



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Evaluatie Kansenaanpak Primair Onderwijs Amsterdam. Schooljaar 2020-2021.

Dijkhuizen, M.; Oostvriesland, P.; Kuiken, F.; Andringa, S.

Publication date

2021

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Dijkhuizen, M., Oostvriesland, P., Kuiken, F., & Andringa, S. (2021). *Evaluatie Kansenaanpak Primair Onderwijs Amsterdam. Schooljaar 2020-2021*. 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

Schooljaar 2020-2021



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM
Faculteit der Geesteswetenschappen

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Samenvatting.....	7
1. Inleiding	11
2. Kansenaanpak.....	13
2.1 Onderwijsongelijkheid	13
2.2 Kansenaanpak Primair Onderwijs	13
2.3 Interventies	13
2.3.1 <i>Onderwijsassistentie</i>	14
2.3.2 <i>Overige onderwijsondersteuning</i>	14
2.3.3 <i>Woordenschat</i>	14
2.3.4 <i>Leesvaardigheid</i>	15
2.3.5 <i>Ouderbetrokkenheid</i>	15
2.3.6 <i>Verlengde leertijd</i>	16
2.3.7 <i>Zelfvertrouwen</i>	17
2.4 Inhouds- en productevaluatie.....	17
2.4.1 <i>Onderzoeksvragen</i>	17
2.4.2 <i>Inhoudsevaluatie</i>	17
2.4.3 <i>Productevaluatie</i>	18
3. Resultaten	19
3.1 Inhoudsevaluatie	19
3.2 Productevaluatie	24
3.2.1 <i>Coronacrisis</i>	24
3.2.2 <i>Onderwijsassistentie</i>	25
3.2.3 <i>Overige onderwijsondersteuning</i>	27
3.2.4 <i>Woordenschat</i>	30
3.2.5 <i>Leesvaardigheid</i>	32
3.2.6 <i>Ouderbetrokkenheid</i>	34
3.2.7 <i>Verlengde leertijd</i>	36
3.2.8 <i>Zelfvertrouwen</i>	40
4. Conclusies en aanbevelingen.....	43

4.1 Conclusies.....	43
4.1.1 Coronacrisis.....	43
4.1.2 Onderwijsassistentie.....	44
4.1.3 Overige onderwijsondersteuning.....	44
4.1.4 Woordenschat.....	45
4.1.5 Leesvaardigheid.....	46
4.1.6 Ouderbetrokkenheid.....	46
4.1.7 Verlengde leertijd.....	46
4.1.8 Zelfvertrouwen.....	47
4.2 Beperkingen.....	47
4.3 Aanbevelingen.....	48
4.3.1 Aanbevelingen voor de gemeente	48
4.3.2 Aanbevelingen voor de scholen	49
4.3.3 Specifieke aanbevelingen per interventie.....	49
5. Referenties	53
Bijlage	56

Voorwoord

Het evaluatierapport dat voor u ligt is opgesteld in opdracht van de Directie Onderwijs, Jeugd, Zorg en Diversiteit van de Gemeente Amsterdam. We willen alle scholen bedanken voor hun inzet om de interventies tot een succes te maken en daarvan verslag te hebben gedaan door middel van de enquête ten behoeve van de productevaluatie. Daarnaast willen we de Gemeente Amsterdam bedanken voor het verschaffen van de benodigde informatie en de prettige samenwerking.

Merel Dijkhuizen

Phaidra Oostvriesland

Folkert Kuiken

Sible Andringa

Samenvatting

Basisscholen in de gemeente Amsterdam kunnen subsidie aanvragen om de kansen van hun leerlingen te vergroten. Deze subsidie, genaamd Kansenaanpak, is gericht op kinderen met een taal- en rekenachterstand en ouderbetrokkenheid. Scholen met ten minste 10% doelgroep leerlingen komen in aanmerking voor de subsidie die € 800 per doelgroep leerling bedraagt. Doelgroep leerlingen zijn leerlingen van wie de ouders een opleidingsniveau van mbo-2 of lager hebben en/of een inkomen beneden bijstandsniveau.

Voor het schooljaar 2020-2021 hebben 175 scholen de subsidie ontvangen. Scholen hebben binnen de grenzen van de subsidieregeling een grote mate van vrijheid om de interventies uit te voeren. Hierdoor kunnen scholen goed maatwerk verzorgen dat past bij de school en de leerlingen. De Universiteit van Amsterdam heeft de subsidie gemonitord door middel van een inhouds- en productevaluatie.

De inhoudsevaluatie bestond uit het analyseren van de aanvragen waarbij het inventariseren van de inhoud en de vorm van de interventies centraal stond. Veel scholen hebben inhoudelijk ingezet op woordenschat en lezen, zowel begrijpend lezen als technisch lezen. Ook wordt er veel gewerkt om het zelfvertrouwen van leerlingen te vergroten. Wat betreft de vorm maken veel scholen gebruik van verlengde leertijd, zoals het Doelab of het Leerlab. Daarnaast gebruiken veel scholen onderwijsondersteuning in de vorm van een onderwijsassistent, remedial teacher of intern begeleider. Ook gaven veel scholen aan te willen inzetten op ouderbetrokkenheid.

De productevaluatie is uitgevoerd aan de hand van een online vragenlijst die in juni 2021 naar alle scholen is verstuurd. Van de 175 scholen hebben 128 de vragenlijst volledig ingevuld. In de productevaluatie worden de meest voorkomende interventies beschreven en geanalyseerd in termen van wat er goed en minder goed is gegaan.

Net als vorig jaar heeft de coronacrisis ook dit schooljaar weer veel invloed gehad op de uitvoering van de interventies. Vanwege de schoolsluiting konden veel interventies en toetsmomenten niet of in mindere mate plaatsvinden. Ook was het voor scholen moeilijker om juist de meest kwetsbare kinderen te bereiken tijdens de schoolsluiting, waardoor zij de meest negatieve effecten hebben ondervonden. Dit jaar heeft de overheid extra subsidies verstrekt voor scholen tijdens de coronacrisis. Hierdoor is het soms lastig vast te stellen wat precies het effect is geweest van de Kansenaanpak.

Maar er zijn ook veel dingen goed gegaan en scholen geven aan dat ze zich ondanks de coronacrisis hebben weten te redden. Amsterdam is een zeer diverse stad en dat is ook te zien in de scholen wat betreft aanpak, uitvoering van interventies en leerlingenpopulatie. Interventies zijn daardoor niet een-op-een met elkaar te vergelijken. Toch laten veel interventies overwegend positieve effecten zien.

Bij onderwijsassistentie en inzet van interne begeleider en/of remedial teacher geven scholen een overwegend positief beeld. Ondersteuning in deze vorm zorgt voor verlichting van de werkdruk bij leerkrachten en draagt bij aan meer individuele aandacht voor de leerling, zowel

door de leerkracht als de ondersteuner. Resultaten op het gebied van woordenschat zijn moeilijk te meten. Dat komt voornamelijk doordat veel toetsen vanwege corona niet konden plaatsvinden. Scholen die tijdens de schoolsluiting extra aandacht aan woordenschat bleven geven, merkten dat er nauwelijks tot geen achteruitgang plaatsvond, wat gezien de omstandigheden door velen als positief werd ervaren. Interventies gericht op lezen werden vaak uitgevoerd aan de hand van een methode als *Bouw!* of *RALFI Lezen*. Scholen zijn overwegend positief over het gebruik van deze methoden. Ouderbetrokkenheid op school heeft niet of nauwelijks kunnen plaatsvinden, doordat ouders niet op school mochten komen. Veel scholen organiseerden online ouderbijeenkomsten of onderhielden via platforms als WhatsApp contact met de ouders. Door de schoolsluiting hebben ouders thuisonderwijs gegeven, wat veel contact met de school vereiste. Door de lockdown tijdens het schooljaar 2019-2020 hadden scholen al de nodige ervaring opgedaan om ouders daarin te begeleiden.

De meeste scholen hebben de interventies vormgegeven door middel van verlengde leertijd, zoals Leerlab en Doelab. Hoewel veel van deze interventies geen doorgang hebben kunnen vinden in de geplande vorm, merkten scholen waar dat wel kon een positief effect door de extra aandacht die leerlingen kregen. Als bijeffect van de extra individuele aandacht merkten scholen een positief zelfbeeld en meer zelfvertrouwen bij kinderen. Vooral het werken in kleine groepjes is voor veel scholen een goede ervaring met positieve resultaten geweest.

Voor zowel de gemeente Amsterdam als voor de scholen zijn aan de hand van de evaluaties verschillende aanbevelingen opgesteld. Voor de gemeente Amsterdam zijn dat de volgende:

- Vrijwel alle scholen zijn blij met de subsidie en geven aan dat deze echt verschil maakt. Zet de subsidie door, zodat de langetermijnprojecten van scholen kunnen worden gecontinueerd.
- Maak een overzichtelijk factsheet van deze evaluatie voor scholen. Uit de evaluatie blijkt dat scholen geen tijd hebben om dit document in zijn volledigheid door te nemen. Wel willen ze graag leren van de uitkomsten van bepaalde interventies. Een factsheet voor scholen zou in die behoefte kunnen voorzien.
- Veel scholen geven aan behoefte te hebben aan het uitwisselen van ervaringen. Organiseer bijeenkomsten voor scholen waar informatie en ervaringen over de interventies en aanpak worden uitgewisseld.
- Zorg dat de inhoudelijke verantwoording gekoppeld wordt aan de productevaluatie. Verschillende scholen ondervinden last van het feit dat ze zich dubbel moeten verantwoorden: zowel aan de uitvoerders van deze evaluatie, als aan de gemeente. Dit leidt ertoe dat ze in sommige gevallen het nut er niet van inzien om opnieuw concrete, uitgebreide antwoorden te geven over de uitgevoerde interventies, wat het lastiger maakt om de antwoorden mee te nemen voor de analyse van deze evaluatie.
- Zorg ervoor dat de contactgegevens van scholen up-to-date zijn. Dit is essentieel voor het benaderen van de scholen.

Aan de scholen worden de volgende adviezen gegeven:

- Zet in op interventies in kleine groepjes. Leerlingen die in kleine groepjes onder begeleiding werken, vertonen meer positieve leereffecten en een groter zelfvertrouwen.

- Zet naast technisch en begrijpend lezen in op leesplezier. Hoe meer leesplezier kinderen hebben, hoe meer ze zullen lezen wat weer bijdraagt aan de leesvaardigheid.
- Investeer in een taalbeleidsplan. Op deze manier kan er concreet, jaarlijks geëvalueerd worden, en kan het taalonderwijs effectiever worden bijgesteld waar nodig.
- Zorg dat het aantal doelgroepleerlingen helder is en dat duidelijk is voor wie de interventies bedoeld zijn.
- Wees zo concreet mogelijk in de beschrijvingen van interventies, zowel in de subsidieaanvragen, als in de antwoorden op de vragen in de evaluatie. Dit komt niet alleen de analyse ten goede, maar het maakt ook de eigen verwachtingen van interventies duidelijker en daardoor beter haalbaar.

1 Inleiding

Het schooljaar 2020-2021 was het derde jaar voor de Kansenaanpaksubsidie voor het primair onderwijs van de gemeente Amsterdam. Scholen die meer dan 10% doelgroep leerlingen hebben komen in aanmerking voor deze subsidie. Doelgroep leerlingen zijn leerlingen van wie het opleidingsniveau van de ouders mbo-2 of lager is en/of een inkomen hebben onder bijstandsniveau. De Kansaanpaksubsidie kan worden ingezet ter ondersteuning bij taal en rekenen, maar ook interventies gericht op ouderbetrokkenheid komen in aanmerking.

Om inzicht te krijgen in hoe de scholen de subsidies besteden en hoe de interventies verlopen, worden de scholen gemonitord door de Universiteit van Amsterdam. In dit rapport wordt verslag gedaan van de evaluaties die gedurende het jaar 2020-2021 zijn uitgevoerd: een inhoudsevaluatie en een productevaluatie. Vanwege de COVID-19-maatregelen hebben veel interventies op een andere manier of niet plaatsgevonden.

In totaal werden er 175 aanvragen ingediend voor 16.386 leerlingen. Alle aanvragen zijn gehonoreerd. In de inhoudsevaluatie is gekeken naar de inhoud van de interventies, met als belangrijkste punten: op welke jaargroep is de interventie gericht, aan welke vaardigheden wordt gewerkt, in welke vorm wordt de interventie gegeven? Bij productevaluatie wordt aan de hand van een online vragenlijst nagegaan hoe de interventies zijn uitgevoerd, wat de resultaten zijn en wat er goed en fout ging bij de interventies. De geplande procesevaluatie is verplaatst naar volgend schooljaar, doordat deze niet heeft kunnen plaatsvinden in verband met de COVID-19 maatregelen. De procesevaluatie bekijkt hoe de interventies verlopen. Door middel van een diepte-interview met een selectie van de scholen wordt dieper ingegaan op het proces van de interventies op school.

Voordat we deze evaluaties bespreken, staan we in hoofdstuk 2 stil bij wat de Kansenaanpak inhoudt en hoe deze wordt vormgegeven. Vervolgens zullen we in hoofdstuk 3 de resultaten van de inhouds- en productevaluatie bespreken. Voortvloeiend uit de resultaten formuleren we in hoofdstuk 4 enkele adviezen en aanbevelingen, zowel voor de gemeente Amsterdam als voor de deelnemende scholen.

2. Kansenaanpak

2.1 Onderwijsongelijkheid

Ongelijkheid in het onderwijs is een hardnekkig fenomeen dat zich op vele fronten voordoet en dat niet gemakkelijk kan worden opgelost. Ongelijkheid zorgt ervoor dat leerlingen niet dezelfde kansen krijgen en zich daardoor niet ten volle kunnen ontwikkelen. Een veel gehoord gezegde binnen het onderwijs is dan ook: 'Ongelijkheid moet je met ongelijkheid bestrijden' (o.a. Wethouder Marjolein Moorman). Kinderen die met een achterstand aan de basisschool beginnen, zullen die zelfstandig niet kunnen wegwerken. Sterker nog, als leerlingen met een achterstand geen extra hulp krijgen, wordt de achterstand alleen maar groter (Appel & Vermeer, 1996; Hart & Risley, 2003). Niet alleen het opleidingsniveau en inkomen van de ouders, maar ook de thuistalen spelen een rol in het schoolsucces van kinderen op het gebied van rekenen en taal (Hart & Risley, 2003; Roeleveld et al., 2011). De gemeente Amsterdam probeert met verschillende maatregelen deze achterstand en ongelijkheid te verkleinen. Een van deze maatregelen is de Kansenaanpak Primair Onderwijs.

2.2 Kansenaanpak Primair Onderwijs

De Kansenaanpak Primair Onderwijs, kortweg de Kansenaanpak, is in 2017 in het leven geroepen. Aan de hand van een pilot met vijf scholen is een subsidieprogramma opgezet om doelgroepleerlingen te ondersteunen. Naast de landelijke gelden wordt er met een aparte weging berekend hoeveel doelgroepleerlingen scholen hebben en of zij in aanmerking komen voor de subsidie. De schoolweging van de leerlingen wordt sinds 2019 bepaald aan de hand van statistieken van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). Het CBS heeft een onderwijsachterstandindicator ontwikkeld om leerlingen te wegen (cbs.nl). Amsterdam hanteert daarnaast een andere definitie om doelgroepleerlingen voor de Kansenaanpak te selecteren. Deze gaat uit van de vve-indicatie, waar taalrijkheid en opleidingsniveau in zijn verwerkt. Voor leerlingen waarvan geen vve-indicatie bekend is, wordt gekeken naar het opleidingsniveau van de ouders en het inkomen van het huishouden. Kinderen van ouders met een opleidingsniveau van mbo-2 of lager en/of een inkomen op of onder bijstandsniveau behoren tot de doelgroep (Beleidsplan Kansenaanpak Primair Onderwijs, 2017). Een school komt in aanmerking voor subsidie als ten minste 10% van de leerlingpopulatie doelgroepleerling is. Het budget dat de scholen ontvangen is € 800 per doelgroepleerling. Scholen die de subsidie ontvangen kunnen deze naar eigen inzicht besteden, mits voldaan is aan enkele randvoorwaarden. Op deze manier is het mogelijk om maatwerk te leveren en op de juiste manier te differentiëren (Gemeente Amsterdam, 2021).

2.3 Interventies

Er zijn veel verschillende manieren om een interventie op school uit te voeren. Wat betreft inhoud en vorm zijn basisscholen binnen de Kansenaanpak vrij om de interventies naar eigen inzicht uit te voeren. Zo kunnen scholen maatwerk verrichten dat aansluit bij de leerlingen en

de school. Uit de aanvragen en de online vragenlijst blijkt dat wat betreft de vorm veel scholen gebruik maken van een onderwijsassistent. Ook andere ondersteuners zoals remedial teacher (RT'ers) of intern begeleider (IB'ers) worden regelmatig ingezet bij de uitvoering van de interventies. Daarnaast investeren veel scholen in verlengde leertijd en ouderbetrokkenheid. Inhoudelijk wordt er voornamelijk ingezet op woordenschat en lezen. Deze onderwerpen worden hieronder kort toegelicht.

