Succesfactoren bij schakelklassen:
Een onderzoek naar de groepen 3 en 4 in Den Haag

MA-scriptie
Remy Fermont (3040100)
MA Taalwetenschap – Taal en ontwikkeling
Begeleider: Marian Schoenmakers
Tweede lezer: Hans van de Velde
Augustus 2009

Uw educatieve partner HCO

Universiteit Utrecht

VERKLARING: INTELLECTUEEL EIGENDOM

De Universiteit Utrecht definieert het verschijnsel "plagiaat" als volgt:

Van plagiaat is sprake bij het in een scriptie of ander werkstuk gegevens of tekstgedeelten van anderen overnemen zonder bronvermelding. Onder plagiaat valt onder meer:
het knippen en plakken van tekst van digitale bronnen zoals encyclopedieën of digitale tijdschriften zonder aanhalingstekens en verwijzing;
het knippen en plakken van teksten van het internet zonder aanhalingstekens en verwijzing;
het overnemen van gedrukt materiaal zoals boeken, tijdschriften of encyclopedieën zonder aanhalingstekens of verwijzing;
het opnemen van een vertaling van bovengenoemde teksten zonder aanhalingstekens en verwijzing;
het parafraseren van bovengenoemde teksten zonder verwijzing. Een parafrase mag nooit bestaan uit louter vervangen van enkele woorden door synoniemen;
het overnemen van beeld-, geluids- of testmateriaal van anderen zonder verwijzing en zodoende laten doorgaan voor eigen werk;
het overnemen van werk van andere studenten en dit laten doorgaan voor eigen werk. Indien dit gebeurt met toestemming van de andere student is de laatste medeplichtig aan plagiaat;
ook wanneer in een gezamenlijk werkstuk door een van de auteurs plagiaat wordt gepleegd, zijn de andere auteurs medeplichtig aan plagiaat, indien zij hadden kunnen of moeten weten dat de ander plagiaat pleegde;
het indienen van werkstukken die verworven zijn van een commerciële instelling (zoals een internetsite met uittreksels of papers) of die tegen betaling door iemand anders zijn geschreven.

Ik heb de bovenstaande definitie van het verschijnsel "plagiaat" zorgvuldig gelezen, en verklaar hierbij dat ik mij in het aangehechte essay / werkstuk niet schuldig heb gemaakt aan plagiaat.

Titel paper / ~~BA-eindwerkstuk~~ / MA-scriptie (doorstrepen wat niet van toepassing is): De succesfactoren bij schakelklassen: een onderzoek naar de groepen 3 en 4 in Zutphen
Naam: Remy Termaat
Studentnummer: 3040100
Plaats: Prinsenbeek
Datum: 22-08-2009

Handtekening:

Termaat

(Deze verklaring moet als tweede pagina worden opgenomen in het werk)

Inhoud

Afkortingen 4
1 Inleiding 5
2 Onderzoek naar schakelklassen 7
2.1 Onderzoek naar schakelklassen 7
2.2 Onderzoek naar schakelklassen in Nederland 9
2.2.1 De invloed van school- en klaskenmerken 12
2.3 Onderwijsmethodes en middelen in de schakelklas 13
2.3.1 De basiswoordenschat 14
2.3.2 Leren lezen 17
2.3.3 Begrijpend en studerend lezen 18
2.4 Rol van de leerkracht 19
2.4.1 Onderzoek naar effectief onderwijs voor 'language minority students' 20
2.5 Probleemstelling 21
3 Schakelklasonderwijs in de praktijk 24
3.1 Varianten van schakelklassen 24
3.2 Landelijk beleid schakelklassen 25
3.3 Schakelklasonderwijs in Den Haag 26
3.3.1 Beleidskader schakelklassen Den Haag 2007-2008 26
3.3.2 Selectiecriteria voor schakelklasleerlingen in Den Haag 27
3.3.3 Resultaten van de schakelklassen in Den Haag 2007-2008 28
4 Onderzoeksmethode 36
4.1 Opzet 36
4.2 Participerende observatie 37
4.3 Webenquête 38
4.4 Keuze van scholen en groepen 40
4.4.1 Scholen voor de participerende observatie 41
4.4.2 Scholen voor de webenquête 42
5 Analyse en resultaten 43
5.1 Participerende observatie 43
5.1.1 Samenvattingen van de participerende observaties per schakelklas 43
5.1.2 Beoordelingen op grond van de participerende observaties 49
5.2 Webenquête 51
5.2.1 Resultaten van de stellingen 52
5.2.2 Resultaten ja/nee- en open vragen 54
5.2.3 Analyse en voorlopige conclusie van de webenquête 59
5.3 Voorlopige conclusies uit participerende observaties in relatie tot webenquête 61
H6 Conclusie en discussie 62

