



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Evaluatie Kansenaanpak Primair Onderwijs Amsterdam

Kuiken, F.; Phoa, L.A.

Publication date

2019

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Kuiken, F., & Phoa, L. A. (2019). *Evaluatie Kansenaanpak Primair Onderwijs Amsterdam*. Universiteit van Amsterdam, Faculteit der Geesteswetenschappen.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Evaluatie Kansenaanpak Primair Onderwijs Amsterdam

Folkert Kuiken en Lin An Phoa



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM
Faculteit der Geesteswetenschappen

Samenvatting

Met het doel leerlingen in het primair onderwijs gelijke kansen te bieden heeft de gemeente Amsterdam een nieuwe verdeelsystematiek in het leven geroepen gebaseerd op het percentage doelgroepeleringen per school. Met dit plan, genaamd *Kansenaanpak Primair Onderwijs* hoopt de gemeente meer leerlingen te bereiken en het maximale uit hun schoolloopbaan te halen. Scholen kunnen hiertoe een aanvraag indienen, waarbij zij een grote mate van vrijheid hebben, zodat er sprake is van maatwerk en regie bij de school over de inzet van het budget. In het schooljaar 2018-2019 is door 184 basisscholen een aanvraag ingediend en gehonoreerd. De monitoring van de Kansenaanpak is uitgevoerd door de Universiteit van Amsterdam met een inhouds-, proces- en productevaluatie.

Uit de inhoudsevaluatie blijkt dat de scholen vooral inzetten op woordenschat, lezen, rekenen en ouderbetrokkenheid. Voor andere onderwerpen (spelling, schrijven, spreken en luisteren) is minder animo. Wat de vorm van de interventies betreft wordt de top drie gevormd door onderwijstijdverlenging (schakelklas, leerlab, huiswerkklas), extra inzet van personeel (intern begeleider, onderwijsassistent, extern specialist) en het aanstellen van een coördinator (voor taal, rekenen, woordenschat of ouderbetrokkenheid). Daarnaast is gekozen voor het organiseren van bijeenkomsten ouderbetrokkenheid, professionalisering van het docententeam, implementatie van nieuw materiaal en klassenverkleining.

Halverwege het schooljaar hebben vijftien scholen deelgenomen aan een procesevaluatie, waarbij een maand lang observaties op de scholen zijn uitgevoerd. Het gaat daarbij om interventies op de volgende gebieden: woordenschat, implementatie van een leerlab, interactie in de klas, interactief lezen, ouderbetrokkenheid, klassenverkleining, Doelab en taalkansklassen. De resultaten hiervan zijn gepresenteerd in een gezamenlijke werkbijeenkomst en in de vorm van een schriftelijk verslag (inclusief aanbevelingen) voor de scholen afzonderlijk.

Aan de hand van een schriftelijke, digitale enquête onder alle 184 scholen zijn aan het eind van het schooljaar gegevens voor de productevaluatie verzameld. De ingevulde enquête is door 133 scholen teruggestuurd. Helaas zijn de antwoorden van 66 scholen dusdanig kort of onvolledig dat hieruit geen duidelijk beeld van de uitgevoerde interventie kan worden opgemaakt. De productevaluatie is daarom gebaseerd op de resterende 67 scholen. Daarbij is gefocust op de volgende zes onderwerpen: woordenschat, lezen, ouderbetrokkenheid, verlengde leertijd, onderwijsassistentie en deskundigheidsbevordering.

Scholen zien als belangrijk voordeel van de Kansenaanpak dat zij eigen keuzes kunnen maken en de toegekende subsidie naar eigen inzicht kunnen besteden om de leerlingen zoveel

mogelijk een interventie op maat aan te bieden. De keerzijde daarvan is, is dat het door de diversiteit aan interventies, leerlingen, betrokken personeel en zelfgekozen evaluatievormen lastig is om de resultaten met elkaar te vergelijken, waardoor de evaluatie noodgedwongen het karakter heeft van een beschrijvende, kwalitatieve analyse van de interventies die scholen bedenken en uitvoeren. Daarbij dient bovendien te worden bedacht dat de evaluatie heeft plaatsgevonden op basis van de door de scholen aangeleverde zelfrapportages.

Over de gehele linie kan worden gesteld dat de scholen vooruitgang boeken op de geselecteerde onderwerpen, al zijn er verschillen tussen scholen en tussen leerlingen. Dat geldt zowel voor de inhoudelijke onderwerpen woordenschat, lezen en ouderbetrokkenheid als voor de meer organisatorische kwesties op het gebied van onderwijstijdverlenging (leerlabs), onderwijsassistentie (meer handen in de klas) en deskundigheidsbevordering (externe inhuur van specialisten en professionalisering van docenten). Scholen geven ook aan meer tijd nodig te hebben voor het wegwerken van hiaten van hun leerlingen. Ze hebben daarbij het afgelopen jaar veel last gehad van problemen rondom personele invulling als gevolg van het lerarentekort.

Op basis van deze bevindingen zijn er aanbevelingen geformuleerd voor zowel de gemeente als voor de scholen. Aanbevelingen voor de gemeente betreffen onder meer de volgende punten:

- continueer de Kansenaanpak; leerlingen hebben er baat bij en scholen hebben tijd nodig hebben om de ondersteuningsactiviteiten volledig tot hun recht te laten komen;
- tref maatregelen voor scholen die zich niet committeren aan de afgesproken monitoring;
- scherp maatregelen aan voor scholen die onvoldoende gegevens aanleveren voor de evaluatie.

Voor de scholen zijn in het algemeen de volgende aanbevelingen geformuleerd:

- besteed ruime aandacht aan de manier waarop doelgroep leerlingen worden geselecteerd, het vaststellen van de leerdoelen, en de manier waarop deze worden geëvalueerd – doe dat in alle gevallen zo specifiek mogelijk;
- bedenk dat het beter is om gedurende een schooljaar intensieve aandacht te besteden aan een of twee zaken dan aan drie of vier op een meer oppervlakkige manier;
- kom – in het belang van de leerlingen – afspraken omtrent monitoring na.

Daarnaast zijn voor de scholen specifieke aanbevelingen geformuleerd op de geselecteerde gebieden woordenschat, lezen, ouderbetrokkenheid, verlengde leertijd, onderwijsassistentie en deskundigheidsbevordering.

Voorwoord

Deze evaluatie is uitgevoerd op verzoek van de Directie Onderwijs, Jeugd en Zorg van de gemeente Amsterdam. Onze dank gaat in de eerste plaats uit naar alle scholen die in het schooljaar 2018-2019 betrokken zijn bij de Kansenaanpak Primair Onderwijs, in het bijzonder de scholen die hebben deelgenomen aan de procesevaluatie. In de tweede plaats dank aan de studenten van de duale master Nederlands als tweede taal en meertaligheid van de Universiteit van Amsterdam die de procesevaluatie hebben uitgevoerd.

Folkert Kuiken en Lin An Phoa
Amsterdam, november 2019

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Voorwoord	5
Inhoudsopgave	6
1. Inleiding	7
2. Achtergrond en onderzoeksvragen	9
3. Methode	13
4. Resultaten	15
4.1 Inhoudsevaluatie	15
4.2 Procesevaluatie	17
4.3 Productevaluatie	18
4.3.1 Woordenschat	18
4.3.2 Lezen	22
4.3.3 Ouderbetrokkenheid	26
4.3.4 Verlengde leertijd	29
4.3.5 Onderwijsassistentie	32
4.3.6 Deskundigheidsbevordering	35
5. Conclusie, discussie en aanbevelingen	41
5.1 Conclusie	41
5.2 Discussie	44
5.3 Aanbevelingen	45
5.3.1 Aanbevelingen voor de gemeente	45
5.3.2 Aanbevelingen voor scholen in het algemeen	46
5.3.3 Specifieke aanbevelingen	46
Bibliografie	51
Bijlage	53

1. Inleiding

Niet ieder kind krijgt de kans het onderwijs te volgen dat past bij zijn of haar niveau. Amsterdam heeft veel leerlingen die structureel extra ondersteuning nodig hebben. In het verleden bereikten de middelen die hiervoor beschikbaar waren niet altijd de doelgroep. De gemeente Amsterdam heeft daarom een nieuwe verdeelsystematiek in het leven geroepen. Deze is gebaseerd op het percentage doelgroepleerlingen per school, zodat de onderwijs-ondersteuning ook werkelijk deze groep bereikt. Dit plan, genaamd *Kansenaanpak Primair Onderwijs* (in het vervolg kortweg Kansenaanpak) heeft tot doel om meer leerlingen te bereiken en het maximale uit hun schoolloopbaan te halen.

Volgens de landelijke gewichtenregeling telde Amsterdam in 2017 zo'n 8500 gewichten-leerlingen, maar volgens onderwijsspecialisten is het aantal leerlingen dat extra ondersteuning nodig heeft veel groter. Om die reden heeft Amsterdam gekozen voor een nieuwe definitie van doelgroepleerlingen, die een beter beeld geeft van het aantal leerlingen met een risico op achterstand. Deze nieuwe definitie gaat uit van de Amsterdamse VVE-indicatie, waarin het opleidingsniveau en de taalrijkheid van een gezin zijn meegenomen. Voor leerlingen van wie geen VVE-indicatie bekend is, wordt gekeken naar het opleidingsniveau van ouders en het inkomen van het huishouden. Volgens de nieuwe Amsterdamse definitie bestaat de doelgroep uit ongeveer 16.600 leerlingen in het basisonderwijs (inclusief het Speciaal Basisonderwijs).

De nieuwe verdeelsystematiek leidt tot een percentage doelgroepleerlingen per school. Op basis hiervan maken scholen een plan en dienen een aanvraag in, waarbij zij een grote mate van vrijheid hebben. Scholen mogen de toegekende gelden bijvoorbeeld inzetten voor een schakelklas, een extra onderwijsassistent, investering in taalonderwijs of in het vergroten van de leefwereld van de leerlingen. Er is dus sprake van maatwerk en regie bij de school over de inzet van het budget. In het schooljaar 2018-2019 is per doelgroepleerling een bedrag van € 700 toegekend. In totaal is in dat schooljaar van 184 scholen een aanvraag ontvangen en al deze aanvragen zijn – soms na enig overleg en bijstelling – gehonoreerd.

Meer maatwerk en regie bij de school vragen om extra aandacht voor evaluatie van de voorgenomen interventies: hoe wordt het toegekende budget ingezet, wat levert dit op en welke ontwikkeling maken de deelnemende leerlingen door? Afhankelijk van de uitkomsten van deze monitoring, kan dit leiden tot een eventuele bijstelling van het beleid. Op verzoek van de gemeente is de monitoring van de Kansenaanpak uitgevoerd door de Universiteit van Amsterdam. Het gaat daarbij om een inhoudelijke evaluatie, een procesevaluatie en een productevaluatie. De inhoudelijke evaluatie betreft een inventarisatie van de jaargroepen, onderwerpen, vaardigheden en onderwijsvormen van de interventie en degenen die daarbij

betrokken zijn. Voor de procesevaluatie is een selectie van vijftien scholen gemaakt. Op deze scholen hebben halverwege het schooljaar enkele lesobservaties plaatsgevonden om een beeld te krijgen van wat er tijdens de interventies in de praktijk gebeurt. Aan het eind van het schooljaar is een productevaluatie uitgevoerd aan de hand van een schriftelijke enquête, waarin alle scholen is gevraagd verslag uit te brengen van de opbrengsten van de interventie alsmede van de zaken die goed en minder goed gingen. In deze rapportage gaat de aandacht vooral uit naar de meest relevante onderwerpen, te weten woordenschat, lezen, ouderbetrokkenheid, verlengde leertijd, onderwijsassistentie en deskundigheidsbevordering.

De opbouw van dit rapport is als volgt: in hoofdstuk 2 gaan we dieper in op de achtergronden van de Kansenaanpak en de belangrijkste interventies. In hoofdstuk 3 wordt de methode van onderzoek nader toegelicht. In hoofdstuk 4 bespreken we de resultaten van achtereenvolgens de inhouds-, de proces- en de productevaluatie. In hoofdstuk 5 maken we de balans op van de gevonden resultaten en formuleren we aanbevelingen voor zowel de scholen als de gemeente.

2. Achtergrond en onderzoeksvragen

Onderwijsachterstand is niet iets van de laatste jaren en komt niet alleen in Nederland voor. Al meer dan een halve eeuw geleden stelde Bernstein (1960, 1962) in de Verenigde Staten vast dat de *restricted code* in lagere milieus verschilt van de *elaborated code* die in het onderwijs wordt gehanteerd en dat arbeiderskinderen daardoor bij de start van het onderwijs al op achterstand staan. Dit leidde in de jaren '70 ook in Nederland tot de introductie van zogeheten compensatieprogramma's (Brands & Leufkens, 1968; Brands, 1969, 1977). Een voorbeeld van zo'n programma was het *Innovatieproject Amsterdam* (Van Calcar, 1977) met als een van de pijlers de *Nieuwe Taalaanpak*. Van Calcar (1980) legde met zijn ideeën de basis voor het onderwijsstimulerings- en onderwijsvoorrangsbeleid, wat leidde tot de in 1986 ingevoerde gewichtenregeling.

Opleidingsniveau van ouders en beheersing van het Nederlands

Ondanks de gewichtenregeling bestaan er in het basisonderwijs nog steeds aanzienlijke verschillen tussen leerlingen (Roeleveld et al., 2011). Over het algemeen geldt dat leerlingen beter presteren naarmate hun ouders hoger zijn opgeleid. Maar etnische herkomst is eveneens van belang. Ook als rekening wordt gehouden met het opleidingsniveau van de ouders vertonen leerlingen met een migratieachtergrond nog steeds een achterstand, vooral bij taal en in mindere mate bij rekenen. En hoewel deze leerlingen inmiddels een forse inhaalslag hebben gemaakt lijkt de conclusie van Driessen (2010) nog steeds actueel: opleidingsniveau van de ouders en beheersing van het Nederlands zijn cruciaal.

Maatregelen

Er zijn in de loop der tijd tal van strategieën, interventies en programma's ontwikkeld op lokaal, nationaal en internationaal niveau om achterstanden bij leerlingen een halt toe te roepen: referentieniveaus, doorlopende leerlijnen, pilots taalachterstanden, voor- en vroegschoolse educatie, nieuwkomersklassen en tal van maatregelen die een vorm van onderwijstijdverlenging zijn, zoals schakelklassen, kopklassen, zomer- en vakantiescholen, peuterscholen, leerlabs, enzovoort. De onderwijsachterstanden zijn daarmee nog niet de wereld uit. De effecten van voor- en vroegschoolse educatie zijn wisselend (Fukkink, Jilink & Oostdam, 2015). Uit onderzoek naar schakelklassen blijkt dat leerlingen hun achterstand voor een groot deel inlopen en ook in de jaren daarna lijken ze daar nog steeds van te profiteren (Mulder et al., 2009, 2011, 2012). Wat onderwijstijdverlenging betreft geldt in ieder geval dat het om een substantiële tijdsinvestering moet gaan met een kwalitatief hoogwaardig onderwijsaanbod om enig effect teweeg te brengen.

Werkzame elementen van taalsterke scholen

Kwalitatief hoogwaardig onderwijs houdt in de eerste plaats in dat er sprake is van een efficiënte tijdsbesteding, waarbij weinig tijd verloren gaat bij de overgang van de ene op de andere activiteit of waarbij leerkrachten er juist in slagen om ook juist die overgangstijd didactische effectief te benutten. In de tweede plaats moeten docenten leerlingen aanzetten tot het aannemen van een actieve rol. Ten derde moeten ze beschikken over doeltreffende didactische vaardigheden. In de vierde plaats moeten ze veel aandacht aan de vergroting van de woordenschat en aan leesbevordering besteden. En tot slot is het van belang dat ze hun opbrengsten systematisch analyseren (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Wat de Kansenaanpak betreft zullen we vooral focussen op een aantal frequent gekozen maatregelen, waarvan ook uit eerder onderzoek is gebleken dat die ertoe doen: woordenschat, lezen, ouderbetrokkenheid, verlengde leertijd, onderwijsassistentie en deskundigheidsbevordering. Hieronder gaan we kort in op deze deelgebieden.