2.3.1 Onderwijsassistentie

Onderwijsassistenten zijn medewerkers op scholen die de leerkracht ondersteunen en leerlingen begeleiden bij het verwerven van bepaalde vaardigheden. Uit onderzoek blijkt dat de inzet van een onderwijsassistent een positief effect heeft op het schoolsucces van leerlingen, met name leerlingen die problemen hebben met taalvaardigheid (Farrell et al. 2010). Het grootste effect was te vinden als een onderwijsassistent apart in kleine groepjes met leerlingen werkt (Farrel et al. 2010). Ook voor veel leerkrachten is het werken met een onderwijsassistent een positieve ervaring. Door de extra handen in de klas houdt een leerkracht tijd over om meer individuele aandacht aan leerlingen te besteden en ervaart deze minder stress (Blatchford et al. 2009).

2.3.2 Overige onderwijsondersteuning

Naast de inzet van onderwijsassistenten kunnen interne begeleiders en remedial teachers een positieve bijdrage leveren aan kwalitatief goed onderwijs. Beide functies zijn erop gericht om leerkrachten en scholen, net zoals onderwijsassistenten, te ondersteunen. Dit doen zij echter niet (alleen) door middel van onderwijsinhoudelijke bijdragen, maar vooral door zorgondersteunende taken uit te voeren.

IB'ers hebben binnen de school vooral een veelzijdige, (zorg)coördinerende taak: zij zijn verantwoordelijk voor het zorgnetwerk tussen kinderen, leerkrachten, directie en ouders (Meijer & Oostenga, 2011). Hierbij coördineren, organiseren en bewaken de IB'ers de leerlingenzorg op school. Zo worden IB'ers vaak ingezet om het leerlingsvolgsysteem te analyseren en op basis hiervan aanbevelingen te doen. Bij de Kansenaanpak wordt regelmatig een beroep gedaan op IB'ers bij de uitvoering van de interventies, bijvoorbeeld bij leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben bij het vergroten van hun leesvaardigheid of woordenschat. Daarnaast kunnen de IB'ers worden ingezet als kenniscoördinator, kijkend naar de school als geheel, of kunnen zij optreden als coach van leerkrachten bij zorgvragen.

RT'ers begeleiden en diagnosticeren kinderen met leer- en gedragsproblemen op school. Voorbeelden zijn kinderen die last hebben van dyscalculie of dyslexie. De begeleiding kan in kleine groepjes of individueel plaatsvinden. Vaak stellen RT'ers een handelingsplan op om de problemen aan te pakken. Net als IB'ers kunnen RT'ers ook helpen bij individuele extra uitleg van bijvoorbeeld rekenen, begrijpend lezen of taal (Landelijke Beroepsvereniging Remedial Teachers, z.d.).

2.3.3 Woordenschat

Uit onderzoek blijkt dat woordenschat een van de belangrijkste voorwaarden voor schoolsucces is (Hirsch, 2003; Vermeer, 2003). Om een tekst te kunnen begrijpen is het nodig om minstens 95% van de woorden te kennen (Mondria, 2008). Leerlingen die uit een niet taalrijke omgeving komen of een andere thuistaal hebben, lopen tegen problemen met woordenschat aan. Zo worden teksten niet goed begrepen, waardoor er lage schoolprestaties worden behaald. Door de taligheid van veel vakken, waaronder rekenen, kunnen leerlingen ook bij deze vakken problemen ervaren (Prenger, 2006).

Woordenschat is dus van essentieel belang om goed schoolwerk te verrichten. In het rapport *Ruimte voor nieuwe talenten* van Schrijfgroep LPTN (2017) komt naar voren dat bij het werken aan woordenschatuitbreiding het van belang is om niet alleen te werken aan Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT) maar ook aan Cognitief Academische Taalvaardigheid (CAT) in de vorm van aandacht voor zogeheten schooltaalwoorden. Dit geldt met name voor kinderen van wie Nederlands niet de moedertaal is. Voor kinderen in het basisonderwijs zijn er de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters (BAK) en de Woordenlijst Amsterdamse Kinderen (WAK). Leerkrachten kunnen deze lijsten als leidraad gebruiken bij het selecteren en aanleren van woorden.

2.3.4 Leesvaardigheid

Lezen is het omzetten van print naar betekenis (Rayner et al., 2001). In een schriftelijke samenleving als de Nederlandse is het van groot belang om goed te kunnen lezen en schrijven. Woordenschat is een van de voorspellende vaardigheden voor vloeiend lezen (Oakhill & Cain, 2012). Daarnaast speelt ook kennis van de wereld en domeinkennis mee bij het correct interpreteren van de tekst (Hirsch, 2003).

Uit onderzoek blijkt echter dat leerlingen in het basisonderwijs weinig gemotiveerd zijn om te lezen en moeite ondervinden met leesstrategieën (Bogaerds-Hazenberg et al., 2012). Leesplezier is een belangrijke indicator van leesvaardigheid: iemand die goed leest haalt meer plezier uit het lezen van teksten (Van Steensel et al. 2017). Andersom geldt dat lage leesvaardigheid gebrek aan leesplezier in de hand werkt, waardoor er minder gelezen wordt en in extreme gevallen tot leesweerstand of zelfs leesangst leidt (Van Steensel et al. 2017). Leesvaardigheid houdt niet alleen in dat leerlingen snel een tekst kunnen lezen, maar ook kunnen begrijpen en weten waar ze bepaalde informatie kunnen vinden. Leerlingen moeten om kunnen gaan met een grote verscheidenheid aan teksten (Bogaerds-Hazenberg et al., 2012). Lezen staat dan ook voor veel scholen binnen de Kansenaanpak hoog op de agenda.

2.3.5 Ouderbetrokkenheid

Veel scholen geven niet alleen aandacht aan het kind, maar gebruiken de Kansenaanpak om ouders meer te betrekken bij school. Ouders die betrokken zijn bij de leerweg van hun kind kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van hun kind. Door ouderbetrokkenheid te stimuleren wordt geprobeerd de kloof tussen de thuissituatie en die

op school te verkleinen. Dit zorgt voor een educatief partnerschap tussen ouders en school (Bakker et al. 2013).

Uit onderzoek blijkt dat met name ouderbetrokkenheid thuis positief een effect heeft op de schoolprestaties (Bakker et al., 2013) Door thuis actief aan de slag te gaan, kunnen ouders kinderen helpen bij het verbeteren van schoolprestaties (Carter, 2003). Thuisbetrokkenheid kan bijvoorbeeld in de vorm van samen lezen, helpen bij huiswerk en praten over school. Ook is het belangrijk dat ouders hoge verwachtingen van hun kinderen hebben, wat het positieve zelfbeeld van het kind kan vergroten (Bakker et al., 2003).

Daarnaast kunnen scholen ook ouderbetrokkenheid op school organiseren. Dit kan bijvoorbeeld in de vorm van themabijeenkomsten en extra ouder- of informatieavonden. Voor de school is het belangrijk rekening te houden met de verschillende achtergronden en verwachtingen van ouders. Het uitspreken van verwachtingen en helder communiceren is daarbij van groot belang (Smith, Sluiter & Driessen, 2006).

2.3.6 Verlengde leertijd

Verlengde leertijd wordt ingezet om leerlingen extra ondersteuning te bieden bij bijvoorbeeld taal en/of rekenen. Door meer tijd en aandacht aan deze vaardigheden te besteden verbeteren de prestaties van leerlingen (Scheerens et al., 2013). Ook wordt er in verlengde leertijd in een andere (pedagogische) samenhang gewerkt, bijvoorbeeld door het mixen van leerlingen uit verschillende klassen of het volgen van een specifieke aanpak, wat voor nieuwe impulsen kan zorgen (De Witte & Van Klaveren, 2013). Verlengde leertijd kan zowel onder schooltijd plaatsvinden, zoals gedurende een schakeljaar, als na schooltijd in de vorm van bijvoorbeeld een *Doelab* of *Leerlab*.

Zoals de naam al doet vermoeden is de *schakelklas* een aparte klas waarin leerlingen extra intensieve ondersteuning en onderwijs volgen. Er zijn twee soorten: een voltijd- en een deeltijdschakelklas. Bij de voltijdvariant zitten leerlingen een jaar lang in een aparte klas waarin ze intensief taalonderwijs volgen. Bij de deeltijdvariant krijgen ze gedurende een aantal uren per week intensieve ondersteuning, terwijl ze de rest van de tijd in de reguliere klas doorbrengen. Na een periode in de schakelklas gaan de leerlingen volledig op in het reguliere onderwijs. De schakelklas is effectief gebleken bij het wegwerken van taalachterstanden en leerlingen zijn er vaak positief over (Hoogeveen, 2014).

Het *Doelab* is een interventie die gericht is op praktisch leren. Kleine groepjes van ongeveer zes kinderen uit dezelfde bouw volgen een jaar lang een aantal uren per week dit praktische, thematische onderwijs (Doelab, 2021). Het Doelab is gebaseerd op de ideeën van Dweck (2008) over mindsets. Als leerlingen een vaste mindset hebben, groeien leerlingen niet verder, omdat ze denken dat hun leervermogen en intelligentie vastliggen. Het Doelab probeert kinderen een 'groeimindset' bij te brengen, waarbij leerlingen zich ervan bewust zijn dat ze zichzelf kunnen ontwikkelen. Een groeimindset geeft leerlingen meer zelfvertrouwen en motivatie en bevordert het leerproces.

Het *Leerlab* is een breed programma waarin leerkrachten leerlingen extra les geven in taal, rekenen en andere vaardigheden, waardoor leerlingen hun achterstanden kunnen inlopen (Boekeloo, 2014). De invulling en uitvoering van een Leerlab verschilt per school, maar veel scholen richten zich op de bovenbouw.

2.3.7 Zelfvertrouwen

Naast voldoende lesaanbod spelen ook intrinsieke motivatie en zelfvertrouwen een belangrijke rol bij het verwerken van lesstof en dus bij het leren (Wiggins, Schatz & West, 1994). Zo scoren gemotiveerde mensen beter bij het leren van een tweede taal (Dörnyei, 2002). Daartegenover staat dat (faal)angst of spanning een negatief effect hebben op het leerproces (Krashen, 1984; Zeidner, 2014). Zelfvertrouwen, angst en motivatie hangen met elkaar samen en zorgen voor een positieve of negatieve leerervaring (Wiggins, Schatz & West, 1994). Uit onderzoek van Hadley (1988) blijkt dat interventies gericht op zelfvertrouwen de leesvaardigheid verbeteren. Interventies gericht op het vergroten van het zelfvertrouwen lijken dus een positief effect te hebben op de leerresultaten.

2.4 Inhouds- en productevaluatie

2.4.1 Onderzoeksvragen

De evaluatie van de Kansenaanpaksubsidie richt zich op de zeven interventies die de scholen het meeste inzetten: onderwijsassistentie, de inzet van overige onderwijsondersteuning, woordenschat, leesvaardigheid, ouderbetrokkenheid, verlengde leertijd en zelfvertrouwen. De evaluatie bestaat uit een inhoudsevaluatie en een productevaluatie. Hierbij staan respectievelijk de volgende onderzoeksvragen centraal:

Inhoudsevaluatie

1. Wat is de inhoud van de aangevraagde interventies (in termen van jaargroepen, onderwerpen en onderwijsvormen) en de daaraan gekoppelde geldbesteding?

Productevaluatie

2. Hoe zijn de interventies uitgevoerd?
3. Wat zijn de opbrengsten van de interventies?
4. Welke zaken gingen er bij de uitvoering van de interventies goed en welke minder goed?

2.4.2 Inhoudsevaluatie

In de inhoudsevaluatie worden de aanvragen van de Kansenaanpaksubsidie van de 175 deelnemende Amsterdamse basisscholen toegelicht. Daarbij wordt beschreven welke plannen de aanvragen bevatten, door in te gaan op de doelgroepen, jaargroepen, vorm en inhoud van de omschreven interventies. Er zal zowel worden gekeken naar de aanvragen van alle 175 scholen, als naar de kwantitatieve resultaten van de scholen die verslag hebben uitgebracht van hun interventies.

2.4.3 Productevaluatie

Voor de productevaluatie is via het platform Qualtrics een online enquête naar de 175 deelnemende scholen gestuurd. Hierbij werden vragen gesteld over de vorm, inhoud, beoogde doelen en jaargroepen van de uitgevoerde interventies. Daarnaast is gevraagd naar een eigen reflectie en welke invloed de coronacrisis op de uitvoering heeft gehad. De vragenlijst is een verplicht onderdeel van de subsidie, scholen werden hierop gewezen bij het versturen van de vragenlijst.

De vragenlijst is op 1 juni 2021 naar de scholen gestuurd, met als deadline 20 juni. Twee weken later, op 14 juni, een week voor de deadline, is er een reminder gestuurd. Scholen die na de deadline nog niet de vragenlijst hadden ingevuld zijn telefonisch benaderd. Uiteindelijk hebben 138 scholen de vragenlijst volledig ingevuld. Tien scholen hadden dat op zo'n summiere manier gedaan dat hun antwoorden terzijde moesten worden gelegd. Van 128 scholen waren de antwoorden duidelijk genoeg om mee te nemen in de evaluatie. Dit komt neer op 73% van alle scholen die een subsidie hebben ontvangen. Dit is substantieel meer dan in de voorgaande schooljaren 2018-19 en 2019-20 toen deze percentages respectievelijk 36% en 33% bedroegen. Daarmee vormt de productevaluatie een representatief beeld van de uitgevoerde interventies.

3. Resultaten

3.1 Inhoudsevaluatie

In schooljaar 2020-2021 hebben in totaal 175 scholen meegedaan aan de Kansenaanpak. Zij hebben voor 16.386 leerlingen subsidie aangevraagd. Van de 175 hebben 138 scholen een compleet ingevulde vragenlijst teruggestuurd, waarvan er tien afvielen vanwege onvolledige of onduidelijke antwoorden. Uiteindelijk zijn de gegevens van 128 scholen verwerkt; dat is 73% van het totaal aantal scholen. In wat volgt worden deze scholen aangeduid met de term ‘gerapporteerde scholen’. In tabel 1 is het aantal doelgroepleerlingen van alle scholen en van de gerapporteerde scholen weergegeven. Over alle 175 scholen heen genomen bedraagt het gemiddeld aantal doelgroepleerlingen per school 93,6. Bij de gerapporteerde scholen ligt dat aantal op gemiddeld 110 doelgroepleerlingen per school.

Het blijkt dat veel scholen in de vragenlijst aan het eind van het jaar meer doelgroepleerlingen hebben opgegeven, dan in de aanvraag. We veronderstellen dat dit te maken heeft met de corona-uitbraak, waardoor meer leerlingen voor extra ondersteuning in aanmerking kwamen dan gepland. Zo heeft de school die in de vragenlijst 675 doelgroepleerlingen heeft opgegeven voor slechts 285 leerlingen subsidie aangevraagd. Deze school is niet de enige. Zo vraagt een andere school voor 247 leerlingen subsidie aan, terwijl uit de rapportage blijkt dat het om 521 leerlingen gaat en weer een andere school vraagt voor 182 leerlingen subsidie aan, maar rapporteert uiteindelijk over 380 leerlingen. Deze gevallen staan niet op zichzelf, waardoor de uiteindelijke rapportage over meer leerlingen gaat dan in de aanvragen is genoemd. Bij alle scholen is het grootste aantal doelgroepleerlingen per school 285, terwijl dit bij de gerapporteerde scholen 675 is.

	Alle scholen (n=175)	Gerapporteerde scholen (n=128)
Totaal	16.386	14.112
Gemiddelde en SD	93,6 (SD = 54,7)	110,3 (SD = 107,3)
Bereik	2-285	16-675

Tabel 1: Deelnemende doelgroepleerlingen

Tabel 2 geeft de verdeling weer van de interventies over de jaargroepen. De meeste scholen richten de interventies op leerlingen uit groep 3 tot en met 8, hoewel ook veel scholen zich op alle jaargroepen richten. Hieruit blijkt dat interventies soms ook betrekking hebben op het jonge kind. Niet alle scholen hebben duidelijk aangegeven op welke jaargroep zij zich richten; dat zijn scholen die in de tabel in de rubriek ‘geen’ zijn ondergebracht.

	Jaargroepen											
	1	2	3	4	5	6	7	8	Eén groep	Alle groepen	Groep 3 t/m 8	Geen
Alle scholen (n=175)	51	52	120	120	109	110	109	124	1	46	53	1
Gerapporteerde scholen (n=128)	56	69	106	107	113	112	109	102	-	45	31	2

Tabel 2: Verdeling interventies over jaargroepen volgens de aanvragen en de gerapporteerde scholen

Tabel 3 bevat een overzicht van de onderwerpen waarop de interventies zich richten. Onderwerpen als taal en lezen zijn verder onderverdeeld in specifieke onderdelen zoals spelling, schrijven en woordenschat. Wat opvalt in de tabel is dat er een discrepantie is tussen de mate waarin alle 175 scholen aangeven aandacht aan een bepaald onderwerp te besteden en de mate waarin de 128 gerapporteerde scholen zeggen dit te doen. Zo is te zien dat bijvoorbeeld bij het onderwerp spelling van alle scholen slechts 9,7% zich hierop richt, terwijl van de gerapporteerde scholen 45,3% zich op spelling richt. Dit verschil kan wellicht verklaard worden doordat de vorm waarop de aanvragen worden ingediend anders is dan de vorm van de online vragenlijst. Zo heeft de omschrijving van de activiteit in de aanvraag drie onderdelen die moeten worden ingevuld, namelijk doel activiteit, titel activiteit en omschrijving activiteit. In de online vragenlijst die aan het eind van het jaar naar de scholen is verstuurd, was de vraagstelling meer gesloten. Zo konden scholen niet alleen taal/lezen aanvinken, maar moesten ze ook een specifiek onderdeel van bijvoorbeeld taal of lezen aangeven. Ook kregen scholen meer keuzes voorgelegd waardoor elementen die niet in de aanvraag werden genoemd, wel konden worden aangevinkt bij het invullen van de online vragenlijst. Daarnaast speelt mee dat de uitvoering van veel interventies anders was of geen doorgang heeft kunnen vinden. Met name veel geplande ouderactiviteiten konden niet doorgaan. Vandaar bijvoorbeeld dat het percentage ouderbetrokkenheid bij de gerapporteerde scholen juist lager ligt dan bij alle scholen.

