassen, het minst in de kleuterbouw.

In schakelklassen voor neveninstromers en schakelklassen in de onderbouw wordt de meeste aandacht besteed aan (de voorbereiding op) technisch lezen.

In schakelklassen voor de instroomgroep en de kleuterbouw is de minste aandacht voor spelling en voor de verbinding tussen taal en zaakvakken/wereldoriëntatie.

In schakelklassen voor de middenbouw en voor de neveninstromers is de minste aandacht voor (voorbereiding op) rekenen.

In tabel 3.11 is weergegeven van welke werkvormen/didactische principes de schakelklasleerkrachten gebruik maken.

Tabel 3.11 – 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	in- stroom	versch. lft.	neven instr.	totaal
- werken aan de hand van thema's*	3.6	4.2	4.5	4.4	5.0	4.8	4.4	4.6	4.5
- kringgesprek*	3.3	3.2	3.8	4.0	4.4	4.5	4.4	4.3	4.1
- samenwerkend leren/opdrachten waarbij moet worden samengewerkt	3.9	4.6	4.1	3.9	4.0	3.5	4.3	3.9	4.0
- gespreksvormen in kleine groepjes	3.2	4.0	3.6	3.8	4.4	4.6	3.7	4.3	3.9
- werken met projecten*	3.0	4.4	2.9	3.3	4.0	3.6	3.5	3.7	3.5
- gestuurd spel/spelopdrachten/drama*	2.1	3.6	3.0	3.2	4.1	4.3	3.2	3.4	3.4
- educatieve uitstapjes, zoals museum- bezoek, kinderboerderij, bezoek aan bedrijven	3.3	4.6	3.5	3.0	3.4	3.8	3.1	3.1	3.2
- (school)televisie, radio	4.4	4.0	3.8	2.9	3.0	3.1	3.1	3.0	3.2
- natuurlijk spel (kleuters)*	nvt	nvt	nvt	2.4	4.2	4.3	2.3	2.6	2.7

nvt: niet van toepassing

*significant verschil tussen de onderscheiden schakelklastypen

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

De werkvormen waarvan gebruik wordt gemaakt, verschillen vaak per type schakelklas:

In de kopklas en in schakelklassen in de bovenbouw wordt minder vaak gewerkt aan de hand van thema's dan in de andere schakelklastypen. Ook het kringgesprek wordt minder vaak gehanteerd als werkvorm in deze klassen. Er zijn geen verschillen tussen de schakelklastypen in de mate waarin samenwerkend leren wordt toegepast, terwijl dit de bij vorige meting vooral bij de middenbouw vaker voorkwam dan in de andere groepen. Leerkrachten van leerlingen in de bovenbouw werken, vergeleken met leerkrachten van de andere schakelklassen, het vaakst met projecten en organiseren het vaakst educatieve uitstapjes.

Gestuurd spel/spelopdrachten/drama wordt vooral toegepast in schakelklassen in de kleuterbouw en de instroomgroep, het minst in de kopklas. De kleuterbouw en de instroomgroep werken uiteraard ook het vaakst met natuurlijk spel.

Vervolgens is aan de leerkrachten gevraagd welke werkvorm zij aan zouden bevelen aan andere leerkrachten met een soortgelijke schakelklas, omdat ze volgens hun ervaring goed werken. De resultaten zijn weergegeven in tabel 3.12.

Tabel 3.12 – De mate waarin leerkrachten werkvormen aan zouden bevelen aan andere leerkrachten met een soortgelijke schakelklas, omdat ze naar hun ervaring goed werken (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	in- stroom	versch. lft.	neven instr.	totaal
- werken aan de hand van thema's*	3.9	4.4	4.4	4.5	4.8	4.8	4.4	4.6	4.5
- gespreksvormen in kleine groepjes*	3.8	4.2	4.3	4.3	4.7	4.9	4.8	4.6	4.4
- samenwerkend leren/opdrachten waarbij moet worden samengewerkt	4.1	4.6	4.6	4.3	4.5	4.1	4.7	4.3	4.4
- educatieve uitstapjes, zoals museum- bezoek, kinderboerderij, bezoek aan bedrijven	4.1	4.4	4.5	4.0	4.3	4.8	4.3	4.3	4.2
- kringgesprek*	3.6	3.6	4.2	4.2	4.2	4.4	4.8	4.4	4.2
- werken met projecten*	3.8	4.4	4.2	3.7	4.3	4.1	3.9	4.2	4.0
- gestuurd spel/spelopdrachten/drama*	2.9	3.6	3.7	3.9	4.5	4.6	4.2	3.9	4.0
- (school)televisie, radio*	4.6	4.0	4.2	3.4	3.5	3.9	3.9	3.9	3.7
- natuurlijk spel (kleuters)*	nvt	nvt	nvt	3.2	4.4	4.6	3.7	3.3	3.4

nvt: niet van toepassing

*significant verschil tussen de onderscheiden schakelklastypen

Over het algemeen bevelen leerkrachten het werken aan de hand van thema's, gespreksvormen in kleine groepjes en samenwerkend leren/opdrachten waarbij moet worden samengewerkt het sterkst aan bij andere leerkrachten met een vergelijkbare schakelklas. Dit geldt voor alle typen schakelklassen, behalve voor de kopklas. Daar wordt (school)televisie en radio het sterkst aanbevolen. Leerkrachten uit de instroomgroep bevelen meer educatieve uitstapjes aan, en werkvormen als gestuurd spel en natuurlijk spel. Het kringgesprek als werkvorm wordt het meest aanbevolen door leerkrachten met leerlingen van verschillende leeftijden.

In de schakelklassen wordt veel gebruik gemaakt van algemene methode(n) die ook in de andere klassen gebruikt worden (90%), zelfgemaakt materiaal (86%) en specifieke remediërende materialen/methoden, methoden uit de orthotheek (80%). Door de kleuterbouw en de instroomgroep wordt door de helft gebruik gemaakt van specifieke stimuleringsprogramma's, zoals Piramide, Kaleidoscoop. In nagenoeg alle schakelklassen met neveninstromers wordt gebruik gemaakt van specifieke methode(n) voor Nederlands als tweede taal.

Ten slotte is wat betreft het lesprogramma in de schakelklas aan de leerkrachten gevraagd van welke instanties buiten de school zij gebruik maken. Driekwart van de leerkrachten maakt voor hun werk in de schakelklas gebruik van de bibliotheek. De helft van de leerkrachten geeft aan gebruik te maken van logopedie. Ongeveer 40% van de docenten maakt gebruik van organisaties voor cultuureducatie, bijv. voor muziek, dans, beeldende vorming en musea.

Een derde van de leerkrachten maakt gebruik van musea en schooltuinen en/of organisaties voor natuur en milieu.

Door een kwart van de leerkrachten wordt gebruik gemaakt van ambulante begeleiding vanuit het speciaal onderwijs, door een kwart van een orthopedagoog en door eveneens een kwart wordt van experts in de klas: personen met speciale kennis/deskundigheid die daarover in de klas iets vertellen. Door eentiende wordt een buurthuis genoemd en tevens door eentiende worden organisaties op het gebied van techniek genoemd.

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 heel 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 de schakelklas stigmatiserend werkt of dat er in de schakelklas teveel zwakke leerlingen bij elkaar zitten.

De ouders zijn tevreden met de vorderingen van hun kind in de schakelklas en tonen vrij veel belangstelling hiervoor. 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 (dat komt iets minder vaak voor) proberen ouders bij te dragen aan het succes door mee te helpen op school. In een kopklas helpen ouders minder vaak 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 voorlichting over de werkwijze in de schakelklas en de achtergronden daarvan. Bij 55% wordt dit systematisch gedaan. Periodieke rapportbesprekingen met ouders vinden voor bijna alle ouders systematisch plaats. De meeste ouders (93%) worden gestimuleerd om thuis met hun kind te lezen. Daarnaast komt het vaak voor (bij 81%) dat ouders worden uitgenodigd om de klas te bezoeken. Iets minder vaak (bij 62%) worden ouders uitgenodigd om mee te helpen in de klas. Vaak (80%) wordt huiswerk meegegeven aan de kinderen. Iets meer dan de helft van de leerkrachten gaat op huisbezoek.

Dat is minder dan bij de vorige meting; toen gaf nog tweederde van de leerkrachten aan dat zij op huisbezoek gingen. Ook iets meer dan de helft (54%) geeft taalspelle-tjes mee aan ouders om thuis met de kinderen te spelen. Daarnaast geeft ongeveer 40% van de leerkrachten aan dat er (soms) een cursus wordt aangeboden voor de ouders. Op een kwart van de scholen worden ouders (soms) benut als ‘lesmateriaal’, bijvoorbeeld door ze uit te nodigen om iets te komen vertellen. Behalve dat ouders nu iets meer dan bij de vorige meting worden gestimuleerd om thuis te lezen met hun kind, worden de ouders over het algemeen iets minder bij het onderwijs betrokken dan bij de vorige meting.

3.3.11 Ervaren successen en knelpunten

Gemeente

De belangrijkste punten van succes ten aanzien van de schakelklas zijn volgens gemeente-ambtenaren de inzet en kwaliteit van de schakelklasleerkrachten en de motivatie van alle betrokkenen om de schakelklas(sen) tot stand te brengen. Bij de vorige meting werden ook deze punten het meest belangrijk gevonden, maar toen was de volgorde andersom. Driekwart van de gemeente-ambtenaren is over beide punten zeer positief. Ongeveer tweederde van de gemeente-ambtenaren is zeer positief over de mogelijkheid aan te sluiten bij lokaal beleid en de goed verlopende lokale sturing.

Daarnaast vindt meer dan de helft van de gemeente-ambtenaren dat de goede lokale ondersteuning, de goede communicatie tussen alle betrokkenen, en de mogelijkheid iets nieuws uit te proberen en aan te sluiten bij bestaande voorzieningen, duidelijke pluspunten zijn.

Bijna de helft is zeer positief over de goede landelijke ondersteuning (in de vorm van de website www.schakel-klassen.nl, nieuwsbrief, brochures), over de goede lokale evaluatie, over het feit dat er nieuwe vormen van samenwerking ontstaan en dat er de mogelijkheid is om een al langer gewenste voorziening te creëren. Het minst positief zijn de gemeente-ambtenaren over de aandacht/steun vanuit OCW, die maar door driekwart van hen wordt ervaren als ‘enigszins positief’. Het meest verdeeld is men over de mogelijkheid een al langer gewenste voorziening te creëren. Minder dan de helft vindt dat een duidelijk pluspunt, tweevijfde vindt dat ‘enigszins een pluspunt’ en een achtste ervaart dit niet als pluspunt.

De gemeente-ambtenaren ervaren duidelijk meer plus- dan knelpunten ten aanzien van de schakelklassen in hun gemeente. Toch wordt wel een aantal knelpunten aangegeven. Het belangrijkste knelpunt dat wordt genoemd is dat de regelgeving/wensen van de landelijke overheid als te knellend wordt ervaren, met name de verplichting dat leerlingen op één basisschool moeten worden ingeschreven (29%), de verplichting om een heel jaar een aparte groep te vormen (18%) en dat de overheid een hoger aantal plaatsen vraagt dan mogelijk is/aan doelgroepkinderen aanwezig is (10%).

Eénvijfde van de gemeente-ambtenaren geeft de vervanging van een schakelklasleerkracht bij ziekte, als duidelijk knelpunt aan. Eén op de zeven gemeente-ambtenaren vindt het een duidelijk knelpunt dat er te weinig middelen worden toegewezen en dat er te weinig voorbereidingstijd is. Ongeveer een tiende van de gemeente-ambtenaren vindt het een duidelijk knelpunt dat er te weinig draagvlak is bij de basisscholen, dat er te weinig belangstelling/kandidaten voor de schakelklassen zijn en dat het bedrag per leerling te laag is.

Eén op de twintig gemeente-ambtenaren ervaart als knelpunt dat er te weinig draagvlak is bij schoolbesturen, en evenveel gemeente-ambtenaren ervaart als knelpunt het moeilijk vinden van huisvesting (een geschikte school/locatie).

Maar zelden wordt als knelpunt aangegeven: de geringe beschikbaarheid van geschikte schakelklasleerkrachten, dat er onvoldoende richtlijnen zijn bij de selectie van leerlingen, de leeftijdsgrens voor leerlingen in een kopklas of het gebrek aan consensus bij schoolbesturen. Volgens geen enkele gemeente-ambtenaar is het verplichte aantal uren extra onderwijs bij de verlengde schooldagvariant een duidelijk knelpunt, en er is ook geen gemeente-ambtenaar die aangeeft dat er onvoldoende landelijke ondersteuning is.

Directies

Ook de directies noemen veel meer pluspunten dan knelpunten ten aanzien van de schakelklas (zie tabel 3.13 voor de pluspunten en tabel 3.14 voor de knelpunten).