Woordenschat

De omvang van de woordenschat van leerlingen is een goede indicatie van het vervolgonderwijs waar ze naar kunnen doorstromen. Leerlingen die aan het eind van het basisonderwijs beschikken over een woordenschat van 15.000 tot 17.000 woorden kunnen naar het havo/vwo; leerlingen die tegen die tijd 10.000 tot 12.000 woorden kennen, gaan naar het vmbo. Woordenschat is bovendien een belangrijke voorspeller van leesvaardigheid (Gorey, 2001; Loeb et al., 2007).

Lezen

Geletterdheid (en recentelijk ook digitale geletterdheid) is een onmisbare voorwaarde voor deelname aan de maatschappij van de 21^e eeuw. Daarom is het belangrijk dat leerlingen correct leren technisch lezen om vervolgens een goede vaardigheid in begrijpend lezen op te bouwen. Want zoals woordenschat een goede voorspeller van leesvaardigheid is, is leesvaardigheid dat voor schoolsucces (Burke et al., 2009; Marulis & Neuman, 2010).

Ouderbetrokkenheid

Omdat een van de oorzaken van onderwijsachterstand gelegen is in de afstand tussen thuis- en schoolmilieu, is ouderbetrokkenheid van belang. Uit onderzoek blijkt dat zowel thuisbetrokkenheid hierbij van invloed is, als ook de leerkracht (Desforges & Abouchaar, 2003; Bakker et al., 2013). Bij thuisbetrokkenheid gaat het om voorlezen, educatieve spelletjes en het culturele kapitaal van het gezin (boekenbezit, leesgedrag van ouders, bibliotheek- en museumbezoek). Leerkrachten moeten op hun beurt ouders aansporen om thuis met hun kinderen te lezen of samen huiswerk te maken.

Onderwijstijdverlenging

Initiatieven tot onderwijstijdverlenging zijn vooral gebaseerd op onderzoek uit Amerika (Silva, 2007; Mass2020, 2010; Rocha, 2008). Daaruit blijkt dat de onderwijstijd met minstens 300 uur per jaar moet worden uitgebreid, wil onderwijstijdverlenging succes hebben (Van de Burgwal, 2010). Maar het draait niet alleen om extra tijd; minstens even belangrijk is de kwaliteit van de aangeboden instructietijd. In de woorden van Farbman (2012): *'Time cannot be considered isolation; its impact is governed by the user.'* Mogelijk is dat een van de oorzaken die kan verklaren dat schakelkassen betere prestaties opleveren dan voor- en vroegschoolse educatie. Een vrij recente vorm van onderwijstijdverlenging is het leerlab. In dit rapport zullen we vooral aan deze nieuwe vorm van onderwijstijdverlenging aandacht besteden.

Onderwijsassistentie

Grote klassen en een tekort aan leerkrachten helpen niet mee om onderwijsachterstand te bestrijden. Er is dan ook een voortdurende roep om meer handen in de klas. Uit onderzoek naar klassenverkleining blijkt dat er in kleine klassen minder ordeproblemen zijn, dat de leerlingen taakgerichter zijn en dat er meer interactie tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling plaatsvindt (Doolaard & Bosker, 2006). Indien klassenverkleining niet mogelijk is, biedt ondersteuning door onderwijsassistenten wellicht een oplossing. De Kansenaanpak biedt daartoe mogelijkheden.

Deskundigheidsbevordering

De leerkracht doet ertoe. Scholen met leerlingen van vooral laagopgeleide ouders presteren soms net zo goed als scholen met voornamelijk leerlingen van hoogopgeleide ouders. Op dezelfde manier presteren scholen met veel leerlingen met een migratieachtergrond soms even goed als scholen waar bijna alleen leerlingen van Nederlandse afkomst zijn. Het maakt voor leerlingen dus wel degelijk uit op welke school zij zitten en welke leerkracht er voor de klas staat. Professionalisering van leerkrachten is daarom van belang en het inhuren van externe deskundigheid kan daartoe een middel zijn.

Onderzoeksvragen

De monitoring van de Kansenaanpak bestaat uit drie delen: een inhouds-, een proces- en een productevaluatie. Aan elk van deze evaluaties is een onderzoeksvraag verbonden:

1. Inhoudelijk: Waaruit bestaat de inhoud van de aangevraagde interventies wat betreft jaargroepen, onderwerpen, vaardigheden en onderwijsvormen en degenen die daarbij betrokken zijn?
2. Procesmatig: Hoe vindt de uitvoering van de interventies plaats?
3. Productgerelateerd: Wat zijn de opbrengsten van de interventies, welke zaken gingen goed en welke minder goed?

3. Methode

In totaal is voor het schooljaar 2018-2019 door 184 Amsterdamse basisscholen een aanvraag ingediend in het kader van de Kansenaanpak. Al deze aanvragen zijn – in sommige gevallen na nader overleg en bijstelling – gehonoreerd door de gemeente. De evaluatie van de Kansenaanpak bestaat uit drie onderdelen: een inhouds-, een proces- en een productevaluatie.

Inhoudsevaluatie

De inhoudsevaluatie bestaat uit een inventarisatie van de verschillende vormen van interventies die door de scholen zijn aangevraagd wat betreft jaargroepen, onderwerpen, vaardigheden en onderwijsvormen.

Procesevaluatie

In november/december 2018 zijn bij een selectie van vijftien scholen lesobservaties uitgevoerd. Deze observaties zijn voorafgegaan door een korte intake met de contactpersoon voor de Kansenaanpak van de betreffende scholen. Tijdens deze intake zijn de volgende onderwerpen aan de orde gekomen: stand van zaken betreffende de interventie, eventuele knelpunten waar de school tegenaan loopt en een eventuele ondersteuningsbehoefte van de school bij de uitvoering van de interventie. Deze intakegesprekken en lesobservaties zijn verricht door studenten van de duale master Nederlands als tweede taal en meertaligheid van de Universiteit van Amsterdam. Van de lesobservaties is door de studenten een verslag gemaakt dat aan de betreffende school is toegezonden.

Op basis van de intake en observaties hebben de studenten vervolgens een onderwerp gekozen waarnaar ze in januari 2019 nader onderzoek hebben verricht op de school waaraan ze gekoppeld waren. In het kader hiervan hebben de studenten gedurende die maand meerdere bezoeken aan de scholen gebracht om gegevens te verzamelen over de precieze uitvoering van de interventies. Dit heeft geresulteerd in een onderzoeksverslag per school, inclusief aanbevelingen, dat op 30 januari 2019 aan vertegenwoordigers van de scholen en de gemeente Amsterdam is gepresenteerd.

Productevaluatie

Aan het einde van het schooljaar 2018-2019 is er via e-mail een online enquête verstuurd naar alle 184 deelnemende scholen van de Kansenaanpak. De enquête is vervaardigd in Qualtrics en bestond uit 21 vragen over doelgroep, vorm, inhoud en resultaten van de interventie (zie Bijlage). Van de 184 scholen is de enquête door 133 scholen (72%) volledig ingevuld. Hiervan vielen er 66 af, bij gebrek aan voldoende informatie. Dit betrof enquêtes met zeer korte antwoorden of een onvoldoende concrete beschrijving van de resultaten. Dat betekent dat de

productevaluatie gebaseerd is op de resterende 67 scholen, wat neerkomt op ruim een derde van het totaal aantal deelnemende scholen.

Op basis hiervan is nader ingezoomd op de onderwerpen woordenschat, lezen en ouderbetrokkenheid alsmede op de interventievormen onderwijstijdverlenging, in het bijzonder het leerlab, onderwijsassistentie en deskundigheidsbevordering van het docententeam. Aan de hand van de zelfrapportages van de scholen is geanalyseerd hoe bovenstaande interventies zijn vormgegeven op de betreffende scholen en welke resultaten er geboekt zijn. Bovendien is onderzocht welke factoren in positieve of negatieve zin hebben bijgedragen aan de resultaten. Het volgende hoofdstuk bevat in beschrijvende termen een kwalitatieve analyse van de interventies op deze 67 scholen.

4. Resultaten

4.1 Inhoudsevaluatie

Tabel 1 bevat een overzicht van het aantal deelnemende doelgroepleerlingen. Op het totale aantal van 184 deelnemende scholen bedraagt het totaal aantal doelgroepleerlingen 15.826, uiteenlopend van 4 (6%) tot 277 (84%) leerlingen per school met een gemiddelde per school van 87,4 (SD=52,0). Op de 67 scholen waarover we hier rapporteren bedraagt het totaal aantal doelgroepleerlingen 6.085, uiteenlopend van 10 (6%) tot 277 (80%) per school met een gemiddelde van 92,7 (SD=48,3) per school.

	Alle scholen (n = 184)	Gerapporteerde scholen (n = 67)
Totaal	15.826	6.085
Gemiddelde en SD	87,4 (47,1%) SD = 52,0	92,7 (48,3%) SD = 20,6
Bereik	4-277	10-277

Tabel 1: Aantal deelnemende doelgroepleerlingen

Wat de verdeling van de interventies over de jaargroepen betreft zien we een vrij regelmatige verdeling van de interventies over de groepen 3 tot en met 8; dat geldt zowel voor alle scholen als voor de 67 scholen waarover we hier rapporteren (zie Tabel 2). Opvallend is wel dat een aantal scholen de interventies ook richt op de groepen 1 en 2, hoewel de toegekende gelden daar in principe niet voor bestemd zijn. Als reden daarvoor wordt vaak het belang van een doorlopende leerlijn genoemd. Vrijwel alle scholen zetten de interventie in op meerdere groepen; slechts enkele beperken deze tot één groep. Een aantal scholen zet de interventie in op alle doelgroepleerlingen, van groep 1 tot en met 8. Een klein aantal scholen geeft niet aan op welke specifieke groep de interventie zich richt.

Jaargroep	Groep								Eén groep	Alle groepen	Geen aanduiding
	1	2	3	4	5	6	7	8			
Alle scholen (n = 184)	38	44	93	93	95	94	94	89	7	32	11
Gerapp. Scholen (n = 67)	18	21	47	45	43	43	46	44	4	14	7

Tabel 2: Verdeling van de interventies over de jaargroepen (n = 67)

In Tabel 3 is een overzicht opgenomen van de onderwerpen waaraan de scholen aandacht besteden. De aandacht voor taal springt er daarbij uit, waarbij vooral woordenschat en lezen (beginnende geletterdheid, technisch en begrijpend lezen) hoog scoren. Ook rekenen en ouderbetrokkenheid mogen zich in een grote belangstelling verheugen. Er zijn ook onderwerpen die in de oorspronkelijke aanvragen niet zijn genoemd, terwijl uit de evaluaties

blokt dat scholen daar wel aandacht aan hebben besteed. Dat geldt vooral beginnende geletterdheid, sociaal-emotionele ontwikkeling, zelfvertrouwen en studievaardigheden.

Inhoud	Alle scholen (n = 184)	Ingediende evaluatie (n = 133)	Gerapporteerde scholen (n = 67)
Taal			
Woordenschat	87 (47,2%)	93 (69,9%)	46 (68,7%)
Beginnende geletterdheid		46 (34,6%)	19 (28,4%)
Begrijpend lezen	82 (44,5%)	94 (70,7%)	42 (62,7%)
Technisch lezen	27 (14,7%)	79 (59,4%)	42 (62,7%)
Spelling	18 (9,8%)	50 (37,6%)	23 (34,3%)
Schrijven	7 (3,8%)	21 (15,8%)	11 (8,3%)
Spreken	4 (2,2%)	-	-
Luisteren	3 (1,6%)	45 (33,8%)	24 (35,8%)
Rekenen	62 (33,7%)	70 (52,6%)	36 (53,7%)
Ouderbetrokkenheid	75 (40,8%)	51 (38,3%)	28 (41,8%)
Sociaal-emotionele ontwikkeling		34 (25,6%)	17 (25,4%)
Zelfvertrouwen		54 (40,6%)	28 (41,8%)
Studievaardigheden		44 (33,1%)	23 (34,4%)
Anders (o.a.)		23 (17,3%)	15 (22,4%)

Tabel 3: Onderwerpen van de interventies

Vorm	Ingediende evaluaties (n = 133)	Gerapporteerde scholen (n = 67)
Onderwijstijdverlenging		
Leerlab	40 (30,0%)	22 (32,8%)
Schakelklas	108 (81,2%)	25 (37,3%)
Huiswerkklas	11 (8,2%)	4 (6,0%)
Verlengde leertijd overig	43 (32,2%)	23 (34,3%)
Extra inzet		
Intern begeleider	37 (27,8%)	20 (30,0%)
Onderwijsassistent	66 (49,6%)	32 (47,8%)
Externe specialist	35 (26,3%)	21 (31,3%)
Coördinator		
Taal	28 (21,1%)	16 (23,9%)
Rekenen	14 (10,5%)	8 (11,9%)
Woordenschat	14 (10,5%)	7 (10,4%)
Ouderbetrokkenheid	20 (15,0%)	9 (13,4%)
Bijeenkomsten ouderbetrokkenheid	46 (34,6%)	22 (32,8%)
Professionalisering docententeam	29 (21,8%)	16 (23,9%)
Implementatie nieuw materiaal	45 (33,8%)	22 (32,8%)
Klassenverkleining	17 (12,8%)	8 (11,9%)
Overig	46 (34,6%)	36 (53,7%)

Tabel 4: Vorm van de interventies

Bij de vorm van de interventies (zie Tabel 4) zien we dat vooral gekozen wordt voor enige vorm van onderwijstijdverlenging (leerlab, schakel- of huiswerkklas), meer handen in de klas (inzet van intern begeleider, onderwijsassistent of externe specialist) of enige vorm van coördinatie (voor taal, rekenen, woordenschat of ouderbetrokkenheid). Daarnaast wordt de toegekende subsidie gebruikt voor het organiseren van bijeenkomsten ouderbetrokkenheid, professionalisering van het docententeam, implementatie van nieuw materiaal of klassenverkleining.

4.2 Procesevaluatie

In overleg met de gemeente is besloten om een procesevaluatie uit te voeren bij een vijftiental scholen. Met de scholen is in november 2018 contact opgenomen voor het voeren van een intakegesprek en het maken van een lesobservatie. Van al deze observaties zijn verslagen gemaakt.

Vervolgens is bij de vijftien geselecteerde scholen in januari 2019 een procesevaluatie uitgevoerd, waarbij op één specifiek onderwerp is gefocust. Het ging daarbij om onderwerpen als woordenschatontwikkeling, implementatie van een leerlab, interactie in de klas, interactief lezen, ouderbetrokkenheid en klassenverkleining. De resultaten hiervan zijn neergelegd in een onderzoeksverslag, inclusief aanbevelingen voor elke school afzonderlijk. De resultaten zijn gerapporteerd in een gezamenlijke bijeenkomst op 30 januari 2019 met de betreffende scholen en de gemeente. Een lijst van de onderzoeksverslagen is hieronder opgenomen.