Vanwege deze verschillen is gekozen om in tabel 3 de resultaten van alle scholen aan de hand van de aanvragen in te vullen en van de gerapporteerde scholen aan de hand van de vragenlijst. Op deze manier is getracht om duidelijk weer te geven waar de verschillen tussen de aanvragen en de rapportages zitten. Ook is de bespreking van de productevaluatie gericht op de resultaten uit de online vragenlijst, waardoor het van belang is om inzicht te hebben in de soorten en vormen van de interventies die zijn uitgevoerd.

Van de gerapporteerde scholen hebben de meeste zich op begrijpend lezen gericht, in totaal 76.6% (36% van alle scholen). Ook woordenschat (68.8%) en technisch lezen (66.4%) werden vaak genoemd. Daarnaast is het opvallend dat veel scholen ingezet op vergroting van het zelfvertrouwen van de leerlingen (53.9% van de gerapporteerde scholen tegenover 6.9% in de aanvragen).

Inhoud	Alle scholen (n=175)	Gerapporteerde scholen (n=128)
Taal	118 (67,4%)	-
Woordenschat	87 (49,8%)	69 (68.8%)
Spelling	17 (9,7%)	58 (45.3%)
Schrijven	9 (5,1%)	12 (9.4%)
Spreken	2 (1,1%)	50 (39.1%)
Luisteren	4 (2,3%)	47 (36.7%)
Lezen (ongespecificeerd)	50 (28,6%)	-
Begrijpend lezen	63 (36%)	98 (76.6%)
Technisch lezen	19 (10,9%)	85 (66.4%)
Leesplezier	1 (0,6%)	0 (0.0%)
Beginnende geletterdheid	2 (1,1%)	39 (30.5%)
Rekenen	77 (44%)	74 (57.8%)
Ouderbetrokkenheid	84 (48%)	45 (35.2%)
Sociaal-emotionele ontwikkeling	10 (5,7%)	49 (38.3%)
Zelfvertrouwen	12 (6,9%)	69 (53.9%)
Studievaardigheden	22 (12,6%)	32 (25.0%)
Praktisch leren	29 (16,6%)	31 (24.2%)
Overig	21 (12%)	16 (12.5%)
Onduidelijk	8 (4,6%)	n.v.t

Tabel 3: Onderwerpen van de interventies volgens de aanvragen (tweede kolom) en gerapporteerde uitkomsten (derde kolom)

Ten slotte is er gekeken naar de vorm van de interventies (tabel 4). Sommige scholen hebben meerdere interventies uitgevoerd. Er is gekeken naar hoe vaak een interventie voorkwam. Bij het analyseren van alle aanvragen zijn in de categorie 'extra inzet' onder 'leerkrachten' niet alleen extra leerkrachten geschaard, maar ook extra begeleiding die door de eigen leerkracht is uitgevoerd. Hoewel er niet een extra kracht is ingezet, heeft een bestaande kracht wel extra gewerkt. Hetzelfde geldt voor een onderwijsassistent of leerkracht die wordt ingezet als remedial teacher, deze zijn dan bij remedial teacher ondergebracht.

Er is ook bij de vorm van de interventies een discrepantie te zien tussen alle scholen volgens de aanvragen en de gerapporteerde scholen volgens de vragenlijst. Wederom kan dit te maken hebben met de gedwongen keuze bij het invullen van de vragenlijst versus het vrij

invullen bij de aanvragen. Daarnaast heeft de coronacrisis veel invloed gehad op de uitvoering van de interventies, waardoor interventies moesten worden aangepast of niet door konden gaan.

Een groot deel van de scholen heeft gebruik gemaakt van extra inzet. Van de gerapporteerde scholen geeft de helft aan gebruik te hebben gemaakt van een onderwijsassistent (51.6%, ten opzichte van 16.6% van alle scholen). Daarnaast is ook veel gebruik gemaakt van een intern begeleider (44.5% van de gerapporteerde scholen) en van een remedial teacher (36.7% van de gerapporteerde scholen). En het merendeel van de scholen zet een vorm van verlengde leertijd in, vooral in de vorm van een Leerlab, Doelab en schakelklas.

Vorm interventie	Alle scholen (n=175)	Gerapporteerde scholen (n=128)
Verlengde leertijd		
Leerlab	34 (19,4%)	34 (26.6%)
Schakelklas	28 (16 %)	27 (21.1%)
Huiswerkklas	5 (2,8 %)	9 (7.0%)
Doelab	27 (15,4%)	20 (15.6%)
Overig	67 (38%)	37 (28.9%)
Extra inzet		
Interne begeleider	6 (3,4%)	57 (44.5%)
Onderwijsassistent	29 (16,6%)	66 (51,6%)
Externe specialist	10 (5,7%)	38 (29.7%)
Remedial teacher	13 (7,6%)	47 (36.7%)
Leerkrachten	15 (1,8)	14 (10.9%)
Ouderbetrokkenheid		
Bijeenkomsten	33 (18,8%)	32 (25%)
Overig	39 (22,3%)	3 (1.7%)
Coördinatoren		
Taal	7 (4%)	24 (18.8%)
Rekenen	5 (2,8%)	15 (11.7%)
Woordenschat	5 (8,8%)	6 (4.7%)
Ouderbetrokkenheid	10 (5,7%)	17 (13.3%)
Overig	7 (4%)	2 (1.6%)
Professionalisering	9 (5,1%)	18 (14.1%)
Nieuw materiaal	12 (6,9%)	23 (18 %)
Klassenverkleining	14 (8%)	32 (25.00%)
Overig	30 (17,1%)	25 (18.5%)
Onduidelijk	8 (4,6%)	n.v.t.

Tabel 4: Vorm van de interventies volgens de aanvragen (tweede kolom) en gerapporteerde uitkomsten (derde kolom)

3.2 Productevaluatie

Voor de productevaluatie worden de zeven interventies die het meest voorkomen gedetailleerd beschreven aan de hand van de uitkomsten van de evaluatie van de gerapporteerde scholen. Eerst wordt omschreven wat de interventie inhoudt, om daarna achtereenvolgens in te gaan op de resultaten, de zaken die goed gaan en, ten slotte, de zaken die minder goed gaan. De onderwerpen die aan bod komen zijn onderwijsassistentie, overige onderwijsondersteuning, woordenschat, lezen, ouderbetrokkenheid, zelfvertrouwen en verlengde leertijd. In het schooljaar 2020-2021 greep het coronavirus nog steeds hard om zich heen wat een enorme invloed heeft gehad op de scholen. Welke gevolgen de coronacrisis precies voor het onderwijs en de interventies gehad heeft, komt voorafgaand aan de resultaatbeschrijving aan bod.

3.2.1 Coronacrisis

Net zoals in het schooljaar 2019-2020 heeft de coronacrisis ook in het schooljaar 2020-2021 een enorme impact op het onderwijs gehad: tussen 15 december 2020 en 8 februari 2021 was er een harde lockdown, waarbij alle scholen gesloten waren. Daarna is tot 26 juni een aantal maatregelen van kracht geweest om het aantal contacten te beperken. De belangrijkste beperking daarbij was dat er zoveel mogelijk onderwijs in kleine groepen georganiseerd moest worden. Ook was de afwezigheid in het onderhavige schooljaar groter dan gemiddeld, zowel van kinderen als leerkrachten, doordat bij verkoudheid of andere (griep)verschijnselen kinderen en leerkrachten thuis moesten blijven. Daarnaast mochten er geen excursies plaatsvinden en konden medewerkers niet op locatie vergaderen. Bovendien werd er, net zoals in het schooljaar 2019-2020, veel onderwijs op afstand aangeboden. Dat houdt in dat leerlingen online lessen moesten volgen. Ten slotte heeft de overheid door de coronacrisis verschillende extra subsidies aan basisscholen verleend. Dit zorgt ervoor dat het moeilijk is om een bepaald effect toe te schrijven aan specifiek de Kansenaanpak- of een andere subsidie.

De impact van de coronacrisis was, logischerwijze, ook op de ondervraagde basisscholen groot: bij de evaluatie van de productomschrijving geven 118 van de 128 scholen (92%) aan hiervan last te hebben gehad. De coronacrisis heeft vooral invloed gehad op de uitvoering van interventies, de ouderbetrokkenheid en de behaalde onderwijsresultaten. Door het thuisonderwijs kon een aantal interventies niet plaatsvinden of moest het aanbod noodgedwongen gewijzigd worden. Van de gerapporteerde scholen noemen 71 (55%) dit als probleem. Het Doelab bijvoorbeeld, waarin het juist om praktijkgericht onderwijs gaat, kon vaak niet doorgaan. Daarnaast maakte de cohort- en bubbelregeling het lastig om doelgroepleerlingen bij elkaar te zetten. Bovendien zorgde deze regeling ervoor dat leerkrachten bij één groep moesten blijven, waardoor er niet makkelijk geschakeld kon worden. Ten slotte zorgde de coronacrisis voor veel uitval bij zowel docenten als leerlingen, waardoor bij een groot aantal scholen de continuïteit van de lessen in het geding kwam. Hierdoor verliep de uitvoering van interventies trager dan gepland.

De maatregelen die de coronacrisis teweegbracht zijn ook van grote negatieve invloed geweest op de activiteiten rond ouderbetrokkenheid bij veel scholen. Ouders waren gedurende lange tijd fysiek niet welkom op school (tot 26 juni 2021), waardoor bijvoorbeeld fysieke ouderavonden niet door konden gaan. Dit betekent dat scholen digitaal met ouders contact dienden te houden, wat veel voeten in de aarde had, omdat ouders bijvoorbeeld niet kwamen opdagen bij online ouderbijeenkomsten. Daartegenover staat dat dit al het tweede jaar was dat het onderwijs aan de coronamaatregelen moest worden aangepast, waardoor scholen er beter in slaagden om ouders (en kinderen) te bereiken.

Door uitgevallen lessen of gewijzigde lesvormen, minder continuïteit van de lessen en extra verzuim van leerlingen en leerkrachten mag het geen bevreesdheid wekken dat de coronacrisis zijn weerslag heeft gehad op de onderwijsresultaten. Ten eerste geven veel scholen aan dat de resultaten door de coronacrisis moeilijk meetbaar zijn. Daarnaast zijn de resultaten vaak lager uitgevallen dan verwacht. Ten slotte geven veel scholen aan dat het door de coronacrisis lastig is om eventuele negatieve onderwijsresultaten te duiden: scholen geven aan niet te weten of dit komt door de coronapandemie, door de opzet en uitvoering van de interventies of dat er sprake is van een combinatie van beide.

Er is wel een klein lichtpuntje aan de horizon. Een aantal scholen geeft aan dat het door de schoolsluiting tijdens het vorige schooljaar gewend was geraakt aan de situatie rondom het coronavirus. Hierdoor konden sommige scholen er makkelijker op inspelen. Zo schrijft een school: "De online lessen tijdens de lockdown gingen in de tweede periode veel beter. Ook omdat we bijna alle kinderen hadden voorzien van een laptop".

3.2.2 *Onderwijsassistentie*

Een groot aantal van de scholen die meededen aan de Kansenaanpak geven aan gebruik te maken van onderwijsassistenten: van de 178 subsidieaanvragen meldden aanvankelijk 29 scholen (16,6%) onderwijsassistenten in te willen zetten. Uit de evaluatie van 128 scholen bleek dat 66 scholen (51,6%) van de extra ondersteuning van onderwijsassistenten gebruik te hebben gemaakt.

Inhoud

De scholen geven in de evaluatie aan onderwijsassistenten vooral in te zetten voor onderwijsinhoudelijke doeleinden (63 van de 66 scholen, 95,5%). Zo ondersteunen onderwijsassistenten de leerkracht vaak door in kleine groepjes remediërend les te geven in taal, (begrijpend) lezen en/of rekenen. Veel scholen maken hierbij gebruik van specifieke methodes, zoals *Logo3000* voor woordenschatontwikkeling, of *Bouw!* en *RALFI* voor leesontwikkeling. De inzet van de onderwijsassistenten kan niet los gezien worden van andere interventies: vaak zijn zij degenen die de uitvoering van de verlengde leertijd verzorgen. Bovendien is klassenverkleining vaak een gevolg van de inzet van onderwijsassistent. Naast de inhoudelijke ondersteuning, zeggen tien scholen de onderwijsassistenten voor verbetering van *soft skills* in te zetten. Het gaat dan vaak om coaching of tutoring van kleine groepjes

leerlingen, zodat deze hun zelfvertrouwen en sociale vaardigheden verbeteren (zie kader 1: Voorbeeld inzet onderwijsassistent).

Kader 1: Voorbeeld inzet onderwijsassistent

Een onderwijsassistent met hbo-pedagogiek heeft de pilot materiaal/methodiek executieve vaardigheden uitgevoerd samen met een collega. Tevens is zij als coach ingezet op een stamgroep om te coachen. Zij is ook oudercontactpersoon. Doordat zij een combinatiefunctie heeft en onder andere dus een veel gezien en bekend gezicht is voor ouders, heeft zij nauw contact met ouders. Omdat zij ook binnen ons onderwijs werkt en teamlid is, kan zij specifieke workshops uitzetten voor ouders die ook aansluiten bij de schoolpraktijk en behoeften van zowel ouders als school en leerlingen.

Resultaten

Het is lastig precies aan te geven wat de resultaten zijn van de inzet van onderwijsassistenten, omdat deze, zoals hiervoor is aangegeven, niet los kan worden gezien van andere interventies. De resultaten van de inzet van onderwijsassistenten kan daarom mede het gevolg zijn van andere interventies. Een school schrijft hierover:

“Deze vraag [over de behaalde resultaten] vind ik heel ingewikkeld om onderbouwd te beantwoorden. De schoolsluiting en alles wat daarmee samenhangt heeft een negatief effect gehad op een deel van de leerlingen en daarin zijn de op basis van de subsidie geselecteerde leerlingen oververtegenwoordigd. Tegelijkertijd zijn de door de landelijke overheid beschikbaar gestelde subsidies voor de ondersteuningsprogramma’s benut om hierin te compenseren. Ik kan daardoor geen uitspraak doen over het effect, anders dan dat we zien dat we het onderwijs zo optimaal mogelijk hebben proberen in te richten en dat we tevreden zijn over wat er bereikt is.”

Van de 66 scholen stellen 23 (35%) dat zij een positief effect van de inzet van onderwijsassistenten hebben gesignaleerd. Bij 17 scholen (26%) is er geen of een wisselend effect geconstateerd. Daarnaast ondervonden tien scholen (15%) negatieve onderwijsresultaten, terwijl acht scholen (12%) aangeven dat dit effect door corona onmeetbaar was. Ten slotte is het effect van de onderwijsassistenteninzet bij nog eens acht scholen (12%) onduidelijk, omdat zij dit niet hebben aangegeven in hun antwoorden.

Slechts vier scholen hebben in de aanvraag aangegeven specifieke resultaten van de inzet van onderwijsassistenten te verwachten. Deze verwachtingen waren dat de onderwijsresultaten zouden verbeteren van de leerlingen die extra les kregen van de onderwijsassistenten. Voor zover de onderwijsassistent in de resultaatbeschrijving genoemd wordt, komt deze positieve verwachting vaak uit. Zo schrijft een school: “Inzet onderwijsassistent kleuters heeft goed uitgepakt. 90% van de leerlingen zijn voldoende gegroeid om van groep 1 naar groep 2 en van groep 2 naar groep 3 te kunnen gaan. Wij hebben gemerkt dat de inzet onderwijsassistent in

groep 5 positieve invloed heeft gehad op de rekenresultaten. Als groep zijn zij van niveau II naar niveau I gegaan (rekenen)". Ten slotte noemen verschillende scholen het lerarentekort als reden dat de inzet van de onderwijsassistent niet optimaal werkte. Zo schrijft een school: "De extra uren met de onderwijsassistent vielen vaak weg door ziekte. Er was geen vervanging mogelijk door het leerkrachtentekort."

Zaken die goed gaan

Veel scholen geven aan dat de inzet van onderwijsassistenten een positieve invloed heeft, vooral omdat deze de reguliere leerkracht ontlast. De onderwijsassistent werkt vaak in kleine groepjes met leerlingen die extra zorg nodig hebben. Deze individuele aandacht kent volgens de scholen twee belangrijke voordelen. Ten eerste zorgt de begeleiding van de onderwijsassistent ervoor dat de leerlingen vaak grote vooruitgang maken bij de onderwerpen die behandeld worden. Zo schrijft een school: "[De] grootste leerwinst is gehaald bij die kinderen die door OA individueel of in kleine groepjes zijn begeleid." Daarnaast zorgt de individuele aandacht voor leerlingen ervoor dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen goed kan worden bijgehouden, problemen sneller kunnen worden geconstateerd en dat er effectiever naar oplossingen kan worden gezocht: "De inzet van de onderwijsassistenten was voor de kinderen heel vertrouwd. Vaste onderwijsassistenten op vaste tijden bij vaste groepen werkte zeer voorspelbaar voor de kinderen. Er kon een vertrouwensband gemaakt worden en de onderwijsassistent kon de kinderen goed volgen in hun ontwikkeling." Ten slotte worden onderwijsassistenten soms ingezet om voor een hele groep les te geven. Dit zorgt voor gewenste klassenverkleining.