Bibliografie 66
Bijlagen 70
Bijlage 1 - Tien tips Sardes 71
Bijlage 2 – Webenquête 73
Bijlage 3 - Stellingen per multi-itemscale 86

Afkortingen

DMT	Drie-Minuten-Toets
ESL	English as a Second Language
G31	Gemeenten met relatief veel inwoners uit achterstandsgroepen
GOA	Gemeentelijk Onderwijs Achterstandsschool
HCO	Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding
LEP	Limited English Proficiency
LM	Language Minority
OCW	Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
MOP	Meerjarig Ontwikkelingsprogramma
SBIF	Significant Bilingual Instruction Features
TAK	Taaltoets Alle Kinderen
VSD	Verlengde Schooldag
VVE	Voor- en Vroegschoolse Educatie

1 Inleiding

“Juf, ik bof maar, hè, dat ik in de schakelklas zit!”. Een enthousiaste reactie van een leerling die in een schakelklas zit. Schakelklassen zijn klassen voor leerlingen in het primair onderwijs met een taalachterstand van minimaal een jaar. In de schakelklas wordt gedurende een schooljaar extra veel aandacht aan taal besteed om zodoende de taalachterstand (deels) te verkleinen. De schakelklas betekent een kans voor de kinderen om op het schoolniveau te komen dat bij hun cognitieve niveau past. Leerlingen die niet in een schakelklas zitten, of hebben gezeten, krijgen aan het einde van het primair onderwijs vaak een lager schooladvies geadviseerd door de taalachterstand die ze hebben (Crul et al. 2009: 6, zie ook: www.trouw.nl). De reactie van de leerling uit de schakelklas lijkt dus inderdaad terecht, hij boft dat hij de kans krijgt om straks te kunnen presteren op het niveau dat bij hem past.

De term schakelklassen bestaat al sinds 1973 toen voor het eerst internationale schakelklassen werden gestart voor kinderen die in het kader van gezinshereniging naar Nederland kwamen. De internationale schakelklas was toen vooral een klas tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs in met als doel doorstroming naar het voortgezet onderwijs (Fase & De Jong 1983). In hoofdstuk 1 staan de internationale schakelklassen uitgebreider beschreven. De huidige vorm van schakelklassen bestaat pas een paar jaar. Ondanks dat de term schakelklas niet nieuw is, worden deze schakelklassen als een nieuw instrument voor achterstandsbestrijding beschouwd (Mulder et al. 2007: 107).

In het schooljaar 2005-2006 zijn pilots uitgevoerd in een aantal grote steden in Nederland. Uit deze pilots bleek dat kon worden gesproken over een voorzichtig optimisme: de leerlingen die in een schakelklas zaten, bleken vooruitgang te hebben geboekt op taal en bovendien voelden de leerlingen zich niet gestigmatiseerd doordat ze in een andere klas waren geplaatst (Mulder et al. 2008: 106). Toen besloot het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (verder afgekort als OCW) om middelen beschikbaar te stellen voor het starten van schakelklassen. In het schooljaar daarop, 2006-2007, is vervolgens gestart met schakelklassen in verschillende gemeenten. Na dat schooljaar heeft wederom een landelijke evaluatie plaatsgevonden. Uit dat onderzoek bleek dat leerlingen uit schakelklassen meer vooruitgang boekten op het gebied van taal dan leerlingen uit een vergelijkbare controlegroep (Mulder et al. 2008: 3). Geconcludeerd werd dat de schakelklas goed bleek te werken.