Bakker, Kasper. *NT2 in de kleuterbouw. Woordenschatontwikkeling in de eerste jaren op basisschool De Bonkelaar.*

Brandwijk, Marieke van. *Implementatie van Leerlab Zuidoost op Daltonschool De Rivieren en vergroting van ouderbetrokkenheid.*

Castelein, Thomas. *Verbale interactie tijdens extra leeractiviteiten op de Amsterdamse basisscholen De Vlinderboom en De Visserschool.*

Coenders, Bart. *Een onderzoek naar het woordenschatonderwijs op de Immanuelschool.*

Hoevenaars, Eveline. *Woordenschatverwerving in de Taalklas van Het Winterkoninkje.*

Holtz, Annemijn von. *Interactief lezen op basisschool De Satelliet.*

Kessel, Britt van. *Het vergroten van woordenschat op basisschool De Rozemarn.*

Mosch, Feykje. *Samenwerken betekent verder (durven) denken dan het schoolplein. Onderzoek naar het vergroten van ouderbetrokkenheid c.q. educatief partnerschap op de 3e Daltonschool Alberdingk Thijm.*

Nelemans, Suzanne. *De groeimindset in het Doelab op Daltonschool De Poolster.*

Osae-Danso, Elsa. *Taalkansklassen op de Slootermeerschool.*

Phoa, Lin An. *Effecten van klassenverkleining op interactie in het basisonderwijs. Een casusstudie bij Openbare Basisschool Aldoende.*

Ruiter, Bodine. *Woordenschatverwerving in schakelklassen. Een evaluatie van het uitbreiden van woordenschat in een schakelklas op de Louis Bouwmeesterschool.*

Veretentseva, Liuba. *Uitbreiding van de woordenschat van leerlingen uit groep 3 op de P.J. Troelstraschool.*

4.3 Productevaluatie

De productevaluatie spitst zich toe op zes geselecteerde onderwerpen, te weten woordenschat, lezen, ouderbetrokkenheid, verlengde leertijd, onderwijsassistentie en deskundigheidsbevordering. Gezien het beperkt aantal scholen dat hierover toereikende informatie heeft aangeleverd, is de evaluatie vooral beschrijvend en kwalitatief van aard. Bij elk onderwerp is in een kader ter illustratie de beschrijving van de interventie van een van de scholen opgenomen.

4.3.1 Woordenschat

Van de 184 scholen hebben 87 in hun subsidieaanvraag gespecificeerd dat zij de interventie wilden inzetten op woordenschat. Bij de evaluatie was dit aantal opgelopen tot 93 (van de 133 scholen die de evaluatie hebben ingevuld). Daarvan leverden 46 scholen voldoende informatie aan om een beeld te krijgen van de manier waarop scholen de woordenschat proberen te verbeteren en de resultaten van deze inspanningen.

Inhoud

Scholen hebben de interventies voor woordenschatontwikkeling op uiteenlopende manieren vormgegeven. Het vaakst zijn genoemd: inzet van een onderwijsassistent (23 scholen), leerlab (23 scholen) of schakelklas (19 scholen). Ook is er nieuw materiaal geïmplementeerd op 18 scholen en zijn er interne begeleiders ingezet op 15 scholen. Zeven scholen hebben een woordenschatcoördinator aangesteld. Naast deze interventievormen heeft een aantal scholen gekozen voor creatieve oplossingen zoals voorleesopa's en oma's, specifieke taalklassen en een 'taalbad'. De meeste scholen die inzetten op woordenschat, besteden daarnaast ook aandacht aan andere vaardigheden, zoals lezen. Het is daardoor lastig om te bepalen of een eventuele vooruitgang in woordenschat het gevolg is van specifieke aandacht voor woordenschat dan wel het resultaat is van een (combinatie met een) andere interventie.

Verwachte resultaten

Veel scholen vinden het lastig om de resultaten van de woordenschatinterventies te meten. De doelen die scholen stellen zijn daardoor niet altijd even concreet. Zo zijn er scholen die enkel beschrijven dat zij een 'verbeterde woordenschat' verwachten. Het komt ook voor dat scholen beschrijven wat ze hopen te doen, maar de opbrengsten voor de leerlingen onvoldoende

specificeren. Een voorbeeld: 'In alle groepen wordt expliciet aandacht besteed aan woordenschat. Woordenschatniveau leerlingen van groepen 1 tot en met 3 is in kaart gebracht.' Ook zijn er scholen die indirecte resultaten hopen te zien, zoals 'achterstanden inlopen, meekomen met leeftijdsgroep.'

Toch is er ook een aantal scholen dat wel specifieke doelen stelt. Voorbeelden hiervan zijn:

- '10% minder D/E-leerlingen in groepen 3 en 4.'
- 'Het percentage kinderen met onvoldoende voor woordenschat in groep 3 en 4 ligt onder 40%.'
- 'De opbrengsten op de Citotoetsen woordenschat, technisch lezen, spelling en begrijpend lezen van de groepen 3 tot en met 5 liggen tenminste op het Nederlandse gemiddelde (meting juni 2019).'
- 'Gezien de beginsituatie waarin 81% van de leerlingen een E-score heeft behaald op de TAK-toets, is de verwachting dat minimaal 50% van deze leerlingen een groei heeft doorgemaakt van minimaal een punt.'

Gerealiseerde resultaten

Evenals de verwachte resultaten zijn de gerealiseerde resultaten niet altijd concreet beschreven, zoals 'leerlingen hebben hun woordenschat uitgebreid'. In plaats daarvan delen scholen soms observaties: 'Woordenschat is moeilijk te meten, wel geven de leerkrachten aan dat kinderen beter de taalles kunnen volgen.' Het valt echter niet mee te zeggen waar deze verandering door komt: 'We zijn dit jaar ook met een nieuwe taalmethode gestart, dus het is lastig aan te geven of dit ook een rol speelt.' Een andere school kampt met een vergelijkbaar probleem: 'Moeilijk meetbaar. De jongere kinderen ontwikkelen een grotere woordenschat, maar achtergrond en intelligentie spelen daarbij ook een rol.'

Op scholen die concretere manieren hebben gevonden om woordenschat te meten, worden voorzichtige positieve resultaten geboekt. Een school rapporteert: 'De scores op de M-Citotoetsen laten een verbetering zien op met name de woordenschat toetsen.' Hoeveel leerlingen hun scores hebben verbeterd, is duidelijker beschreven op een andere school: 'Er is in beide groepen een duidelijke groei zichtbaar. In groep 3 scoort 45% van de leerlingen een D of hoger (ten opzichte van 22% beginmeting) op de TAK-toets, in groep 4 44% (ten opzichte van 19% op de beginmeting).' Dit zijn niet zoveel verbeterde scores als de school had gehoopt, maar het laat zien dat de school vooruitgang boekt.

Niet op alle scholen zijn de resultaten van de woordenschatinterventies (meetbaar) positief. Een school schrijft dat het percentage kinderen met een onvoldoende voor woordenschat in groep 3 en 4 gelijk is gebleven, maar dat leerkrachten wel meer handvatten en materiaal

hebben en er meer individuele begeleiding mogelijk is. Een andere school rapporteert dat de scores voor woordenschat – tegen de verwachtingen in – onder het landelijk gemiddelde zijn gebleven. Ook wanneer de verwachtingen niet uitkomen, kan er sprake zijn van vooruitgang. Zo stelt een school: ‘De eerder opgestelde doelen bleken niet realistisch voor de kinderen in deze groep. Ook landelijk gezien zijn dit geen haalbare doelen. Door een gebrek aan realistische doelen, zal uit de resultaten blijken dat er onvoldoende geprofiteerd is door de leerlingen. Uit observaties van de leerkracht en methodetoetsen blijkt een ander beeld. De leerlingen profiteren wel degelijk van het aanbod.’

Woordenschat op School A

Zesendertig leerlingen uit groep 3 en 4 die thuis met één of beide ouders een andere taal spreken, krijgen op school A extra aandacht op de gebieden technisch lezen, rekenen en woordenschat. Ook enkele ‘risicolezers’ worden hierbij betrokken. Het doel dat school A stelt, is dat 95% van de leerlingen aan het einde van groep 3 leesniveau E3 behaalt op de AVI-toets, en dat 100% van de leerlingen leesniveau E4 haalt aan het einde van groep 4. Daarnaast streeft de school ernaar dat de NT2-leerlingen de toetsinstructies kunnen volgen, zodat lesdoelen daadwerkelijk getoetst worden. De school kiest voor deze interventie om een ‘stevige basis’ te genereren voor deze leerlingen. Om deze doelen te bereiken heeft de school een NT2-docent docent ingehuurd en deze samen met een andere leerkracht voor een grote groep 3 gezet (38 leerlingen). De meertalige leerlingen uit groep 4 worden ondersteund door een onderwijsassistent.

De school rapporteert dat 85% van de leerlingen niveau E3 heeft gehaald. Onder de zes leerlingen die niet het beoogde niveau halen, zijn twee NT2-leerlingen. De overige elf NT2-leerlingen behalen wel niveau E3. In groep 4 behaalt 95% van de leerlingen niveau E4. Van de drie NT2-leerlingen die het niveau niet halen, vermoedt de school dat zij mogelijk dyslectisch zijn. Daarnaast merkt de school op dat de leerkrachten een groei in zelfvertrouwen en actieve betrokkenheid observeren bij de leerlingen.

De successen van deze interventie schrijft de school toe aan de samenwerking van de leerkracht en de NT2-leerkracht voor de klas: ‘De instructies waren veel effectiever doordat beide leerkrachten direct in gedifferentieerde groepen konden werken. Het is ook als prettig ervaren dat twee professionals samen verantwoordelijk zijn en elkaar kunnen bevragen en elkaar in actie kunnen zien en directe feedback op elkaars handelen konden geven.’ Daarnaast is het de school goed bevallen om ‘het vijfstappen woordenschatonderwijs’ door te zetten in de pre-teaching en de NT2-begeleiding. Als leerpunt geeft de school aan dat zij deze werkwijze en interventie breed wil delen binnen het team, waardoor er meer uitwisseling over het proces kan bestaan.

Zaken die goed gaan

Werken in kleine groepen leerlingen wordt als positieve factor van de woordenschat-interventies gezien. Sommige scholen zetten daarvoor een onderwijsassistent in, andere scholen werken met meerdere leerkrachten voor de klas: 'Het is ook als prettig ervaren dat twee professionals samen verantwoordelijk zijn en elkaar kunnen bevragen en elkaar in actie kunnen zien en directe feedback op elkaars handelen konden geven.'

Op scholen waar een taalcoördinator of woordenschatcoördinator aanwezig is, is afstemming tussen deze persoon, de leerkrachten en eventuele interne begeleiders van groot belang. Daarnaast wordt er vooral positief gerapporteerd over veranderingen in didactiek en materiaal, waarbij *Met woorden in de weer* en *Logo3000* het vaakst worden genoemd. De ervaringen hiermee zijn positief: 'De leraren voelen zich nu beter toegerust om vorm te geven aan het woordenschatonderwijs.' En: 'De pre-teaching en de NT2-begeleiding volgens de didactiek van het vijfstappenplan woordenschatonderwijs ging goed.' Dit voorbeeld laat zien hoe de didactiek verder reikt dan het klaslokaal.

Op meerdere scholen zijn de leerkrachten getraind in het werken met *Met woorden in we weer* of *Logo3000*. Dit is goed bevallen. Een andere school rapporteert positieve ervaringen met het werken met *DIGI-taal*: 'De nieuwe taalmaterialen zijn erg aantrekkelijk en meer toegespitst op het hedendaagse onderwijs.' Meerdere scholen hebben een leslokaal speciaal ingericht voor woordenschatmateriaal. Eén school benoemt positieve ervaringen met bewegend leren: 'In de gangen en het lokaal was er overal aandacht voor lezen en bewegen. De leeromgeving was uitdagend en actueel.'

Zaken die minder goed gaan

Naast de terugkomende factoren door het lerarentekort en ziekteverzuim, worden vooral problemen met de tijdsplanning van de implementatie genoemd: 'De tijdsplanning is te krap gebleken. Er is meer tijd nodig om de aanpak te borgen en de vaardigheden te internaliseren.' Een andere school beschrijft dat het registreren van de hulpvragen en de vorderingen veel tijd en aandacht vragen en dat de betrokken personen nog moeten wennen aan de verwijsprocedure. Daarnaast wordt beschreven dat de extra activiteiten soms niet goed aansluiten op het reguliere onderwijsprogramma. Hierover wordt gezegd dat de aansluiting bemoeilijkt wordt door de werkdruk van het onderwijs: 'Nog meer op het bordje van de overbelaste leerkrachten is ongewenst.'

Op het gebied van materiaal wordt als minpunt van het werken met *Logo3000* gezegd: '*Logo3000* heeft heel veel materiaal, waar bergen we dit op? Hoe maken we optimaal gebruik van *Logo3000*? Dit is soms nog een zoektocht door de veelheid aan materiaal.' Op een andere

school blijken de verwachtingen van het materiaal niet te kloppen. Bij de verwachte resultaten schrijven zij: ‘Door de inzet van *Blink* verwachten wij de kennis van de wereld te vergroten van de leerlingen binnen de groepen 4 tot en met 8. Wij verwachten dit terug te zien in de resultaten van begrijpend lezen en woordenschat.’ Echter, in de evaluatie, schrijft de school het volgende: ‘Het effect van de wereld oriënterende lessen van *Blink* is moeilijk te meten. Wij zien dit niet terug in groei bij de toetsen voor woordenschat en begrijpend lezen. Wel zien wij dat het terugbrengen van wereldoriënterende vakken kinderen motiveert om de wereld te verkennen en om zelf hun interesses na te jagen.’ Hiermee illustreert de school dat het niet altijd genoeg is om indirect op woordenschat in te zetten.

4.3.2 Lezen

Van de 184 ingediende aanvragen zeggen 82 scholen aandacht te willen besteden aan technisch en/of begrijpend lezen. Bij binnenkomst van de evaluaties is dit aantal opgelopen tot 94. Van dit aantal leveren 42 scholen voldoende informatie aan om een beeld te vormen van de manier waarop getracht wordt de leesvaardigheid van leerlingen te vergroten, van de resultaten van deze interventie en van wat wel en niet werkt.

Inhoud

Het doel van leesinterventies is om zowel het technisch lezen en – nog vaker – het begrijpende lezen van leerlingen te verbeteren. Daarnaast werken sommige scholen aan het bevorderen van leesplezier, het vergroten van de leesmotivatie en het stimuleren van bibliotheekbezoek. Verder worden ouders aangespoord om hun kinderen thuis voor te lezen en wordt gewerkt met leesouders in de klas.

Leesbevordering vormt vaak een onderdeel van verlengde leertijd die leerlingen wordt geboden in de vorm van een leerlab, vakantieschool, schakelklas, profijtklas, taalklas of hoe een dergelijke uitbreiding van leertijd ook wordt genoemd. Daarbij gaat het vaak om pre- en re-teaching in kleinere groepen, waarin leerlingen worden begeleid door een student, onderwijsassistent of leesspecialist. Vindt die begeleiding in de reguliere groep plaats, dan gebeurt dat ook vaak door een onderwijsassistent, zodat er extra handen in de groep zijn. Ook ouders worden bij het leesproces betrokken, door hun uit te nodigen om de kinderen thuis voor te lezen of samen met het kind huiswerk te maken.

Verwachte resultaten

Verwacht wordt dat deze inspanningen resulteren in meer leesplezier, een betere leesmotivatie en verhoogde scores op toetsen die technisch en begrijpend lezen meten. Vaak zijn de verwachtingen specifiek geformuleerd, zoals ‘individuele stijging in de niveauwaardes van 10% van de Citotoetsen voor technisch lezen, begrijpend lezen en spelling’ of ‘80% van onze

leerlingen behaalt niveau A, B of C op technisch lezen, spelling, begrijpend lezen en rekenen.’ Een andere verwachting luidt: ‘Leerlingen die extra ondersteund worden door de taalcoördinator krijgen meer inzicht in begrijpend leesstrategieën en kunnen deze toepassen in thematische teksten.’ Verwachtingen moeten soms ook worden bijgesteld, bijvoorbeeld wanneer leerlingen aanvankelijk te hoog zijn ingeschat.