Zaken die meer aandacht behoeven

Over het algemeen zijn de scholen erg positief over de inzet van onderwijsassistenten. Een school gaf wel aan dat de onderwijsassistent de taken niet aankon, waardoor een IB'er deze over moest nemen. Dit geeft aan dat het van belang is dat onderwijsassistenten goed ondersteund moeten worden in hun pedagogische en didactische vaardigheden, vooral als zij deze niet in voldoende mate bezitten. Daarnaast moeten scholen ervoor waken dat ze niet te veel of te zware taken op het bord van de onderwijsassistenten leggen. Zo geeft een school aan: "De onderwijsassistent is ingezet bij de twee groepen 4 op vaste tijdstippen in de week, zodat leerkracht taal/leesonderwijs aan specifieke leerlingen kan aanbieden". Het is natuurlijk geen probleem dat de onderwijsassistent wel eens voor de hele groep staat, maar in principe is het niet de bedoeling dat deze het onderwijs van klassen overneemt, zoals bij deze school het geval is. Hiervoor zijn onderwijsassistenten niet opgeleid, waardoor dit ten koste kan gaan van de kwaliteit van het onderwijs.

3.2.3 Overige onderwijsondersteuning

Naast de inzet van onderwijsassistenten, maken de scholen veelvuldig gebruik van interne begeleiders (IB'ers) en remedial teachers (RT'ers) bij de uitvoering van de interventies.

Interne begeleiders

Voor de uitvoering van de interventies in het kader van de Kansenaanpaksubsidie doen scholen in groten getale ene beroep op IB'ers. Opvallend hierbij is dat niet veel scholen deze inzet in de aanvraag hebben benoemd (6 van de 175 scholen, 3,4%). Toch geven 57 van de 128 gerapporteerde scholen (44,5%) in de enquête aan van deze inzet gebruikgemaakt te hebben.

IB'ers zorgen er vaak voor dat leerachterstanden en gedragsproblemen bij leerlingen worden vastgesteld en gemonitord. Ook is het vaak de taak van IB'ers om contact met ouders van zorgleerlingen te onderhouden. Daarnaast bepalen zij regelmatig welke leerlingen in aanmerking komen voor extra interventies, zoals het Doe- of Leerlab, en helpen ze met het in kaart brengen van de behaalde resultaten (bijvoorbeeld op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling) door middel van het opstellen van rapporten of observaties in de lessen. Bovendien zeggen scholen IB'ers te vragen om leerkrachten te coachen, bijvoorbeeld op het gebied van didactiek. Ten slotte zet een aantal scholen IB'ers in om kleine groepjes leerlingen extra onderwijsinhoudelijke begeleiding te bieden, bijvoorbeeld op het gebied van woordenschat, rekenen of leesvaardigheid.

Remedial teachers

Naast IB'ers doen scholen voor de uitvoering van de interventies ook een beroep op remedial teachers. Hoewel maar 13 scholen (7,6%) in de aanvraag aangaven van deze inzet gebruik te willen maken, hebben uiteindelijk 47 van de 128 gerapporteerde scholen (36,7%) deze mogelijkheid benut.

De scholen zetten RT'ers voornamelijk in voor remedial teaching en extra onderwijsinhoudelijke taken. Scholen geven hierbij niet specifiek aan hoe de remedial teaching eruitziet. Onderwijsinhoudelijk zijn RT'ers voornamelijk verantwoordelijk voor pre- en reteaching. Zo helpen ze bij het inslijten van woordenschat, het extra oefenen van de rekenvaardigheid en het verbeteren van de leesvaardigheid. Een school schrijft bijvoorbeeld: "De RT-er herhaalt de leerstof die in de groep wordt aangeboden (bijv. spellingscategorieën) of verrijkt de leerstof met concreet materiaal/ coöperatieve opdrachten (woordenschat)".

Resultaten

Het is lastig de resultaten van de inzet van de RT'er en IB'er te scheiden van de andere interventies. RT'ers en IB'ers worden vaak ingezet voor de uitvoering van andere interventies, zoals leesvaardigheids- en woordenschatontwikkeling. Vaak worden er dan ook geen concrete, kwantitatief gemeten resultaten genoemd voor de inzet van RT'ers en IB'ers. Desondanks valt er kwalitatief toch iets over de resultaten te zeggen. Zo noemen veel scholen de inzet van IB'ers en RT'ers belangrijk en gewenst. Dit komt met name omdat zij ervoor zorgen dat de werkdruk van reguliere leerkrachten verlaagd wordt als het gaat om zorgtaken. Zo schrijft een school: "De inzet van extra IB op beide locaties is hard nodig voor al het extra

werk dat voortkomt uit alle externe en interne ambulante begeleiding van de doelgroepkinderen met al hun verschillende arrangementen en aanpakken.”

Scholen geven aan dat individuele ondersteuning van de IB'er helpt, maar zijn vaak niet concreet over de manier waarop de IB'ers hun werk hebben verricht en de behaalde resultaten. Een school schrijft bijvoorbeeld: “Op individueel niveau is er door de inzet van de onderwijsassistent, IB en externe deskundige (preventieve leerlingbegeleiding) veel bereikt voor individuele kinderen”. Ook over RT'ers zijn scholen te spreken. De extra handen in de klas, met name voor pre- en reteaching, zijn gewenst. Veel scholen geven aan dat het werken in kleine groepjes aan taal-, reken- en leesvaardigheid zijn vruchten afwerpt. Daarnaast noemen veel scholen het plezier van leerlingen die bij de extra begeleiding van de RT'er aanwezig zijn als groot voordeel: “De leerlingen gaan met veel plezier naar de spellinggroep en leesgroep [die door de RT'er uitgevoerd worden]. In het begin was het even onwennig, maar de leerlingen zien we groeien bij de individuele aandacht. Dit zie je terug in de leerprestaties.”

Zaken die goed gaan

Zoals bij het resultatenonderdeel al genoemd, noemen veel scholen de extra onderwijsondersteuning van RT'ers en IB'ers waardevol. Hoewel de resultaten vaak niet concreet genoemd worden en niet kwantitatief meetbaar zijn, dragen de RT'ers en IB'ers wel degelijk bij aan kwalitatief goed onderwijs op de scholen. Dit komt met name doordat het voor reguliere leerkrachten onmogelijk is om de taken van RT'ers en IB'ers op zich te nemen. Vooral de extra inhoudelijke ondersteuning, door middel van pre- en reteaching, wordt gewaardeerd. Zo schrijft een school: “Door de extra handen is het organiseren en afstemmen van het onderwijs op de behoeften van de geselecteerde doelgroep leerlingen beter te realiseren”. Scholen geven ten slotte aan dat het contact tussen leerkrachten en IB'ers en RT'ers heel belangrijk is voor het aanbieden van gestroomlijnd, goed onderwijs.

Zaken die meer aandacht behoeven

De coronacrisis heeft ervoor gezorgd dat RT'ers en IB'ers anders te werk moesten gaan dan gewend, bijvoorbeeld via online gesprekken. Dit ging bij een aantal scholen niet zonder slag of stoot. Zowel voor de leerlingen, de communicatie tussen collega's onderling als voor henzelf niet. Zo schrijft een school: “Begeleiding op afstand had niet het gewenste effect. De IB-ers bleven betrokken bij de groepen maar hadden geen zicht op wat er thuis gebeurde”.

Daarnaast is het soms onduidelijk wat de taken van de RT'er en IB'er exact inhouden, en in hoeverre deze van elkaar verschillen. Zo lijkt het bij de volgende school (die aangegeven heeft zowel een IB'er als RT'er in te zetten) alsof de IB'er de taak vervult van de RT'er: “Interne begeleiding (...): inzet gebruikt voor de coördinatie van externe en interne ambulante begeleiding voor kinderen met ondersteuningsbehoefte in groep 1 t/m 8 en tevens voor aanvullende remedial teaching.”

Bij een andere school lijkt het alsof de IB'er en RT'er dezelfde taken uitvoeren: “De interventie bestond uit het verkleinen van de klassen door de doelgroepleerlingen in kleine groepen in de kleine klas onder begeleiding van de IB'er of de RT'er te laten werken”. Het zou goed zijn voor scholen om de taken duidelijk te verdelen op grond van de competenties van hun personeel, zodat dit de geboden ondersteuning ten goede komt.

3.2.4 Woordenschat

In de aanvragen hebben 87 van de 175 scholen (42,9%) aangegeven aandacht te willen besteden aan woordenschat. Uit de enquêtes bleek dat uiteindelijk meer scholen aan woordenschat hebben gewerkt: 88 van de 128 scholen (68,8%) hebben aangegeven de Kansenaanpaksubsidie te hebben gebruikt om de woordenschat te verbeteren.

Inhoud

Scholen besteden op verschillende manieren aandacht aan woordenschat. Ten eerste wordt het woordenschatniveau van de leerlingen vaak gehanteerd om de doelgroepleerlingen die voor de interventies in aanmerking komen te selecteren. Zes scholen hebben aangegeven gebruik te maken van een woordenschatcoördinator. Vaak onderzoeken en verbeteren woordenschatcoördinatoren het woordenschatonderwijs op school. Een school schrijft bijvoorbeeld: “[De woordenschatcoördinator] bezoekt alle leerkrachten om het woordenschatonderwijs te verbeteren. Doel is om kwalitatief goed woordenschatonderwijs te geven en 800 woorden per jaar aan te bieden”.

Daarnaast besteden veel scholen aandacht aan woordenschat door de implementatie van woordenschatmethodes en/of in de vorm van extra leertijd. Een voorbeeld hiervan is *Logo3000*, waarvan elf scholen hebben aangegeven gebruik te maken. Daarnaast hebben vier scholen gebruikgemaakt van de *Verteltas* en drie van *Gynzy*. Bij veel scholen zijn het extra krachten, zoals onderwijsassistenten, die het aanvullende woordenschatonderwijs verzorgen. Een groot aantal scholen is niet specifiek over de manier waarop de woordenschatinterventie vorm heeft gekregen, waardoor het onduidelijk blijft hoe er aandacht besteed wordt aan woordenschat. Vaak beschrijven scholen bijvoorbeeld wel dat er aan woordenschat wordt gewerkt door een onderwijsassistent, maar niet hoe dit precies gedaan wordt. Bovendien is de woordenschatinterventie vaak gecombineerd met andere interventies, wat de precieze inhouds- en resultaatbeschrijving bemoeilijkt.

Resultaten

Veel scholen hebben niet concreet aangegeven wat de specifieke resultaatverwachtingen van de woordenschatinterventies waren. Een school schrijft bijvoorbeeld als verwachting: “De kinderen maken gebruik van een grotere woordenschat”. Een klein aantal scholen geeft wel gedetailleerder aan wat de verwachtingen waren, bijvoorbeeld aan de hand van methodegebonden of -onafhankelijke toetsen (zie bijvoorbeeld Kader 2).

Kader 2: Voorbeeld verwachting woordenschatinterventie]

Wat betreft de interventies was onze verwachting dat 80% van de leerlingen die van de interventies gebruik maakten aan het eind van het jaar een score zou behalen van ten minste een D of hoger op de LVS-toets woordenschat en spelling. Gezien deze leerlingen aan het begin van het jaar lager dan een D scoorden, was onze verwachting dus dat hun toetsscores op de LVS-toets woordenschat en spelling door het Leerlab aanzienlijk vooruit zouden gaan.

Voor de behaalde resultaatbeschrijving geldt hetzelfde: waar sommige scholen een zeer gedetailleerd beeld schetsen van de behaalde resultaten, doen andere dit niet. De scholen die een concrete verwachting hebben omschreven, beschrijven in ieder geval een concreet en vaak ook positief resultaat. Een voorbeeld is de beschrijving van dezelfde school als die uit kader 2: “Bij de leerlingen die deel hebben genomen aan de interventies zagen we dat 85% een score behaalde van een D of hoger op de LVS-toets woordenschat en spelling. Dat is nog hoger dan onze verwachting”.

Veel scholen die negatieve resultaten hebben behaald noemen uitval van docenten en lessen als gevolg van de coronacrisis als belangrijkste oorzaak. Zo is op een school de woordenschatcoördinator uitgevallen door de coronacrisis, waardoor de methode *Logo3000* niet succesvol kon worden ingezet. Bovendien hebben meerdere scholen, eveneens door de coronacrisis, geen Cito-woordenschattoets af kunnen nemen. Hierdoor missen ze kwantitatieve resultaten. Een school stelt, bijvoorbeeld: “We hebben deze resultaten niet goed kunnen meten. De resultaten lieten een grillig beeld zien, waarbij de omstandigheden van het afgelopen jaar niet hebben bijgedragen”.

Zaken die goed gaan

Als scholen specifieke methodes gebruiken, zijn ze hier vaak enthousiast over. Dit geldt bijvoorbeeld voor de *Verteltas* en *Logo3000*. Zoals eerder omschreven zijn het vaak onderwijsassistenten of andere extra krachten die de interventies in kleine groepjes uitvoeren. De scholen geven aan dat deze manier van werken goed gaat, vooral door de individuele aandacht voor doelgroepleerlingen. Zo schrijft een school: “De onderwijsassistent heeft met o.a. de *Verteltas* en ander woordenschatbevorderend materiaal de woordenschat bij kleuters bevorderd. Dit deed ze tweemaal per week met doelgroepleerlingen. Op deze manier verkleinden ook de kleuterklassen, door deze leerlingen uit de groep te halen”.

Scholen die tijdens de lockdownperiode extra veel aandacht aan de woordenschat van doelgroepleerlingen hebben besteed, beschrijven vaak dat ze de achteruitgang van deze groep leerlingen hebben kunnen inperken. Een school schrijft bijvoorbeeld hierover: “Ook woordenschat is minder verbeterd vanwege de lockdown. De interactie die in een groep

plaatsvindt is moeilijk te vervangen tijdens een lockdown. Daarbij moet worden opgemerkt dat we een aantal leerlingen op school hebben opgevangen zodat bij die leerlingen de woordenschatontwikkeling nagenoeg stabiel is gebleven. Er is tijdens de lockdown ook online extra ondersteuning geboden. Dat heeft er met name voor gezorgd dat de leerlingen niet achteruit zijn gegaan”.

Ten slotte valt op dat de (weinig) scholen die concrete doelen op het gebied van woordenschat stellen en hiervoor evidence-based methodes, zoals *Logo3000*, gebruiken, vaak gedetailleerd omschrijven wat er wel en niet goed is gegaan bij de uitvoering van de woordenschatinterventies.

Zaken die meer aandacht behoeven

Wederom is het de coronacrisis die duidelijk roet in het eten heeft gegooid bij de uitvoering van de woordenschatinterventies in het afgelopen schooljaar. Bij veel scholen konden ofwel interventies niet of nauwelijks doorgaan, ofwel zijn de resultaten ervan vertroebeld. Een aantal scholen stelt dat juist de leerlingen die de aanvullende woordenschatondersteuning nodig hebben, extra achterstand hebben opgelopen door de lesuitval tijdens de lockdownperiode.

Een groot probleem hierbij is dat, zoals eerder genoemd, veel scholen geen concrete, heldere doelen stellen wat betreft de woordenschatinterventies. Dit leidt ertoe dat niet alleen de resultaatverwachtingen, maar ook de behaalde resultaatomschrijvingen vaag blijven. Zo formuleren veel scholen verwachtingen als: “De kinderen maken gebruik van een grotere woordenschat”, of: “Onze verwachting was dat de leerlingen een groei zouden laten zien op het gebied van woordenschat”. Bij de behaalde resultaatomschrijving geven deze scholen dan ook vaak terecht problemen met de meetbaarheid aan, zoals: “De verwachtingen zijn niet helemaal objectief te beoordelen”.

3.2.5 Leesvaardigheid

Van de 175 scholen hebben in totaal 132 scholen (75,4%) in hun aanvraag aangegeven zich te willen richten op leesvaardigheid. Hiervan hebben 63 scholen (36%) opgemerkt aandacht te willen besteden aan begrijpend lezen, 19 (11%) aan technisch lezen en 50 scholen (28,6%) hebben dit niet gespecificeerd. Uit de evaluatie blijkt dat een nog groter aantal scholen zich op leesvaardigheid heeft gefocust: van de 128 gerapporteerde school melden 117 scholen (91%) dat ze de Kansenaanpaksubsidie hiervoor hebben ingezet. Hiervan hebben 98 scholen (76%) aandacht besteed aan begrijpend lezen, 85 scholen (66%) aan technisch lezen en 39 scholen (30%) aan beginnende geletterdheid. Hierbij moet worden opgemerkt dat veel scholen hebben ingezet op meerdere vormen van leesvaardigheid.

Inhoud

Scholen hebben op verschillende manieren de Kansenaanpaksubsidie voor leesvaardigheid gebruikt. Wel is het zo dat veel scholen het aanpakken van leesvaardigheid in een adem

noemen met andere interventies, zoals woordenschat, rekenen en spelling. Dit komt bijvoorbeeld omdat een specifieke aanpak, zoals het Leerlab, zich op verschillende vaardigheden tegelijkertijd richt. Daarnaast wordt de leesvaardigheidsinterventie vaak uitgevoerd door onderwijsassistenten tijdens de verlengde leertijd. Om deze redenen kan deze interventie niet los van andere worden gezien.