Tabel 3.13 – Directies: pluspunten van de schakelklas (rij %)

	bij ons niet positief	enigszins positief	duidelijk/ zeer positief
- enthousiasme van de schakelklasleerkracht(en)	1	8	92
- (kunnen) werken in een kleine groep	2	6	92
- inzet en kwaliteit van de schakelklasleerkrachten	1	9	90
- enthousiasme van de leerlingen in de schakelklas	1	8	90
- de motivatie bij alle betrokkenen om schakelklas(sen) tot stand te brengen	1	21	79
- goede mogelijkheid aan te sluiten bij bestaand (taal)beleid in de school	5	16	79
- al zichtbare effecten, op cognitief gebied	2	20	78
- goede mogelijkheid iets nieuws uit te proberen	3	23	74
- al zichtbare effecten, op sociaal-emotioneel gebied	3	25	72
- goede mogelijkheid een al langer gewenste voorziening te creëren	5	24	71
- enthousiasme van de ouders van de leerlingen in de schakelklas	1	30	69
- goede mogelijkheid een al bestaande voorziening voort te zetten	7	32	61
- goede communicatie tussen alle betrokkenen	6	44	50
- goed verlopende lokale sturing, overleg	11	46	42
- goede lokale ondersteuning	10	53	37
- goede lokale evaluatie	9	57	35
- goede landelijke ondersteuning	12	73	15

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

Tabel 3.14 – Directies: mate waarin knelpunten van de schakelklas worden ervaren (rij %)

	bij ons geen knel- punt	enigszins een knelpunt	een duide- lijk/sterk knelpunt
- vervanging schakelklasleerkrachten bij ziekte	42	36	23
- vinden/creëren van een geschikte ruimte	74	16	10
- te weinig voorbereidingstijd	48	43	9
- zware belasting schakelklasleerkracht, vanwege 'pionieren'	49	42	8
- de verplichting om leerlingen een heel schooljaar in een aparte groep te plaatsen	80	12	8
- beschikbaarheid van leerkrachten die geschikt zijn voor dit werk	80	13	7
- de verplichting dat leerlingen op één basisschool moeten worden ingeschreven	90	3	7
- gebrek aan belangstelling bij ouders	55	38	6
- het verplicht aantal uren apart onderwijs, bij deeltijdvariant	83	12	6
- gebrek aan medewerking van ouders/verzet tegen plaatsing	73	23	4
- onvoldoende landelijke ondersteuning	84	14	2
- draagvlak in het team	81	17	2
- problemen bij de selectie (zoals onheldere criteria, geen goede instrumenten)	73	25	2
- onvoldoende richtlijnen bij selectie van leerlingen	77	21	1
- het verplicht aantal uren extra onderwijs, bij verlengde schooldag	92	7	1
- de leeftijdsgrens voor leerlingen in een kopklas	92	8	0

Het vaakst wordt vervanging van schakelklasleerkrachten bij ziekte als knelpunt benoemd (bijna eenvierde). Ongeveer 10% van de directieleden ervaart het vinden van een geschikte ruimte als duidelijk knelpunt en 9% noemt als knelpunt: het hebben van te weinig voorbereidingstijd. Gebrek aan landelijke ondersteuning, draagvlak in het team of onduidelijke selectiecriteria 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 3.15 voor de pluspunten en tabel 3.16 voor de knelpunten).

Tabel 3.15 – Leerkrachten: pluspunten van de schakelklas (rij %)

	bij ons niet positief	enigszins positief	duidelijk/ zeer positief
- (kunnen) werken in een kleine groep	0	8	91
- enthousiasme van de leerlingen in de schakelklas	0	11	89
- al zichtbare effecten, op cognitief gebied	1	23	77
- de motivatie bij alle betrokkenen om deze schakelklas tot stand te brengen	2	24	75
- de mogelijkheid iets nieuws uit te proberen	3	25	72
- al zichtbare effecten, op sociaal-emotioneel gebied	0	30	70
- de mogelijkheid een al langer gewenste voorziening te creëren	8	25	66
- de mogelijkheid aan te sluiten bij bestaand (taal)beleid in de school	7	29	64
- de mogelijkheid een al bestaande voorziening voort te zetten	11	30	59
- enthousiasme van de ouders van de leerlingen in de schakelklas	6	38	57
- goed verlopende lokale sturing, overleg	4	44	51
- goede communicatie tussen alle betrokkenen	6	43	51

Heel positief zijn de leerkrachten over het (kunnen) werken in een kleine groep en het enthousiasme van de leerlingen in de schakelklas. 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 de leerlingen meer zelfvertrouwen hebben gekregen, zich veiliger voelen en hun motivatie is toegenomen.

Tabel 3.16 – *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)	45	40	16
- te weinig voorbereidingstijd	54	31	14
- zware belasting schakelklasleerkracht, vanwege moeilijke groep	62	27	11
- te weinig belangstelling van de ouders	54	35	11
- te weinig medewerking van de ouders	61	31	8
- te weinig middelen	61	32	8
- onvoldoende ondersteuning, extern	74	20	7
- onvoldoende ondersteuning, intern	69	24	6
- problemen bij de selectie (zoals onheldere criteria, geen goede instrumenten)	64	30	6
- onvoldoende richtlijnen bij selectie van leerlingen	70	24	6
- geen geschikte ruimte/klaslokaal	78	17	5
- te weinig draagvlak in het team	76	21	3

Een zesde van de leerkrachten ervaart een zware belasting vanwege 'pionieren', het veel zelf uit moeten vinden en het hebben van te weinig voorbereidingstijd. Iets minder leerkrachten ervaren een zware belasting vanwege een moeilijke groep als een knelpunt. Ook geeft een deel van de leerkrachten aan dat zij (enigszins) te weinig belangstelling en medewerking van ouders krijgen. Het ontbreken van draagvlak in het team 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 achterstandsbestrijding voorgelegd met de vraag in hoeverre zij het hiermee eens zijn. In 3.17 zijn de resultaten weergegeven.

Tabel 3.17 – Mening over de schakelklas van gemeente-ambtenaren, directies en leerkrachten, 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	4.3	4.5	4.6
- is een manier om meer uit kinderen te halen dan via regulier onderwijs mogelijk is	4.1	4.4	4.3
- biedt de kans om een nieuwe aanpak te ontwikkelen	3.8	4.1	4.1
- is een manier om te voorkomen dat talenten onderbenut blijven/ dat kinderen onderpresteren	4.1	4.0	4.0
- leidt tot homogenisering (doelgroepleerlingen worden bij elkaar in één groep geplaatst), dat is positief (gerichte aandacht mogelijk)	3.4	3.5	3.8
- biedt de kans om (verworvenheden uit) het VVE-beleid voort te zetten	4.0	4.0	3.8
- maakt het mogelijk te voorkomen dat leerlingen vastlopen en eventueel verwezen moeten worden naar het speciaal (basis)onderwijs	3.0	3.2	3.5
- bereikt te weinig leerlingen	3.0	2.9	2.8
- is een (te) late vorm van interventie (indien kopklas)		2.8	2.7
- is een te tijdelijke impuls, daardoor te beperkt	3.3		2.7
- is niet kosteneffectief (hoge kosten per kind)	2.8	2.4	2.4
- zet leerlingen apart en werkt daardoor stigmatiserend	2.4	1.7	1.9
- leidt tot homogenisering (doelgroepleerlingen worden bij elkaar in één groep geplaatst), dat is negatief (neerwaartse spiraal)	2.3	1.8	1.8

Ook uit deze resultaten blijkt dat de houding van gemeente-ambtenaren, directies en leerkrachten ten aanzien van de schakelklas duidelijk positief is. Zij verschillen niet veel in hun oordeel hierover. Wel vinden iets meer gemeenten dan leerkrachten dat de schakelklas een te tijdelijke impuls is, waardoor te beperkt. Ook zijn iets meer gemeenteambtenaren dan directieleden en leerkrachten van mening dat de schakelklas niet kosteneffectief is, dat het leerlingen apart zet en daardoor stigmatiserend werkt en dat het leidt tot homogenisering (negatief).

Vorige meting was er geen noemenswaardig verschil in oordeel over de schakelklas tussen de verschillende groepen.

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 2007/08 zijn 100 scholen en 1473 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 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. Zij worden aangeduid als ‘instroomgroep’.

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

Afkomstig uit	schakelklas	autochtoon	allochtoon	onbekend	totaal	%
Instroomgroep	1	4	49	-	53	3,6
groep 1	1 of 2	39	167	2	208	14,1
groep 2	2 of 3	69	350	6	425	28,9
groep 3	3 of 4	46	239	3	288	19,6
groep 4	4 of 5	9	85	3	97	6,6
groep 5	5 of 6	7	136	5	148	10,0
groep 6	6 of 7	3	73	2	78	5,3
groep 7	7 of 8	2	55	1	58	3,9
groep 8	kopklas	2	109	7	118	8,0
N leerlingen		181	1263	29	1473	

Van de 1473 kinderen die aan het onderzoek hebben meegedaan, is circa 85% van allochtone afkomst (minimaal één van de ouders is niet in Nederland geboren). In de onderzoeksgroep zitten vrijwel geen autochtone leerlingen die afkomstig zijn uit groep 4 en hoger.

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. Acht procent komt uit groep 8 en zit in het schakeljaar in een kopklas. Ongeveer een vijfde deel komt uit een van de middenbouwgroepen (4, 5, 6). Deze percentages wijken niet veel af van de meting in schooljaar 2006/07.

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

Tabel 4.2 – Achtergrondkenmerken van de schakelklaskinderen (in %)

wegingsfactor		opleiding ouders	
0.0	31	max. lo	38
0.25	3	max. lbo	32
0.9	30	max. mbo	19
0.3	12	hbo/wo	11
1.2	24		

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 3 schakelklaskinderen is een zogenaamd 0.0-kind; het betreft vaak een allochtoon kind met hoger opgeleide ouders. Dertig procent van de ouders van schakelklaskinderen heeft het mbo of hoger afgerond. Het percentage 0.0-kinderen is beduidend hoger dan een jaar eerder (15%). Dat heeft te maken met de aanscherping van de gewichtenregeling die gefaseerd wordt ingevoerd en waar steeds meer kinderen mee te maken hebben. Veel allochtone kinderen met tenminste één hoger opgeleide ouder komen nu niet meer in aanmerking voor een gewicht.

Tabel 4.3 geeft aan uit welke herkomstlanden de ouders van de schakelklaskinderen afkomstig zijn.

Tabel 4.3 – Herkomstland vader van de schakelklaskinderen

	n	%
Nederland	220	16,0
Marokko	387	28,1
Turkije	303	22,0
Overige niet-westerse landen	206	15,0
Suriname	64	4,7
Polen	13	0,9
Overige westerse landen	37	2,7
Voormalige Sovjet Unie	7	0,5
Irak	19	1,4
Afghanistan	32	2,3
Somalië	18	1,3
voormalig Joegoslavië	16	1,2
China	16	1,2
Antillen	14	1,1
Molukken	1	0,1
Onbekend	23	1,7
Totaal	1376	100

Zoals we bij de verdeling autochtoon-allochtoon al zagen, komt circa 85% van de ouders niet uit Nederland. De helft van de schakelklaskinderen heeft een Marokkaanse of Turkse vader. De overige schakelklaskinderen zijn afkomstig uit diverse andere landen; van 1.7% is het niet bekend.

Tot zover wijkt het type schakelklasleerlingen dat in schooljaar 2007/08 is geselecteerd, niet veel af van het type dat een jaar eerder in de schakelklas zat. Een verschil is wel dat er nu, in tegenstelling tot schooljaar 2006/07, méér Marokkaanse dan Turk-

se leerlingen in de schakelklas zijn geplaatst. Vorig jaar hebben we nog naar een verklaring gezocht voor het feit dat de Turkse leerlingen waren oververtegenwoordigd, maar nu blijkt dat dit waarschijnlijk toeval is geweest.

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 4.4 en 4.5. In tabel 4.4 staan de scores op de OBIS-toets van kinderen afkomstig uit de instroomgroep, groep 1 en groep 2, uitgesplitst naar drie leeftijdscategorieën. In tabel 4.5 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 de beginscores in tabel 4.4 blijkt dat de autochtone schakelklaskinderen in leeftijdscategorie 1 en 2 lager scoren dan het gemiddelde van de qua leeftijd vergelijkbare landelijke groep; in categorie 3 doen ze het even goed (nazeggen en rekenen) of beter (lezen). De allochtone schakelklaskinderen scoren gelijk (cat. 1) of hoger (cat. 2 en 3) dan de landelijke groep allochtonen. Opvallend zijn hun scores in categorie 2 en 3: zowel wat lezen als rekenen betreft scoren ze beduidend hoger dan de landelijke groep allochtonen. In het algemeen worden dus de (relatief) zwakkere autochtone en de betere allochtone kleuters voor de schakelklas geselecteerd.

Vergeleken met de autochtone kinderen zijn de leesscores van de allochtone schakelklaskinderen veel lager, de scores op nazeggen en rekenen zijn vergelijkbaar.

We moeten hier wel opmerken dat het aantal autochtone schakelklaskinderen uit leeftijdscategorie 2 en 3 gering is; datzelfde geldt voor het aantal allochtone leerlingen in categorie 3 van de landelijke groep. De gemiddelden in die categorieën zijn dus minder betrouwbaar.