Het merendeel van de scholen maakt bij de evaluatie van resultaten gebruik van toetsen uit het (veelal Cito) leerlingvolgsysteem (DMT, AVI, begrijpend lezen), naast methodegebonden toetsen, observaties (bv. zichtbare motivatie van leerlingen die met leesstrategieën aan de slag gaan) of evaluaties met ouders en kind. Opgemerkt moet worden dat scholen het soms ook moeilijk vinden om vast te stellen wat er met de interventie is bereikt: ‘Leesplezier is moeilijk in cijfers uit te drukken.’

Gerealiseerde resultaten

Over de gehele linie zien scholen in het algemeen resultaat van hun inspanningen, zoals ‘er zijn taalkisten ontwikkeld, er zijn abonnementen ingevoerd om leesplezier te vergroten en bij de kleuters komen er allemaal leestasjes’ of ‘er is een doorgaande leerlijn begrijpend luisteren en lezen vanaf groep 1 gerealiseerd.’ Andere formuleringen in algemene bewoordingen zijn ‘het merendeel van de kinderen doet beter mee met talige activiteiten in de klas’ of ‘er is aantoonbaar een flinke stap gezet in de goede richting.’

Dat klinkt veelbelovend, maar we weten dan nog niet precies hoeveel vooruitgang er is geboekt. Gelukkig geven veel scholen specifiekere informatie, waarbij er drie mogelijkheden zijn: de voorgenomen doelstelling is volledig behaald, ten dele of niet. Een voorbeeld van het eerste type is een school die als doel heeft dat 80% van de leerlingen op niveau A, B of C scoort: ‘eind groep 7 scoort 89% op begrijpend lezen op niveau A, B, of C, op rekenen 94%, op spelling 91% en op technisch lezen 86%, een prachtig resultaat.’ Een ander voorbeeld is de school waar ‘alle leerlingen die vanuit groep 2 de overstap maken naar groep 3 voldoende fonemisch bewustzijn hebben alsmede letterkennis om die overstap vlot en soepel te maken: ‘Alle leerlingen eind groep 3 lezen op of boven het niveau E3. De leerlingen die niveau E5 moeten hebben lezen allemaal op of boven dat niveau. Schoolbreed lezen alle leerlingen op of boven hun niveau. Er zijn nauwelijks leerlingen met dyslexie in school. Er verlaten, met andere woorden, geen leerlingen laaggeletterd onze school.’

Niet alle scholen zijn zo fortuinlijk, al is ook daar vaak wel sprake van vooruitgang, zij het minder dan gehoopt: ‘Bij de groepen 1 en 2 is het percentage D/E-leerlingen uiteindelijk afgenomen met 25% (verwachting was 40%). Bij de groepen 3 tot en met 8 is het percentage D/E-leerlingen op het gebied van begrijpend lezen verkleind met 20% (verwachting was 40%).’

Helaas zijn er ook scholen die moeten erkennen er niet in geslaagd te zijn de voorgenomen doelstelling te behalen: 'Helaas is het doel te ambitieus gesteld. Het doel is niet behaald. Er is onvoldoende vaardigheidsgroei gemeten.' Daarvoor worden redenen aangevoerd als een directiewisseling, leerlingen met traumatische ervaringen en/of gezinsproblematiek of startende leerkrachten die nog niet in staat zijn om de benodigde ondersteuning te bieden.

Zaken die goed gaan

Gevraagd naar welke zaken goed gaan noemen scholen een aantal regelmatig terugkerende punten: meer personele inzet, ondersteuning in kleine groepjes, onderwijstijdverlenging, samenwerking en afstemming tussen verschillende betrokkenen. Wat personele inzet betreft gaat het om het inhuren van externe experts, extra leerkrachten en inzet van onderwijsassistenten. Zij zijn het die resultaat boeken door in kleine groepjes buiten de reguliere groep in extra leertijd het verschil te maken: 'We merken dat de uitbreiding van de leertijd (leerlab) effect heeft. Dat er ruimte is voor pre-teaching en remedial teaching heeft ook een gunstig effect op de resultaten. Vooral instructie krijgen op een doel of onderdeel van de les heeft veel effect. Soms hebben leerlingen extra inoefening nodig.' Van cruciaal belang lijkt ook de samenwerking met collega's: het docententeam, de intern begeleider, het management, externe deskundigen en partners, ouders, bestuur, medezeggenschapsraad en voorlees(groot)ouders. En uiteraard de afstemming van al deze betrokkenen op elkaars activiteiten. Andere zaken die incidenteel genoemd worden, zijn dagelijks klassikaal lezen, tutorlezen, hoge eisen stellen en een serieuze inzet: 'Spullen vergeten betekent niet meedoen.'

Zaken die minder goed gaan

Soms heeft een school erg veel pech: 'Er was veel onrust op school. Dit jaar zijn er in de groepen 3 tot en met 8 minstens vijf leerkrachtwisselingen geweest. Daardoor is veel effectieve leertijd verloren gegaan. De kwaliteit van de leerkrachten die gedurende dit jaar werden aangenomen, bleek niet altijd aan onze wensen te voldoen. Het pedagogisch handelen, wat een voorwaarde is om een veilige sfeer in een groep te creëren, was onvoldoende, evenals de kwaliteit van de instructies. De intern begeleider van de bovenbouw, die ook leerlablessen verzorgde, is halverwege het jaar vertrokken. De leerlablessen hebben daardoor even stil gelegen en zijn daarna opgepakt door onderwijsassistenten die nog niet veel ervaring hadden met de leerlablessen.' Hier treft een school in één keer alle narigheid die scholen elders soms in stukjes en beetjes ervaren met als gevolg problemen met de continuïteit van de ingezette interventie.

Lezen op school B

School B is een school met 81 doelgroep leerlingen, die 77% van het totaal aantal leerlingen uitmaakt. De school zet in op taalverrijking in het algemeen voor de leerlingen, maar in het bijzonder op verbetering van de leesresultaten. Daartoe zijn er leerlabs voor de groepen 3-4, 5-6 en 7-8, alsmede een schakelklas voor groep 3 met als focus technisch lezen, en taalverrijkingsklassen voor groep 4-5 en 6-8 met nadruk op actief taalgebruik en lezen. De school verwacht hiermee hogere scores te behalen op de Cito DMT (in de schakelklas en bij leerlabgroep 3-4) en op de Citotoets Begrijpend Lezen. Gehoopt wordt op een groei van 20% voor leerlingen uit de schakelklas en de taalverrijkingsklassen en van 5% voor deelnemers aan het leerlab. Daarnaast meer leesplezier, resulterend in meer 'leeskilometers'.

Bij de behaalde resultaten focust de school op de leerlingen uit de taalverrijkings-klassen. De taalverrijkingsklas voor groep 4-5 bestaat uit zes leerlingen uit groep 4 en vier uit groep 5. Het landelijk gemiddelde op de Citotoets Begrijpend Lezen bedraagt 21 punten. De ambitie voor de leerlingen uit de verrijkingsklas is gesteld op 25,2 punten. De daadwerkelijke score voor leerlingen uit groep 4 bedraagt 26 punten en voor die uit groep 5 28 punten. Daarmee lijkt de ambitie behaald, maar er zijn wel veel individuele verschillen: van de leerlingen uit groep 4 behalen drie leerlingen het gestelde doel wel, en drie ook niet; voor die uit groep 5 geldt hetzelfde: twee leerlingen halen de doelstelling wel, de andere twee niet.

De taalverrijkingsklas voor groep 6-8 telt vier leerlingen uit groep 6 en zes uit groep 7. De school hoopt voor de leerlingen uit groep 6 op de Citotoets Begrijpend Lezen een groei te zien van 8,4 punten. De daadwerkelijke groei blijkt zes punten te zijn, één leerling heeft de gestelde ambitie behaald, de overige drie niet. Iets dergelijks zien we bij de leerlingen uit groep 7. De ambitie daar is gesteld op een groei van 18 punten. De daadwerkelijke groei bedraagt 15 punten, wederom met de nodige individuele verschillen: twee leerlingen hebben de doelstelling bereikt, de andere vier niet.

Ondanks dat de ambities hoger liggen dan de behaalde resultaten is de school in totaliteit niet ontevreden over de interventie. In de taalverrijkingsklassen en leerlabs wordt onderwijs gegeven door gemotiveerde medewerkers met een gespecialiseerde achtergrond. Dit onderwijs is speciaal ontwikkeld voor de betreffende doelgroep en is van hoge kwaliteit. De afstemming op de behoeftes van de leerlingen is daardoor goed en de leerlingen zijn meer dan gemiddeld gemotiveerd. Wel vraagt de school zich af waardoor de interventie voor de ene leerling beter uitpakt dan voor de andere. De relatief beperkte duur van de interventie kan daarbij een rol hebben gespeeld. Verder blijken niet alle leerlingen na een lange schooldag even gemotiveerd om aan de naschoolse leerlabs mee te doen.

Naast continuïteit wordt (gebrek aan) tijd als problematisch ervaren: ‘Het kost tijd om de taalachterstand volledig in te halen of weg te werken.’ Verder moet voor iedereen duidelijk zijn welke leerlingen wanneer aan welke interventie meedoen, zodat ze geen essentiële onderdelen uit de reguliere groep missen op het moment dat ze elders specifieke ondersteuning krijgen.

4.3.3 Ouderbetrokkenheid

In de aanvragen hebben 75 scholen aangegeven aandacht te willen besteden aan ouderbetrokkenheid, waarvan 51 scholen de evaluatie daadwerkelijk hebben ingevuld. Van 24 scholen zijn rapportages ontvangen die informatief genoeg zijn om ons een beeld te vormen van de maatregelen die zijn ingezet op het gebied van ouderbetrokkenheid.

Inhoud

De inhoud van de maatregelen die worden ingezet hebben vaak de vorm van het organiseren van ouderbijeenkomsten over onderwerpen als taalontwikkeling, talentontwikkeling of mediawijsheid. Daarnaast hebben zij tot doel aansturing van het ouderteam, ontwikkeling van een ouderportal, stimulering van ouders om met hun kinderen te lezen of huiswerk te maken of het initiëren van huiswerkklassen voor ouders en leerlingen samen. Een enkele school is overgegaan tot het aanstellen van een ouderconsulent of het organiseren van taalcursussen voor ouders om hun kinderen goed te kunnen begeleiden.

Verwachte resultaten

De verwachtingen van de scholen betreffende ouderbetrokkenheid zijn veelal geformuleerd in algemene termen, zoals ‘actievere ouders’, ‘effectievere samenwerking tussen ouders en school’, ‘meer contactmomenten tussen school en ouders’ of ‘ouders voelen zich competent om hun kinderen te begeleiden’. Sommige scholen zijn (iets) specifiek in hun verwachtingen zoals ‘ouders bewustmaken van het Nederlandse onderwijssysteem’, ‘ouders hebben zicht op de zorgstructuur op school’, ‘de oprichting van een ouderraad’ of ‘alle ouders hebben informatiebijeenkomsten bezocht en het ouderteam bestaat uit minimaal 18 ouders’. Op langere termijn gaat het om verwachtingen als meer samenwerking en ondersteuning vanuit thuis, het vergroten van kracht en zelfvertrouwen van ouders in hun rol als opvoeder of ouders die de rol van educatief partner op zich wil nemen.

Gerealiseerde resultaten

De vraag wat de inzet op ouderbetrokkenheid heeft opgeleverd levert een gevarieerd beeld op. In de eerste plaats melden veel scholen dat de ouderbetrokkenheid in zijn algemeenheid is vergroot en dat ouders meer betrokken zijn bij het onderwijsproces van hun kind. Dit komt onder meer tot uiting in een toegenomen deelname aan ouderbijeenkomsten, hoewel het aantal ouders dat daarbij aanwezig is – afhankelijk van het onderwerp – behoorlijk uiteen kan

lopen. Dergelijke bijeenkomsten dragen ertoe bij dat ouders zich meer thuis voelen op school en dat leerkrachten het makkelijker vinden om met ouders in gesprek te gaan over hun kinderen, wat vervolgens weer leidt tot een nog actiever beleid om dat te doen. Daardoor wordt ook duidelijk welke ouders het voortdurend af laten weten, met als gevolg dat sommige scholen ouders verplichten om naar school te komen voor individuele gesprekken over hun kinderen: 'Dit stimuleren we niet alleen, we halen ouders bijna letterlijk op van huis', zo laat een school weten.

Door het vergroten van ouderbetrokkenheid worden ouders ook vaker ingezet bij activiteiten die door de school georganiseerd worden, zoals schooluitjes, sportdagen en feesten. Er zijn scholen die daar structureel in hebben voorzien: 'Alle groepen hebben inmiddels twee klassenouders die de leerkracht ondersteunen bij het organiseren van schoolactiviteiten.' Daarnaast zijn er scholen die erin zijn geslaagd om de hulp van ouders bij het bespreken en nakijken van huiswerk te vergroten. Een interessante ontwikkeling op een andere school die niet onvermeld mag blijven, is dat als bijvangst van een intensiever contact tussen ouders en school wordt geconstateerd dat er meer kinderen naar de voorschool worden gestuurd. Het succes van ouderbetrokkenheid wordt vaak vastgesteld door simpelweg te tellen hoeveel procent van de ouders op een bijeenkomst aanwezig is, door mondelinge of schriftelijke feedback van ouders te vragen, door evaluatie door de ouderraad of een externe partij en door middel van foto's van activiteiten die georganiseerd zijn.

Zaken die goed gaan

Veel scholen melden aangenaam verrast te zijn door de grote belangstelling van ouders om mee te doen, door een goede opkomst bij de georganiseerde bijeenkomsten en door het enthousiasme van ouders. De sfeer onder de ouders wordt als stimulerend beschreven en hun reacties zijn positief en ondersteunend. Inzet van klassenouders vergroot de samenwerking tussen school en ouders. De kans op succesvolle activiteiten lijkt groter als deze in nauwe samenwerking tussen leerkrachten en ouders georganiseerd worden. Daarbij kan de oudercontactpersoon een belangrijke rol vervullen.

Zaken die minder goed gaan

Daarnaast zijn er acties die minder goed lukken of waarvan de scholen meer hebben verwacht. Zo meldt een van de scholen dat zij streven naar een deelname van 70% van de ouders bij de ouderbijeenkomsten, maar dat tot nu toe 40% het maximum is geweest. Ook andere scholen laten weten dat deelname en opkomst van ouders soms minimaal is. Dat geldt ook voor de langere termijn. Het blijft moeilijk om vaart in de ouderbetrokkenheid te houden. Het vraagt constante aandacht om met ouders bedachte bijeenkomsten, goed bezocht te krijgen.

Als reden voor het niet kunnen uitvoeren van geplande activiteiten of voor een minder resultaat dan verwacht, wordt door veel scholen het gebrek aan menskracht genoemd. Ter illustratie een citaat van een van de scholen waarin dit krachtig geformuleerd wordt: 'De school heeft organisatorische uitdagingen, waardoor tijd, menskracht en planning te ambitieus blijken.' Er is veel verloop onder het personeel en scholen zijn blij als een vacature in tijden van een tekort aan leerkrachten überhaupt kan worden vervuld. De continuïteit van voorgenomen maatregelen komt daardoor in gevaar met als gevolg dat deze niet alle kunnen worden uitgevoerd zoals gepland, halverwege moeten worden gestaakt of soms helemaal niet tot uitvoer gebracht kunnen worden.

Ouderbetrokkenheid op school C

School C is een school met 77 doelgroepleerlingen die 36% van het totaal aantal leerlingen vormt. Omdat veel ouders laagopgeleid zijn en weinig activiteiten doen met hun kinderen, zet de school vooral in op ouderbetrokkenheid. De school heeft daarvoor een speciale 'academie' in het leven geroepen, bestaande uit een huiswerkklas voor leerlingen en ouders samen. Deze omvat tien bijeenkomsten voor 15 tot 25 kinderen met hun ouders, waarbij tussentijdse huiswerkopdrachten worden verstrekt. De school hoopt daarmee de volgende doelen te bereiken:

- ouders voelen zich competent in de begeleiding van hun kinderen;
- grotere betrokkenheid en meer inzicht van ouders bij het schoolwerk van hun kinderen;
- ouders en leerlingen weten alledaagse situaties te gebruiken als mogelijkheid voor ontwikkeling;
- leerlingen ontwikkelen zich breder en hebben meer zelfvertrouwen.