Toch valt er wel het een en ander te zeggen over de inhoud van de leesvaardigheidsinterventies. Zo hebben 24 scholen gebruikgemaakt van verlengde leertijd, waarin de onderwijsassistent of RT'er in kleine groepjes aan leesvaardigheid kon werken. Twee scholen hebben gebruikgemaakt van een extern bureau om het extra leesonderwijs te verzorgen, maar vermelden niet hoe er aan leesvaardigheid is gewerkt. Een aantal scholen noemt daarentegen wel specifieke methodes bij deze interventie. Zo vermelden tien scholen dat ze werken met *Bouw!* Zes scholen geven aan de leesvaardigheid te stimuleren tijdens het Leerlab. Vijf scholen, ten slotte, noemen de methode *Ralfi Lezen* als de gebruikte leesbevorderingsmethode.

Resultaten

De scholen schetsen een gevarieerd, maar overwegend positief beeld van de resultaten van de leesvaardigheidsinterventies. 32 scholen (18%) zijn positief over de resultaten. Zo schrijft een school: "90% van de leerlingen heeft een goede score bij begrijpend lezen en/of technisch lezen gehaald, ondanks de lockdown/schoolsluiting. Daar zijn we echt heel trots op". Een andere school schrijft: "In alle groepen zijn de vaardigheidsscores op groepsniveau toegenomen en op het gebied van begrijpend lezen in de groepen 7 en 8 zelfs boven verwachting, met respectievelijk een vaardigheidsgroei van 173% en 144%".

Daarentegen is een kleiner aantal van elf scholen (6%) negatief over de behaalde resultaten. Alle elf scholen zijn eensgezind over de oorzaak: de coronacrisis. Zo geeft een school aan: "[Met betrekking tot] daling van het aantal D- en E-scores: we hebben gemerkt dat door de lockdown veel leerlingen afhankelijk zijn geweest van de ondersteuning die zij vanuit thuis (ouders) hebben gekregen. Ook is in het programma van het 'onderwijs op afstand' in verhouding minder 'les' gegeven in begrijpend lezen". Een ander voorbeeld: "Door de corona is er een grote dip in het begrijpend lezen ontstaan. Dit is over de hele linie matig gemaakt en onder de norm gepresteerd". Hieruit blijkt de grote negatieve impact van de coronacrisis het afgelopen schooljaar.

Twintig scholen (11%) geven aan dat er gevarieerde uitkomsten behaald zijn, of dat deze moeilijk te duiden zijn. Veel scholen stellen ook hier dat de coronacrisis de resultaatduiding bemoeilijkt. Zo geeft een school aan: "We hebben gezien dat de interventies wel helpen maar door Corona is het moeilijk precies te duiden of dit kwam door de interventies, [of] door de leerkracht die specifiek op leerdoelen ging zitten. (...) We merkten door de inzet van *Bouw!* dat dit kinderen heel erg hielp maar met name toch de kinderen die al hulp van ouders krijgen".

Zaken die goed gaan

Veel scholen geven aan dat het werken in kleine groepjes zijn vruchten afwerpt. Hierdoor kon er (met de leerlingen die dit nodig hadden) doelgericht aan leesvaardigheid worden gewerkt, waardoor het onderwijs het meeste leerrendement had. De inzet van onderwijsassistenten en schakelklassen zijn veelgeprezen manieren om extra leesvaardigheidsonderwijs aan doelgroepeleringen te bieden.

Scholen die specifieke leesvaardigheidsmethodes gebruiken, zijn hier over het algemeen erg over te spreken. Dit zijn voornamelijk de methodes *Bouw!*, *Ralfi Lezen* en het Leerlab. Een school schrijft bijvoorbeeld: “Het programma *Bouw!* geeft heel goede progressie”. De methodes wekken vaak enthousiasme bij zowel leerlingen als leerkrachten, wat een positief effect op het leren heeft. Over het Leerlab schrijft een school: “De leerkracht was enthousiast, de kinderen deden meestal met veel plezier mee en naar onze mening gingen de leerlingen erg goed vooruit, wat bevestigd werd door de reacties vanuit de groepsleerkrachten”.

Zaken die meer aandacht behoeven

De coronacrisis is, zoals eerder vermeld, de grote boosdoener als het gaat om de leesvaardigheidsinterventies. Veel scholen geven aan dat door de schoolsluiting voor het thuisonderwijs kinderen afhankelijk van hun ouders zijn geweest. Hierdoor hebben juist de kinderen met een goede thuissituatie de minste negatieve effecten van de coronacrisis ondervonden, terwijl de kinderen met minder hulp en ondersteuning thuis een grotere achterstand opliepen.

3.2.6 Ouderbetrokkenheid

In de aanvragen van de Kansenaanpaksubsidie hebben 84 van de 175 scholen (48%) aangegeven aandacht te willen besteden aan ouderbetrokkenheid. Van de 128 gerapporteerde scholen stellen 45 scholen (35%) dat ze zich hierop hebben gefocust.

Inhoud

Er zijn twee manieren waarop veel scholen aandacht besteden aan ouderbetrokkenheid: het organiseren van ouderbijeenkomsten en het instellen van een coördinator ouderbetrokkenheid. Van de 45 gerapporteerde scholen die zich hebben gericht op ouderbetrokkenheid, hebben de meeste scholen ouderbijeenkomsten georganiseerd (28 scholen). De overige 17 scholen hebben een coördinator ouderbetrokkenheid ingesteld.

Scholen vinden het zowel belangrijk om ouders te betrekken bij het geboden onderwijs, als ouders te informeren over bepaalde thema's. Hiervoor organiseerden scholen ouderbijeenkomsten over gevarieerde onderwerpen, zoals informatiebijeenkomsten over het voortgezet onderwijs of over lesmethodes, en themabijeenkomsten waaraan ouders een actieve bijdrage kunnen leveren. Sommige scholen organiseerden meerdere ouderbijeenkomsten (zie kader 3). Veel scholen geven wel aan dat een aantal

ouderbijeenkomsten door corona niet door kon gaan, of dat ouders niet bij de online-bijeenkomsten op kwamen dagen.

Een aantal scholen heeft gebruikgemaakt van de *Verteltas* om ouders meer bij het onderwijs te betrekken. In deze tassen zitten een prentenboek, een non-fictieboek over een bepaald thema, en ander educatief materiaal. De ouders nemen de tassen mee naar huis om zo aan de woordenschat van hun kinderen te werken, terwijl ze op deze manier tegelijkertijd betrokken raken bij het onderwijs op school.

Kader 3: Voorbeeld ouderbijeenkomsten

De interventie ouderbetrokkenheid 'algemeen' bestond (...) uit het bevorderen van de ouderbetrokkenheid van de doelgroepleerlingen uit groep 3 t/m 8. We hebben aan het begin van het schooljaar live kennismakingsgesprekken georganiseerd en voor alle ouders een powerpoint gemaakt per groep met alle groepsspecifieke informatie voor dat schooljaar. In november 2020 zijn er voor de ouders van de doelgroepleerlingen voortgangsgesprekken gehouden en hebben we een online Daltoninloopochtend georganiseerd. Zodat ouders meer betrokken werden bij ons Daltononderwijs. Ouders van de doelgroepleerlingen konden ook online gesprekken aanvragen met de IB'ers of extra met de groepsleerkrachten. Helaas kon onze portfolio-ochtend door de lockdown niet doorgaan.

De oudercoördinatoren vervullen verschillende functies. Zo kunnen ze een brug vormen tussen de zorgen van de ouders en het onderwijs op school. Een school heeft gebruikgemaakt van de schoolapp *Social Schools* en is hier erg over te spreken. Binnen deze app vindt alle communicatie tussen ouders en de school plaats, bestaande uit groepsberichten, een-op-een-gesprekken, oudergesprekken en absentiemeldingen.

Zaken die goed gaan

Door de coronacrisis moesten ouders en school veel met elkaar overleggen, bijvoorbeeld over wanneer de kinderen wel en niet naar school mochten, wat de hygiënemaatregelen inhielden of over de gevolgen van de crisis voor de inhoudelijke uitvoering van het onderwijs. Op sommige scholen had deze intensivering van de samenwerking een positief effect. Scholen geven bijvoorbeeld aan dat ze hierdoor beter zicht kregen op hoe ze de ouders het beste konden bereiken (zie bijvoorbeeld kader 4). Daarnaast merken scholen op dat het online contact met ouders gedurende het onderhavige schooljaar beter ging dan het voorgaande schooljaar, omdat ze inmiddels gewend waren aan de situatie rondom het coronavirus.

Kader 4: Voorbeeld toegenomen ouderbetrokkenheid door corona

Ook al zijn de workshops niet doorgedaan, de ouderbetrokkenheid was hoog. Dit komt omdat er veel contact was tussen ouders en leerkracht, om het online-onderwijs op te starten en uitleg te geven. Ouders hebben beter zicht gekregen op het schoolwerk en de leerkracht. Ouders hebben meer met hun kind moeten samenwerken en zo inzicht gekregen in het leren van het kind. Ook hebben de leerkrachten hierdoor beter zicht op de mogelijkheden van de ouders en op welke manier ze te bereiken zijn (huisbezoek, dagelijks bellen, WhatsApp).

Scholen geven aan dat ouderbijeenkomsten, ook online, zowel door het onderwijsteam als ouders zeer gewaardeerd worden. Een deel van de scholen heeft enquêtes onder ouders uitgezet om inzicht te krijgen in de ouderbetrokkenheid. Deze laten vaak een positief beeld zien. Zo schrijft een school: “De ouderbijeenkomsten werden goed gewaardeerd. Na de tevredenheidspeiling naar aanleiding van de coronaperiode bleek dat 90% van de ouders tevreden waren over hoe school het onderwijs heeft vormgegeven”.

Ten slotte wordt ook de inzet van personeel dat zich specifiek richt op de ouderbetrokkenheid, zoals een oudercoördinator, gewaardeerd. Een school schrijft hierover: “Ouders weten goed de weg te vinden, via de oudercontactpersoon, om vragen of zorgen te bespreken bij de juiste persoon”.

Zaken die meer aandacht behoeven

Zoals aangegeven bij de vorige interventies, heeft de coronacrisis ook zijn weerslag gehad op de ouderbetrokkenheid. Uit de evaluatie komt duidelijk naar voren dat veel ouder- en informatiebijeenkomsten door corona niet door konden gaan. Zo schrijft een school: “We hadden gehoopt op het openen van de Ouderkamer. Dit kon niet doorgaan, vanwege coronamaatregelen. Het niet naar binnen kunnen komen van ouders gaf de school enerzijds rust, maar voelde ook als een groot gemis”.

Scholen geven aan dat ze hun handen vol hadden aan het organiseren van online onderwijs, al dan niet voor verschillende clusters, en de implementatie van de hygiënemaatregelen. Sommige scholen organiseerden wel online bijeenkomsten, maar daar kwamen vaak niet alle ouders opdagen. Zo schrijft een school: “Er zijn wel Zooms georganiseerd voor ouders in plaats van de koffieochtend, maar deze werden zeer slecht bezocht”. Scholen geven aan dat wanneer ouders niet of moeilijk bereikbaar zijn, dit soms hand in hand gaat met een tragere leerontwikkeling van hun kinderen.

3.2.7 Verlengde leertijd

Van de 175 scholen gaven in de aanvragen 161 scholen (92%) aan een of meerdere interventies in te willen richten in de vorm van verlengde leertijd. Bij de evaluatie gaven 86 van de 128 scholen (67%) aan iets op het gebied van verlengde leertijd te hebben gerealiseerd: er waren 34 scholen met een Leerlab, 27 scholen met een schakelklas, 20

scholen met een Doelab, 9 scholen met een huiswerkklas, en 37 scholen met een andere vorm van verlengde leertijd. Bij deze laatste groep ging het om verschillende vormen van ondersteuning, waaronder taal- en rekenles na schooltijd, een profijtklas en een praktische talentenklas.

Leerlab

De inzet van het Leerlab was vooral gericht op leerlingen vanaf groep 4 en vond plaats na schooltijd. Het biedt kinderen die snel van begrip en leergierig zijn mogelijkheden om hun tanden te zetten in moeilijke vraagstukken. Scholen huurden soms een externe begeleider in voor de uitvoering, maar de meeste scholen zetten een eigen extra geschoolde leerkracht in. Veel scholen geven hiervoor als reden dat de leerkracht de leerlingen goed kent. Hierdoor kan bovendien het reguliere onderwijs beter aansluiten op de uitvoering van het Leerlab. Vaak wordt er in het Leerlab aan specifieke vaardigheden gewerkt, zoals begrijpend lezen en studievoordigheden. Scholen noemen verschillende doelen van de inzet van het Leerlab: verhoging van leeropbrengsten, een betere leerhouding en een toename in motivatie en/of zelfvertrouwen. Kader 5 bevat een voorbeeld van de manier waarop een school uitvoering geeft aan het Leerlab.

Kader 5: Voorbeeld uitvoering Leerlab

Tijdens 2 periodes van 10 weken is verdeeld over 4 groepjes in aansluiting op de schooldag 2x per week, het Leerlab. Deze lessen worden gegeven door leerkrachten van onze school. Het gaat om groepjes van 6 tot 10 kinderen. De vakken rekenen, studievoordigheden, begrijpend lezen en citotrainer komen aan de orde. Voor de vakken studievoordigheden, begrijpend lezen en rekenen wordt het materiaal van Leerlab ZuidOost aangeschaft. Dit jaar is de eerste periode geheel uitgevoerd. De 2^e periode liep enige vertraging op doordat er in januari weer sprake is geweest van onderwijs op afstand. Normaal worden ouders 2x per jaar uitgenodigd om bij de laatste les aanwezig te zijn. Dit was door alle maatregelen niet mogelijk.

Schakelklas

De meeste scholen die van een schakelklas gebruikmaakten, deden dat een paar uur per dag of een aantal keren per week een dagdeel, vaak onder reguliere schooltijden. Meestal verzorgde een van de interne leerkrachten of de onderwijsassistent de uitvoering van de schakelklassen. Vaak selecteren scholen leerlingen met een taalachterstand voor de schakelklassen. Tijdens de schakelklassen wordt intensief gewerkt aan de taalvaardigheid van de leerlingen. Dit kan bijvoorbeeld gaan om schooltaal, mondelinge communicatie, technisch en begrijpend lezen, en/of spelling. Verschillende scholen noemen als doel dat leerlingen mee kunnen komen met het reguliere onderwijsprogramma (zie Kader 6).

Kader 6: Voorbeeld streefdoelen schakelklas

Het doel van de schakelklas is de leerlingen op het eindniveau van het taal- en leesonderwijs te brengen, zodat zij in de volgende groep deel kunnen nemen aan het reguliere onderwijsprogramma.

Streefdoelen:

- *Minimaal 95% van de leerlingen scoort A, B, of C op de DMT en behaalt het minimumdoel AVI.*
- *Minimaal 75% van de leerlingen scoort op A, B of C op de Cito Begrijpend Lezen.*
- *Spelling E3 op landelijk gemiddeld niveau: minimaal 75% van de leerlingen scoort A, B, of C.*

Doelab

Het Doelab is gericht op kinderen vanaf groep 4, die op verschillende vlakken een achterstand vertonen. Vaak vindt het Doelab een keer per week plaats. Sommige scholen hebben hiervoor extern iemand ingehuurd, andere zetten eigen personeel in. Scholen selecteren leerlingen op basis van verschillende kenmerken. Een school selecteert leerlingen die een gebrek aan concentratie en doorzettingsvermogen tonen, een andere school kijkt naar leerlingen die een laag taalniveau hebben. In het Doelab wordt vaak thematisch gewerkt aan een *growth mindset* van leerlingen op een praktische manier. Zo schrijft een school: “[Er wordt gewerkt aan de vaardigheid] meten door een dambord te maken, schattend rekenen door een bloembol 10 cm diep in de grond te planten, begrijpend lezen door een recept te volgen, spelling door kaartjes te maken voor een spel en rekenen door af te rekenen bij de supermarkt”. Voor een voorbeeld over de uitvoering van het Doelab zie Kader 7.

Kader 7: Voorbeeld uitvoering Doelab

Het Doelab is 1 dag in de week en wordt bezocht door 3 groepen van 6 kinderen. Deze kinderen zijn geselecteerd door de IB in samenspraak met de leerkracht. Het gaat om kinderen die gebaat zijn bij ‘praktisch leren’. Voor ieder kind is een individueel handelingsplan wat bijgehouden wordt door de Doelab leerkracht. Voor ouders is er een informatiebijeenkomst aan de start van het schooljaar. Deze hebben wij met aangepaste kleine groepjes door laten gaan. Daarnaast is er een informatiefilm gemaakt voor alle ouders waarin ook informatie over het Doelab is verwerkt.

Huiswerkklas

In huiswerkklassen wordt, vaak gedurende een keer per week aan een groep van maximaal twintig leerlingen, extra aandacht besteed aan huiswerkbegeleiding. Daarnaast organiseren scholen huiswerkklassen in weekenden en schoolvakanties. De meeste scholen zijn weinig concreet over hoe ze deze interventie precies inzetten. Een school schrijft, bijvoorbeeld: “Elke week wordt er 1.5 uur voor 15 kinderen een specifiek aanbod verzorgd in een klas met een voor hen bekende leraar”. Een school schrijft specifiek aandacht te besteden aan de

taalontwikkeling van de leerlingen van groep 2 tot en met 7, door oefeningen die het fonetisch bewustzijn stimuleren.