Tabel 4.4 – 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>				
(gem. 4jr. +5mnd.)	n = 30	n=407	n=65	n=97
<i>Instroomgroep</i>				
Nazeggen	8	11	8	8
Lezen	24	34	20	20
Rekenen	19	25	16	16
<i>leeftijdscat.2</i>				
(gem. 5jr. +6mnd.)	n = 17	n=366	n=90	n=64
<i>afkomstig uit groep 1</i>				
Nazeggen	12	15	12	11
Lezen	49	52	38	28
Rekenen	33	36	31	25
<i>leeftijdscat.3</i>				
(gem. 6jr. +7mnd.)	n = 12	n=104	n=90	n=16
<i>afkomstig uit groep 2</i>				
Nazeggen	16	15	14	13
Lezen	110	94	81	45
Rekenen	44	44	41	34
Cito-toetsen				
Taal voor Kleuters	n=60 63.7	n=728 68.8	n=250 60.6	n=206 62.3
Ordenen	50.0	50.8	47.7	45.0

Een deel van de schakelklaskinderen uit groep 1-2 heeft (ook) de Cito-toetsen Taal voor Kleuters en/of Ordenen gemaakt. Het zijn deels dezelfde kinderen als de Obis-groep, maar deels ook andere kinderen. De gemiddelde scores op de Cito-toetsen laten zien dat de autochtone kleuters bij taal zwakker zijn dan de landelijke groep en dat er wat rekenen betreft geen verschil is. De allochtone kleuters hebben eveneens lagere taalscores dan de landelijke groep, maar het verschil is kleiner dan bij de autochtone schakelklaskinderen. De rekenscores van de allochtone schakelklaskinderen zijn wat hoger dan die van de landelijke groep.

In tabel 4.5 staan de Cito-scores van schakelklaskinderen afkomstig uit groep 3 of hoger. Omdat er bij de beginmeting verschillen zaten in het afnamemoment, zijn de scores herberekend naar een afname op 1 oktober. (zie par. 2.2.3 voor de berekening). Tabel 4.5 laat zien dat autochtone en allochtone schakelklaskinderen uit groep 3-4 wat betreft woordenschat en rekenen gemiddeld genomen zwakker zijn dan de landelijke groep leerlingen. De autochtonen in groep 3-4 zijn ook zwakker in technisch lezen dan de autochtonen in de controlegroep, de allochtonen zijn in dat vak wat beter

dan hun tegenvoeters in de controlegroep. Opvallend is dat de allochtone schakelklaskinderen bij technisch lezen en rekenen (oude versie) beter scoren dan de autochtone schakelklaskinderen.

De scores van de allochtone schakelklaskinderen uit groep 5-6 zijn bij alle taal- en rekenvakken lager dan die van de landelijke groep allochtonen. Ook de score op Testreeksen, de toets die een indicatie geeft van leercapaciteit, is lager dan het landelijk gemiddelde van de allochtone kinderen. Dat wijst erop dat in het algemeen de wat zwakkere kinderen in de schakelklas zijn geplaatst, en niet alleen is gekeken naar de feitelijke (taal)achterstand.

Bij de kopklassers zijn de scores op de toetsen Rekenen gelijk aan die van de landelijke groep allochtonen, en de scores op Testreeksen wat hoger. Wat begrijpend lezen betreft is er wel een achterstand op de landelijke groep. Voor de kopklassen zijn dus leerlingen met een taalachterstand geselecteerd die nog wel doorgroeimogelijkheden hebben.

Tabel 4.5 – Scores beginmeting Cito-toetsen (herberekend naar afnamedatum 1 oktober)

Toets	groep 3-4				groep 5-6		groep 8 (kopklas)	
	schakel autocht. n=42	landelijk autocht. n=1660	schakel allocht. n=220	landelijk allocht. n=336	schakel allocht. n=116	landelijk allocht. n=515	schakel allocht. n=26	landelijk allocht. n=275
Woordenschat	41.2	43.7	33.5	36.6				
DMT	17.6	28.5	26.6	24.7	57.9	67.1		
Rekenen oude versie	53.6	65.9	59.3	61.3	89.8	96.9	115.1	115.7
Rekenen nieuwe versie	32.0	55.8	31.9	47.7	70.9	73.2		
Begrijpend Lezen oude versie					24.2	28.2	46.2	52.8
Begrijpend Lezen nieuwe versie					21.9	28.6		
Testreeksen					22.4	24.2	25.4	24.7

* DMT = technisch lezen

De vorige keer (2006/07) luidde de conclusie dat in het algemeen relatief zwakke kinderen in de schakelklas zijn 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 waren juist de betere kinderen met groeipotentie geselecteerd.

In grote lijnen laat de meting van 2007/08 hetzelfde beeld zien. We zien nu wel iets vaker bij zowel de autochtone als de allochtone schakelklaskinderen een taal- én rekenachterstand, en in groep 5-6 hebben de leerlingen ook wat minder leercapaciteit. Bij de kopklassers zien we dit keer een wat grotere achterstand op begrijpend lezen dan een jaar eerder. Dat ze relatief hoog scoren op rekenen en Testreeksen komt overeen met het beeld van vorig jaar.

4.2 De eindmeting

4.2.1 Deelname aan de eindmeting

In mei/juni 2007 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 4.6 te zien.

*Tabel 4.6 – 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	97	92	424	368	521	460
groep 3, 4	45	42	283	231	328	273
groep 5, 6	10	6	180	116	190	122
groep 7	1	0	42	20	43	20
groep 8 *	2	1	36	25	38	26
N	155	141	965	760	1120	901

* in schakeljaar kopklasser

In totaal zijn van 219 leerlingen (20%) die aan de beginmeting hebben deelgenomen geen toetsgegevens over de eindmeting beschikbaar. De belangrijkste reden was het tussentijdse vertrek van kinderen uit de schakelklas. Gemiddeld genomen hebben 4 kinderen die aan de schakelklas zijn begonnen deze niet afgemaakt (zie pag. 36). Er was geen sprake van selectieve uitval; de uitval heeft derhalve geen gevolgen voor de betrouwbaarheid van de resultaten.

4.2.2 De behaalde leerwinst in het schakeljaar

Bij de eindmeting zijn 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. Omdat het tijdstip van de begin- en eindmeting voor de schakelklaskinderen en de controlekinderen niet helemaal gelijk lag, 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. Wanneer de zomervakantie tussen de begin- en eindmeting viel, hebben we die twee maanden buiten beschouwing gelaten. Het gaat in dit onderzoek immers om het effect van het (schakel)onderwijs.

De controlegroep is samengesteld door uit de landelijke groep die kinderen te selecteren die qua etniciteit, wegingsfactor en aanvangsniveau vergelijkbaar zijn met de schakelklaskinderen. De controlegroep is dus een andere groep dan de landelijke groep uit tabel 4.4 en 4.5. De landelijke groep is alleen gebruikt om de achterstand van de schakelklaskinderen inzichtelijk te maken.

Hoe groot de leerwinst bij de jongste schakelklaskinderen is geweest, en of die groter of kleiner is dan die van de controlegroep staat in tabel 4.7. 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 4.7 – Gemiddelde leerwinst per maand op de OBIS-toets

	leeftijdscat. 1		leeftijdscat. 2		leeftijdscat. 3	
	N autochtoon	N allochtoon	N autochtoon	N allochtoon	N autochtoon	N allochtoon
schakelklas	30	65	17	90	12	90
controlegroep	321	86	334	63	102	16
Nazeggen						
autocht. schakelklas	.75	+	.53	+	.17	=
autocht. controlegr.	.61		.32		.25	
allocht. schakelklas	.55	=	.45	=	.34	=
allocht. controlegr.	.59		.44		.36	
Lezen						
autocht. schakelklas	2.15	+	3.29	=	4.86	-
autocht. controlegr.	1.61		3.99		8.26	
allocht. schakelklas	2.53	+	3.49	=	9.51	+
allocht. controlegr.	1.70		2.42		6.11	
Rekenen						
autocht. schakelklas	1.56	=	1.27	=	1.08	=
autocht. controlegr.	1.46		1.09		1.37	
allocht. schakelklas	1.90	+	1.23	=	1.39	=
allocht. controlegr.	1.59		1.48		1.48	
<i>Cito-toetsen</i>						
Taal voor Kleuters						
autocht. schakelklas	1.57	+				
autocht. controlegr.	1.34					
allocht. schakelklas	1.53	=				
allocht. controlegr.	1.51					
Ordenen						
autocht. schakelklas	2.10	+				
autocht. controlegr.	1.77					
all. schakelklas	1.79	-				
all. controlegroep	1.96					

vet gedrukt is significant verschil, $p < .05$

Bij leeftijdscategorie 1 zijn de meeste significante verschillen te zien. De autochtone schakelklaskinderen hebben meer leerwinst geboekt dan de controlegroep op 'nazeggen' en 'lezen', en de allochtone schakelklaskinderen op 'lezen' en 'rekenen'. Op de andere onderdelen is de leerwinst gelijk. Bij leeftijdscategorie 2 is alleen een significant verschil bij de autochtone schakelklaskinderen op het onderdeel 'nazeggen'. Bij de oudste kinderen, categorie 3, is er door de allochtone schakelklaskinderen meer leerwinst geboekt op het onderdeel 'lezen'. De leerwinst van de autochtone schakelklaskinderen is daarentegen kleiner dan die van de controlegroep. Maar zoals gezegd, zijn de resultaten over deze leeftijdsgroep het minst betrouwbaar.

Dat we nu de meeste leerwinst zien bij leeftijdscategorie 1 is opvallend omdat we in schooljaar 2006/07 juist de meeste positieve effecten in leeftijdscategorie 2 en 3 zagen en de leerwinst van de jongste kleuters op alle onderdelen vergelijkbaar was met die in de controlegroep.

Van de kinderen die (ook) de Cito-toetsen Taal voor Kleuters en Ordenen hebben gemaakt, is ook de leerwinst berekend en vergeleken met de leerwinst van de controlegroep. De vergelijking laat een grotere leerwinst op beide toetsen zien voor de autochtone kinderen. De allochtone schakelklaskinderen hebben bij taal evenveel leerwinst geboekt als de controlegroep, maar bij rekenen minder. Dat laatste negatieve effect komt wellicht omdat ze al zo'n hoog aanvangsniveau hadden. Omdat het bij de Cito-toetsen deels om andere leerlingen gaat dan bij de Obis is het lastig om de resultaten van beide toetsen met elkaar te vergelijken.

4.2.2.1 Leerlingen uit groep 3-4

Bij kinderen die vóór het schakeljaar in groep 3 of 4 zaten, zijn aan het begin en het eind van het schakeljaar de Woordenschattoets, de Drie-minutentoets (= technisch lezen) en de toets Rekenen/wiskunde afgenomen. Op basis daarvan is ook voor hen de *gemiddelde leerwinst per maand* berekend, en vergeleken met die van de controlegroep van leerlingen die wat betreft etniciteit, wegingsfactor en aanvangsniveau vergelijkbaar zijn met de kinderen in de schakelklas. De resultaten staan in tabel 4.8.

Tabel 4.8 – Gemiddelde leerwinst per maand (Cito-scores, groep 3-4)

	woordenschat		DMT		Rekenen oude versie		Rekenen nieuwe versie	
autocht. schakelklas	1.0	+	2.7	+	2.0	+	1.7	+
autocht. controlegr.	.8	(*)	1.0	(**)	1.0	(**)	.9	(**)
allocht. Schakelklas	1.3	+	2.9	+	1.9	+	2.3	+
allocht. controlegr.	.9	(*)	2.0	(**)	1.3	(**)	1.4	(**)

vet gedrukt is significant verschil, *= $p < .05$; **= $p < .01$

Uit de tabel blijkt dat zowel de autochtone als de allochtone schakelklaskinderen op alle toetsen méér vooruit zijn gegaan dan de controlegroep. Bij woordenschat is er een klein positief effect, bij de Drieminuten-toets (DMT2) en rekenen een gemiddeld tot groot effect. Dat is een betere opbrengst dat in schooljaar 2006/07, toen de conclusie luidde dat autochtone schakelklaskinderen uit groep 3-4 op Woordenschat méér vooruit waren gegaan dan de controlegroep, op de Drieminuten-toets (DMT3) minder en op rekenen evenveel, en er bij de allochtone leerlingen geen verschil was tussen de schakelklaskinderen en de controlegroep.

4.2.2.2 Leerlingen uit groep 5-6

Bij schakelklaskinderen die afkomstig zijn uit groep 5 en 6 zijn aan het begin en het eind van het schakeljaar de Drie-minutentoets, de toets Begrijpend lezen en de toets Rekenen/wiskunde afgenomen. Ook voor deze kinderen is nagegaan of ze meer of minder leerwinst hebben gehaald dan de vergelijkbare kinderen in de controlegroep. Het antwoord is af te lezen uit tabel 4.9. In deze schakelgroep zitten alleen allochtone kinderen.

Tabel 4.9 – Gemiddelde leerwinst per maand (Cito-scores, groep 5-6)

	DMT3		Begr. Lezen oude versie		Rekenen oude versie		Rekenen nieuwe versie	
allocht. schakelklas	2.1	+	1.6	=	1.3	=	2.9	+
allocht. landelijk	1.8	(*)	1.5		1.3		1.8	(**)

vet gedrukt is significant verschil, *= $p < .05$; **= $p < .01$

Uit de tabel kan worden geconcludeerd dat allochtone schakelklaskinderen op technisch lezen en rekenen méér leerwinst hebben geboekt dan de controlegroep. Bij Begrijpend lezen is er geen verschil. Dit wijkt af van de bevinding in 2006/07, toen de schakelklaskinderen juist op begrijpend lezen meer vooruit waren gegaan dan de controlekinderen, en er bij technisch lezen geen verschil te zien was.