Ook in Den Haag zijn er sinds 2006-2007 schakelklassen. Uit de monitoring van de toetsresultaten blijkt dat eveneens in Den Haag in het schooljaar 2006-2007 en 2007-2008 vooruitgang werd geboekt op het gebied van taal. Wanneer de resultaten van het schooljaar 2007-2008 worden bekeken, blijkt echter ook dat er veel spreiding is tussen de schakelklassen. Dit houdt in dat er schakelklassen zijn die veel vooruit gaan, maar dat er ook schakelklassen zijn die niet vooruit gaan of zelfs achteruit gaan. Vanuit de Gemeente Den Haag en het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding (verder afgekort als HCO) kwam daarop de vraag waardoor dit verschil werd veroorzaakt. Tijdens mijn stage bij het HCO, in het voorjaar van 2009, werd deze vraag mij voorgelegd en zij vormt de basis van deze scriptie. Mijn onderzoeksvraag luidt dan ook als volgt:

Welke factoren zorgen ervoor dat er leerwinst wordt behaald door leerlingen in een schakelklas?

Om de breedte van mijn onderzoeksvraag te beperken heb ik besloten om de succesfactoren van groep 3 en 4 te onderzoeken. De reden hiervoor wordt besproken in hoofdstuk 4.
Om de onderzoeksvraag te beantwoorden wordt in hoofdstuk 2 eerst een literatuuronderzoek naar schakelklassen in het buitenland en naar schakelklassen in Nederland beschreven. Vanuit dit literatuuronderzoek is de hoofdvraag uitgewerkt in mogelijke succesfactoren (zie 2.5). In hoofdstuk 3 wordt vervolgens het schakelklasonderwijs in Den Haag nader geanalyseerd. De methode van onderzoek staat beschreven in hoofdstuk 4. Daarbij worden de onderzoeksinstrumenten toegelicht, te weten participerende observatie en een zelf ontworpen webenquête, alsmede de te onderzoeken factoren besproken die voor succes van een schakelklas kunnen zorgen. Ten slotte worden in hoofdstuk 5 de analyse en resultaten uitgewerkt en sluit hoofdstuk 6 af met de onderzoeksconclusies.

2 Onderzoek naar schakelklassen

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader besproken. Er wordt begonnen met onderzoek dat gedaan is naar varianten van schakelklassen in het buitenland (2.1). Vervolgens komt onderzoek naar de schakelklassen in Nederland aan bod (2.2).

2.1 Onderzoek naar schakelklassen

Het onderzoek naar schakelklassen in het buitenland gaat voornamelijk over scholen in de Verenigde Staten waar varianten worden aangeboden die lijken op de schakelklassen zoals wij die in Nederland kennen. In de literatuur over deze klassen gaat het voornamelijk over *English as a second language (ESL's)*, over *Language Minority Students (LM-students)* en *students of Limited English Proficiency (LEP-students)* (Mulder et al. 2008: 108).

In de Verenigde Staten werd tot 1960 weinig aandacht besteed aan het taalonderwijs voor leerlingen die geen Engels spraken (Malakoff & Hakuta 1990: 30). De leerlingen werden in reguliere klassen geplaatst waar ze vaak niet ver kwamen. Pas na 1960 werd landelijk aandacht besteed aan het onderwijs aan leerlingen met een andere eerste taal.