Andere vormen

Er waren ook scholen die op een andere manier verlengde leertijd inzetten, zoals *profijtklassen*. Dit zijn klassen voor leerlingen die gemotiveerd zijn, maar onder hun niveau presteren. De klassen richten zich niet alleen op feitelijke kennis, zoals taalvaardigheid en algemene kennis, maar ook op sociaal-emotionele ontwikkeling. In de *praktische talentenklas* gaan doelgroepeleringen, zoals de naam aangeeft, aan de slag met allerlei praktische opdrachten om hen daarmee succesvolle leerervaringen te laten opdoen.

Resultaten

De coronacrisis heeft de uitvoering van verschillende vormen van verlengde leertijd parten gespeeld. Uit de evaluatie komt duidelijk naar voren dat vooral interventies die zich richten op praktijklessen, zoals het Doelab, moeilijk of geen doorgang konden vinden. Daarnaast had het lerarentekort zijn weerslag op de uitvoering van interventies die in verlengde leertijd plaatsvonden: vanwege de werkdruk en uitval wegens ziekte was het voor scholen moeilijk om interventies op te zetten en met een hoge mate van continuïteit uit te voeren.

De resultaten van de interventies laten, vooral door het lerarentekort en de coronacrisis, een gevarieerd beeld zien. Meerdere scholen geven aan dat leerlingen door deze oorzaken helaas niet de verwachte vaardigheidsgroei laten zien. De meeste scholen geven wel aan dat deze resultaten hen niet verrassen. De verwachtingen waren namelijk gebaseerd op een schooljaar zonder schoolsluitingen.

Andere scholen schetsen een positief beeld van de resultaten van de interventies. Zo schrijft een school: “Op het vakgebied begrijpend lezen en studievaardigheden, (...) zien wij dat de leerlingen die meededen aan de Leerlablessen meer groei in vaardigheidsscore laten zien ten opzichte van de leerlingen die niet meededen”. Opvallend is dat zeer veel scholen aangeven dat zowel het Leerlab als het Doelab een positieve invloed heeft gehad op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (zie ook paragraaf 3.2.8: *Zelfvertrouwen*). Scholen geven aan dat leerlingen mondiger zijn, hun emoties beter kunnen uiten en zich prettiger voelen in de groep.

Zaken die goed gaan

Wanneer de interventies in de verlengde leertijd, ondanks de coronacrisis, wel door zijn gegaan, zijn scholen er erg over te spreken. Scholen zijn met name positief over het Doelab en het Leerlab. Een school schrijft bijvoorbeeld over het Doelab: “De betrokken leerkracht is aan het leren om zo goed mogelijk vorm te geven aan Doelab. Zij was erg enthousiast en ook de kinderen deden met veel plezier mee”. Een andere school schrijft over het Leerlab: “De Leerlabs verlopen goed. De leerlingen zijn betrokken en vinden het leuk om deel te nemen. Tijdens de Lockdown hebben de onderwijsassistenten de Leerlabs zo goed mogelijk

voortgezet. Dit werd enorm gewaardeerd door leerlingen en ouders”. Scholen die externen inhuren voor de uitvoering van de lessen, geven aan dat het belangrijk is dat communicatie tussen hen en de school goed verloopt. Op die manier ontstaat een gestroomlijnd onderwijsaanbod tussen de reguliere lessen en de lessen in verlengde leertijd.

Zaken die meer aandacht behoeven

Zoals al bij het resultatenonderdeel vermeld, heeft de coronacrisis in combinatie met het reeds bestaande lerarentekort, behoorlijk wat problemen veroorzaakt wat betreft de uitvoering van de interventies tijdens de verlengde leertijd. Veel interventies konden geen doorgang vinden vanwege de schoolsluiting. Scholen konden moeilijk flexibel omgaan met uitval van leerkrachten tijdens de coronacrisis door het lerarentekort. De focus kwam hierdoor bij veel scholen te liggen op het reguliere onderwijs, ten koste van het onderwijs in de verlengde leertijd (zie Kader 8). Daarnaast geven scholen die een externe kracht hebben ingehuurd voor de uitvoering van de interventie aan dat het belangrijk is om een goede communicatie tussen de externe leerkracht en school te hebben. Een aantal scholen heeft, ten slotte, problemen ondervonden bij de uitvoering van de interventies door matige communicatie met de reguliere leerkracht.

Kader 8: Voorbeeld Leerlab tijdens corona

Tijdens de tweede periode konden we geen Leerlabs organiseren, omdat de leerlingen thuis waren en omdat het al moeilijk genoeg was om leerlingen te bereiken via het reguliere afstandsonderwijs (een grote groep leerlingen was op school omdat zij als kwetsbaar bestempeld waren). Daar moesten zij hun huiswerk maken. We hadden niet de capaciteit om ook nog extra lessen te verzorgen.

3.2.8 Zelfvertrouwen

Er zit een groot verschil tussen het aantal scholen dat bij de aanvraag aangaf zich op zelfvertrouwen te focussen, en het aantal scholen dat bij de evaluatie zegt er aandacht aan te hebben besteed. Van alle scholen die de Kansenaanpaksubsidie hebben aangevraagd, geven slechts 12 van de 175 scholen (6,9%) aan deze in te zetten voor vergroting van het zelfvertrouwen. Uit de enquête komt echter naar voren dat 69 van de 128 scholen (53,9%) zich hierop hebben gefocust. Kennelijk achten scholen dit in tijden van de coronapandemie een belangrijk onderwerp. Daarom wordt dit onderdeel in de evaluatie besproken.

Inhoud

Hoewel dus veel scholen aangeven zich op zelfvertrouwen te hebben gefocust, omschrijven maar weinig scholen hoe ze dit concreet hebben gedaan. Toegenomen zelfvertrouwen lijkt daarom vaak een neveneffect te zijn van de inzet van andere interventies, in plaats van de kern ervan. Zelfvertrouwen is een interventie die bij uitstek niet los gezien kan worden van andere interventies. Opvallend is dat de scholen die wel concreet omschrijven hoe ze aan zelfvertrouwen hebben gewerkt, vaak het Doelab en Leerlab als oorzaak van toegenomen

zelfvertrouwen noemen (zie Kader 9). Daarnaast organiseren scholen workshops en trainingen voor leerlingen om hun zelfvertrouwen te verbeteren, zoals de OOK-training. Dit is een weerbaarheidstraining, gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Kader 9: Voorbeeld Doelab en zelfvertrouwen

Dit schooljaar hebben we (naast de activiteiten die de school zelf al ontplooit op dit terrein) het Doelab ingehuurd om ca. 18 geselecteerde leerlingen uit groep 5 t/m 8 gedurende een heel schooljaar in groepjes van 5-8 leerlingen 1x per week 1,5 uur te begeleiden. Deze leerlingen gaat leren niet gemakkelijk af, en hebben vaak het gevoel van afwijzing of tekortschieten. Zij hebben vaak moeite met executieve functies zoals plannen en ordenen. In het Doelab werken deze leerlingen heel praktisch aan thema's. Ze doen daarbij succeservaringen [op], krijgen plezier in leren en hun zelfvertrouwen neemt toe.

Resultaten

Omdat zelfvertrouwen vaak een bijeffect is van andere interventies, is het lastig concreet te maken welke resultaten deze interventie heeft. Toch geeft een aantal scholen duidelijk aan dat het zelfvertrouwen is toegenomen, soms ook op basis van volgsystemen van de sociaal-emotionele ontwikkeling, zoals *KanVAS* (Kanjervol- en Adviesstelsel). Zo schrijft een school, als toevoeging aan de resultaatbeschrijving van andere interventies: "Daarnaast hebben we bij beide interventies bij 85,7% van de leerlingen het welbevinden zien groeien, zij hebben meer plezier in school gekregen en hun zelfvertrouwen is gegroeid. Dit vinden we eigenlijk het allerbelangrijkste resultaat en daar zijn we trots op!"

Daarnaast geeft een groot aantal scholen aan dat ze, zonder concrete cijfers, een toename in zelfvertrouwen bij leerlingen signaleren. Dit gebeurt vaak op basis van observaties van IB'ers, leerkrachten of onderwijsassistenten. Zo schrijft een school: "Aan het eind van de oefenperiode is het zelfvertrouwen van de kinderen vergroot, dat komt tot uiting in observaties en het portfolio. Uit onze observaties in de reguliere klas en de schakelklas blijkt dat het zelfvertrouwen van de kinderen is gegroeid (het is moeilijk om dit punt concreet te maken: wij kennen de kinderen en hebben de ervaring)".

Ten slotte wordt het Doelab een aantal keer genoemd als oorzaak van een toename aan zelfvertrouwen bij leerlingen.

Zaken die goed gaan

Een aantal scholen gebruikt volgsystemen om de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen bij te houden, zoals het eerdergenoemde *KanVAS*. Juist omdat zelfvertrouwen een moeilijk kwantitatief meetbaar (maar wel belangrijk) onderdeel is, zijn zulke volgsystemen handig om hier zicht op te krijgen. Scholen noemen daarnaast dat het werken in kleine groepjes, onder begeleiding van bijvoorbeeld onderwijsassistenten, een positief effect heeft op het zelfvertrouwen van kinderen. Ten slotte lijken specifieke methodes, zoals het Doelab, een positief effect op het zelfvertrouwen van leerlingen te hebben. Veel scholen die deze

methode hebben gebruikt, noemen als een van de voordelen de toename in zelfvertrouwen van hun leerlingen.

Zaken die meer aandacht behoeven

Omdat zelfvertrouwen vaak niet wordt gemeten en niet de kern vormt van interventies, is het lastig om resultaten op dit onderdeel concreet te maken. Zo stellen veel scholen dat het zelfvertrouwen van leerlingen is toegenomen, maar is er geen eenduidig antwoord te geven op de vraag wat de toename behelst. Dit maakt het lastig om een oorzaak te kunnen aanwijzen van de toename in zelfvertrouwen. Hierdoor kan er moeilijk lering getrokken worden uit de resultaten.

Een aantal scholen geeft daarnaast aan dat leerlingen het lastig vonden om thuis les te krijgen gedurende de lockdownperiode. Hoewel scholen niet specifiek ingaan op het zelfvertrouwen, stellen ze wel dat dit negatieve gevolgen had op het sociaal-emotionele welzijn van leerlingen. Scholen geven aan dat het leskrijgen op locatie daarom erg belangrijk is.

4. Conclusies en aanbevelingen

De evaluatie van de Kansenaanpak Primair Onderwijs 2020-2021 bestond uit twee onderdelen: een inhoudsevaluatie en een productevaluatie. In dit hoofdstuk worden de conclusies uit deze evaluaties getrokken. Daarna wordt ingegaan op de beperkingen van dit onderzoek, gevolgd door een reeks aanbevelingen voor de gemeente, voor de scholen in het algemeen en voor de onderzochte interventies in het bijzonder.

4.1 Conclusies

Uit de inhoudsevaluatie blijkt dat de 175 scholen die een aanvraag hebben ingediend voor de Kansenaanpak 2020-2021 voornamelijk hebben ingezet op de onderwerpen woordenschat, begrijpend lezen, technisch lezen, rekenen en zelfvertrouwen. De meeste scholen kozen in de uitvoering hiervan voor verlengde leertijd of het inzetten van extra krachten, zowel onderwijsassistentie als (gespecialiseerde) leerkrachten. Er zijn grote verschillen geconstateerd in onderwerpen en invulling van de interventies tussen alle scholen en de scholen die verslag hebben uitgebracht van hun interventies. Dat kan wellicht verklaard worden door de vraagstelling in de aanvraag en die van de online vragenlijst. De online vragenlijst was gedetailleerder waardoor scholen specifiekere informatie konden geven. Daarnaast kan het zijn dat scholen hun aanpak hebben gewijzigd in de loop van het schooljaar vanwege de coronacrisis, waardoor de uitkomsten van de productevaluatie anders zijn dan de aanvragen. In veel gevallen hebben scholen de subsidie gebruikt voor meer leerlingen dan aangegeven in de aanvankelijke aanvraag.

Van de 175 scholen hebben er 138 (79%) de enquête van de productevaluatie volledig ingevuld. Hiervan waren de antwoorden van 128 scholen (73%) bruikbaar genoeg om mee te nemen in de analyse. Deze scholen zijn in de analyse meegenomen als 'gerapporteerde scholen'. De productevaluatie is gericht op de onderwerpen waar scholen de meeste aandacht aan hebben besteed. Dit schooljaar waren dat onderwijsassistentie, overige onderwijsondersteuning (door inzet van IB'ers en RT'ers), woordenschat, leesvaardigheid, ouderbetrokkenheid, verlengde leertijd (waaronder het Leerlab, het Doelab, de schakelklas en de huiswerkklas) en zelfvertrouwen. Ook is beschreven hoe de coronacrisis van invloed is geweest op de uitvoering van de beschreven interventies.

4.1.1 Coronacrisis

De coronacrisis is van grote invloed geweest op het verloop van de interventies. Veel interventies konden niet volledig doorgaan of moesten noodgedwongen in een andere vorm worden gegoten. Door de schoolsluiting en het feit dat ouders schoolgebouwen niet in mochten was het contact met ouders en kinderen soms lastig. Scholen hebben dit jaar extra hard moeten werken en het vaak zonder voldoende bezetting moeten zien te roeien. Een enkele school heeft aangegeven geen effect te hebben ondervonden van de coronamaatregelen; het gaat hier echter om een kleine minderheid. Vanwege corona was het

voor veel scholen niet mogelijk tussentijdse toetsmomenten af te nemen, waardoor er minder resultaten gedocumenteerd zijn. Doordat ook de landelijke overheid vanwege de coronacrisis de scholen geldelijk tegemoet kwam, was het lastig om precies vast te stellen welk effect van welke interventie waaraan kan worden toegeschreven.

4.1.2 *Onderwijsassistentie*

Een groot aantal van de scholen geeft aan gebruik te maken van onderwijsassistenten: van de 178 subsidieaanvragen stelden aanvankelijk 29 scholen (16,6%) onderwijsassistenten in te willen zetten. Uit de evaluatie van 128 scholen bleek dat 66 scholen (51,6%) van de extra ondersteuning door onderwijsassistenten gebruik hebben gemaakt.

De inzet van de onderwijsassistenten kan niet apart worden gezien van de inzet van andere interventies. Zo zijn zij vaak degenen die bijvoorbeeld het onderwijs in de verlengde leertijd verzorgen en is klassenverkleining een gevolg van deze interventie. Onderwijsassistenten worden vaak ingezet om in kleine groepjes remediërend les te geven in taal, lezen, rekenen en/of begrijpend lezen, al dan niet gebruikmakend van een specifieke methode zoals *Logo3000* of *Bouw!* Ook worden onderwijsassistenten ingezet ten behoeve van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Voor zover de resultaten van de onderwijsassistenten concreet kunnen worden gemaakt, hebben 23 van de 66 scholen (35%) hiervan een positief effect gesignaleerd. Bij 17 scholen (26%) is er geen of een wisselend effect geconstateerd. 10 scholen (15%) ondervonden negatieve onderwijsresultaten. Acht scholen (12%) geven aan dat dit effect door corona onmeetbaar was. Bij nog eens acht scholen (12%) is het effect van de onderwijsassistenteninzet onduidelijk, omdat zij dit niet hebben aangegeven in hun antwoorden. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat de coronacrisis van grote invloed is geweest op de resultaten, waardoor niet goed te herleiden is wat de oorzaak van positieve dan wel negatieve onderwijsresultaten is.

De inzet van onderwijsassistenten is overwegend van positieve aard geweest. Ten eerste komt dit doordat deze de reguliere leerkrachten (die vaak een hoge werkdruk ervaren) ontlasten. Ook de meer individuele aandacht die de leerlingen krijgen, heeft een positieve invloed op hun leerprestaties. Daarnaast kunnen eventuele problemen bij leerlingen eerder gesignaleerd en dus aangepakt worden. Wel is het van belang dat onderwijsassistenten (door uitval van reguliere leerkrachten en het lerarentekort) niet met te veel taken worden opgepadeld, zoals alleen voor een hele klas staan.

4.1.3 *Overige onderwijsondersteuning*

Naast de inzet van onderwijsassistenten, gebruiken scholen de Kansenaanpaksubsidie vaak om interne begeleiders (IB'ers) en remedial teachers (RT'ers) in te schakelen: 57 van de 128 gerapporteerde scholen (44,5%) hebben IB'ers, en 47 van de 128 gerapporteerde scholen (36,7%) RT'ers ingezet.

IB'ers zorgen er vaak voor dat leerachterstanden en gedragsproblemen bij leerlingen worden vastgesteld en gemonitord. Daarnaast zet een aantal scholen IB'ers in om kleine groepjes leerlingen extra onderwijsinhoudelijke begeleiding te bieden, bijvoorbeeld op het gebied van woordenschat, rekenen of leesvaardigheid. De scholen zetten RT'ers voornamelijk in voor remedial teaching en extra onderwijsinhoudelijke taken. Onderwijsinhoudelijk zijn RT'ers vaak verantwoordelijk voor pre- en reteaching. Zo helpen ze bij het inslijten van woordenschat, het extra oefenen van de rekenvaardigheid en het verbeteren van de leesvaardigheid.