De belangstelling om mee te doen is boven verwachting en uit een (zowel mondelinge als schriftelijke) evaluatie blijkt dat de ouderbetrokkenheid bij het schoolwerk is vergroot. Meer dan de helft van de leerlingen heeft alle bijeenkomsten samen met een ouder bijgewoond en ouders die verhinderd zijn, regelen onderling vervanging. Er is veel betrokkenheid bij de reken- en taalopdrachten, en ouders werken samen met hun kinderen en stimuleren elkaar. Kinderen zijn trots op het samenwerken met hun ouders.

Jammer is dat sommige ouders ondanks herhaalde oproep niet of nauwelijks komen opdagen en dat een aantal kinderen tussentijds is afgehaakt. Als doelgroep zijn ouders en kinderen van groep 5, 6 en 7 gekozen, wat achteraf om meer differentiatie vraagt dan verwacht. Kinderen geven aan schoolsere opdrachten te willen dan voorzien.

4.3.4 Verlengde leertijd

41 scholen schrijven in hun subsidieaanvraag dat zij de doelgroep leerlingen willen ondersteunen door middel van één of meerdere leerlabs. Van de 133 scholen die de evaluatie hebben ingevuld, geven 40 scholen aan dat zij een leerlab hebben georganiseerd. Hiervan zijn 22 evaluaties informatief genoeg om nader te bestuderen wat er in de leerlabs op de betreffende scholen is gedaan en bereikt.

Inhoud

Leerlabs worden gebruikt om verschillende vaardigheden te bevorderen, waaronder woordenschat, spelling, technisch lezen, begrijpend lezen, mondelinge taalvaardigheid en rekenen. Ook zelfvertrouwen en studievoordigheden worden genoemd. Op de meeste scholen worden er naast leerlabs ook andere interventies uitgevoerd, waarbij de focus op een specifieke vaardigheid ligt. In de leerlabs op die scholen lijkt de focus meer te liggen op inoefening, herhaling van de leerstof en studievoordigheden. Een school beschrijft bijvoorbeeld dat zij leerlabs organiseert voor groep 6 en 7 waar, 'aanvullend op het reguliere onderwijsprogramma extra leertijd wordt ingezet voor die onderdelen waar leerlingen vaak op uitvallen. Daardoor is er extra tijd voor herhaling, extra instructie en extra inoefening.' Op een aantal andere scholen zijn er leerlabs waarin specifiek gewerkt wordt aan één vaardigheid. Hierbij valt op dat er in de leerlabs van hogere jaargroepen vaker gewerkt wordt aan studievoordigheden. Bij de lagere jaargroepen is er vaker aandacht voor technisch lezen, begrijpend lezen of rekenen. Een school beschrijft hoe deze focuspunten worden gespreid, waarbij het leerlab van groep 4 zich richt op technisch lezen, dat van groep 4-5 op rekenen en dat van groep 7-8 op begrijpend lezen en studievoordigheden. Ook moet gezegd worden dat sommige scholen niet duidelijk zijn over de invulling van de leerlabs.

Kenmerkend voor de leerlabs is dat deze na schooltijd plaatsvinden. Scholen verschillen in de bemensing van de leerlabs: sommige scholen huren externe leerkrachten in, terwijl andere scholen extra uren beschikbaar stellen voor leerkrachten of onderwijsassistenten van de school zelf. Alle scholen organiseren leerlabs voor leerlingen uit meerdere jaargroepen. Het is niet duidelijk of de leerlingen uit de verschillende jaargroepen samen in het leerlab zitten. Negen scholen zetten leerlabs in voor leerlingen in de bovenbouw. Vijf scholen organiseren leerlabs voor doelgroep leerlingen uit alle jaargroepen. Eén school organiseert het leerlab voor leerlingen uit groep 3 tot en met 5 en op een andere school zijn er leerlabs voor leerlingen uit groep 4 tot en met groep 7. Van de andere zes scholen is niet bekend voor welke jaargroepen de leerlabs worden ingezet. Van de meeste scholen is evenmin bekend welke materialen zij gebruiken in de leerlabs.

Verwachte resultaten

Er zijn grote verschillen in de verwachte resultaten van de leerlabs. Scholen zijn soms weinig concreet in de beschrijving van hun doelen. Deze beschrijvingen bevatten termen als 'vaardigheidsgroei', 'verbeterde citoscores', 'hogere resultaten', 'meer leesplezier' of 'dat leerlingen hun basis verstevigen'. Er zijn ook scholen (N=8) die concrete doelen beschrijven. Deze zijn bijvoorbeeld geformuleerd als:

- 'Minimaal een vaardigheidsniveau hoger.'
- 'Op het gebied van technisch lezen middenbouw een stijging van 10% van het aantal leerlingen dat tenminste de landelijk gemiddelde vaardigheidsgroei behaalt op de CITO toetsen.'
- 'Gezien de beginsituatie waarin 77% van de leerlingen een E-score heeft behaald op de TAK-toets, is de verwachting dat minimaal 50% van deze leerlingen een groei heeft doorgemaakt van minimaal een punt.'

Gerealiseerde resultaten

Veertien van de 22 scholen rapporteren overwegend positieve resultaten. De resultaten variëren in de mate van concreetheid. Een school die een beginmeting heeft gedaan, rapporteert bijvoorbeeld: 'Op begrijpend lezen heeft groep 4 een groei doorgemaakt van in januari 2019 niveauwaarde 3.0 naar 4.0 in juni 2019.' Op basis van leerkrachtobservaties rapporteren andere scholen bijvoorbeeld dat onderwijsresultaten gestegen zijn of achterstanden weggewerkt zijn. Naast de verbeterde onderwijsprestaties worden ook verbeteringen geobserveerd op het gebied van werkhouding, welbevinden, leesmotivatie en contact met leeftijdsgenoten. Een andere waardevolle observatie is dat leerlingen 'door extra instructie en/of inoefening de aangeboden leerstof in hun jaargroep kunnen volgen en op gemiddeld groepsniveau hebben kunnen presteren.'

Op drie scholen zijn de opbrengsten minder goed dan verwacht. Op deze scholen is wel sprake van vooruitgang, maar behalen minder leerlingen de beoogde resultaten dan verwacht. Van vijf scholen is het onduidelijk wat de resultaten zijn. Een school geeft aan dat de opbrengsten van de leerlabs moeilijk te meten zijn, doordat sommige leerlingen parttime deelnemen. Ook vinden scholen het moeilijk om de opbrengsten te bepalen wanneer er geen referentiepunt is, zoals een nulmeting.

Van alle resultaten die hierboven vermeld zijn, bestaat de mogelijkheid dat deze beïnvloed zijn door de andere interventies die op de scholen plaatsvonden. Hierdoor zijn zowel positieve als minder positieve resultaten niet direct aan de leerlabs toe te schrijven.

Verlengde leertijd op school D

Op school D is 67% van de leerlingen een doelgroepoerlerling. Dit komt neer op 178 leerlingen. De meeste leerlingen op school D groeien op in een sociaal-economisch arm milieu en met een andere thuistaal dan het Nederlands. Veel leerlingen starten hun schoolloopbaan met een achterstand in de Nederlandse taal. De school besteedt daarom extra aandacht aan woordenschat en (begrijpend) lezen. Ook werkt de school aan het zelfvertrouwen van de leerlingen.

Met de Kansenaanpak heeft de school dagelijks vijftien minuten extra leertijd gerealiseerd tot en met groep 8. Daarnaast zijn er twee leerlabs met een intensief taalaanbod gerealiseerd voor leerlingen uit groep 3 en 4 die thuis nauwelijks tot geen Nederlands spreken en een grote taalachterstand hebben. Er nemen maximaal veertien leerlingen per groep deel aan deze bijeenkomsten.

De school heeft voormetingen gedaan door middel van de TAK-toets. In groep 3 haalt 77% score E, 15% score D en 7% score C. In groep 4 haalt 81% score E en 19% score D. De school verwacht dat 50% van de leerlingen minimaal een punt hoger behalen na een jaar taalinterventie. Daarnaast hoopt de school dat leerlingen zich beter leren te uiten, meer aansluiting vinden bij klasgenoten en meer zelfvertrouwen krijgen door de taalvaardigheid te vergroten.

Hoewel de gerealiseerde resultaten niet zo hoog zijn als verwacht, rapporteert de school een duidelijke groei. In groep 3 scoort 45% een D of hoger, ten opzichte van 22% bij de beginmeting. In groep 4 scoort 44% een D of hoger, ten opzichte van 19% in het begin van het jaar. De school observeert dat kinderen meer contact maken met klasgenoten en de leerkracht.

Er vinden maandelijkse overleggen tussen de leerkrachten en interne begeleider plaats, waardoor de leerlingen nauwlettend worden gevolgd. De school heeft dat als positief ervaren. In het vervolg geeft school D aan nog beter te willen letten op de selectie van de leerlingen die deelnemen. Al met al heeft deze school de mogelijkheid van de Kansenaanpak aangegrepen om onderwijs te faciliteren in kleine groepen met veel begeleiding en een duidelijke focus op taal, met positieve resultaten als gevolg.

Zaken die goed gaan

De scholen beschrijven veelal positieve ervaringen met de leerlabs. Een school rapporteert dat 'de interventies vanuit de Leerlabs door de leerkrachten en kinderen als zeer zinvol zijn ervaren.' Andere ervaringen hebben betrekking op 'het plezier en het enthousiasme dat

leerlingen toonde tijdens de lessen' en 'wekelijks veel aandacht en tijd in kleine groepjes voor persoonlijke ontwikkeling.'

Daarnaast noemen de scholen een aantal succesfactoren, die volgens hen hebben bijgedragen aan de positieve ervaringen met het leerlab. Een belangrijke terugkomende factor is regelmatige evaluatie (wekelijks of maandelijks) tussen leerkrachten van het leerlab, intern begeleiders en reguliere leerkrachten. Hierdoor wordt ervoor gezorgd dat de verlengde leertijd aansluit op de reguliere lessen en aanpassingen direct kunnen worden doorgevoerd. Een andere succesfactor die genoemd wordt, is het inwerken van de leerlableerkracht(en) door interne specialisten of begeleiders. Als laatste wordt beschreven dat het prettig wordt gevonden dat ouders betrokken zijn bij het leerproces van hun kinderen, dankzij speciale ouderbijeenkomsten bij aanvang van het leerlab.

Zaken die minder goed gaan

Naast de succesfactoren worden ook elementen beschreven die verbeterd kunnen worden. Hieronder vallen problemen met planning, verschuivingen van personeel en selectie van deelnemende leerlingen. Ook wordt aangekaart dat leerlingen niet altijd voldoende gemotiveerd zijn vanwege het naschoolse karakter. Een school die een externe partij heeft ingehuurd voor het leerlab geeft aan dat de aansluiting op het reguliere onderwijs beter kan. Tenslotte geeft een school aan dat zij in het leerlab meer focus op één onderwerp (bijvoorbeeld taal) zouden willen.

4.3.5 Onderwijsassistentie

Van de 184 scholen vermelden 41 scholen dat zij een onderwijsassistent wilden inzetten. Van de 133 scholen die de evaluatie hebben ingevuld, geven 66 scholen aan dat zij een onderwijsassistent hebben ingezet. Hiervan zijn 32 evaluaties voldoende informatief om te analyseren. Dit hogere aantal (66), in vergelijking met de oorspronkelijke aanvragen voor een onderwijsassistent (41), kan meerdere verklaringen hebben. Het is mogelijk dat een school de interventie heeft bijgesteld. Ook is het mogelijk dat er op scholen al wordt gewerkt met onderwijsassistenten, waardoor zij niet gespecificeerd zijn in de subsidieaanvraag.

Inhoud

Alle scholen richten zich, op één na, op meerdere vaardigheden. De vaardigheden die op deze scholen het meest worden aangepakt, zijn woordenschat (22 scholen), technisch en begrijpend lezen (19 scholen) en rekenen (18 scholen).

Twee scholen hebben de volledige interventie gebruikt voor het inzetten van de onderwijsassistent. De overige scholen combineren de inzet van de onderwijsassistent met

andere interventievormen, zoals bijvoorbeeld een intern begeleider (elf scholen) of een coördinator (veertien scholen). De meeste scholen hebben de onderwijsassistenten ingezet bij meerdere jaargroepen. Slechts één school richt zich specifiek op groep 3.

Het is niet altijd duidelijk op welke manier de onderwijsassistent wordt ingezet. In sommige gevallen is de onderwijsassistent mogelijk onderdeel van een leerlab, schakelklas of andere interventie, waardoor de taken van de onderwijsassistent zelf niet verder uitgelegd worden. In andere gevallen wordt duidelijk dat de onderwijsassistent vooral met kleine groepen leerlingen werkt. Hierbij is variatie te zien in begeleiding binnen of buiten de groep. Als handelingen worden genoemd: extra instructie, extra ondersteuning bij opdrachten, uitbreiding van woordenschat, pre-teaching en re-teaching. Uit de rapportages wordt niet duidelijk hoe groot de groepen zijn waar de onderwijsassistent mee werkt en hoeveel tijd hier per week aan besteed wordt.

Verwachte resultaten

Aangezien de interventies op geen van de scholen alleen door onderwijsassistenten worden uitgevoerd, hebben de verwachte en gerealiseerde resultaten in sommige gevallen ook betrekking op de andere interventies die op de scholen hebben plaatsgevonden. De verwachtingen van de scholen variëren in mate van concreetheid. Een voorbeeld van een concrete verwachting is bijvoorbeeld: '95% van de leerlingen uit groep 3 behaalt technisch leesniveau E3 op de AVI-toets eind groep 3. 100% van de leerlingen uit groep 4 behaalt technisch leesniveau E4 op de AVI-toets.'

Gerealiseerde resultaten

Er worden gemengde resultaten beschreven. Veel scholen observeren vooruitgang, maar niet altijd in de mate die ze hebben verwacht. Een school beschrijft de volgende resultaten: 'Groep 3: 85% van de leerlingen heeft E3 niveau gehaald, zes leerlingen niet. Van deze zes leerlingen zijn twee leerlingen NT2-leerlingen. Alle zes hebben extra ondersteuning gehad. De overige NT2-leerlingen hebben het gewenste niveau behaald (elf leerlingen).' Uit de beschrijving van deze school komt naar voren dat de individuele begeleiding voor sommige leerlingen succesvol is, maar voor andere leerlingen onvoldoende of niet de juiste om het gestelde doel te behalen. Een andere school rapporteert dat het niet is gelukt om alle doelgroepleerlingen extra te ondersteunen: 'Er is meer individuele ondersteuning geregeld voor doelgroepleerlingen. Alle leerlingen is niet gelukt, maar wel een groot deel. Het percentage kinderen met onvoldoende voor woordenschat in groep 3 en 4 is gelijk gebleven. Maar leerkrachten hebben meer handvatten, materiaal en er is meer individuele begeleiding mogelijk.' Dit zijn waardevolle inzichten voor het verbeteren van de interventies.

Er zijn ook veel positieve resultaten van de interventies met onderwijsassistenten gerapporteerd, zoals: 'Dat betekent dat de onderwijsassistente veel extra begeleiding heeft kunnen geven in de groepen 1, 2 en 3. Drie leerlingen met leesproblemen hebben daardoor toch de minimumdoelen van groep 3 kunnen bereiken.' Daarnaast worden veel verbeterde Citoscores en AVI-niveaus vermeld.