4.2.2.3 Leerlingen uit groep 8 (kopklas)

Bij de ‘kopklassers’ zijn de Cito-toetsen Begrijpend lezen en Rekenen/wiskunde afgenomen. De gemiddelde leerwinst per maand in tabel 4.10 laat het verschil zien tussen de schakelklassers en de controlegroep. Ook hier gaat het alleen om allochtone schakelklaskinderen.

Tabel 4.10 – Gemiddelde leerwinst per maand (Cito-scores, groep 8)

	Begrijpend lezen		Rekenen	
allocht. schakelklas	1.4	=	1.0	=
allocht. landelijk	1.4		1.1	

Allochtone kopklassers hebben op begrijpend lezen en rekenen evenveel leerwinst per maand geboekt als allochtone kinderen in de controlegroep. In schooljaar 2006/07 was de leerwinst van de schakelklaskinderen bij begrijpend lezen wel groter dan die van de controlegroep.

We merken hierbij op dat de controlegroep bestaat uit kinderen die een reguliere groep 8 volgen, terwijl het bij de schakelklaskinderen om een extra jaar na groep 8 gaat. Voor de schakelklaskinderen is het dus extra leerwinst, bovenop de leerwinst die ze in de reguliere groep 8 al hadden behaald. De vergelijking is derhalve niet helemaal correct. Voor het beoordelen van het effect van de kopklas is de winst op de Cito-scores en op het advies voor voortgezet onderwijs veel belangrijker. Daar gaan we in paragraaf 4.3 op in.

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 schooljaar 2007/08 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 4.11 de gemiddelde leerwinst per maand voor alle groepen nog eens op een rijtje.

Tabel 4.11 – Gemiddelde leerwinst per maand voor taal- en rekenen, per groep waar leerlingen uit afkomstig zijn

OBIS				
<i>Leeftijdscat. 1</i>				
<i>Instreamgroep</i>	Nazeggen	Lezen	Rekenen	
autocht. schakelklas	+	+	=	
allocht. Schakelklas	=	+	+	
<i>Leeftijdscat. 2</i>				
<i>afkomstig uit groep 1</i>	Nazeggen	Lezen	Rekenen	
autocht. schakelklas	+	=	=	
allocht. schakelklas	+	=	=	
<i>Leeftijdscat. 3</i>				
<i>afkomstig uit groep 1</i>	Nazeggen	Lezen	Rekenen	
autocht. schakelklas	=	-	=	
allocht. schakelklas	=	+	=	
Cito				
<i>afkomstig uit groep 1-2</i>	Taal voor Kleuters	Ordenen		
autocht. schakelklas	+	+		
allocht. schakelklas	=	-		
<i>afkomstig uit groep 3-4</i>	Woordenschat	Technisch lezen	Rekenen oud	Rekenen nieuw
autocht. schakelklas	+	+	+	+
allocht. schakelklas	+	+	+	+
<i>afkomstig uit groep 5-6</i>	Begrijpend lezen	Technisch lezen	Rekenen oud	Rekenen nieuw
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 instroomgroep is dat het geval bij ‘voorbereidend lezen’ en bij de autochtone kinderen ook bij ‘nazeggen’. In leeftijdscategorie 2 is de leerwinst alleen te zien bij ‘nazeggen’, maar niet bij lezen. Bij de oudste allochtone kleuters

(categorie 3) is er een positief effect te zien bij 'lezen'. De autochtone schakelklaskinderen in deze leeftijdscategorie hebben daarentegen wat minder leerwinst geboekt dan de controlegroep. Het gaat hier echter maar om weinig leerlingen.

Zowel de autochtone als allochtone schakelklaskinderen uit groep 3-4 zijn méér vooruit gegaan op woordenschat en technisch lezen dan de kinderen in de controlegroep, en de schakelklaskinderen uit groep 5 en 6 is de leerwinst op technisch lezen hoger dan bij de kinderen uit de controlegroep. Wat begrijpend lezen betreft, zien we geen verschil. Dat laatste geldt ook voor de kopklassers.

De extra aandacht voor taal is niet ten koste gegaan van de rekenprestaties; de leerwinst van de schakelklaskinderen is tenminste gelijk aan die in de controlegroep, maar we zien ook veel 'plusjes', wat betekent dat er in de schakelklas dus meer leerwinst is gehaald. Alleen bij de allochtone schakelklaskinderen die de Cito-toets Orde-nen hebben gemaakt, zien we een licht negatief effect. Waarschijnlijk heeft dat te maken met het feit dat deze groep al zo'n hoog aanvangsniveau had.

Het is opvallend dat de effectmeting van de schakelklassen in 2007/08 op een aantal punten andere resultaten oplevert dan de effectmeting van een jaar eerder.

In de eerste plaats zien we nu bij de jongste kinderen de meeste effecten bij de jongste kleuters, terwijl vorig jaar juist de oudere kleuters het meest van de schakelklas leken te profiteren. Verder vonden we in 2006/07 dat het effect in groep 3-4 enigszins tegen-
gen-
viel in vergelijking met het effect in de hogere groepen. Nu, een jaar later, zijn bij groep 3-4 juist de meeste effecten te zien.

Een ander verschil met vorig jaar is dat we nu wel een positief effect zien bij tech-nisch lezen en niet bij begrijpend lezen. In 2006/07 was dat precies andersom. Vorig jaar gaven we voor de geringe leerwinst bij technisch lezen als verklaring, dat de groei in vaardigheid technisch lezen altijd al groot is in de groepen 3 en 4 omdat hierop in het reguliere curriculum voor deze groepen relatief veel accent ligt. De schakelklas zou daar niet iets extra's aan toe weten te voegen. Maar deze verklaring blijkt nu niet gegrond.

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 aan het eind van groep acht hadden. De Cito-Eindtoets wordt daarbij als hulpmid-del 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 2007/08 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 118 (alle kopklasleerlingen met tenminste gegevens uit einde kopklas), het minimale aantal is 61 (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 4.12 staat in percentages aangegeven 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 4.12 – Adviezen aan het eind van de kopklas, naar schooltype voortgezet onderwijs (%)

	bij eind kopklas		bij start kopklas (voor zover bekend)
vwo	17.6		
havo/vwo	16.0		
havo	36.2	69.8	3.2
tl/havo	8.4		
vmbo-tl	16.8		
vmbo-tl/gm	0.0	25.2	48.8
vmbo-b	4.2		
vmbo+lwoo	0.8	5.0	48.0
Totaal	100.0	100.0	100.0

Tabel 4.12 laat zien dat aan het eind van de kopklas bijna 70% van de kopklasleerlingen een advies havo of vwo krijgt, 25% een advies ‘rondom’ vmbo-tl en 5% een advies vmbo-laag. Bij de start was de verdeling heel anders: havo/vwo-adviezen kwamen nauwelijks. Ongeveer de helft van de schakelklasleerlingen had een vmbo-laag advies en de andere helft een ‘rondom’ vmbo-tl advies. 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 wordt: een hoger advies voortgezet onderwijs realiseren.

Vergeleken met het jaar daarvoor is de opbrengst van de kopklas groter geworden. In 2006/07 had namelijk 13% van de schakelklaskinderen bij de start van de kopklas een havo/vwo-advies gehad, en was het percentage na het schakeljaar opgelopen tot 57.

In tabel 4.13 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 4.13 – Score op de Eindtoets basisonderwijs (%)

bij eind kopklas			bij start kopklas (voor zover bekend)	
500-520	2.0		13.8	
521-525	2.9	4.9	32.5	46.3
526-530	7.8		25.0	
531-535	18.6	26.4	20.0	45.0
536-540	32.4		7.5	
541-545	26.5	58.9	--	8.7
546-550	9.8	9.8	1.3	-
Totaal	100.0	100.0	100.0	100.0

Ook tabel 4.13 laat een toename in de verwachte richting zien. Bij de start van de kopklas is het percentage lage scores 46, aan het eind nog maar 5. Aan het eind van de kopklas haalt 59% een gemiddeld hoge score en nog eens 10% scoort zelfs in de hoogste range. Ook hier dus duidelijk een opwaartse trend.

In schooljaar 2006/07 had 34% van de kopklassers een lage score en aan het eind was dat percentage 13. De kopklassen in 2008/07 hebben dus een hoger rendement gehaald dan de kopklassen in het jaar daarvoor.

4.3.2 Vooruitgang per leerling

Vervolgens kijken we alleen naar de leerlingen met een complete gegevensset. Tabel 4.14 bevat een kruistabel waarin te zien valt welke verandering er bij hen is opgetreden in adviesniveau. Tabel 4.15 bevat dezelfde informatie voor de Cito-score.

Tabel 4.14 – Veranderingen van advies tussen start en eind (rij %)

		advies ná schakeljaar			totaal
		vwo-havo	rondom theoretische leerweg	lager vmbo	
advies vóór schakeljaar	vwo-havo	100			100
	rondom TL	91	9		100
	lager vmbo	54	36	10	100

Tabel 4.15 – 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	8	50	42		100%
	526-535		7	84	10	100%
	536-545			67	33	100%

Tabel 4.14 laat zien dat de (paar) leerlingen die al aan de kopklas begonnen met een hoog advies (havo-vwo), dat hebben weten vast te houden. Bij de overige adviezen zien we weer duidelijk een beweging omhoog: van de leerlingen die begonnen met een ‘rondom tl’-advies krijgt 91% aan het eind een havo/vwo-advies, en van de leerlingen die begonnen met een vmbo-laag-advies klimt 36% op tot vmbo-t en 54% zelfs tot havo-vwo.

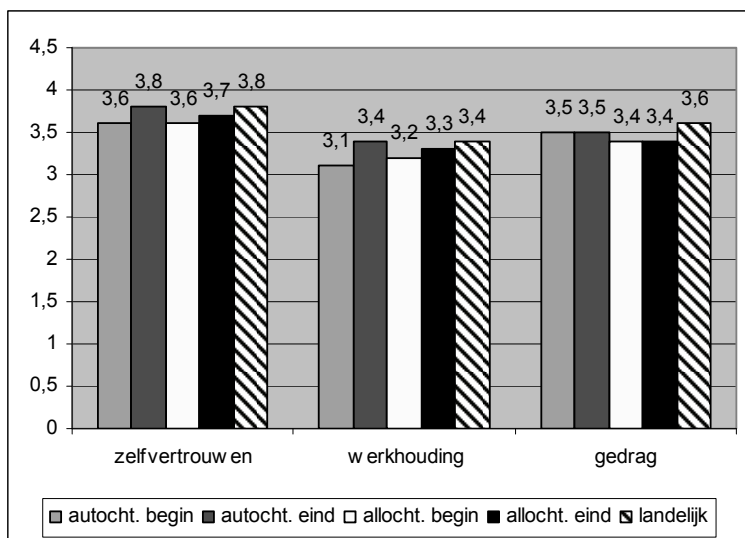
Bij de Cito-Eindtoets gegevens zien we hetzelfde patroon: er is in de regel sprake van een stijging en (bij deze indeling in categorieën) in geen enkel geval van een daling. Aan de hogere adviezen ligt dus ook duidelijke leerwinst ten grondslag. En de opwaartse trend is groter dan in 2006/07.

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



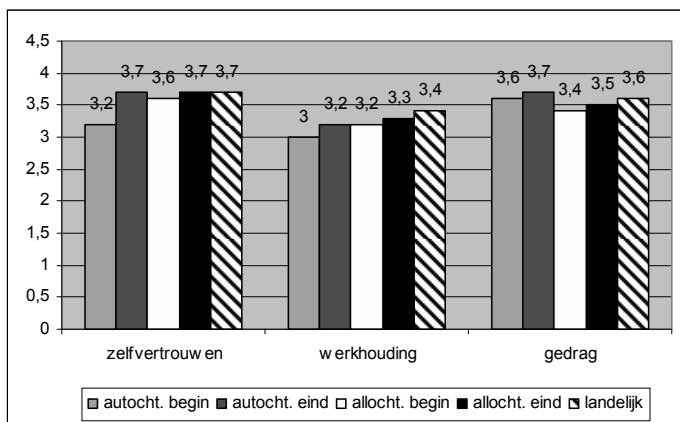
Binnen elk blok van vijf staven staan achtereenvolgens de scores op de beginmeting van de autochtone kinderen in de schakelklas, de eindmeting van deze groep, de begin- en eindmeting van de allochtone kinderen in de schakelklas, en de gemiddelde landelijke scores. Bij de landelijke scores is er geen 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 een iets lagere score hebben dan landelijk gemiddeld, maar dat ze aan het eind van het jaar volgens de leerkracht evenveel zelfvertrouwen hebben. 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 zowel de autochtone als de allochtone schakelklaskinderen ligt aan het begin van het jaar wat lager dan landelijk gemiddeld, maar is aan het eind op hetzelfde niveau gekomen. Het gedrag van de autochtone en allochtone schakelklaskinderen wijkt zowel bij de beginmeting als bij de eindmeting niet van het landelijk gemiddelde af.