Vaak worden er geen concrete, kwantitatief gemeten resultaten genoemd voor de inzet van RT'ers en IB'ers. Toch valt het op dat veel scholen de inzet van IB'ers en RT'ers belangrijk en gewenst noemen. Dit komt met name omdat zij ervoor zorgen dat de werkdruk van reguliere leerkrachten verlaagd wordt als het gaat om zorgtaken. Scholen geven aan dat individuele ondersteuning van de IB'er helpt, maar zijn vaak niet concreet over de manier waarop de IB'ers hun werk hebben verricht en de behaalde resultaten. De extra handen in de klas, met name voor pre- en reteaching, zijn gewenst. Veel scholen geven aan dat het werken in kleine groepjes aan taal-, reken- en leesvaardigheid zijn vruchten afwerpt.

De coronacrisis heeft ervoor gezorgd dat RT'ers en IB'ers anders te werk moesten gaan dan gewend, bijvoorbeeld via online gesprekken. Dit ging bij een aantal scholen niet zonder slag of stoot: zowel voor de leerlingen, de communicatie tussen collega's onderling als voor henzelf niet. Ten slotte is het soms onduidelijk wat de taken van de RT'er en IB'er exact inhouden, en in hoeverre deze van elkaar verschillen.

4.1.4 Woordenschat

Van de gerapporteerde scholen heeft 68.8% gewerkt aan woordenschat. Veel scholen maken gebruik van een methode om de woordenschat te verbeteren tijdens verlengde leertijd. Ze zetten daarbij onderwijsassistenten en extra (leer)krachten in. Bij veel scholen schort het echter aan een specifieke omschrijving van wat er tijdens de lessen gebeurt en hoe woordenschatuitbreiding heeft plaatsgevonden.

Veel scholen hebben goede ervaringen met de methodes waarmee gewerkt is, zoals *Logo3000* en de *Verteltas*. Ook hebben scholen die tijdens de lockdown extra aandacht aan woordenschat hebben gegeven gemerkt dat er nauwelijks of geen achteruitgang in woordenschat heeft plaatsgevonden.

Door de lockdown en andere coronamaatregelen was het voor sommige scholen niet mogelijk om resultaten te meten of om toetsen af te nemen. Ook vielen er veel lessen uit en kipten scholen met een lerarentekort en veel ziekte onder leerkrachten. Resultaten zijn door meerdere redenen moeilijk te meten: aan de ene kant konden veel toetsmomenten niet doorgaan, aan de andere stellen scholen vage doelen, waardoor onduidelijk is welke vooruitgang leerlingen boeken.

4.1.5 Leesvaardigheid

Veel scholen hebben ingezet op technisch of begrijpend lezen, maar vaak ook op een combinatie van die twee. Dit gebeurt bijvoorbeeld in het Leerlab waarin vaak aandacht wordt besteed aan zowel lezen als woordenschat. Ook wordt er gewerkt met methodes als *Bouw!* en *RALFI Lezen*.

De meeste scholen zijn overwegend positief over de resultaten van de interventie. Het werken in kleine groepjes werkt bevorderend voor de leerlingen. Scholen zijn eveneens positief over het gebruik van de methodes *Bouw!* en *RALFI Lezen*. Ook hebben scholen gebruik gemaakt van de *Verteltas* om kinderen thuis aan het lezen te krijgen. Net als andere interventies heeft de coronacrisis de leesvaardigheidsinterventies bemoeilijkt. Door de schoolsluiting waren kwetsbare kinderen nog moeilijker te bereiken waardoor juist zij de meeste negatieve effecten ondervonden.

4.1.6 Ouderbetrokkenheid

Veel scholen wilden inzetten op ouderbetrokkenheid. De twee meest voorkomende manieren om ouderbetrokkenheid te stimuleren waren het organiseren van bijeenkomsten en het aanstellen van een ouderbetrokkenheidscoördinator. Door de coronacrisis heeft dit voor veel scholen anders uitgepakt.

Toch merken sommige scholen voorzichtig positieve effecten, juist dankzij de coronacrisis. Doordat ouders veel thuis moesten organiseren voor hun kinderen en scholen en ouders veel contact moesten houden over de actuele regels, hebben scholen kunnen ontdekken hoe ze het beste ouders kunnen bereiken. Ook is de samenwerking tussen ouders en scholen op sommige punten verbeterd en merken scholen dat het voor ouders makkelijker werd om invulling te geven aan het thuisonderwijs. Veel scholen organiseerden online ouderbijeenkomsten of onderhielden via platforms als WhatsApp contact met de ouders.

Desondanks geven veel scholen alsnog aan moeite gehad te hebben met het volledig organiseren van ouderbetrokkenheid vanwege de coronacrisis. Zo kwamen niet alle ouders opdagen bij online bijeenkomsten en konden andere workshops of bijeenkomsten helemaal niet doorgaan. Daarnaast was het voor leerkrachten niet altijd mogelijk om aan ouderbetrokkenheid te werken, doordat zij alle tijd nodig hadden om (online) lessen te organiseren, de implementatie van de nieuwe maatregelen te waarborgen en lesgeven aan meerdere clusters, wat meer tijd in beslag nam.

4.1.7 Verlengde leertijd

Vrijwel alle scholen hebben ingezet op verlengde leertijd in de vorm van een Leerlab, Doelab, schakelklas of anderszins, zoals een profijktklas of praktische talentenklas. Door de coronacrisis hebben sommige vormen van verlengde leertijd geen doorgang kunnen vinden, doordat het praktijklessen zijn. Ook door ziekte onder leerkrachten en het lerarentekort konden de extra

lessen niet altijd doorgaan. Hierdoor komt er een gevarieerd beeld naar voren, dat lastig te duiden is.

Desalniettemin komen er veel positieve berichten van scholen waar de interventie wel doorgang heeft kunnen vinden. Als bijeffect geven veel scholen aan dat de extra lestijd een positief effect heeft gehad op het zelfvertrouwen en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Leerlingen voelen zich zekerder, kunnen zich beter uiten en voelen zich prettiger in de groep.

4.1.8 Zelfvertrouwen

Zelfvertrouwen wordt vaak genoemd als bijeffect bij andere interventies. Toch zijn er ook veel scholen die hebben aangegeven een interventie specifiek te richten op zelfvertrouwen. Zo organiseren scholen workshops en trainingen voor leerlingen om aan hun zelfvertrouwen te werken. Doordat leerlingen tijdens de interventies succeservaringen opdoen, krijgen ze plezier in leren en neemt hun zelfvertrouwen toe.

Veel scholen geven geen concrete cijfers, maar stellen dat leerlingen mondiger zijn geworden en zich in de groep meer op hun gemak voelen. Niet alleen leerkrachten die de leerlingen kennen stellen dit door middel van observatie vast, bij sommige scholen is het ook zichtbaar in het leerlingvolgsysteem dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind bijhoudt. Het werken in kleine groepjes onder begeleiding heeft vaak een positief effect op het zelfvertrouwen. Ook het Doelab wordt vaak genoemd als een plek waar het zelfvertrouwen van de leerlingen toeneemt. Voor veel leerlingen was het echter ook lastig om thuis onderwijs te volgen, wat een negatieve invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling heeft.

4.2 Beperkingen

Bij alle evaluaties die hier worden beschreven, moet rekening gehouden worden met enkele beperkingen:

- De coronacrisis heeft veel impact gehad op de uitvoering van de interventies gedurende het afgelopen schooljaar. Vanwege de coronamaatregelen mochten leerlingen een groot deel van het jaar niet naar school vanwege de lockdown. Ook toen leerlingen en leerkrachten wel weer naar school konden waren er veel beperkingen, zoals thuisblijven bij ziekteverschijnselen, geen volle klassen en ouders die de school niet in mochten. Veel ouderbetrokkenheidsinterventies konden hierdoor niet doorgaan.
- Ook het leerkrachtentekort maakte het voor scholen moeilijk om alle interventies te kunnen uitvoeren. Bovendien konden veel toetsmomenten niet plaatsvinden, waardoor resultaten moeilijk te meten en te interpreteren zijn.
- De overheid heeft door de coronacrisis verschillende extra subsidies aan basisscholen verleend. Dat maakt het lastig is om te bepalen of een gevonden effect is toe te schrijven aan de Kansenaanpak of aan een andere subsidie.
- Zoals eerder is aangegeven hebben scholen bij de aanvragen andere informatie opgegeven omtrent aantal doelgroopleerlingen, inhoud en vorm van de interventies,

waardoor de informatie van alle scholen en de gerapporteerde scholen moeilijk met elkaar te vergelijken was.

- Scholen zijn erg vrij in het invullen van de Kansenaanpaksubsidie. Dit zorgt ervoor dat scholen maatwerk kunnen leveren, maar dit maakt het moeilijker om scholen met elkaar te vergelijken. Elke school verschilt in aanpak, populatie en mogelijkheden. Zo kan de ene school nauwelijks problemen hebben ervaren vanwege corona, maar een andere school met veel zieke leerkrachten vertelt een heel ander verhaal.
- De procesevaluatie heeft niet plaats kunnen vinden vanwege de coronacrisis. Dit maakt het beeld van de uitgevoerde interventies minder compleet, doordat we het daardoor moeten stellen zonder aanvullende informatie betreffende de manier waarop invulling is gegeven aan de interventies, die sommige resultaten mogelijk kan verduidelijken of verklaren.

4.3 Aanbevelingen

Op basis van de uitgevoerde evaluaties volgen hieronder enkele aanbevelingen. Dit zijn aanbevelingen voor de gemeente Amsterdam, en voor de scholen die de subsidie ontvangen: allereerst aanbevelingen voor de gemeente, daarna algemene aanbevelingen voor de scholen en ten slotte specifieke aanbevelingen met betrekking tot de verschillende interventies.

4.3.1 Aanbevelingen voor de gemeente

- Vrijwel alle scholen zijn ontzettend blij met de subsidie en geven aan dat deze echt verschil maakt. Zet de subsidie door, zodat de langetermijnprojecten van scholen kunnen gecontinueerd.
- Maak een overzichtelijk factsheet van deze evaluatie voor scholen. Uit de evaluatie blijkt dat scholen geen tijd hebben om dit document in zijn volledigheid door te nemen. Wel willen ze graag leren van de uitkomsten van bepaalde interventies. Een factsheet voor scholen zou in die behoefte kunnen voorzien.
- Veel scholen geven aan behoefte te hebben aan het uitwisselen van ervaringen. Organiseer ten minste twee keer per jaar een bijeenkomst voor scholen waar informatie en ervaringen over de interventies en aanpak worden uitgewisseld.
- Zorg dat de inhoudelijke verantwoording gekoppeld wordt aan de productevaluatie. Verschillende scholen ondervinden last van het feit dat ze (naar hun idee) dubbel moeten verantwoorden: zowel aan de uitvoerders van deze evaluatie, als aan de gemeente. Dit leidt ertoe dat ze in sommige gevallen het nut er niet van inzien om opnieuw concrete, uitgebreide antwoorden te geven over de uitgevoerde interventies, wat het lastiger maakt om de antwoorden mee te nemen voor de analyse van deze evaluatie.
- Zorg ervoor dat de contactgegevens van scholen up-to-date zijn. Dit is essentieel voor het benaderen van de deelnemende scholen.

4.3.2 Aanbevelingen voor de scholen

- Zet in op interventies voor kleine groepen. Leerlingen die in kleine groepjes onder begeleiding werken, vertonen meer positieve leereffecten en daarnaast ook een groter zelfvertrouwen.
- Zet naast technisch en begrijpend lezen in op leesplezier. Hoe meer leesplezier kinderen hebben, hoe meer ze zullen lezen wat weer bijdraagt aan de leesvaardigheid. Zorg dus dat lezen niet alleen een technisch verhaal is, maar vooral ook een leuk verhaal!
- Investeer in een taalbeleidsplan. Op deze manier kan er concreet, jaarlijks geëvalueerd worden, en kan het taalonderwijs effectiever worden bijgesteld waar nodig.
- Zorg dat het aantal doelgroepleerlingen helder is en dat duidelijk is voor wie de interventies bedoeld zijn.
- Wees zo concreet mogelijk in de beschrijvingen van interventies, zowel in de subsidieaanvragen, als in de antwoorden op de vragen in de evaluatie. Dit komt niet alleen de analyse ten goede, maar het maakt ook de eigen verwachtingen van interventies duidelijker en daardoor beter haalbaar. Het beste is om dit uit te drukken in termen die gehanteerd worden bij leerlingvolgsystemen, zoals 'leerlingen die op de E3-toets woordenschat een C of lager scoorden'.

4.3.3 Specifieke aanbevelingen per interventie

Onderwijsassistentie

- Zorg dat onderwijsassistenten onderwijsinhoudelijke taken krijgen.
- Zet onderwijsassistenten in voor pre-teaching en tijdens de verlengde leertijd.
- Zet onderwijsassistenten in om kleine groepjes leerlingen met een onderwijsachterstand te helpen. Op deze manier behalen zij de meeste leerwinst.
- Zie erop toe dat de onderwijsassistenten niet opgezadeld worden met te zware taken. De onderwijsassistent is er niet om alle verantwoordelijkheid van de reguliere leerkracht over te nemen. Hiervoor is de onderwijsassistent niet bevoegd. Dit kan negatieve effecten hebben op het geboden onderwijs.
- Zorg voor een goede samenwerking tussen leerkracht en onderwijsassistent.
- Bied de onderwijsassistent de juiste ondersteuning, bijvoorbeeld extra scholing voor de uitvoering van specifieke leesvaardigheids- en/of woordenschatmethodes zoals *Logo3000* of *RALFI Lezen*.

Overige onderwijsondersteuning

- Maak, waar mogelijk, gebruik van remedial teachers en intern begeleiders.

- Zet intern begeleiders in voor het creëren en monitoren van het zorgbeleid op school. Laat ze ontwikkelingen op het gebied van zorgbeleid goed volgen en deze kennis gebruiken om leerkrachten te coachen. Dit werkt deskundigheidsbevordering in het hele team in de hand.
- Zet remedial teachers in voor ondersteuning van vaardigheden zoals spelling, rekenen en begrijpend lezen. Maak hierbij gebruik van pre- en reteaching. Zorg ervoor dat dit in kleine groepjes gebeurt en dat de inhoud aansluit op het reguliere onderwijs.
- Zorg ervoor dat de taken van de remedial teacher en de intern begeleider helder verdeeld zijn, op grond van de competenties die de verschillende functies met zich meebrengen. Dit komt de geboden ondersteuning ten goede.
- Zorg ervoor dat het contact tussen de remedial teacher en de intern begeleider met de rest van het onderwijspersoneel goed verloopt.

Woordenschat

- Besteed specifiek aandacht aan schooltaalwoorden. Dit zijn woorden waar leerlingen buiten school niet veel mee in aanraking komen. Daarom mag er niet zomaar vanuit worden gegaan dat leerlingen deze kennen.
- Gebruik bij het aanbieden van woordenschatlessen de *Basiswoordenlijst Amsterdam Kleuters* (BAK) en de *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen* (WAK).
- Maak, waar mogelijk, gebruik van evidence based woordenschatmethodes, zoals *Logo3000* of *Met woorden in de Weer*. Leerlingen die gebruikmaken van deze methodes blijken niet alleen meer woorden te leren; de kwaliteit van hun woordenschat neemt ook toe.
- Zorg dat leerkrachten en ander onderwijspersoneel geschoold zijn in efficiënte woordenschatdidactieken.
- Zorg ervoor dat alle leerlingen minimaal 3000 woorden kennen (bijvoorbeeld door middel van het gebruik van *Logo3000*) voordat ze naar groep 3 gaan.
- Integreer woordenschat in andere lessen. Rekenen, bijvoorbeeld, biedt uitgelezen kansen om deze vaardigheid te combineren met woordenschat.

Leesvaardigheid

- Zet in op leesplezier, in plaats van alleen op technisch of begrijpend lezen. Dit kan bijvoorbeeld door het voorlezen op een interactieve wijze. Laat leerlingen ook veel vrij lezen in de lessen.
- Zet zowel in op technisch als op begrijpend lezen.
- Zorg dat *alle* leerlingen een woordenschat hebben van minstens 3000 woorden voordat ze beginnen met technisch lezen.

- Maak, waar mogelijk, gebruik van leesvaardigheidsmethodes, zoals *RALFI Lezen en Bouw!*
- Moedig kinderen aan om thuis aan de slag te gaan met lezen, bijvoorbeeld door gebruik te maken van de *Verteltas*. Dit kan ook positief bijdragen aan het leesplezier.
- Zorg dat het onderwijspersoneel voldoende opgeleid is om het leesonderwijs te verzorgen. Investeer zo nodig in bijscholing.

Ouderbetrokkenheid

- Investeer in ouderbetrokkenheid. Ouders kunnen een grote bijdrage leveren bij het voorkomen en terugdringen van onderwijsachterstanden bij hun kinderen.
- Formuleer helder en concreet wat met ouderbetrokkenheid bedoeld wordt en wat ermee bereikt moet worden.
- Investeer in veel informele contactmomenten tussen school en ouders. Op deze manier kunnen ouders beter deel worden van het geboden onderwijs, zonder dat er een grote afstand of barrière is aan beide kanten.
- Zorg dat er een beeld is van en/of contact is met *alle* ouders. Het is van belang contact te blijven zoeken met ouders die van de radar dreigen te verdwijnen (bijvoorbeeld gedurende een lockdownperiode), ook al kost dit tijd en moeite.
- Stimuleer ouders om thuis actief bezig te zijn met voorlezen, taalrijke spellen spelen, helpen bij schoolwerk en het zorgen voor een stimulerend taalaanbod. Zet daarbij zo nodig de moedertaal van de ouders in. Maak duidelijk dat het belangrijk is om kinderen aan te moedigen om te lezen.