Ook minder concrete resultaten kunnen inzichtvol zijn, zoals de observaties van de volgende school: 'Wat we zien is dat kinderen met enthousiasme samen met de onderwijsassistent aan taalopdrachten werken. We zien een groeiende bewustwording van kinderen met betrekking tot de technische kant van taal: hoe schrijf ik een zin, meervoud/enkelvoud, tijd, enzovoorts. Ook zien we een groei in schrijfvaardigheid en de zelfstandigheid hierin. Waar kinderen voorheen niet in staat waren om zelfstandig een stuk of een zin in correct Nederlands te schrijven zien we daar nu verbetering in komen.'

Zaken die goed gaan

Enkele terugkomende factoren worden als waardevolle onderdelen van de interventie genoemd. De belangrijkste werkzame factor lijkt de verdeling van de aandacht. Dankzij de onderwijsassistent kan de reguliere leerkracht de aandacht verdelen over minder leerlingen en krijgen doelgroep leerlingen meer individuele aandacht. Een andere belangrijke succesfactor blijkt regelmatig overleg tussen de onderwijsassistent, de intern begeleider en leerkrachten. Continuïteit is hierbij belangrijk, evenals het opstellen van duidelijke plannen voor de onderwijsassistent. Ten slotte wordt genoemd dat de overdracht tussen de onderwijsassistent en de leerkracht goed verloopt wanneer de onderwijsassistent overzicht heeft over de vorderingen van de leerlingen.

Zaken die minder goed gaan

Wederom worden ziekte, lerarentekort en verschuivingen met het personeel als moeizame factoren genoemd. Hierdoor verliezen scholen mensen met essentiële kennis of de menskracht om te differentiëren. Daarnaast is de selectie van het oefenmateriaal een verbeterpunt op een aantal scholen. Zo blijkt op een school het niveau van de opdrachten voor groep 7-8 te hoog voor de onderwijsassistent en is er op een andere school te weinig aansluiting bij de leerstof van de reguliere groepen. Ook in de werkwijze valt een en ander te verbeteren. Een school deelt het volgende inzicht: 'Sommige onderdelen sloten niet goed aan op de belevingswereld of het niveau van de kinderen. Vooral voor de kinderen van groep 4 moesten we sommige aanpakken aanpassen. Zo bleek het aanbieden van woorden interactiever te moeten en moest tijdens het schrijven de nadruk minder komen te liggen op de technische kant van het schrijven en meer op de creatieve kant van het schrijven.'

Onderwijsassistentie op school E

School E is een school met 61 doelgroep leerlingen (27% van het totaal aantal leerlingen). Met de Kansenaanpak heeft school E een onderwijsassistent ingezet voor leerlingen uit groep 3 tot en met 8, van wie Nederlands de tweede taal is en de ontwikkeling weinig wordt gestimuleerd in de thuissituatie.

De onderwijsassistent besteedt extra aandacht aan technisch en begrijpend lezen, spelling, zelfvertrouwen, studievaardigheden en woordenschat. Zij werkt elke week drie keer met de doelgroep leerlingen en overlegt wekelijks met de leerkrachten en intern begeleiders. School E noemt de continuïteit hiervan zeer belangrijk en succesvol.

School E verwacht een stijging van 10% in de niveauwaardes van de Citotoetsen Technisch Lezen, Begrijpend lezen en Spelling. Daarnaast hoopt de school op betere resultaten op methodetoetsen en verwacht ze dat de studievaardigheden in groep 7-8 verbeteren. Uit de scores van de Centrale Eindtoets maakt de school op dat de studievaardigheden vooruit zijn gegaan: waar in 2018 38% van de scholen hoger scoorden dan school E, is dat in 2019 gedaald naar 24%. Bovendien heeft de school geen leerlingen naar het speciaal onderwijs hoeven verwijzen. Ook op het gebied van Technisch lezen merkt de school vooruitgang: het aantal leerlingen dat V scoort op de M- en E-toetsen is aanzienlijk gedaald en ook de leerkrachten ervaren deze vooruitgang.

Naast de verbeterde resultaten merkt school E ook dat leerlingen met plezier naar de extra ondersteuning gaan en zelfvertrouwen opdoen door de gesprekken met de onderwijsassistent.

4.3.6 Deskundigheidsbevordering

Van de 133 binnengekomen evaluaties hebben 64 scholen aangegeven een deel van de subsidie te willen besteden aan de inzet van externe specialisten en/of aan professionalisering van het docententeam. Helaas bevatten de evaluaties in lang niet alle gevallen voldoende informatie om te bepalen welke deskundigheid waarvoor precies wordt ingeroepen en wat daarvan de verwachte en gerealiseerde resultaten zijn. Over de 22 scholen waarvoor dat – in meer of mindere mate – wel geldt, zullen we hier rapporteren.

Inhoud

Bij hulp van buiten gaat het vaak om het inhuren van een expert op een bepaald gebied (taal, rekenen, begrijpend lezen, NT2, ICT, talentontwikkeling), dan wel om coaching van leerkrachten, zowel in het algemeen als op specifieke gebieden, zoals taalaanpak bij kleuters, Doelab, schakelklas, leerlab, implementatie van een nieuwe methode, scholing *Bouw*, etc. Daarbij wordt een beroep gedaan op individuele deskundigen (bv. orthopedagoog en

specialisten op het gebied van NT2, rekenen en zij-instromers), instanties als het ABC (Amsterdam), CED-Groep (Rotterdam), Kreavaria (Zaandam) of op samenwerking met (studenten van) een pabo of universiteit.

Verwachte resultaten

De verwachtingen van scholen ten aanzien van professionalisering en inzet van deskundigen concentreren zich rond twee zaken: in de eerste plaats kennisuitbreiding van de leerkrachten en in de tweede plaats meer zicht op hiaten en mogelijkheden van leerlingen. Deze inspanningen moeten uiteindelijk leiden tot betere leerresultaten: hogere scores voor woordenschat, begrijpend lezen, rekenen en doorstroom naar hogere vormen van het voortgezet onderwijs. Deskundigen worden soms ook ingezet om ondersteuning te bieden op een bepaald onderwerp (bv. werken aan een positieve leerhouding, bevorderen van leesplezier, vergroten van zelfvertrouwen) bij leerlingen die dat nodig hebben, waardoor de leerkracht meer tijd kan besteden aan andere leerlingen en er meer rust in de klas is.

Het is niet voor alle scholen gemakkelijk om aan te geven wat deskundigheidsbevordering heeft opgeleverd; zo meldt een school: 'Het is niet aan te geven in harde cijfers wat de winst is; minder hard maar ook belangrijk is het plezier en het enthousiasme dat leerlingen toonde tijdens de lessen.' Andere scholen melden uiteenlopende technieken om resultaten in kaart te brengen: mondelinge en schriftelijke evaluatie door ouders en kinderen, observaties in de klas, evaluatie met leerkracht en intern begeleider, toetsing door middel van het leerlingvolgsysteem, presentaties en portfolio's van leerlingen, audits door een extern deskundige, evaluaties van de UvA. Vermeldenswaard is ook hoe een school de didactische vaardigheden van de leerkrachten monitort: 'Om de didactische aanpak van de leerkrachten te volgen en verbeteren worden er cyclisch observaties gedaan (minstens tweemaal per schooljaar) volgens de Kijkwijzer Goed Onderwijs. Hiermee wordt de aanpak van het team en van de individuele leerkrachten in kaart gebracht.'

Gerealiseerde resultaten

De scholen ervaren de externe inhuur over het algemeen als positief. Enkele citaten getuigen hiervan: 'Kennisuitbreiding is behaald. Er is een verdiepingsbijeenkomst georganiseerd en er is zelfs een herhaling voor nieuwe leerkrachten gerealiseerd.' Een andere school laat weten: 'De leerkrachten hebben het begrijpend luister- en -leesonderwijs wekelijks geoefend. Na collegiale evaluaties zijn de processen verbeterd. Zij voelen zich nu vaardiger in het geven van een goede les.' En een derde school: 'De leerkrachten hebben meer vaardigheid in het aansturen van de meertalige leerlingen, zij passen hun aanpak in de klas aan (betere differentiatie) volgens de *Kijkwijzer Goed Onderwijs*.' Veel scholen hebben de indruk dat ze leerlingen nu 'aanbod op maat' kunnen leveren. Dit heeft op enkele scholen geresulteerd in het behalen van de gestelde

doelen: 'De leerlingen uit de profijtklas hebben een toename in vaardigheidsscores die gemiddeld hoger is dan verwacht.' Maar dit is (nog) niet op scholen het geval: 'Bij de groepen 1 en 2 is het percentage D/E-leerlingen afgenomen met 25% (verwachting was 40%).' Of op een andere school: 'Bij rekenen is te zien dat de groepen 3 en 5 de rekenresultaten nog niet behaald hebben op landelijk niveau. De overige groepen wel.' Die scholen lijken in ieder geval op de goede weg te zijn. Soms ook hebben scholen hun ambities moeten aanpassen: 'De verwachting van een stijging bij begrijpend lezen hebben we gedurende het schooljaar moeten bijstellen, gezien de beginsituatie van onze leerlingen. We krijgen zijinstromers binnen waarvan de woordenschat zeer onder niveau is en waarbij een grote groep ouders de Nederlandse taal niet machtig is.' Daarnaast roemen sommige scholen de inzet van coaches als houvast voor leerkrachten. Dankzij begeleiding van leerlingen die veel aandacht vragen in een kleine groep door een coach, heeft de leerkracht meer tijd en ruimte om de rest van de klas te kunnen bedienen. Ook elders zijn met succes studenten ingezet die met kleine groepjes gewerkt hebben aan reken-, lees- en spellingsachterstanden.

Zaken die goed gaan

Op de vraag 'wat ging er goed?' kwamen opvallend veel reacties. In het algemeen is men tevreden over de samenwerking met de externe partijen en over studiedagen, trainings- en teambijeenkomsten. Dit heeft tot gevolg dat 'de neuzen in het team dezelfde kant opgingen', dat de gekozen aanpak (bv. van het leesonderwijs) door elke leerkracht consequent wordt uitgevoerd en dat begrijpend lezen in elke bouwvergadering als punt op de agenda staat. Andere positieve ervaringen hebben te maken met gedeeld leiderschap, goede communicatie en begeleiding in kleine groepjes. Met betrekking tot het eerste punt meldt een school dat de algehele coördinatie in handen was van de schoolleiding en de intern begeleider, maar dat de interventies opgedeeld zijn in drie gebieden, waardoor de taalcoördinator, de rekencoördinator en de Doelab-leerkracht ieder een deel er van op zich nemen. Hoe belangrijk communicatie is, blijkt uit de ervaringen van een school waar de leerkracht van een schakelklas ondersteund wordt door een externe professional: 'Onderwijsinhoudelijk heeft de leerkracht regelmatig haar ervaringen gedeeld met de rest van het team, wat tot een verrijking van ons aanbod in het algemeen heeft geleid. Niet alleen de leerkrachtvaardigheden van onze schakelklasleerkracht zijn toegenomen, maar van ons hele team!' Op een andere school wordt het belang van goede communicatie bevestigd: 'Er zijn meerdere overleggen geweest tussen schakelklasdocenten, leerkrachten, taalcoördinator en intern begeleider om het proces nauwlettend te volgen. Er is een ouderbijeenkomst geweest waarin het concept van schakelklas is uitgelegd en de inhoud is besproken. Daarbij is ook een beroep gedaan op eigen inbreng van ouders thuis.' Scholen ervaren ook begeleiding in kleine groepjes als zeer waardevol, omdat er dan meer aandacht voor de leerlingen is. Eén school roept daarbij de hulp van oud-leerlingen in: 'Studenten waren

oud-leerlingen die in het derde of vierde jaar van het voortgezet onderwijs zaten. Dit bleek precies de goede leeftijd voor een vriendschappelijke band en een serieuze werkhouding.'

Deskundigheidsbevordering op school F

Op school F zitten 60 doelgroepleerlingen, wat neerkomt op een derde van het totale aantal. De school zet de toegekende subsidie in voor een gespecialiseerde leerkracht voor taal en rekenen en voor externe inhuur van een Doelab-coördinator, die binnen de school een Doelab-leerkracht opleidt. De school verwacht dat de kinderen die extra ondersteund worden door de taalcoördinator meer inzicht krijgen in begrijpend leesstrategieën, dat ze deze kunnen toepassen in thematische teksten en weten hoe ze een nieuwe tekst moeten aanpakken. Daarnaast wordt de woordenschat uitgebreid en de leesmotivatie vergroot. De kinderen die extra ondersteund worden door de rekencoördinator werken aan persoonlijke doelen waardoor eventuele hiaten worden weggewerkt en achterstanden worden ingelopen. De kinderen in het Doelab werken aan een positieve en effectieve leerhouding middels met Mindset-concept van Carol Dweck. Daarbij worden leerhouding en motivatie meegenomen in de tussentijdse evaluaties.

Op basis van observaties constateren de leerkrachten een zichtbaar grotere motivatie van leerlingen om met teksten aan de slag te gaan, meer doorzettingsvermogen bij het werken met teksten en een merkbare uitbreiding van de woordenschat. De rekencoördinator ziet binnen *Snappet* voortgang van individuele leerlingen op rekenprestaties. Leerlingen geven in hun portfolio aan de hand van (zelf)evaluaties aan dat hun zelfvertrouwen binnen het Doelab is vergroot.

De school is vooral enthousiast over de verdeling van de interventie in drie deelgebieden, waardoor de taalcoördinator, rekencoördinator en de Doelab-leerkracht ieder een deel voor hun rekening konden nemen. Ook de opleiding van de Doelab-leerkracht door de externe Doelab-coördinator werkt goed. De schoolleiding is samen met de intern begeleider verantwoordelijk voor de algehele coördinatie. 'Dit gedeelde leiderschap past goed bij onze schoolorganisatie', aldus de school.

Zaken die minder goed gaan

Als er iets is waar scholen behoefte aan hebben, dan is dat meer handen in de klas. De Kansenaanpak biedt daarvoor in principe mogelijkheden, ware het niet dat het scholen de laatste tijd juist ontbreekt aan personeel. In de evaluaties wemelt het van frasen als: 'lerarentekort', 'de een na de ander werd zwanger', 'de intern begeleider die Leerlab op zich nam werd ziek', 'veel wisseling onder het personeel met als gevolg weglekken van kennis en vaardigheden', 'onderbezetting in de school heeft een negatieve impact op het

verbeteringsproces.' Eén directeur verzucht dan ook dat hij bij nader inzien de toegekende subsidie vooral voor extra formatie had willen inzetten, zo hij die al had kunnen vervullen. Een tweede knelpunt dat door scholen wordt genoemd is tijd. Er lijkt meer tijd nodig te zijn om het effect van scholing van personeel terug te zien in de resultaten. Datzelfde geldt voor borging van een nieuwe aanpak en voor het internaliseren van vaardigheden. Tot slot daarom een citaat van een directeur die dit punt kernachtig onder woorden brengt: 'Het scholen van de leerkrachten heeft meer tijd nodig en ook de ontwikkeling van een curriculum waardoor de aanpak kan worden geborgd vraagt meer tijd. Er is wel een duidelijke groei waar te nemen in de leerkrachtvaardigheden, maar wij achten deze nog niet voldoende afgestemd op deze specifieke doelgroep van taalzwakke leerlingen, die zeer uiteenlopende achtergronden en problemen hebben.'

5 Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zullen we de belangrijkste bevindingen samenvatten. We houden daarbij de volgorde aan waarin de monitoring heeft plaatsgevonden met achtereenvolgens een inhouds-, proces- en productevaluatie. Door het maatwerk waarvoor scholen kunnen kiezen en de zelfgekozen manier van verslaglegging van de interventies is het niet mogelijk om conclusies te baseren op harde, kwantitatieve gegevens. In plaats daarvan zullen in paragraaf 5.1 tendensen worden beschreven, die op basis van een kwalitatieve analyse naar voren zijn gekomen. In paragraaf 5.2 gaan we in op enkele beperkingen van het onderzoek, gevolgd door aanbevelingen voor zowel de gemeente als de betrokken scholen.