In 1963 werd in Florida een experiment gestart met een tweetalig onderwijsprogramma voor Cubaanse vluchtelingen. Door het succes van dit programma startten ook andere scholen in de Verenigde Staten hiermee. In 1968 werd de *Bilingual Education Act* ingevoerd waarmee financiële middelen beschikbaar kwamen om Engels taalonderwijs te promoten voor leerlingen met een andere eerste taal (Malakoff & Hakuta 1990: 31). Hiermee zijn verschillende programma's voor *English as a second language* gestart en daarmee ook de onderzoeken naar deze taalprogramma's. Voor het huidige onderzoek is het interessant om te weten wat succesvol is gebleken voor varianten van schakelklassen in de Verenigde Staten en daarom zal deze paragraaf daar dieper op ingaan.

In de Verenigde Staten bestaan meerdere varianten die lijken op de Nederlandse schakelklassen. In onderzoeken naar deze varianten is ook een succesvolle aanpak voor schakelklassen onderzocht. Uit het longitudinale onderzoek van Thomas & Collier (1997: 42-44) blijkt dat een aanpak waarin verschillende componenten elkaar ondersteunen positief uitwerkt op de leerwinst van de leerlingen.

Deze componenten zijn de volgende:

- Een talige component. Naast de tweede taal zou de eerste taal van de leerling een rol moeten spelen binnen het onderwijs.
- Een cognitieve component. Leerlingen moeten worden gestimuleerd om na te denken en problemen op te lossen met gebruik van hun *multiple intelligences*.
- Een schoolvakcomponent. Het taalniveau dat leerlingen in de schoolvakken aangeboden krijgen, moet voor hen begrijpelijk zijn.
- Een sociaal-culturele component. In het schoolklimaat moeten leerlingen met een andere eerste taal zich gesteund voelen.

Thomas & Collier (1997: 18) merken hierbij op dat elke schoolcontext anders is en dat daardoor de succesfactoren per school en per leerling kunnen verschillen.

Uit een overzichtsstudie van Mulder et al. (2008: 117) blijkt dat het moeilijk is om te bepalen wat de meest effectieve aanpak is voor schakelklasleerlingen, mede doordat naar de effecten van sommige programma's (nog) geen onderzoek is gedaan. Maar Holt (2004: 126) stelde al wel dat ieder willekeurig programma meer kans heeft op verbetering van de resultaten van schakelklasleerlingen dan helemaal geen programma.

Thomas & Collier (2002: p 322) beschrijven in hun onderzoek bovendien krachtige factoren voor goed onderwijs. Een eerste krachtige factor is een rijke leeromgeving waarin veel natuurlijke taal wordt aangeboden in de tweede taal en zo mogelijk ondersteuning in de eerste taal. Leerlingen moeten in de schakelklas werken aan betekenisvolle, realistische problemen, zodat ze worden gestimuleerd om zowel verbale als non-verbale problemen op te lossen, met behulp van talige en niet-talige middelen. Binnen deze rijke leeromgeving zijn leeftijdgenoten die goed zijn in taal, een belangrijk onderdeel.

Een tweede belangrijke factor is dat de instructie van de leerkracht doordacht wordt gegeven. Thomas & Collier (2002: 345) doen de suggestie dat dit mogelijk is door leerkrachten bij te scholen in tweedetaalonderwijs en, andersom, door tweede-taaldocenten bij te scholen in het geven van regulier onderwijs. Een derde factor is dat het taalonderwijs wordt geïntegreerd met de inhoud van zaakvakken op het niveau waarop de schakelklasleerlingen qua leeftijd thuishoren. Adamson (2005: 13) pleit hierbij bovendien voor het gebruik van lesmateriaal dat dicht bij de cultuur van de leerlingen staat. Op deze manier wordt de afstand tot de zaakvakken verkleind. Samenhang van instructietechnieken is een vierde factor en daaronder valt ook het samenwerken tussen een groepsleerkracht en een tweede-taalleerkracht. Op deze manier wordt de expertise van beide leerkrachten gebundeld. Een vijfde succesfactor is instructie op maat, dit houdt in dat de leerkracht input moet geven die net iets hoger is dan het niveau van de leerlingen. Een laatste succesfactor die Thomas & Collier (2002: 325) noemen is dat de vorderingen van de leerlingen nauwkeurig worden gevolgd.