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)



De autochtone schakelklaskinderen scoren bij de beginmeting op zelfvertrouwen lager dan landelijk gemiddeld, maar bij de eindmeting zitten ze op gelijk niveau. De

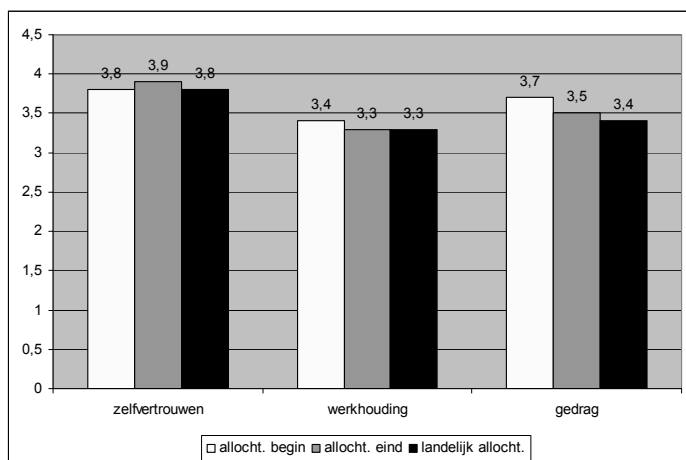
allochtone schakelklaskinderen zaten bij de beginmeting al op het landelijk gemiddelde niveau, en bij de eindmeting is dat nog steeds zo.

De werkhouding van de autochtone schakelklaskinderen blijft zowel bij de begin- als de eindmeting iets onder het landelijk gemiddelde. Bij de allochtone schakelklaskinderen is er opnieuw geen verschil met het landelijk gemiddelde.

Het gedrag van de autochtone schakelklaskinderen is volgens de leerkracht gelijk aan dat van de landelijke groep, zowel bij de begin- als de eindmeting. Het gedrag van de allochtone schakelklaskinderen werd aan het begin van het jaar iets minder positief beoordeeld dan gemiddeld, maar 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)

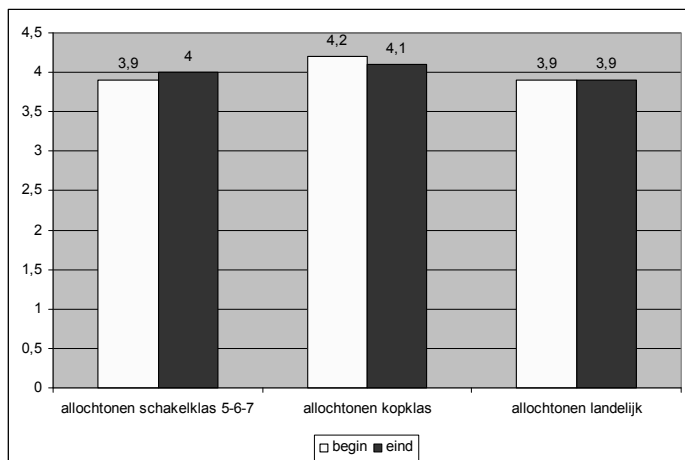


Bij de kopklassers is het oordeel van de schakelleerkracht tussen de begin- en eindmeting nauwelijks veranderd. Wat zelfvertrouwen en werkhouding betreft is er geen verschil met de landelijke groep allochtonen. Hun gedrag is volgens de leerkracht iets minder goed geworden, maar ligt bij de eindmeting nog steeds op het landelijk gemiddelde.

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 zo (beginmeting) of nog meer (eindmeting) op hun gemak dan de gemiddelde allochtone leerling op de basisschool. Een gemiddelde score van rond de 4 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.

Vergeleken met de schakelklassen in 2006/07 zijn er wat het bovenstaande betreft geen noemenswaardige verschillen.

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.

Zoals beschreven in hoofdstuk 2 is in de meeste gevallen (55%) gekozen voor de voltijdvariant. Bij viervijfde deel (39%) van de schakelklassen is sprake van een deeltijdvariant en in totaal is er slechts bij een twintigste (5%) van de klassen sprake van verlengde schooldagvarianten. De verdeling in onze onderzoeksgroep voor de effectmeting is vergelijkbaar: van de 128 onderzochte schakelklassen is 57% voltijd, 37% deeltijd en is bij 6% sprake van een verlengde schooldagvariant. In de voltijd schakelklassen zitten in totaal 852 leerlingen, 483 in de deeltijd- en 95 in de verlengde schooltijdvariant.

In paragraaf 6.1 onderzoeken we of er verschil is in de leerwinst die in de verschillende varianten is behaald.

Behalve naar het verschil in leerwinst tussen de voltijd-, deeltijd en verlengde schooldagvariant 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 leerlingen 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.

In tabel 6.1 staat de gemiddelde leerwinst voor de verschillende leerjaren, uitgesplitst naar schakelvariant. Significante verschillen zijn vet gedrukt. Bij de analyse is gecontroleerd voor de etnische herkomst, het opleidingsniveau van de ouders en de verblijfsduur van de kinderen. 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. 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.

Tabel 6.1 – Gemiddelde leerwinst in de verschillende leerjaren, uitgesplitst naar voltijd-, deeltijd- en verlengde schooldag variant

Afkomstig uit:					
groep 1-2					
	<i>ordenen</i>	<i>taal voor kleuters</i>			
voltijd (n=124)	1.5	1.2			
deeltijd (n=140)	1.7	1.4			
vsd (n=11)	-	1.4			
groep 3-4					
	<i>woordenschat</i>	<i>technisch lezen</i>	<i>rekenen ov</i>	<i>rekenen nv</i>	
voltijd (n=166)	1.4	2.0	1.8	2.3	
deeltijd (n=66)	0.6	2.4	2.0	1.4	
vsd (n=15)	0.8	3.4	-	3.2	
groep 5-6					
	<i>begrijpend lezen ov</i>	<i>begrijpend lezen nv</i>	<i>technisch lezen</i>	<i>rekenen ov</i>	<i>rekenen nv</i>
voltijd (n=72)	1.3	1.2	2.0	1.4	1.6
deeltijd (n=32)	1.5	2.2	2.3	1.1	-
vsd (n=37)	1.8	-	1.7	-	-
groep 8					
	<i>begrijpend lezen ov</i>	<i>begrijpend lezen nv</i>	<i>rekenen ov</i>	<i>rekenen nv</i>	
voltijd (n=27)	1.5	-	1.0	-	
deeltijd (n=0)	-	-	-	-	
vsd (n=0)	-	-	-	-	

- n < 10

De indeling naar voltijd en deeltijd is alleen zinvol voor de groepen 1-6, bij de kopklassers (leerlingen uit groep 8) bestaat de deeltijdvariant niet.

De kinderen afkomstig uit groep 1-2 in de deeltijdvariant hebben meer leerwinst in taal geboekt dan de kinderen in de voltijdvariant. De vorige meting boekten de kinde-

ren uit groep 1-2 in de voltijdvariant meer leerwinst in taal en rekenen dan de kinderen in de deeltijdvariant. Van de kinderen afkomstig uit groep 3-4 in de voltijdvariant is de woordenschat sterker toegenomen en is de technische leesvaardigheid juist minder sterk toegenomen dan die van kinderen in de deeltijd- en verlengde school-dagvariant. De rekenvaardigheid van de kinderen afkomstig uit groep 3-4 in de deeltijdvariant is minder sterk toegenomen dan van de kinderen in de andere varianten. De vorige meting bleek de deeltijdvariant voor de kinderen uit groep 3-4 wat betreft woordenschat en rekenen effectiever dan de voltijdvariant. De kinderen afkomstig uit groep 5-6 in de voltijdvariant zijn *minder* vooruit gegaan in begrijpend lezen dan de kinderen in de deeltijdvariant (nieuwe toetsversie). In 2006/07 vonden we voor de kinderen uit groep 5-6 geen verschillen tussen de deeltijd- en voltijdvariant.

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;
- in welke gemeente (G4, G27, overig) de schakelklas is gesitueerd;
- de houding van de directie ten aanzien van de schakelklas;
- 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 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 2.

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 net als bij de vorige meting niet tot nauwelijks (consistente) significante samenhang voor het hebben van een taalbeleidsplan, taalcoördinator en het type gemeente waarin de school ligt. Ook vinden we wat betreft het draagvlak in de school voor de schakelklas (volgens de leerkracht), nauwelijks significante samenhangen. De twee significante samenhangen die we vinden zijn negatief. Vorig jaar waren er meer negatieve samenhangen van leerwinst met draagvlak.
- We vinden meerdere significante, maar niet consistente samenhangen voor het al dan niet zijn van een Brede School, een GOA-school, en voor het kenmerk team-scholing (team heeft scholing gevolgd over bestrijding van taalachterstanden). De vorige meting waren er wat deze kenmerken betreft ook geen consistente resultaten.
- Wat de houding van de directie ten aanzien van de schakelklas betreft en de mening van de directie dat de schakelklas een mogelijkheid is om aan te sluiten bij bestaand (taal)beleid, vinden we meest negatieve samenhangen met leerwinst. Naarmate scholen positiever staan tegenover de schakelklas en in sterkere mate vinden dat de schakelklas een goede mogelijkheid is om aan te sluiten bij bestaand (taal)beleid in de school, des te *lager* de leerwinst in de meeste gevallen is. In 2006/07 vonden we met betrekking tot de aansluiting bij bestaand beleid een positieve samenhang. Met betrekking tot de houding van de directie ten aanzien van de schakelklas vonden we toen, en nu weer, meerdere negatieve samenhangen. Voor de gevonden negatieve samenhangen met leerwinst hebben we geen verklaring.

Leerkrachtkenmerken

Voor de leerkrachtkenmerken zijn de uitkomsten als volgt.

- We vinden weinig significante samenhangen met leerwinst voor het kenmerk deskundigheid van de leerkracht, geoperationaliseerd als ‘extra scholing gevolgd in lesgeven aan kinderen met taalachterstand’. De kinderen uit groep 1-2 met een leerkracht die specifieke nascholing heeft gevolgd, zoals voor taalcoördinator of NT2-leerkracht hebben meer leerwinst geboekt dan kinderen met een leerkracht die deze nascholing niet heeft gevolgd. In 2006/07 vonden we met betrekking tot de deskundigheid van de leerkracht een wisselend beeld.
- Het aantal jaren dat schakelklasleerkrachten werkzaam zijn in het onderwijs hangt in de meeste gevallen niet, in een paar gevallen positief en in één geval negatief samen met leerwinst. Het aantal jaren ervaring in het lesgeven aan kinderen met taalachterstanden hangt meestal niet samen met leerwinst, maar waar er wel een significante samenhang is, is deze negatief. Over het geheel genomen is er dus geen sprake van een consistent beeld. Voor het kenmerk ‘ervaring van de leerkracht’ vonden we in 2006/07 eveneens een wisselend beeld van positieve, negatieve en afwezige samenhangen, maar toen wezen de overall resultaten op een positieve invloed van ervaring op leerwinst. We zijn tevens nagegaan of leerkrachten van schakelklassen méér ervaringsjaren hebben dan gemiddelde leerkrachten, door de schakelklasleerkrachten te vergelijken met leerkrachten uit het PRIMA cohort-onderzoek. Dat blijkt inderdaad het geval, maar het verschil is niet groot: schakelklasleerkrachten hebben gemiddeld één jaar meer ervaring dan de ‘modale’ leerkracht. Ook vorig jaar vonden we dit (kleine) verschil. De gedachte dat scholen er voor kiezen om voor hun schakelklassen vooral zeer ervaren leerkrachten in te zetten krijgt dus opnieuw een beetje, maar niet een erg sterke ondersteuning.
- Wat betreft de door de leerkracht gebruikte materialen/methoden in de schakelklas zijn er wel samenhangen met leerwinst, maar deze leveren geen consistent beeld op. De kinderen afkomstig uit groep 1-2 boeken meer leerwinst als aanvullend specifieke stimuleringsprogramma’s zoals Piramide en Kaleidoscoop worden gebruikt, dan wanneer hier geen gebruik van wordt gemaakt. Door de kinderen afkomstig uit groep 5-6 wordt echter minder leerwinst geboekt in technisch lezen wanneer aanvullend een specifiek stimuleringsprogramma wordt gebruikt, dan wanneer dit niet wordt gebruikt. Als de leerkracht grotendeels gebruik maakt van een specifieke methode voor Nederlands als tweede taal, boeken kinderen afkomstig uit groep 1-2 en 5-6 meer leerwinst in respectievelijk taal en begrijpend lezen dan wanneer de leerkracht hier geen of aanvullend gebruik van maakt. Vorig jaar vonden we geen duidelijke relatie tussen hoeveelheid leerwinst en het al dan niet gebruiken van speciale methoden of materialen voor de schakelklas.
- Voor de ‘houding van de schakelklasleerkracht tegenover het nut van de schakelklas’ vinden we net als vorig jaar geen eenduidige samenhang met leerwinst: in de

meeste gevallen geen significante samenhang, een aantal keer een positieve en een aantal 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. Wel lijkt het erop dat het gebruik van specifieke stimuleringsprogramma's als Kaleidoscoop en Piramide in groep 1-2 en het gebruik van een specifieke methode voor Nederlands als tweede taal een positief effect heeft op de leerwinst in taal.

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 leeftijdsgroepen. Bijvoorbeeld bij schakelklassen tussen groep 2 en groep 3 (specifieke vorm van verlengd kleuteronderwijs) of bij schakelklassen die een verlengd onderbouwprogramma 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 3.4).