5.1 Conclusies

Uit de inhoudsevaluatie blijkt dat de 184 scholen die voor het schooljaar 2018-2019 een aanvraag voor de Kansenaanpak hebben ingediend vooral willen inzetten op woordenschat, lezen, rekenen en ouderbetrokkenheid. Voor andere onderwerpen (spelling, schrijven, spreken en luisteren) is minder animo. Wat de vorm van de interventies betreft wordt de top drie gevormd door onderwijstijdverlenging (schakelklas, leerlab, huiswerkklas), extra inzet van personeel (intern begeleider, onderwijsassistent, extern specialist) en het aanstellen van een coördinator (voor taal, rekenen, woordenschat of ouderbetrokkenheid). Daarnaast is gekozen voor het organiseren van bijeenkomsten ouderbetrokkenheid, professionalisering van het docententeam, implementatie van nieuw materiaal en klassenverkleining.

Op een selectie van vijftien scholen heeft in januari 2019 een procesevaluatie plaatsgevonden: gedurende een maand zijn op deze scholen observaties uitgevoerd van een specifieke interventie op deze scholen. Het gaat daarbij om interventies op de volgende gebieden: woordenschat, implementatie van een leerlab, interactie in de klas, interactief lezen, ouderbetrokkenheid, klassenverkleining, Doelab en taalkansklassen. De resultaten hiervan zijn gepresenteerd in een gezamenlijke werkbijeenkomst en in de vorm van een schriftelijk verslag (inclusief aanbevelingen) voor de scholen afzonderlijk.

Aan de hand van een schriftelijke, digitale enquête onder alle 184 scholen aan het eind van het schooljaar zijn de gegevens voor de productevaluatie verzameld. De ingevulde enquête is door 133 scholen teruggestuurd. Helaas zijn de antwoorden van 66 scholen dusdanig kort of onvolledig dat hieruit geen duidelijk beeld van de uitgevoerde interventie kan worden opgemaakt. De productevaluatie is daarom gebaseerd op de resterende 67 scholen. Daarbij is gefocust op de volgende zes onderwerpen: woordenschat, lezen, ouderbetrokkenheid, verlengde leertijd, onderwijs-assistentie en ouderbetrokkenheid.

Woordenschat

Maar liefst bijna 70% van de scholen die de enquête heeft ingevuld zet in op woordenschatontwikkeling. Een tweede punt dat opvalt is dat de scholen dit op veel verschillende manieren doen: door inzet van (een combinatie van) een taal- of woordenschatcoördinator, onderwijsassistent, leerlab, schakelklas of een andere creatieve oplossing. Opvallend is in de derde plaats dat veel scholen die zeggen aandacht te besteden aan woordenschat, geen interventie beschrijven die daar specifiek op focust. Mogelijk veronderstellen scholen dat de woordenschat ook toeneemt wanneer een interventie op bijvoorbeeld lezen is gericht. Dat mag zo zijn, maar het maakt het lastig om de resultaten te interpreteren. Om woorden te laten beklijven moeten deze meerdere keren terugkomen en moet daar structureel aandacht aan worden besteed. Het is niet automatisch zo dat de woordenschat toeneemt wanneer er op andere manieren wordt ingezet op taal. Dat verklaart wellicht ook dat scholen het vaak lastig vinden om de resultaten van woordenschatinterventies te meten. Daar komt bij dat de doelen die scholen voor woordenschatverwerving stellen en de resultaten die zij beschrijven niet altijd even concreet zijn. Scholen die wel een manier hebben gevonden om de woordenschat in kaart te brengen, melden voorzichtig positieve resultaten, al boeken niet alle scholen de vooruitgang die zij verwachten. Als werkzame factoren voor woordenschatverwerving worden genoemd: werken met een gestructureerde woordenschatmethode, werken in kleine groepen en regelmatige afstemming tussen de betrokken leerkrachten.

Lezen

Net als voor woordenschat rapporteert zo'n 70% extra aandacht te besteden aan lezen (beginnende geletterdheid, technisch en/of begrijpend lezen). Scholen die zich hierop richten, geven aan daarmee over de gehele linie positieve resultaten te behalen. Wel zijn er verschillen in resultaten tussen scholen, als ook tussen leerlingen. Er wordt ook opgemerkt dat er tijd nodig is om een eventuele leesachterstand in te lopen. Volgens scholen kan dat door leerlingen met leesproblemen extra te ondersteunen, door in kleinere groepen te werken, door doelgroep-leerlingen extra leertijd aan te bieden met als focus pre-teaching, re-teaching en remedial teaching. Daarbij is samenwerking en afstemming tussen de betrokken leerkrachten van cruciaal belang. Andere werkzame factoren die genoemd worden zijn een serieuze inzet (van zowel leerlingen als leerkrachten) en het stellen van hoge eisen.

Ouderbetrokkenheid

Ongeveer 40% van de scholen maakt ouderbetrokkenheid tot speerpunt. De manieren waarop dit gebeurt zijn divers van aard: van het organiseren van ouderbijeenkomsten, het installeren van een ouderportal, het aanstellen van een ouderconsulent, ouderteam of klassenouders tot en met het stimuleren van lees- en huiswerkondersteuning, het initiëren van huiswerkklassen voor ouders en leerlingen samen, en het organiseren van taalcurricula voor ouders. Scholen

zijn over het algemeen positief over de genomen maatregelen: ouders en leerkrachten zijn enthousiast, ouderbijeekkomsten worden gekenmerkt door een stimulerende sfeer en de ouderbetrokkenheid neemt toe. Maar de behaalde resultaten zijn kwetsbaar. Hier en daar laat de deelname van ouders nog te wensen over en het vergt constante aandacht om samen met de ouders een goed bijeenkomst te beleggen waar ouders in groten getale op afkomen. Van belang is in ieder geval om duidelijke verwachtingen te formuleren voor alle activiteiten die op het gebied van ouderbetrokkenheid georganiseerd worden.

Verlengde leertijd

Wat onderwijstijdverlenging betreft mag, groeit de belangstelling voor het leerlab. Bijna een derde van de scholen geeft aan op deze manier verlengde leertijd te creëren. We zien ook dat het leerlab voor vrijwel alle groepen wordt ingezet voor de ondersteuning van verschillende vaardigheden. Wel is het zo dat scholen niet altijd duidelijk aangeven wat er precies in het leerlab gebeurt. Het ontbreekt vaak aan informatie omtrent groepsgrootte, duur van de leertijd, gebruikte leermiddelen, leerdoelen en degenen die het leerlab verzorgen. Niettemin wordt het leerlab overwegend positief geëvalueerd: onderwijsresultaten lijken te stijgen en ook een verbeterde werkhouding, toegenomen welbevinden, vergrote motivatie en meer contact met leeftijdgenoten worden als positieve effecten genoemd. Regelmatige afstemming tussen leerlabdocenten, reguliere leerkrachten en leden van het zorgteam worden als belangrijke werkzame factoren gezien. Bij voorkeur zijn de leerlabdocenten, voordat zij aan de slag gaan in het leerlab, ingewerkt door docenten en intern begeleiders van de school. Het leerlab kent ook de nodige uitdagingen. Deze hebben vooral te maken met planning, personeel en leerlingselectie. Daarnaast zouden scholen meer inzicht moeten bieden in de activiteiten en vormgeving van het leerlab.

Onderwijsassistentie

Bijna de helft van de scholen maakt gebruik van onderwijsassistentie. De onderwijsassistent wordt meestal ingezet voor meerdere vaardigheden en jaargroepen. De taken en activiteiten van de onderwijsassistent worden niet altijd duidelijk omschreven, maar een constante hierin lijkt het werken met kleine groepen leerlingen. Daarin lijkt ook het grootste voordeel van de onderwijsassistent te zitten, want doelgroepopleerlingen krijgen op die manier meer aandacht. Vanwege deze aandachtverdeling zijn scholen overwegend positief over de toevoeging van de onderwijsassistent. Regelmatig overleg tussen onderwijsassistent, intern begeleider en leerkrachten draagt bij aan het succes van de onderwijsassistent; belangrijk daarbij is dat de onderwijsassistent de vorderingen van de leerlingen goed bijhoudt. De uitdaging bij het inzetten van de onderwijsassistent ligt in de aansluiting bij de leerstof van de reguliere groep. Verder moet de onderwijsassistent bij voorkeur voldoende bekwaam zijn in de uiteenlopende

vaardigheden die aan leerlingen van verschillende leeftijden onderwezen moeten worden, kortom iemand die van alle markten thuis is.

Deskundigheidsbevordering

Ongeveer een kwart van de scholen huurt expertise van buiten in, meestal met als doel om meer zicht te krijgen op hiaten en mogelijkheden van leerlingen. Idealiter leidt dit tot een aanbod op maat voor leerlingen die dat nodig hebben, waarbij begeleiding in kleine groepjes een veel voorkomende vorm is. De inzet van een dergelijke coach biedt de leerkracht meer tijd en ruimte en de ervaringen met deze werkwijze zijn over het algemeen positief. Er kan op die manier een vorm van gedeeld leiderschap ontstaan, waarbij communicatie een belangrijke voorwaarde is. Een tweede reden voor het inhuren van externe expertise is professionalisering van het docententeam, met als voornaamste doel kennisuitbreiding van de docenten.

Deskundigen van buiten kunnen bewerkstelligen dat de neuzen van alle teamleden dezelfde kant opgaan en dat belangrijke onderwerpen consequent geagendeerd blijven. Externe expertise kan ook worden ingezet om de didactische aanpak van leerkrachten op gezette tijden te monitoren.

5.2 Discussie

Alvorens over te gaan tot aanbevelingen voor gemeente en scholen, moeten enkele beperkingen van het onderzoek worden genoemd. Zoals gezegd is een belangrijk voordeel van de Kansenaanpak de eigen keuzes en vrije invulling van scholen om de leerlingen zoveel mogelijk een interventie op maat aan te bieden. De keerzijde daarvan is, is dat het door de diversiteit aan interventies, leerlingen, betrokken personeel en zelfgekozen evaluatievormen lastig is om de resultaten met elkaar te vergelijken. Dit onderzoek vormt daarom vooral een beschrijvende, kwalitatieve analyse van de interventies die scholen bedenken en uitvoeren.

De evaluatie is gebaseerd op ruim een derde ($n = 67$) van het totaal aantal scholen ($n = 184$) dat geld heeft ontvangen in het kader van de Kansenaanpak. De reden daarvan is dat – ondanks dat scholen zich hebben gecommitteerd om hiervoor gegevens aan te leveren en daarvoor herhaalde herinneringen hebben ontvangen – 51 scholen dat niet hebben gedaan. Als redenen hiervoor zijn genoemd een ongelukkige timing in een periode waarin scholen het al erg druk hebben (mei/juni) en algehele overbelasting van scholen door factoren als werkdruk en lerarentekort. Dit heeft één bestuur er zelfs toe gebracht om scholen het advies te geven om de enquête niet in te vullen. De gemeente zal moeten overwegen of hier consequenties aan worden verbonden nu een aantal scholen de afgesproken verantwoordelijkheid niet is nagekomen.

Van de 133 scholen die de enquête wel hebben ingevuld, hebben 66 scholen onvoldoende concrete informatie aangeleverd, waardoor we deze niet in de analyses hebben kunnen meenemen. Het gaat daarbij om formuleringen als ‘alles ging goed’ of ‘de leerprestaties zijn verbeterd’, die te weinig specifiek zijn. Dat is jammer, vooral omdat tijdens eerdere bijeenkomsten is aangegeven hoe doelen en resultaten geformuleerd kunnen worden. Het aantal scholen dat in de analyse is meegenomen, is hierdoor uitgekomen op 67. Overigens kan hierbij worden opgemerkt dat deze scholen niet veel afwijken van dat van alle deelnemende scholen wat aantal en percentage doelgroep leerlingen betreft.

Een laatste opmerking betreft het feit dat het bij de ingevulde enquêtes om zelfrapportages van scholen gaat, waarbij we moeten afgaan op de door de scholen aangeleverde gegevens. Het is in principe mogelijk dat scholen de resultaten negatiever of rooskleuriger voorstellen dan in werkelijkheid het geval is.

5.3 Aanbevelingen

We besluiten dit rapport met een aantal aanbevelingen voor de gemeente en voor scholen in het algemeen alsmede met specifieke aanbevelingen op het gebied van de onderdelen die in de analyse centraal staan: woordenschat, lezen, ouderbetrokkenheid, verlengde leertijd (leerlab), onderwijsassistentie en deskundigheidsbevordering.

5.3.1 Aanbevelingen voor de gemeente

- Scholen geven aan baat te hebben bij een Kansenaanpak die doelgroepgericht is en die naar eigen inzicht mag worden ingevuld, zodat zij maatwerk kunnen leveren aan de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Om die reden wordt aangeraden de Kansenaanpak voort te zetten.
- Een tweede reden om de Kansenaanpak te continueren is dat scholen aangeven dat onderwijsachterstanden vaak niet op korte termijn kunnen worden opgelost en dat zij tijd nodig hebben om de ondersteuningsactiviteiten volledig tot hun recht te laten komen.
- Scholen die meedoen aan de Kansenaanpak committeren zich aan monitoring volgens door de gemeente opgestelde regels. De gemeente moet zich bezinnen op maatregelen voor scholen die zich niet aan deze afspraak houden.
- Dat geldt ook voor scholen die wel meedoen aan de evaluatie, maar daarvoor onvoldoende gegevens aanleveren. Ook hier geldt dat de maatregelen voor deze scholen moeten worden aangescherpt.
- Na een pilot in 2017-2018, de huidige evaluatie over 2018-2019 en de aanstaande monitoring over 2019-2020 (met als format dat van 2018-2019) lijkt er een moment gekomen om na te gaan of de Kansenaanpak voldoende oplevert en/of de gekozen manier van monitoring de meest geschikte is om het effect van de interventies in kaart te brengen.

5.3.2 Aanbevelingen voor scholen in het algemeen

- Scholen verdienen respect voor de manier waarop zij in moeilijke tijden onder lastige omstandigheden onderwijs verzorgen aan een diverse leerlingenpopulatie. Dat ontslaat hen echter niet van de plicht om de vorderingen van leerlingen in kaart te brengen, omdat dit onderdeel uitmaakt van het normale onderwijsleerproces. Scholen moeten zich daarom houden aan afspraken om te rapporteren waaraan toegekende gelden zijn besteed en wat daarvan het resultaat is.
- Scholen wordt aangeraden om bij het opstellen van een aanvraag vooral aandacht te besteden aan de manier waarop doelgroepleerlingen worden geselecteerd, het vaststellen van de leerdoelen, en de manier waarop deze worden geëvalueerd.
- Selectie van doelgroepleerlingen dient zo specifiek mogelijk te gebeuren, dus niet in termen van 'de NT2-kinderen' of 'de groepen 1 tot en met 8', maar bijvoorbeeld in termen van 'leerlingen uit groep 5 met een lage C- of hoge D-score' of 'leerlingen uit groep 6 op basis van Cito-toetsen (DMT, AVI, Begrijpend lezen, Woordenschat, Rekenen en Wiskunde) en leerkracht-observaties'.
- Het vaststellen van leerdoelen dient zo specifiek mogelijk te gebeuren, dus niet in termen van 'grotere taalvaardigheid van de leerlingen' of 'de doelgroepleerlingen hebben een deel van de hiaten kunnen wegwerken', maar bijvoorbeeld in termen van 'leerlingen uit groep 5 scoren een III, IV of V op minimaal twee toetsen: DMT, Spelling, Begrijpend lezen, Woordenschat' of 'op de AVI-/DMT-toets is 80% van de kinderen één niveauwaarde gestegen ten opzichte van de beginmeting'.
- Het evalueren van de leerdoelen dient zo specifiek mogelijk te gebeuren, want uit onderzoek blijkt dat op meer dan driekwart van de basisscholen verbeteren de leerprestaties van de leerlingen op taal en rekenen als leerkrachten meer opbrengstgericht werken.
- Scholen moeten beseffen dat ze niet alle knelpunten in één jaar hoeven op te lossen of kunnen oplossen. Het is beter om gedurende een schooljaar intensieve aandacht te besteden aan een of twee zaken dan aan drie of vier op een meer oppervlakkige manier.