Verlengde leertijd

- Zet voor verlengde leertijd waar mogelijk onderwijspersoneel in dat de leerlingen goed kent. Wanneer dit door het lerarentekort niet kan, huur dan een externe partij in.
- Zorg voor een goede samenwerking tussen externen en de school. Op deze manier kan onderwijs in de verlengde leertijd in combinatie met het reguliere onderwijs gestroomlijnd aangeboden worden. Wanneer deze communicatie niet goed verloopt, is dit funest voor de uitvoering van de interventies.
- Stel concrete doelen op voor de geboden interventie in verlengde leertijd.
- Evalueer tijdig, en pas het onderwijs hierop aan waar nodig.
- Investeer in verlengde leertijd, vooral in kleine groepjes. Gedifferentieerd, individueel onderwijsaanbod komt leerprestaties van leerlingen ten goede.
- Houd ouders betrokken bij het geboden onderwijs in de verlengde leertijd.

Zelfvertrouwen

- Zet interventies in op succesvolle leerervaringen bij leerlingen voor wie dit niet vanzelfsprekend is. Deze vergroten het zelfvertrouwen van de leerlingen en zijn essentieel voor het zonder kleerscheuren doorlopen van de schoolcarrière.
- Gebruik volgsystemen om de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen te volgen. Een voorbeeld hiervoor is *KanVAS*.
- Maak gebruik van evidence based interventies om het zelfvertrouwen van leerlingen te verbeteren. Een voorbeeld is de *OOK-training*. Andere methodes zijn *Amigo's* en de *Kanjertraining*.
- Maak gebruik van het Doelab. Deze interventie zet expliciet in op een *growth mindset* en een positief zelfbeeld voor leerlingen bij wie dit niet vanzelfsprekend is.
- Krijg een helder beeld welke leerlingen over onvoldoende zelfvertrouwen beschikken.
- Zorg voor voldoende kennis en gepaste ondersteuning (bijvoorbeeld van een IB'er) als blijkt dat leerlingen problemen hebben met zelfvertrouwen.
- Voer klassikale gesprekken over zelfvertrouwen.

5. Referenties

- Appel, R., & Vermeer, A. (1996). Uitbreiding van de Nederlandse woordenschat van allochtone leerlingen in het basisonderwijs. *Pedagogische studiën*, 73, 82-92.
- 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*. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Beleidsplan Kansenaanpak Primair Onderwijs Gemeente Amsterdam:
<https://openresearch.amsterdam/nl/page/62090/kansenaanpak-primair-onderwijs-november-2017>
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., Webster, R., & Haywood, N. (2009). *Deployment and impact of support staff in schools*. Institute of Education, University of London.
- Boekeloo, E. (2014). *Na schooltijd naar school: Onderzoek naar het effect van een naschools programma [Leerlab] op de reken- en taalprestaties van basisschoolleerlingen met een leerachterstand*. Universiteit Utrecht.
- Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, J., & Van den Bergh, H. (2017). Inhoud en didactiek van begrijpend lezen. *Tijdschrift Taal*, 8(12), 21-30.
- Carter, S. (2002). *The impact of parent/family involvement of student outcomes: An annotated bibliography of research from the past decade*. CADRE.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of adolescence*, 25(3), 327-339.
- De Witte, K., & Van Klaveren, C. (2013). Het effect van verlengde leertijd op de taal- en rekenprestaties van basisschoolleerlingen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2013(1), 17-29.
- Doelab (2021). *Doelab: Praktisch leren*. <https://doelab.nl/>
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In: P. Robinson (Ed.) *Individual differences and instructed language learning* (pp. 137-158). John Benjamins.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational review*, 62(4), 435-448.

Farbman, D. A. (2015). *The case for improving and expanding time in school: A review of key research and practice*. National Center on Time & Learning.

Gemeente Amsterdam Kansengelijkheid:

<https://www.amsterdam.nl/sociaaldomein/onderwijs-leerplicht/kansengelijkheid/#h1e38fd31-68ae-47f0-b66c-b6e8f61397ab>

Hadley, H. (1988). Improving reading scores through a self-esteem intervention program. *Elementary School Guidance & Counseling*, 22(3), 248-252.

Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.

Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13.

Hoogeveen, K. (2014). Effectief instrument bestrijding taalachterstand: Taal en nog meer taal in de schakelklas. *Sardes Speciale Editie*, 14, 15-20.

Landelijke Beroepsvereniging Remedial Teachers (z.d.). *Beroepsprofiel Remedial Teacher*. <https://www.lbrt.nl/sites/default/files/userdata/beleidsdocumenten/Registratie/Beroepsprofiel%20.pdf>.

Meijer, C., & Oostenga, S. (2011). *Naar excellente basisscholen. Amsterdamse beroepsstandaarden voor het primair onderwijs. #IB'er*. <https://www.plein013.nl/wp-content/uploads/2020/10/Amsterdamse-beroepsstandaard.pdf>.

Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G. C., & Meijer, J. (2011). *Doelgroepleerlingen in het basisonderwijs Historische ontwikkeling en actuele situatie*. Kohnstamm Instituut.

Scheerens, J., Hendriks, M., Luyten, H., Slegers, P., & Glas, C. (2013). Productive time in education. *A Review of the Effectiveness of Teaching Time at School, Homework and Extended Time Outside School Hours*. Enschede: University of Twente. Available online at: <http://doc.utwente.nl/86371/> (Accessed January 25, 2016).

Smit, F., Sluiter, R., & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Radboud Universiteit Nijmegen.

Van Steensel, R., Van der Sande, L., & Arends, L. (2017). Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers ... en betere lezers. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(2), 3-13.

Vermeer, A., & Appel, R. (2003). NT2-onderwijs en onderwijs Nederlands als moedertaal. In R. Appel (red.), *De verwerving van het Nederlands als tweede taal* (pp. 80-100). Samsom.

Wiggins, J., Schatz, E., & West, R. (1994). The relationship of self-esteem to grades, achievement scores, and other factors critical to school success. *The School Counselor, 41*(4), 239-244.

Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. In Linnenbrink-Garcia, L. *International handbook of emotions in education* (pp. 275-298). Routledge.

Bijlage: online vragenlijst productevaluatie Kansenaanpaksubsidie 2020-2021

Evaluatie Kansenaanpak PO 2020-2021

Welkom bij de evaluatie van de Kansenaanpak Primair Onderwijs 2020-2021. Samen met de Universiteit van Amsterdam evalueert de gemeente Amsterdam de Kansenaanpaksubsidie. **Deze enquête is een verplicht onderdeel van de subsidie.**

De enquête bevat vragen over de leerlingengroep, de vorm van de interventie, de gerealiseerde resultaten en een procesevaluatie. Ook zijn wij benieuwd hoe uw school het werken met de Kansenaanpaksubsidie heeft ervaren. Om de gegevens uit deze enquête succesvol te kunnen verwerken, is het volgende van belang: 1. Wees bij het geven van een antwoord zo specifiek en uitgebreid mogelijk.

2. Wees concreet: gebruik gegevens en concrete resultaten die u heeft (bijvoorbeeld uit het LVS).

3. Bekijk de voorbeeldantwoorden goed.

4. Zorg dat u de juiste documenten bij de hand heeft (de aanvraag van dit subsidiejaar en eventueel documenten ter verantwoording van de vastgestelde resultaten, zoals het LVS).

U kunt tussendoor met de vragenlijst stoppen en op een ander moment verder gaan. Achteraf kunt u uw antwoorden downloaden.

De uiterste inleverdatum is 20 juni 2021. Voor eventuele vragen kunt u contact opnemen met Phaidra Oostvriesland (p.c.oostvriesland@uva.nl) of Merel Dijkhuizen (m.dijkhuizen@uva.nl). Bedankt voor uw medewerking.

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

1. Naam schoolbestuur

2. Naam school

3. Adres van de school

4. Naam contactpersoon

5. E-mailadres contactpersoon

6. Telefoonnummer contactpersoon

Interventies

De volgende vragen gaan over de interventie(s) die uw school in 2020-2021 heeft uitgevoerd in het kader van de Kansenaanpak PO. U kunt voor de beschrijving van de plannen de aanvraag die u heeft ingevuld voor het schooljaar 2020-2021 raadplegen.

7. Op welke jaargroep(en) was/waren uw interventie(s) 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 (9)
 - Alle jaargroepen (10)
 - Anders, namelijk (11)
-

*

8. Voor hoeveel kinderen is (naar schatting) de interventie ingezet?

9. Op basis waarvan heeft u geselecteerd welke leerlingen voor de interventie(s) in aanmerking kwamen?

Specificeer s.v.p. zo precies mogelijk hoe u deze leerlingen heeft geselecteerd. Beantwoord deze vraag voor alle interventies die u heeft uitgevoerd.

Voorbeeldantwoord

De eerste interventie (Leerlab) was gericht op leerlingen uit groep 3 t/m 8 die een score onder een C hadden op de LVS-toets woordenschat, die Nederlands als tweede taal spreken of die een door de ib'er vastgestelde taalachterstand hadden.

10. Op welke vaardigheden was/waren uw interventie(s) gericht?

Meerdere antwoorden mogelijk

- Beginnende geletterdheid (1)
- Technisch lezen (2)
- Begrijpend lezen (3)
- Luisteren (4)
- Spreken (14)
- Spelling (6)
- Rekenen (7)
- Zelfvertrouwen (8)
- Sociaal-emotionele ontwikkeling (15)
- Studievaardigheden (9)
- Woordenschat (10)
- Ouderbetrokkenheid (11)
- Praktisch leren (16)

- Schrijven/algemene schrijfvaardigheid (13)
 - Anders, namelijk (12)
-

11. Hoe heeft u de interventie(s) vormgegeven?

Meerdere antwoorden mogelijk

- Verlengde leertijd | Leerlab (1)
 - Verlengde leertijd | Schakelklas (2)
 - Verlengde leertijd | DoeLab (17)
 - Verlengde leertijd | Huiswerkklas (3)
 - Verlengde leertijd | Overig, namelijk (4)
-

- Inzet ib'er (6)
- Inzet onderwijsassistent (7)
- Inzet remedial teacher (18)
- Inzet externe specialist (8)
- Bijeenkomsten ouderbetrokkenheid (13)
- Coördinator taal (9)
- Coördinator rekenen (10)
- Coördinator woordenschat (11)
- Coördinator ouderbetrokkenheid (12)
- Professionalisering docententeam (14)

- Implementatie nieuw materiaal (15)
- Klassenverkleining (5)
- Anders, namelijk (16)
-

Display This Question:

If 11. Hoe heeft u de interventie(s) vormgegeven? Meerdere antwoorden mogelijk = Inzet onderwijsassistent

11-1. Hoe is de onderwijsassistent ingezet?

Wees s.v.p. zo specifiek en concreet mogelijk.

Voorbeeldantwoord

De onderwijsassistent heeft met de methode Logo 3000 vijf ochtenden per week met doelgroepleerlingen van groep 3 aan woordenschat gewerkt. Bovendien zorgde de inzet van de onderwijsassistent ervoor dat er aan kleinere groepen lesgegeven kon worden, waardoor er meer individuele aandacht voor de leerlingen was.

12. Beschrijf hieronder hoe u de interventie(s) precies uitgevoerd heeft.

Wees s.v.p. zo specifiek en concreet mogelijk.

Voorbeeldantwoord De interventie bestond uit het bevorderen van de ouderbetrokkenheid van de doelgroepleerlingen uit groep 3 t/m 8. Voor ouders van leerlingen uit groep 7/8 werden vier voorlichtingsavonden georganiseerd over het vervolgonderwijs. Voor ouders van doelgroepleerlingen uit groep 3/4 en 5/6 werden een keer per maand informatiebijeenkomsten georganiseerd over het onderwijsprogramma, waarbij actieve participatie van ouders gestimuleerd werd.

13. Heeft u in de interventies van dit jaar gebruikgemaakt van de aanbevelingen uit de monitor van vorig jaar?

- Ja, namelijk: (1) _____
- Nee, omdat: (2) _____
- Onze school deed vorig jaar niet mee aan de kansenaanpaksubsidie. (3)

Resultaten

De volgende vragen gaan over de resultaten van de interventie(s) op uw school in 2020-2021. Wederom is het belangrijk dat u zo specifiek en concreet mogelijk bent in uw antwoorden.

14. Wat verwachtte u te bereiken in schooljaar 2020-2021?

Wees s.v.p. zo specifiek mogelijk. Indien u meerdere interventies heeft uitgevoerd, beschrijf dan voor elk van deze interventies apart wat u verwachtte te bereiken. U kunt wederom uw aanvraag voor het schooljaar 2020-2021 raadplegen.

Voorbeeldantwoord

Wat betreft deze interventie (het Leerlab) was onze verwachting dat 80% van de leerlingen die van het Leerlab gebruik maakten aan het eind van het jaar een score zou behalen van ten minste een C of hoger op de LVS-toets woordenschat. Gezien deze leerlingen aan het begin van het jaar lager dan een C scoorden, was onze verwachting dus dat hun toetsscores op de LVS-toets woordenschat door het Leerlab aanzienlijk vooruit zouden gaan.

15. In hoeverre kwamen deze verwachte resultaten overeen met de daadwerkelijke resultaten? *Wees s.v.p. zo specifiek en uitgebreid mogelijk. Beantwoord deze vraag voor **alle** verwachtingen die u in de vorige vraag heeft genoemd.*

Voorbeeldantwoord

Bij de leerlingen die deel hebben genomen aan het Leerlab zagen we dat 86% een score behaalde van een C of hoger op de LVS-toets woordenschat. Dat is nog hoger dan onze verwachting en daar zijn we heel trots op! Daarnaast bleek uit gesprekken met de ib'er en de leerkrachten dat veel leerlingen hun taalachterstand aan het inlopen waren.

16. Zijn er naast de verwachte resultaten nog andere resultaten behaald?
*Wees s.v.p. zo specifiek en uitgebreid mogelijk. Beantwoord deze vraag voor **alle** interventies die u heeft uitgevoerd.*

Voorbeeldantwoord

Bij leerlingen die persoonlijke begeleiding van de ib'er kregen, constateerden leerkrachten naast de groei op de toets ook een verbetering in zelfvertrouwen. Ook leken ze volgens de groepsleerkrachten met meer plezier te lezen in de reguliere les.

17. Hoe heeft u bovenstaande resultaten vastgesteld?

*Beantwoord deze vraag voor **alle** interventies die u heeft uitgevoerd.*

Voorbeeldantwoord

De resultaten van deze interventie (het Doelab) hebben we vastgesteld door te kijken naar de scores op de LVS-toets woordenschat van deze leerlingen. Daarnaast zijn er gesprekken geweest met de ib'er en met leerkrachten over het taalvermogen en het gedrag van de leerlingen.

18. Als u bestanden heeft om de verantwoording te illustreren, upload deze dan hier. Alle gegevens worden vertrouwelijk behandeld.

Evaluatie van het proces

19. Wat ging er goed tijdens het uitvoeren van de interventie(s)?

Wees s.v.p. zo uitgebreid en specifiek mogelijk. Noem alle punten die goed

gingen. Beantwoord deze vraag voor alle interventies die u heeft uitgevoerd.

Voorbeeldantwoord

Toen de leerlingen eenmaal gewend waren aan het Leerlab, verliep het heel goed. De betrokken leerkracht had een cursus gevolgd om zo goed mogelijk vorm te geven aan het lab en er was veel communicatie tussen deze leerkracht en de groepsleerkrachten van de kinderen. De leerkracht was enthousiast, de kinderen deden meestal met veel plezier mee en naar onze mening gingen de leerlingen erg goed vooruit, wat bevestigd werd door de resultaten op de LVS-toetsen woordenschat.

Evaluatie van het proces

20. Wat ging er minder goed tijdens het uitvoeren van de interventie(s)?

Wees s.v.p. zo uitgebreid en specifiek mogelijk. Noem alle punten die minder goed gingen. Beantwoord deze vraag voor **alle** interventies die u heeft uitgevoerd.

Voorbeeldantwoord

De extra uren met de onderwijsassistent vielen vaak weg door ziekte. Er was geen vervanging mogelijk door het leerkrachtentekort.

21. Heeft de sluiting van de scholen door corona invloed gehad op de uitvoering van de interventie(s)?

Ja (1)

Nee (2)

Display This Question:

If 21. Heeft de sluiting van de scholen door corona invloed gehad op de uitvoering van de interventie... = Ja

21-1. Op welke wijze had de sluiting van de scholen door corona invloed op de uitvoering van de interventie(s)?

22. Wat vindt u van de hoogte van het subsidiebedrag voor het jaar 2020-2021 en waarom?

(Het subsidiebedrag in het schooljaar 2020-2021 was €800 per doelgroep leerling.)

23. Heeft u behoefte aan meer kennis/begeleiding bij de realisatie van de Kansenaanpak op uw school?

Bijvoorbeeld door gesprekken met de gemeente, regelmatige monitoring, kennisdelingsbijeenkomsten.

Ja (1)

Nee (2)

Display This Question:

If 23. Heeft u behoefte aan meer kennis/begeleiding bij de realisatie van de Kansenaanpak op uw scho... = Ja

23-1. Specificeer s.v.p. deze behoefte aan kennis/begeleiding bij de realisatie van de Kansenaanpak.

24. Dit is de laatste vraag. Hierna is de enquête afgelopen.
Heeft u nog vragen/opmerkingen?