We zijn nagegaan of het voor de effectiviteit iets uitmaakt of de schakelklas al dan niet is opgezet als extra jaar. Bij de analyse hiervan hebben we gecontroleerd voor de etnische herkomst, het opleidingsniveau van de ouders en de verblijfsduur van de schakelklaskinderen. De taalprestaties van kinderen uit groep 1-4 voor wie de schakelklas een extra leerjaar impliceert, nemen meer toe dan de taalprestaties van de kinderen voor wie de schakeljaar niet of niet per definitie een extra jaar betekent. Voor de hogere groepen vonden we geen effect. Vorige meting vonden we alleen voor groep 5-6 een effect: in schakelklassen waar geen extra jaar was ingebouwd was de leerwinst in rekenen groter dan in schakelklassen die wel een extra jaar betekenden voor de kinderen. Voor de groepen 1-2 konden we het toen echter niet onderzoeken, omdat er toen onvoldoende kinderen in het onderzoek waren voor wie de schakelklas een extra jaar betekende.

7 Samenvatting

7.1 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, 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 2005/06 in 25 gemeenten een pilot uitgevoerd. Daarna hebben de schakelklassen met ingang van schooljaar 2006/07 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 2006/07 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 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.

7.2 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 2005/06 is onderzoek uitgevoerd onder de pilotgemeenten. De onderzoekers hebben het pilot-jaar benut voor de ontwikkeling en het uitproberen van de onderzoeksinstrumenten. In schooljaar 2006/07 is de eerste ‘echte’ effectmeting uitgevoerd, en deze is in schooljaar 2007/08 herhaald. Over de meting in 2006/07 is gerapporteerd in Mulder e.a. (2008). De voorliggende rapportage gaat over de meting in 2007/08, waarbij steeds een vergelijking is gemaakt met het jaar daarvoor.

De centrale vragen in het schakelklasonderzoek zijn:

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 suc-

cesvolle schoolloopbanen? Zijn er in dit opzicht verschillen tussen de onderscheiden varianten?

Voor het beantwoorden van vraag 1 zijn vragenlijsten afgenomen bij gemeenteambtenaren, directeuren 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 schakeljaar 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 de taalvaardigheid in het Nederlands van deze 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 basis te leggen voor de beheersing van de Nederlandse taal. Ook zijn er voor deze groep geen vergelijkingskinderen te vinden in het reguliere onderwijs.

Hieronder zetten we de resultaten van het onderzoek op een rij. We gaan achtereenvolgens in op de aantallen en typen schakelklassen die in schooljaar 2007/08 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, de ervaringen van diverse betrokkenen en op de resultaten van de effectmeting.

7.3 Aantallen en typen schakelklassen in schooljaar 2007/08

In schooljaar 2007/08 zijn er in totaal in 68 gemeenten op circa 350 scholen 429 schakelklassen opgezet. Buiten de G4 ging het om 64 gemeenten met 248 klassen, waarvan 49 voltijds, 163 deeltijds, 23 verlengde schooltijd en 13 met een combinatie-

vorm of onbekend. In de G4 zijn 181 schakelklassen opgezet: in Rotterdam 42, in Den Haag 58, in Utrecht 14 en in Amsterdam 67. Daarvan waren 114 klassen voltijds, 37 deeltijds, en in 9 gevallen ging het om een verlengde schooldag. Bij de overige 21 schakelklassen was er sprake van een onbekende of combinatievariant.

Daarnaast zijn er in 37 gemeenten buiten de G4 40 schakelklassen voor *neveninstromers* opgezet. Binnen de G4 ging het om 35 schakelklassen voor deze doelgroep: in Rotterdam 15, in Den Haag 18, en in Amsterdam 2.

In tabel 7.1 staat een overzicht van de aantallen schakelklassen en schakelklasleerlingen in 2007/08.

Tabel 7.1 – Aantallen schakelklassen en schakelklasleerlingen in de G4, G27 en overige gemeenten (schooljaar 2007/08, N)

<i>Schooljaar 2007/08</i>	<i>G4</i>	<i>G27</i>	<i>overige gemeenten</i>	<i>Totaal</i>
Aantal gemeenten	4	27	37	68
Aantal schakelklassen	181	129	119	429
Voltijd	114	28	21	163
Deeltijd	37	82	81	200
Verlengde schooldag	9	19	4	32
Combinatie/onbekend	21	-	13	34
Gemiddeld aantal leerlingen	12,6	9,4	8,4	10,5
Totaal aantal leerlingen (schatting)	2.280	1.212	1.000	4.492
Aantal schakelklassen voor neveninstromers	35	27	13	75

Het aantal schakelklassen is in 2007/08 beduidend hoger dan het jaar daarvoor, toen er nog 'slechts' 115 schakelklassen waren. Vooral buiten de grote steden zijn veel nieuwe schakelklassen opgezet. Er is tussen de G4 en de overige gemeenten een duidelijk verschil tussen het aandeel voltijd- en deeltijdschakelklassen: binnen de G4 is circa 70% van de schakelklassen voltijds en 20% deeltijd, daarbuiten is de deeltijdvariant favoriet. De verlengde schooldagvariant komt in beperkte mate voor.

Het aantal schakelklassen voor neveninstromers is in een jaar tijd niet zo hard gegroeid, namelijk van 61 naar 75.

In de G4 zijn de meeste schakelklassen en is het gemiddelde aantal leerlingen per schakelklas daar ook het hoogst. De helft van alle schakelklasleerlingen is dan ook in de G4 te vinden. In totaal hebben in schooljaar 2007/08 naar schatting circa 4.500 leerlingen in een schakelklas gezeten.

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. Net als het jaar daarvoor komen alle leeftijdsgroepen voor, maar zijn er ook veel combinaties van leeftijden (leeftijdsheterogene groepen). Bij de 'gewone' schakelklassen (niet exclusief voor neveninstromers) lag de nadruk dit jaar opnieuw op de kleuter- en onderbouw: circa 25% van de schakelklassen was in 2007/08 bedoeld voor leerlingen in de kleutergroepen (tot en met groep 2), 25% voor leerlingen in de onderbouw (groep 3 en 4), en 14% voor de combinatie kleuter/onderbouw (groep 1-4). Het resterende deel (40%) was gelijkelijk verdeeld over de midden- en bovenbouw. Slechts 5% van de schakelklassen betrof in 2007/08 een kopklas. Dat is minder dan in 2006/07, toen het nog om 13% ging. Dat betekent overigens niet dat het aantal kopklassen is afgenomen, maar bij de nieuwe schakelklassen zaten relatief weinig kopklassen, waardoor hun aandeel ten opzichte van een jaar eerder is gedaald.

Net als in 2006/07 zijn ook in 2007/08 in de G4 veel minder schakelklassen voor heel jonge kinderen (groep 1-2) opgezet dan buiten de G4. De reden is ook nu dat gemeenten deze variant hebben uitgesloten, omdat voor deze leeftijdsgroep het VVE-beleid al wordt ingezet. Een logisch gevolg is dat in de G4 meer schakelklassen zijn opgezet gericht op leerlingen uit groep 3-4 en 5-6 dan buiten de G4.

7.4 De geselecteerde schakelklaskinderen

De selectie van kinderen voor de schakelklassen wordt in de regel door de betreffende scholen gedaan. Er zijn hiervoor geen richtlijnen vanuit het beleid, alleen de aanwijzing dat het moet gaan om 'kinderen met taalachterstanden'. In de praktijk zijn er ook in 2007/08 vooral allochtone leerlingen in de schakelklassen terechtgekomen: 85% van de leerlingen (een jaar eerder 90%) is van allochtone afkomst. De kleine groep autochtone leerlingen zit vooral in de schakelklassen voor kleuter- en onderbouw, vanaf groep 5 zijn er vrijwel geen autochtone leerlingen in de schakelklas geplaatst.

Een relatief groot deel (30%) van de kinderen in de schakelklassen behoort formeel niet tot de doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid (kinderen met weegfactor 0.0). Het zijn met name allochtone kinderen met tenminste één hoger opgeleide ouder.

In 2006/07 waren er meer Turkse dan Marokkaanse leerlingen in de schakelklassen geplaatst. Nu, een jaar later, zitten er juist iets meer Marokkaanse (28%) dan Turkse (22%) leerlingen in. Dat geldt in ieder geval voor de schakelklassen die hebben deelgenomen aan het onderzoek; voor de overige schakelklassen is dit niet bekend, maar er is geen reden om te veronderstellen dat de verhouding daar anders ligt.

Na de vorige meting luidde de conclusie dat in het algemeen relatief zwakke kinderen in de schakelklas waren 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 waren juist de betere kinderen met groeipotentie geselecteerd.

In grote lijnen laat de meting van 2007/08 hetzelfde beeld zien. Ook nu zien we dat autochtone schakelklasleerlingen een taal- én rekenachterstand hebben en dat de achterstand bij de allochtonen vooral op de domeinen woordenschat en begrijpend lezen ligt. Net als een jaar eerder zijn de allochtone schakelklasleerlingen relatief sterk in technisch lezen. Bij rekenen is er wel een verschil ten opzichte van een jaar eerder. In 2006/07 lag het rekenniveau van de allochtonen in alle groepen relatief hoog, maar dit jaar is dat diffuser. In sommige groepen is dat nog steeds zo, in andere groepen is hun aanvangsniveau wat lager dan dat van de gemiddelde allochtone leerling.

Toch kunnen we opnieuw concluderen dat bij autochtone schakelklasleerlingen in het algemeen sprake is van een 'overall' achterstand en dat allochtone schakelklaskinderen in het algemeen leerlingen zijn met een discrepantie-profiel: gemiddeld genomen scoren ze niet laag op technisch lezen en rekenen, maar wel op woordenschat en/of begrijpend lezen.

Bij de kopklassers zien we dit keer een wat grotere achterstand op begrijpend lezen dan een jaar eerder. Dat ze relatief hoog scoren op rekenen en leercapaciteit komt overeen met het beeld van vorig jaar. Opnieuw zijn het de betere leerlingen met groeipotentie die voor de kopklas zijn geselecteerd.

7.5 Implementatie van en ervaringen met schakelklassen

In het voorjaar van 2008 zijn internetvragenlijsten verstuurd naar alle gemeentelijke coördinatoren van de schakelklas, schooldirecteuren of schakelklascoördinatoren (binnen de school) en schakelklasleerkrachten. 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 onderwerpen.

De keuze voor typen 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. Dat was in 2007/08 in wat sterkere mate het geval dan in het jaar ervoor. Er wordt in overleg beslist over zaken als sturing, 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 waren daarbij, net als in 2006/07, de voorzieningen die op de scholen al aanwezig waren bepalend. Ook zijn bestaande voorzieningen voor neveninstromers vaak ‘omgebouwd’ tot schakelklas.

De procedure om te komen tot de keuze voor type schakelklas en school van vestiging loopt uiteen: meestal hebben schoolbesturen scholen aangezocht/aangewezen, maar soms konden alle schoolbesturen plannen indienen waaruit door de gemeente of een lokale stuurgroep is gekozen of konden scholen zulke plannen indienen. Net als in 2006/07 bestaat zowel bij de gemeenten als bij de scholen tevredenheid over de lokale samenwerking.

De gekozen vorm

Bij een minderheid van de schakelklassen is er sprake van een bovenschoolse voorziening; bij bijna 80% van de scholen is de schakelklas alleen bestemd voor leerlingen van de school zelf. Buiten de G4 is het meest voor de deeltijdvariant gekozen, binnen de G4 voor de voltijdvariant; de verlengde schooldagvariant komt relatief weinig voor. Bij de deeltijdvariant zitten de 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 aan taal wordt gewerkt.

Alle *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. In 2006/07 was nog bijna een derde van de kopklassen gevestigd in een basisschool of in een apart gebouw.

Keuzemotieven

Aan schooldirecteuren is de vraag voorgelegd waarom voor een bepaald type schakelklas is gekozen. Ongeacht het type schakelklas was het meest voorkomende motief dat het gekozen type schakelklas het beste aansluit bij het schoolbeleid. In 2006/07 was dit ook een belangrijk motief, maar het meest voorkomende motief was toen een voorkeur voor de gekozen doelgroep: ‘deze leerlingen hebben een extra kans het hardst nodig’

Wat is de doelgroep van de schakelklassen?

Deze vraag is eveneens gesteld aan de schooldirecties. In het algemeen beschouwen zij, net als in 2006/07, als doelgroep van de schakelklassen: kinderen die laag scoren op taal/lezen en/of een geringe woordenschat hebben. Voor de *kopklas* is de belangrijkste doelgroep: leerlingen met een disharmonisch profiel: taalprestaties laag, maar andere prestaties en/of intelligentie niet laag. Belangrijke doelgroepen van de *instroomgroepen* zijn allochtone leerlingen die bij intrede in de basisschool (groep 1 of

2) onvoldoende taalvaardig zijn in het Nederlands om de lessen goed te kunnen volgen, en autochtone leerlingen met een taalachterstand. Opvallend is dat in 2006/07 hier de neveninstromers ook een belangrijke doelgroep waren, en dat dit nu niet meer het geval is.

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.

Welke doelen worden nagestreefd?