5.3.3 Specifieke aanbevelingen

Woordenschat

- Zorg ervoor dat leerlingen minstens 1000 nieuwe woorden per jaar leren.
- Kies woorden op basis van de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters (BAK), de Woordenlijst Amsterdamse Kinderen (WAK) en Digiwak (www.digiwak.nl).

- Bied woorden aan in zoveel mogelijk contexten, bij voorkeur ondersteund met visueel materiaal en herhaal ze in voldoende mate (minstens zeven keer en zo mogelijk twintig keer), omdat anders de betekenistoekenning niet genoeg wordt verankerd.
- Bied woorden ook geïsoleerd (dus los) aan, omdat NT2-leerlingen anders moeite kunnen hebben met het herkennen van woordgrenzen.
- Leer woorden aan via de didactiek van voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren. Besteed eerst aandacht aan de voorkennis rondom nieuwe woorden. Geef dan een duidelijke uitleg van het woord. Herhaal vervolgens het woord een aantal keren om het te verankeren in het geheugen. Controleer of de nieuwe woorden zijn verworven.

Lezen

- Zorg ervoor dat leerlingen een (passieve) woordenschat hebben van minstens 3000 woorden voordat ze beginnen met technisch lezen.
- Technisch lezen en begrijpend lezen zijn verschillende vaardigheden. Technisch lezen is een voorwaarde voor begrijpend lezen, maar geen garantie. Besteed aan beide veel aandacht.
- Voorlezen heeft een positief effect op woordenschat, leesmotivatie en latere leesvaardigheid. Lees veel voor en stimuleer ouders om hun kinderen veel voor te lezen.
- Bij interactief voorlezen ontwikkelt zich een dialoog over het verhaal, waardoor de betrokkenheid bij het verhaal wordt vergroot. Deze manier van voorlezen biedt ook ruimte voor feedback op de taal van het kind. Lees daarom interactief met het kinderen.
- Zorg dat (pre-teaching) leesactiviteiten aansluiten bij de interesses van de leerlingen.
- Besteed aandacht aan onbekende woorden tijdens de leesactiviteiten.
- Besteed aandacht aan leesstrategieën tijdens het (voor)lezen.
- Besteed tijdens het lezen aandacht aan het fonologisch bewustzijn (welke woorden rijmen er op 'muis') en spelling (met welke letter eindigt 'paard').

Ouderbetrokkenheid

- Stel duidelijke verwachtingen: wat moet ouderbetrokkenheid opleveren?
- Spoor ouders actief aan om betrokken te zijn bij de school en leg uit waarom dit belangrijk is.
- Creëer mogelijkheden voor informele communicatie tussen leerkrachten en ouders.
- Doe navraag naar geschikte tijden om ouderbijeenkomsten te plannen.
- Houd rekening met de voertaal tijdens activiteiten en in communicatie met ouders.
- Wees duidelijk naar ouders toe over de verwachtingen van de school over opvoeding thuis en participatie op school. Geef voorbeelden hoe ouders betrokken kunnen zijn, bijvoorbeeld samen naar werkjes kijken, samen lezen, opdrachten voorbereiden, woordjes oefenen, praten over wat er op school is gebeurd.

- Het organiseren van een ouderavond, het beschikbaar stellen van een praktische handleiding of het aanbieden van materialen aan ouders is vaak onvoldoende. Zorg voor aanvullende (korte) instructies en begeleiding.
- Zorg voor tussentijdse, positieve feedback aan ouders.
- Voorkom overmatige controle, nadruk op discipline en druk op prestaties, omdat dat tot negatieve effecten kan leiden.
- Kijk voor praktische tips, voorbeelden en spelletjes op www.taalbeginthuis.nl.

Verlengde leertijd (leerlab)

- Laat leerlabdocenten, intern begeleiders en taalspecialisten samenwerken bij de opzet, uitvoering en evaluatie van het leerlab, om zeker te weten dat de leerlingen op de goede manier worden ondersteund.
- Evalueer het leerlabs tussentijds.
- Betrek ouders actief, door hen uit te nodigen en van informatie te voorzien.
- Zorg dat de invulling van het leerlab aansluit bij de visie en werkwijze van de school. Hiervoor is het misschien nodig om het lesmateriaal aan te passen. Calculeer voorbereidingstijd in.
- Houd het leerlab leuk en luchtig, zodat leerlingen er energie voor hebben na een volledige schooldag.
- Zorg voor interactie en samenwerking tussen leerlingen.
- Zorg voor een duidelijk doel waar de leerlingen naartoe werken in het leerlab, zodat ze aan het eind kunnen laten zien dit te hebben behaald, bijvoorbeeld door middel van een presentatie.

Onderwijsassistentie

- Bepaal duidelijk taak en doel van de onderwijsassistent.
- Laat de onderwijsassistent de vorderingen bijhouden van de leerlingen.
- Zorg voor regelmatig overleg tussen onderwijsassistent, intern begeleider en leerkrachten.
- Sluit voldoende aan bij de leerstof van de reguliere groep.
- Maak gebruik van de ruimte voor persoonlijke aandacht.
- Stimuleer interactie tussen leerlingen onderling.
- Lok uitgebreide taalproductie uit. Geen korte antwoorden, maar antwoorden die uit meerdere hoofdzinnen bestaan. Stel dus open en oprechte vragen (niet alleen controlevragen): laat leerlingen dingen vergelijken, verklaren, beargumenteren.
- Organiseer (vaste) taalactiviteiten in kleine groepjes, zoals interactief voorlezen, verhalen spellen, kringgesprekken, toneel, etc.
- Zorg voor voldoende input en feedback, niet alleen op het inhoudelijke werk van de leerling, maar ook op het taalgebruik.

Deskundigheidbevordering

- Zorg voor regelmatige bijscholing van docenten.
- Organiseer professionalisering en intervisie.
- Maak gebruik van deskundigheid van binnen en buiten de school.
- Benut extra tijd en ruimte door de inzet van een (externe) coach.
- Zorg voor goede communicatie en afstemming tussen externe deskundigen en leerkrachten.
- Zet voor doelgroepleerlingen de beste leerkracht in.
- Maak gebruik van externe deskundigen om de didactische aanpak van leerkrachten te monitoren.
- Overweeg gedeeld leiderschap.

Bibliografie

- Bakker, J. Denessen, E., Dennissen, M. & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Bernstein, B. (1960). Language and social class. *British Journal of Sociology* 11, 271-276.
- Bernstein, B. (1962). Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and Speech* 5, 221-240.
- Brands, J. (1969). Onderwijs, taalgebruik en sociale omgeving – een pleidooi voor een interdisciplinair onderzoek. *LINK* 5/6, 45-54.
- Brands, J. (1977). *Kompensatieonderwijs, school en milieu*. Nijmegen: LINK.
- Brands, J. & Leufkens (1968). Taalgebruik in het onderwijs. *Socio-data* 6 mei 1968, 131-141.
- Burgwal, G. van de (2010). *Leer wat je kunt in de tijd die beschikbaar wordt gesteld. Interne notitie*. Amsterdam: OOG Onderwijs en Jeugd.
- Burke, M.D., Hagan-Burke, S., Kwok, O. & Parker, R. (2009). Predictive validity of early literacy indicators from the middle of kindergarten to second grade. *The Journal of Special Education*, 42(4), 209-226.
- Calcar, C. van (1977). *Innovatieproject Amsterdam. Deel 1: Bronnenboek. Deel II: Tussenstand*. Amsterdam: Van Genneep.
- Calcar, C. van (1980). *Innovatieproject Amsterdam. Eindverslag: een opening*. Amsterdam: Van Genneep.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Report Number 433, Department of Education and Skills: Nottingham: DfES Publications.
- Doolaard, S. & Bosker, R.J. (2006). *Effecten van formatie-inzet in de onderbouw van het basisonderwijs*. Groningen: Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde.
- Driessen, G. (2010). Opleiding en taal cruciaal. *Didaktief* 6, Special COOL⁵⁻¹⁸, 1-3.
- Farbman, D. (2012). *The case for improving and expanding time in school: A review of key research and practice*. The National Center on Time & Learning.
- Fukkink, R., Jilink, L. & Oostdam, R. (2015). *Met een blik op de toekomst. Een meta-analyse van de effecten van vve op de ontwikkeling van kinderen in Nederland*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding Hogeschool van Amsterdam.
- Gorey, K.M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16(1), 9-30.
- Inspectie van het onderwijs (2009). *Het taalonderwijs op taalzwakke en taalsterke scholen. Een onderzoek naar de kenmerken van het taalonderwijs op basisscholen met lage en hoge taalresultaten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Loeb, S., Bridges, M. Bassok, D., Fuller, B. & Rumberger, R.W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26(1), 52-66.
- Marulis, L.M. & Neuman, S.B (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335.
- Mass 2020 (2010). *More time for learning: Promising practices and lessons learned. Massachusetts expanded learning time initiative. 2010 Progress report*. Boston.
- Mulder, L., Hoeven, A. van der, Vierke, H., Veen, I. van der & Elshof, D. (2009). Inrichting en effecten van schakelklassen. *Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2007/08*. Nijmegen/Amsterdam: ITS Radboud Universiteit/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Mulder, L., Veen, I. van der, Derriks, M. & Elshof, D. (2012). *De schakelklasleerlingen verder gevolgd. Het tweede vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/07 of 2007/08 in een schakelklas hebben gezeten*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Mulder, L., Veen, I. van der, Paas, T. & Elshof, D. (2011). *Onderwijsprestaties en schoolloopbanen na de schakelklas. Een vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/07 of 2007/08 in een schakelklas hebben gezeten*. Nijmegen/Amsterdam: ITS, Radboud Universiteit/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Rocha, E. (2008). *Expanding learning time in action. Initiatives in high-poverty and high-minority schools and districts*. Washington DC: Center for American Progress.
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J. & Meijer, J. (2011). *Doelgroep leerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Silva, T. (2007). *On the clock. Rethinking the way schools use time*. Washington DC: Education Sector Reports.

Bijlage: Enquête Evaluatie Kansenaanpak PO 2018-2019

Welkom

Q1 Welkom bij de evaluatie van de Kansenaanpak Primair Onderwijs 2018-2019.

In deze enquête vragen we u verslag te doen van de interventie op uw school. De enquête betreft vragen over de doelgroep, de vorm en de gerealiseerde resultaten.

Wees s.v.p. zo specifiek mogelijk.

De uiterste inleverdatum van deze enquête is 15 juni 2019.

Voor eventuele vragen kunt u contact opnemen met Lin An Phoa (l.a.phoa@uva.nl) of Folkert Kuiken (f.kuiken@uva.nl).

Contactgegevens bestuur en school

Q2 Vul s.v.p. de volgende gegevens in over uw school:

Q3 Naam schoolbestuur

Q5 Naam school

Q6 Adres van de school

Q7 Contactpersoon

Q8 E-mailadres contactpersoon

Q9 Telefoonnummer contactpersoon

Activiteiten 2018-2019

Q10 De volgende vragen gaan over de interventie die uw school in 2018-2019 heeft uitgevoerd in het kader van de Kansenaanpak PO.

Eventueel kunt u de beschrijving van uw plannen overnemen uit de aanvraag die u heeft ingediend voor het schooljaar 2018-2019.

Q11 Doelgroep

Op welke jaargroep(en) was de interventie gericht?
Meerdere antwoorden mogelijk.

groep 1 (1)

groep 2 (2)

groep 3 (3)

groep 4 (4)

groep 5 (5)

groep 6 (6)

groep 7 (7)

groep 8 (8)

geen specifieke jaargroepen/anders: (9)

Q12 Op welke doelgroep was de interventie gericht?

Specificeer s.v.p. zo precies mogelijk hoe u de doelgroepleerlingen heeft geselecteerd (E.g. specifieke uitdaging, kwalificaties, etc.)

Q13 Inhoud

Op welke aspecten was de interventie gefocust?

Meerdere antwoorden mogelijk.

Beginnende geletterdheid (1)

Technisch lezen (2)

Begrijpend lezen (3)

Luisteren (4)

Schrijven / algemene schrijfvaardigheid (5)

Spelling (6)

Rekenen (7)

Sociaal-emotionele ontwikkeling (8)

Zelfvertrouwen (9)

Studievaardigheden (10)

Woordenschat (11)

Ouderbetrokkenheid (12)

Anders, namelijk: (13)

Q14 Vorm

Hoe heeft u de interventie vormgegeven? *Meerdere antwoorden mogelijk.*

- Verlengde leertijd | Leerlab (1)
- Verlengde leertijd | Schakelklas (2)
- Verlengde leertijd | Huiswerkklas (3)
- Verlengde leertijd | Overig, namelijk: (4)
- Klassenverkleining (5)
- Inzet IB-er (6)
- Inzet onderwijsassistent (7)
- Inzet externe specialist (8)
- Coördinator Taal (9)
- Coördinator Rekenen (10)
- Coördinator Woordenschat (11)
- Coördinator Ouderbetrokkenheid (12)
- Bijeenkomsten Ouderbetrokkenheid (13)
- Professionalisering docententeam (14)
- Implementatie nieuw materiaal (15)
- Overig, namelijk: (16)

Resultaten

Q15 Resultaten

De volgende vragen gaan over de resultaten van de interventie op uw school in 2018-2019.

Q16 Geplande resultaten

Wat verwachtte u te bereiken in het schooljaar 2018-2019? Specificeer s.v.p. zo precies mogelijk. (Bijvoorbeeld: 80% van de leerlingen uit groep 3 en 4 behalen een score X op toets Y).

Q17 Gerealiseerde resultaten

Wat heeft u bereikt met de interventie in het schooljaar 2018-2019? Specificeer s.v.p. zo precies mogelijk.

Q18 Wijze van verantwoording

Hoe heeft u bovengenoemde resultaten vastgesteld? Andere verantwoordingsmethodes dan formele toetsing zijn ook toegestaan (bijvoorbeeld portfolio's van leerlingen, verslagen, etc.).

Specificeer s.v.p. zo precies mogelijk.

Q19 Wilt u bestanden (foto, video, pdf, etc.) delen met de gemeente om uw verantwoording te illustreren? Upload deze dan hier:

Evaluatie

Q20 De volgende vragen betreffen de evaluatie van het proces.

Q21 Wat ging er goed tijdens de uitvoering van de interventie?

Q22 Wat ging er minder goed tijdens de uitvoering van de interventie?

Q23 Wat vindt u van de hoogte van het subsidiebedrag?

Ze er laag	Vrij laag	Precies goed	Vrij hoog	Ze er hoog
-2	-1	0	1	2

Het subsidiebedrag in 2018-2019 was €700
per doelgroepleerling ()



Q24 Licht uw antwoord toe:

Q25 Heeft u behoefte aan meer kennis/begeleiding bij de realisatie van de kansenaanpak op uw school?

- Ja (1)
- Nee (2)

Heeft u behoefte aan meer kennis/begeleiding bij de realisatie van de kansenaanpak op uw school? = Ja

Q26 Specificeer s.v.p. deze behoefte:

Q27 Heeft u nog vragen/opmerkingen?