Deze vraag is beantwoord door leerkrachten. Het doel dat zij net als in 2006/07 het meest noemen, is het officiële doel van de schakelklassen: taalachterstanden verminderen. Daarnaast worden als belangrijke doelen genoemd:

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

We zien dus dat leerkrachten ook heel wat niet-cognitieve doelstellingen hebben voor hun schakelklas. Een doelstelling die net als in 2006/07 nadrukkelijk niet wordt onderschreven door leerkrachten is ‘verwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs voorkomen’. Hieruit blijkt dat ook volgens leerkrachten schakelklassen niet zijn bedoeld 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, en kinderen die nog maar kort in Nederland wonen. Het hebben van leer- of gedragsproblemen is in de regel een contra-indicatie: deze leerlingen worden juist niet in een schakelklas geplaatst. Dit verschilt niet met 2006/07. Vanwege het hogere aantal schakelklassen in 2007/08 kon een uitsplitsing worden gemaakt naar schakelklastype. Voor de kopklassen en leerlingen in een schakelgroep middenbouw komen vooral leerlingen in aanmerking bij wie het taalniveau achterblijft bij de intelligentie en leerlingen die sociaal-emotioneel sterk zijn en over een goede werkhouding en motivatie beschikken. Voor de schakelklassen in de kleuter- en onderbouw komen vooral kinderen in aanmerking met een laag tot zeer laag taalniveau. Schakelklassen voor neveninstromers zijn uiteraard vooral bedoeld voor allochtone kinderen die nog maar kort in Nederland zijn. Voor schakelgroepen voor kinderen van verschillende leeftijden en schakelgroepen in de bovenbouw komen vooral kinderen met een laag maar niet zeer laag taalniveau in aanmerking. Voor schakelgroepen in de bovenbouw worden met name kinderen geselecteerd die als sociaal-emotioneel zwak beoordeeld worden.

Aan de directies is gevraagd of in de loop van het schakelklasjaar veranderingen hebben plaatsgevonden in het aantal geplaatste leerlingen. Dat was bij tweederde het geval. Op de meeste van deze scholen zijn in de loop van het jaar zowel nieuwe schakelklaskinderen bijgekomen als vertrokken. Er zijn gemiddeld wel meer leerlingen bijgekomen (gemiddeld 8 nieuwe leerlingen) dan vertrokken (gemiddeld 4 leerlingen).

Ongeveer tweevijfde van de scholen had precies genoeg plaatsen, dat is iets meer dan bij de vorige meting (was een derde). Op een kwart van de scholen hadden meer kinderen geplaatst kunnen worden. Dit kwam meestal omdat er te weinig leerlingen waren die in aanmerking kwamen/aan de vereisten voldeden. Bij meer dan 10% van de scholen zijn leerlingen afgewezen, meestal omdat er meer kinderen met taalachterstanden waren dan het aantal beschikbare plaatsen in de schakelklas. Dit aandeel is verdubbeld vergeleken met 2006/07, toen heeft een op de twintig scholen leerlingen moeten afwijzen.

Lesprogramma

Wat zijn de kenmerken van de lesprogramma's in de schakelklassen? Net als in 2006/07 wordt de meeste aandacht besteed aan uitbreiding van de woordenschat en aan mondelinge taalvaardigheid, en is er de minste aandacht voor rekenen. Er zijn wat dit betreft uiteraard verschillen tussen de leeftijdsgroepen. In schakelklassen in de middenbouw wordt, vergeleken met de andere schakelklastypen, de minste aandacht aan mondelinge taalvaardigheid besteed. In 2006/07 werd juist in de kleuter- én middenbouw hieraan de meeste aandacht 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 de kopklassen, het minst in de kleuterbouw. In schakelklassen voor neveninstromers en schakelklassen in de onderbouw wordt de meeste aandacht besteed aan (de voorbereiding op) technisch lezen.

Net als in 2006/07 zijn de meest gebruikte werkvormen: 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). 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 worden gebruikt 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 en bij de lokale contacten/afstemming met anderen. Minder vaak zorgt de extern begeleider voor de organisatie in de school (huisvesting, leerkracht kiezen, draagvlak in het team etc.) en de scholing van de andere leerkrachten in het team. Vergeleken met 2006/07 ligt het accent bij de externe begeleiding nu veel vaker op scholing van de schakelklasleerkracht.

Verder kan een kwart van de schakelklasleerkrachten beschikken over de hulp van onderwijsassistenten in hun groep; in 2006/07 was dit bijna de helft. Iets meer dan de helft van de leerkrachten wordt ook intern ondersteund door de intern begeleider of een ander teamlid. In 2006/07 gold dit voor bijna 90% van de leerkrachten. 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 3% geeft op deze vier punten aan dat dit helemaal niet het geval is.

Ouders

Gemiddeld genomen, zo rapporteren de leerkrachten net als in 2006/07, 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.

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. Dit laatste wordt echter in minder sterke mate gedaan dan in 2006/07: toen ging tweederde van de leerkrachten op huisbezoek, nu is dat ruim de helft. 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 inzet en kwaliteit van de schakelklasleerkrachten en de motivatie bij alle betrokkenen om schakelklas(sen) tot stand te brengen. Daarnaast is ongeveer tweederde zeer positief over de mogelijkheid aan te sluiten bij lokaal beleid en de goed verlopende lokale sturing, en geeft meer dan de helft aan dat de goede lokale ondersteuning, de goede communicatie tussen alle betrokkenen, de mogelijkheid iets nieuws uit te proberen en aan te sluiten bij bestaande voorzieningen, duidelijke pluspunten zijn. De *schooldirecties* noemen als voornaamste successen het enthousiasme, de inzet en de kwaliteit van de schakelklasleerkracht(en), het (kunnen) werken in een kleine groep en het enthousiasme van de leerlingen in de schakelklas. De *leerkrachten* van de schakelklassen zijn vooral positief over het (kunnen) werken in een kleine groep en het enthousiasme van de leerlingen in de schakelklas. Ook duidelijk positief zijn de leerkrachten over al zichtbare effecten op cognitief en sociaal-emotioneel gebied. Hierbij wordt vaak genoemd dat de leerlingen meer zelfvertrouwen hebben gekregen, zich veiliger voelen en dat hun motivatie is toegenomen.

De *gemeentelijke vertegenwoordigers* ervaren ook wel wat knelpunten. Het belangrijkste knelpunt is dat de regelgeving/wensen van de landelijke overheid als te knelend worden ervaren. De *directies* 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 'pionie-

ren' in een nieuwe setting wordt door hen het meest genoemd. Deze knelpunten zijn dezelfde als die een jaar eerder werden genoemd.

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, niveauperlaging in de hand werken omdat zwakke leerlingen bij elkaar in één groep worden geplaatst en geringe kosteneffectiviteit, krijgen nauwelijks steun.

7.6 De effecten

Uit de 429 schakelklassen die in 2007/08 zijn opgezet zijn er 160 benaderd voor deelname aan het effectonderzoek. De selectie is gemaakt op basis van leeftijdsgroep, variant en urbanisatiegraad. Van de 160 benaderde scholen hebben er uiteindelijk 100 alle voor het onderzoek benodigde gegevens aangeleverd. Deze onderzoeksgroep is representatief naar leeftijd en variant, maar de schakelklassen in de G4 zijn enigszins oververtegenwoordigd. Over de representativiteit naar de verdeling allochtone/ autochtone leerlingen kunnen we geen uitspraken doen, omdat we de verdeling in de populatie niet kennen. Er zijn echter geen aanwijzingen dat die heel anders zal zijn dan in de onderzoeksgroep.

7.6.1 Effecten op cognitief gebied

Bij de aan het onderzoek deelnemende schakelklasleerlingen zijn aan het begin en aan het eind van het schakeljaar enkele toetsen afgenomen voor de domeinen woordenschat, technisch lezen, begrijpend lezen en rekenen (en voor de kleuters nazeggen). 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.

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

OBIS				
<i>Leeftijdscat. 1</i>				
<i>(Instroomgroep)</i>				
	Nazeggen	Lezen	Rekenen	
autocht. schakelklas	+	+	=	
allocht. Schakelklas	=	+	+	
 <i>Leeftijdscat. 2</i>				
<i>afkomstig uit groep 1</i>				
	Nazeggen	Lezen	Rekenen	
autocht. schakelklas	+	=	=	
allocht. schakelklas	+	=	=	
 <i>Leeftijdscat. 3</i>				
<i>afkomstig uit groep 1</i>				
	Nazeggen	Lezen	Rekenen	
autocht. schakelklas	=	-	=	
allocht. schakelklas	=	+	=	
 Cito				
<i>afkomstig uit groep 1-2</i>				
	Taal voor Kleuters	Ordenen		
autocht. schakelklas	+	+		
allocht. schakelklas	=	-		
 <i>afkomstig uit groep 3-4</i>				
	woordenschat	technisch lezen	rekenen oud	rekenen nieuw
autocht. schakelklas	+	+	+	+
allocht. schakelklas	+	+	+	+
 <i>afkomstig uit groep 5-6</i>				
	begrijpend lezen	technisch lezen	rekenen oud	rekenen nieuw
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 instroomgroep is dat het geval bij 'voorbereidend lezen' en bij de autochtone kinderen ook bij 'nazeggen'. In leeftijdscategorie 2 is de leerwinst alleen te zien bij 'nazeggen', maar niet bij lezen. Bij de oudste allochtone kleuters (categorie 3) is er een positief effect te zien bij 'lezen'. De autochtone schakelklaskinderen in deze leeftijdscategorie hebben daarentegen wat minder leerwinst geboekt dan de controlegroep, maar het gaat hier om slechts weinig leerlingen.

Zowel de autochtone als allochtone schakelklaskinderen uit groep 3-4 zijn méér vooruit gegaan op woordenschat en technisch lezen dan de kinderen in de controlegroep, en de schakelklaskinderen uit groep 5 en 6 is de leerwinst op technisch lezen hoger dan bij de kinderen uit de controlegroep. Wat begrijpend lezen betreft, zien we geen verschil. Dat laatste geldt ook voor de kopklassers.

De extra aandacht voor taal is niet ten koste gegaan van de rekenprestaties; de leerwinst van de schakelklaskinderen is tenminste gelijk aan die in de controlegroep, maar we zien ook veel 'plusjes', wat betekent dat er in de schakelklas dus meer leerwinst is gehaald. Alleen bij de allochtone schakelklaskinderen die de Cito-toets Ordenen hebben gemaakt zien we een licht negatief effect. Waarschijnlijk heeft dat te maken met het feit dat deze groep al een relatief hoog aanvangsniveau had.

Allochtone kopklassers hebben op begrijpend lezen en rekenen evenveel leerwinst per maand geboekt als allochtone kinderen in de controlegroep.

De effectmeting van de schakelklassen in 2007/08 levert op een aantal punten andere resultaten op dan de effectmeting van een jaar eerder.

In de eerste plaats zien we nu bij de kleuters de meeste effecten bij de jongste kleuters, terwijl vorig jaar juist de oudere kleuters het meest van de schakelklas leken te profiteren. Verder vonden we in 2006/07 dat het effect in groep 3-4 enigszins tegenviel in vergelijking met het effect in de hogere groepen. Nu, een jaar later, zijn bij groep 3-4 juist de meeste effecten te zien.

Een ander verschil met vorig jaar is dat we nu in groep 5-6 wel een positief effect zien bij technisch lezen en niet bij begrijpend lezen. In 2006/07 was dat precies andersom.

Verder was in schooljaar 2006/07 de leerwinst van de kopklassers bij begrijpend lezen groter dan die van de controlegroep. Dat is nu niet meer het geval. Toch is het rendement van de kopklas veel hoger dan een jaar eerder. Nu heeft aan het eind van de kopklas bijna 70% van de kopklasleerlingen een advies havo of vwo gekregen, 25% een advies 'rondom' vmbo-tl en 5% een advies vmbo-laag. Bij de start van de kopklas was de verdeling: 3% een havo- of vwo-advies, de helft een 'rondom' vmbo-tl advies en bijna de helft een vmbo-laag advies. Het aandeel havo/vwo-adviezen is dus na een schakeljaar fors gegroeid, en het aandeel vmbo-laag-adviezen aanzienlijk gedaald. Een jaar eerder was het aandeel havo/vwo-adviezen na het schakeljaar gestegen van 13 naar 57. De kopklassen hebben in 2007/08 dus meer leerlingen naar een hoger niveau getild.

7.6.2 Effecten op niet-cognitief gebied

Behalve naar de taal- en rekenprestaties is er 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 negatievere 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 aan het begin en het eind van het schakeljaar te beoordelen op zelfvertrouwen, werkhouding en gedrag. Samengevat zijn de resultaten als volgt:

Kleuters

Bij autochtone en allochtone leerlingen is er een verbetering in werkhouding geconstateerd, bij de autochtone kinderen ook in zelfvertrouwen. Aan het eind van het jaar liggen zelfvertrouwen en werkhouding op hetzelfde niveau als landelijk gemiddeld. In het gedrag van beide groepen zit in het schakeljaar geen ontwikkeling, maar het wijkt ook niet af van het landelijk gemiddelde.

Kinderen uit groep 3-7

De autochtone schakelklasleerlingen zijn er in het schakeljaar wat zelfvertrouwen betreft op vooruit gegaan, en komen daarmee op het landelijk gemiddelde. Ook hun werkhouding verbetert, maar dat wordt aan het eind van het schakeljaar nog steeds wat minder goed beoordeeld dan de werkhouding van de gemiddelde leerling. Het gedrag van de autochtone schakelklaskinderen is volgens de leerkracht gelijk aan dat van de landelijke groep, zowel bij de begin- als de eindmeting.

Bij de allochtone schakelklasleerlingen is er wat zelfvertrouwen niets veranderd. Zowel aan het begin als aan het eind van het schakeljaar is dat even groot als dat van de gemiddelde leerling. Hun werkhouding en gedrag werden daarentegen aan het begin van het jaar iets minder positief beoordeeld dan gemiddeld, maar doordat het in het schakeljaar is verbeterd was dat verschil aan het eind van het jaar verdwenen.

Kopklassen

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

minder goed geworden, maar ligt bij de eindmeting nog steeds op het landelijk gemiddelde.

De schakelklasleerlingen afkomstig uit groep 5 en hoger hebben zelf ook nog een vragenlijstje ingevuld over schoolwelbevinden. Ook dit is zowel aan het begin als aan het eind van het schakeljaar gebeurd. Ook nu blijkt daaruit dat kinderen zich in de schakelklas op school en in de klas net zoveel (groep 5-6-7) of nog meer (kopklassers) op hun gemak voelen dan leerlingen die niet in een schakelklas zitten. De kopklassers zijn zelfs nog wat positiever dan een jaar eerder. We kunnen dus opnieuw met zekerheid zeggen dat de kinderen in het schakeljaar in het algemeen met veel plezier naar school zijn gegaan en dat schakelklassen zeker niet als negatief worden ervaren.

7.6.3 Voltijd- en deeltijdschakelklassen

De Regeling Schakelklassen staat zowel voltijd- als deeltijd- als verlengde schooldag-schakelklassen toe. In 2007/08 is in de meeste gevallen (55%) gekozen voor de voltijdvariant. Bij vier vijfde deel (39%) van de schakelklassen is sprake van een deeltijdvariant en in totaal is er slechts bij een twintigste (5%) van de klassen sprake van verlengde schooldagvarianten. Is er een verschil in effectiviteit tussen deze typen? Uit de resultaten blijkt dat de kinderen afkomstig uit groep 1-2 in de deeltijdvariant meer leerwinst in taal hebben geboekt dan de kinderen in de voltijdvariant. Wat rekenen betreft is er geen verschil. Dat is een opmerkelijk resultaat omdat een jaar eerder werd geconcludeerd dat de kinderen in de voltijdvariant meer vooruit waren gegaan in zowel taal als rekenen dan de kinderen in de deeltijdvariant.

Van de kinderen afkomstig uit groep 3-4 in de voltijdvariant is de woordenschat sterker toegenomen en is de technische leesvaardigheid juist minder sterk toegenomen dan die van kinderen in de deeltijd- en verlengde schooldagvariant. De rekenvaardigheid van de kinderen afkomstig uit groep 3-4 in de deeltijdvariant is minder sterk toegenomen dan van de kinderen in de andere varianten. Ook hier zien we weer een verschil met de vorige meting: toen bleek de deeltijdvariant voor de kinderen uit groep 3-4 wat betreft woordenschat en rekenen effectiever dan de voltijdvariant.

De kinderen afkomstig uit groep 5-6 in de voltijdvariant zijn *minder* vooruit gegaan in begrijpend lezen dan de kinderen in de deeltijdvariant (nieuwe toetsversie). In 2006/07 vonden we voor de kinderen uit groep 5-6 geen verschillen tussen de deeltijd- en voltijdvariant.

Bij de kopklassers is de vergelijking tussen de varianten niet mogelijk omdat daar alleen de voltijdvariant voorkomt.

7.6.4 Invloed van school- en klaskenmerken

Van een aantal school- en leerkrachtkenmerken is 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;
- in welke gemeente (G4, G32, overig) de schakelklas is gesitueerd;
- 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 (speciale opleiding gevolgd);
- het aantal jaar ervaring van de leerkracht in het basisonderwijs en aan achterstandsleerlingen;
- het gebruik van specifiek programma of methode in de schakelklas;
- de houding van de directie ten aanzien van de schakelklas;
- 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. Wel lijkt het erop dat het gebruik van specifieke stimuleringsprogramma's als Kaleidoscoop en Piramide in groep 1-2 en het gebruik van een specifieke methode voor Nederlands als tweede taal een positief effect heeft op de leerwinst in taal.

7.6.5 Schakeljaar als extra leerjaar

Er is nagegaan of het voor de effectiviteit iets uitmaakt of de schakelklas al dan niet is opgezet als extra jaar. De taalprestaties van kinderen uit groep 1-4 voor wie de schakelklas een extra leerjaar impliceert, nemen meer toe dan de taalprestaties van de kinderen voor wie de schakeljaar niet of niet per definitie een extra jaar betekent. Voor de hogere groepen vonden we geen effect. Bij de vorige meting vonden we alleen voor groep 5-6 een effect: in schakelklassen waar geen extra jaar was ingebouwd was de leerwinst in rekenen groter dan in schakelklassen die wel een extra jaar betekenden voor de kinderen. Voor de groepen 1-2 konden we het toen niet onderzoeken, omdat er onvoldoende kinderen in het onderzoek waren voor wie de schakelklas een extra jaar betekende. Ook in schooljaar 2007/08 is er niet vaak voor gekozen

om de schakelklasleerlingen standaard een jaar langer over de basisschool te laten doen.

7.7 Resumé

Het onderzoek naar de schakelklassen in 2007/08 levert opnieuw positieve resultaten op. In grote lijnen komen de bevindingen overeen met die in 2005/06 en 2006/07: de (overwegend allochtone) schakelklaskinderen hebben wat taal betreft in het algemeen méér leerwinst geboekt dan vergelijkbare kinderen in de controlegroep, zonder dat dit ten koste is gegaan van de rekenprestaties. Ook de kopklas heeft opnieuw opgeleverd wat er van werd verwacht: de kopklassers hebben na het schakeljaar hogere scores op de Cito-Eindtoets gehaald en hogere adviezen voor 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.

Helaas laat het onderzoek nog veel vragen onbeantwoord. Zo is het niet gelukt om een samenhang te vinden tussen school- en leerkrachtkenmerken enerzijds en effecten op taal- en rekenprestaties anderzijds. Evenmin is er een eenduidig antwoord te geven op de vraag welke schakelvariant (voltijd, deeltijd of verlengde schooldag) de voorkeur verdient. Het feit dat de resultaten in een aantal opzichten afwijken van die van vorig jaar, maakt het lastig om heel concrete adviezen te geven en aanbevelingen te doen. Gezien het feit dat de evaluatie 2007/08 heeft plaatsgevonden bij een grotere en anders samengestelde steekproef schakelkinderen, afkomstig uit overwegend nieuw deelnemende gemeentes, is het niet verwonderlijk dat een vergelijking van de resultaten schakelklassen over de jaren heen andere accenten laat zien.

Maar de resultaten van de achtereenvolgende onderzoeken leiden wel steeds tot de conclusie dat de schakelklassen een positief effect hebben: de taalprestaties gaan omhoog, en de kopklassers gaan naar hogere schooltypen. Daarom is het gerechtvaardigd om schakelklassen de komende tijd in te blijven zetten als instrument in de strijd tegen onderwijsachterstanden. De critici van de schakelklas worden door de onderzoeken van de afgelopen jaren 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 niet gegrond.

De uiteindelijke doelstelling van de schakelklas 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 schakelklas mogelijk zou zijn geweest. Of die doelstellingen worden bereikt, kan pas worden vastgesteld wanneer bekend is hoe de verdere schoolloopbanen van schakelklaskinderen in basis- en voortgezet onderwijs verlopen. Om die reden heeft het ministerie van OCW aan het ITS en SCO-Kohnstamm Instituut opdracht gegeven om dit in een vervolgonderzoek vast te stellen. Dat vervolgonderzoek is eind schooljaar 2008/09 van start gegaan door bij de scholen informatie op te vragen over de klas waarin de voormalige schakelklaskinderen zitten, hun taal-, lees- en rekenprestaties, hun score op de Cito-Eindtoets, het advies voor voortgezet onderwijs en het feitelijk gekozen vo-schooltype. Ook worden gegevens opgevraagd over de sociaal-emotionele ontwikkeling en het schoolwelbevinden van de betreffende leerlingen. Het is de bedoeling om deze gegevens de komende jaren periodiek op te vragen. Op basis daarvan kan worden vastgesteld wat het effect van de schakelklas op de langere termijn is.

Literatuur

- 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.
- Mulder, L., A. van der Hoeven, H. Vierke, G. Ledoux, I. van der Veen, W. Oud, M. van Daalen & J. Roeleveld (2008). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in schooljaar 2006/2007*. Nijmegen: ITS.

Bijlagen

Bijlage 1 – De doelgroepen waarvoor de schakelklas volgens gemeente-ambtenaren in potentie geschikt is (rij%)

	(zeker) niet	(zeker) wel
- leerlingen bij wie een verwijzing naar speciaal (basis)onderwijs dreigt	68	4
- dyslectische leerlingen	55	2
- leerlingen met een ontwikkelingsachterstand	53	9
- leerlingen met leerproblemen/leerachterstand	53	6
- leerlingen die niet gedijen in een grote klas/daar niet genoeg aandacht kunnen krijgen	45	11
- leerling met een 'wankel' HAVO- of VWO-advies die nog kunnen profiteren van een extra voorbereidingsjaar	34	26
- neveninstromers, d.w.z. leerlingen die rechtstreeks uit het buitenland in de basisschool komen, anders dan in groep 1	15	60
- leerlingen die wat betreft taal functioneren op niveau v.o.-advies LWO of praktijkschool, maar die meer zouden kunnen	13	43
- leerlingen die wat betreft taal functioneren op niveau v.o.-advies VMBO basis-kaderberoepsgericht, maar die meer zouden kunnen (VMBO-t of hoger	13	55
- leerlingen die wat betreft taal functioneren op niveau v.o.-advies VMBO kader, gemengd of theoretisch, maar die meer zouden kunnen (HAVO of hoger	13	57
- leerlingen met een lage woordenschat	13	49
- leerlingen met een disharmonisch profiel: taalprestaties laag, andere prestaties en/of intelligentie niet laag	6	60
- leerlingen die bij intrede in de basisschool (groep 3 of hoger) onvoldoende taalvaardig zijn in het Nederlands om de lessen goed te kunnen volgen	4	66
- leerlingen die laag scoren op taal/lezen	4	57
- leerlingen die bij intrede in de basisschool (groep 1 of 2) onvoldoende taalvaardig zijn in het Nederlands om de lessen goed te kunnen volgen	2	66
- allochtone leerlingen met taalachterstand	0	96
- autochtone leerlingen met taalachterstand	0	87

	gearceerd =hoogste	leerwinst groep 1-2		leerwinst groep 3-4			leerwinst groep 5-6			leerwinst groep 8		
		TvK	ORD	WS	DMT3	rek ov	rek nv	DMT3	rek ov	rek nv	BGL	ov
<i>Achtergrondkenmerken leerkrachten</i>												
<i>Speciale deskundigheid lesgeven aan kk met taalachterstand?</i>												
op dit gebied nascholing gevolgd	1.2	1.8	1.7									
speciale opleiding gevolgd	1.5	1.5	1.3									
op dit gebied nascholing gevolgd, bv. NT2-lkr of taalcoördinator	1.9	2.2	-									
ja, anders	1.0	1.3	0.7									
nec	-	-	-									
<i>Aantal jaren ervaring schakelklas/leerkrachten in het basisonderwijs</i>												
<i>correlatie</i>	0.2	0.2	-0.2									0.5
<i>Aantal jaren ervaring lesgeven aan kinderen met taalachterstanden?</i>												
<i>correlatie</i>	0.0	0.0	-0.2									-0.2

Aantal jaren ervaring schakelklas/leerkrachten: gemiddeld 17.5 (std 11.5)

Aantal jaren ervaring lesgeven aan kinderen met taalachterstanden gemiddeld 11.4 (std 9.0)

- = (bijna) lege cel; n < 10	gearceerd =hoogste	leerwinst groep 1-2		leerwinst groep 3-4			leerwinst groep 5-6				leerwinst groep 8		
		TvK	ORD	WS	DMT3	rek ov	rek nv	DMT3	rek ov	rek nv	BGL	ov	rek.ov
<i>Achtergrondmerken school</i>													
	G27			1.1						1.4			
	G4 overig	-		2.4	-	-	-	-	-	2.3	-	-	0.9
	nee	1.6		0.5	-			0.6		1.9	1.2		1.2
	ja	1.2		1.5				1.4		1.3	2.2		-
	nee			0.7			2.5	-	0.6	1.6			-
	ja			1.8			1.8	1.4		1.5			-
	nee	1.4						3.4			1.2		-
	ja	1.1						1.6			2.2		-
	nee									1.9	1.1		-
	ja									1.3	2.0		-
	nee	1.6	2.0		1.9				1.8		1.2	1.2	
	ja	1.1	1.4		2.4				1.1		1.6	2.2	-
	enigszins +	2.2	2.4	2.3					1.3	1.5		2.2	-
	duidelijk +	1.2	1.5	0.9					2.3	1.1		1.2	-
<i>Houding t.a.v. schakelklas</i>													
	correlatie		0.2	-0.5					-0.3	0.9			0.4
	correlatie			-0.3				0.3		-0.6			-
	correlatie	-0.2							-0.3				-