Tot slot is het belangrijk om de programma's in de school en de omgeving in te bedden (Thomas & Collier 2002: 325). Carrasquillo & Rodriguez (1998) geven hiervoor als belangrijke kenmerken: een sterke schoolleiding, een positief schoolklimaat waarin leerlingen met een andere achtergrond zich gesteund voelen, betrokken en enthousiaste leerkrachten met hoge verwachtingen van hun leerlingen en betrokken en behulpzame ouders. Verder benoemen Mulder et al. (2008: 123)

als negatieve factor dat pull-out-oplossingen, zoals schakelklassen, weinig effectief blijken te zijn als ze 'kaal' worden uitgevoerd. Een schakelklas moet zodanig worden uitgevoerd dat er duidelijk extra aandacht is voor taal.

2.2 Onderzoek naar schakelklassen in Nederland

De eerste variant van schakelklassen in Nederland was er later dan in de Verenigde Staten, namelijk in 1973 (Emmelot et al 2001: 18). Deze klassen werden *internationale schakelklassen* genoemd en waren gericht op neveninstromers in het voortgezet onderwijs. Het doel van deze klassen was om leerlingen in één of enkele schooljaren met intensief onderwijs in de Nederlandse taal klaar te stomen voor het reguliere onderwijs. De klas was dus bedoeld als 'schakel' tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs, vandaar de naam *schakelklas*; en omdat het om buitenlandse kinderen ging, waren het *internationale* schakelklassen. De leerlingen in de internationale schakelklassen waren in die tijd namelijk voornamelijk kinderen van buitenlandse arbeiders die voor gezinshereniging naar Nederland waren gekomen. In eerste instantie werd er vanuit gegaan dat deze leerlingen maar tijdelijk in Nederland zouden zijn en erna terug zouden gaan naar hun moederland. Om die reden was er nauwelijks een structurele aanpak met betrekking tot de internationale schakelklassen. Zo werden bijvoorbeeld lange tijd geen landelijke overleggen georganiseerd en werden leerkrachten nauwelijks begeleid in het lesgeven aan internationale schakelklassen (Emmelot et al. 2001: 19). Ondanks het gebrek aan structuur waren er in 1982 in Nederland maar liefst 137 scholen met een internationale schakelklas, maar mede op grond van foutieve voorspellingen van het Sociaal Cultureel Planbureau, die ervan uitging dat er in de tweede helft van de jaren tachtig geen neveninstromers meer binnen zouden komen, en de negatieve evaluatie van de internationale schakelklassen van Fase en de Jong (1983), werden een groot aantal internationale schakelklassen opgeheven (Emmelot et al 2001: 19).

De hoofddoelstelling van de internationale schakelklas was de volgende:

> *Het schakelen naar vormen van regulier onderwijs te realiseren in een periode van ten hoogste twee jaar (Fase & De Jong 1983: 151).*

Fase & De Jong (1983: 152) beschouwden deze doelstelling als te beperkt, omdat op geen enkele manier werd verwezen naar de inhoudelijke uitgangspunten van de internationale schakelklas. Uit hun onderzoek bleek dat leerkrachten het bevorderen van de Nederlandse taalvaardigheid als het primaire doel beschouwden, hoewel dit nergens officieel was vastgelegd. Een tweede doelstelling die in de praktijk werd gehanteerd was maatschappelijke oriëntatie. Dit werd door Fase & De Jong (1983) beschreven als:

> *Een brede oriëntatie op en kennismaking met facetten van de school, de wijk, de staat en maatschappelijke instellingen (Fase & De Jong 1983: 155).*

Dit werd vooral belangrijk geacht voor leerlingen die pas kort in Nederland verbleven, welke 68% van de leerlingen uit de internationale schakelklas betrof (Fase & De Jong 1983: 155). Een derde doelstelling was de voorbereiding op het beroepsleven of een vervolgopleiding.
Volgens het Beleidsplan uit 1981 (Fase & De Jong 1983: bijlage II) waren er drie groepen leerlingen in de internationale schakelklassen, namelijk:

- leerlingen in de leeftijd van 12 tot 14 jaar die uit het basisonderwijs kwamen en die nog een opvangperiode nodig hadden voordat ze naar het reguliere voortgezet onderwijs konden doorstromen;
- leerlingen in de leeftijd van 12 tot 16 jaar die rechtstreeks uit het buitenland kwamen en die door het niet beheersen van de Nederlandse taal en door onderwijsachterstanden ook na de opvangperiode niet konden doorstromen naar het voortgezet onderwijs;
- leerlingen boven de 16 jaar die ook na de opvangperiode niet konden doorstromen naar regulier onderwijs.

Hoewel het doel van de internationale schakelklas was om leerlingen te kunnen laten doorstromen naar regulier onderwijs, werd in het Beleidsplan uit 1981 (Fase & De Jong 1983: bijlage II) maar één groep geformuleerd die ook daadwerkelijk zou doorstromen. Van de andere twee groepen werd gesteld dat doorstroom niet mogelijk zou zijn.

Uit het onderzoek van Fase & De Jong (1983) kwam naar voren dat er weinig reden was tot optimisme met betrekking tot de internationale schakelklassen. Zo waren er nauwelijks middelen en/of methodes om aan de slag te kunnen gaan. In de meeste schakelklassen bleven bestaande onderwijsstructuren gehandhaafd en kwam nauwelijks iets nieuws tot stand. Het ontbrak daardoor aan mogelijkheden om op een effectieve manier les te kunnen geven aan een zeer heterogene groep waarin leerlingen in verschillende mate onderwijs hadden genoten en zelfs analfabeten zaten.
Ook het gebrek aan valide toetsen voor deze doelgroepen zorgden voor het niet soepel lopen van de schakelklassen, waardoor weinig kon worden gezegd over het aanvangsniveau van de leerlingen en over de eventuele vooruitgang. Mede hierdoor werden de kansen van leerlingen vaak laag ingeschat (Fase & De Jong 1983: 75).
Uit observaties van Fase & De Jong (1983: 131) kwam verder naar voren dat voornamelijk in minder goed functionerende internationale schakelklassen de leerkrachten weinig ambitieus waren. Zij hadden weinig verwachtingen van de leerlingen en dat werkte door in hun inzet.

Begin jaren negentig werden door de overheid ruimere middelen beschikbaar gesteld voor de opvang van neveninstromers, waardoor alle neveninstromers in de leeftijd tussen 12 en 16 jaar konden worden opgevangen in een internationale schakelklas (Emmelot et al 2001: 19). Deze internationale klassen bestaan op dit moment nog steeds.

De schakelklassen die in deze scriptie verder worden besproken, worden beschouwd als een nieuw instrument om taalachterstand te bestrijden (Mulder et. al 2007: 107). Het zijn namelijk klassen voor leerlingen in het primair onderwijs, in tegenstelling tot de internationale schakelklassen die gericht zijn op leerlingen in het voortgezet onderwijs of tussen het primair en het voortgezet onderwijs in. De doelgroep van de huidige schakelklassen is bovendien anders. In de internationale schakelklassen zitten voornamelijk kinderen die uit het buitenland komen en het Nederlands geheel

moeten leren. De huidige schakelklassen zijn bedoeld voor leerlingen met een taalachterstand van minimaal een jaar, het betreffen leerlingen die het Nederlands wel spreken, alleen een achterstand hebben ten opzichte van de norm. In de praktijk zijn dit vaak tweede en/of derde generatie allochtonen en af en toe autochtone kinderen. In hoofdstuk 3 zal de inhoud en de vorm van de huidige schakelklassen nader worden toegelicht.
Maar mede door de al genoemde verschillen worden de huidige schakelklassen niet gezien als een vervolg op de internationale schakelklassen, zoals die zijn ontstaan in de jaren zeventig en tachtig. Toch blijkt uit het bovenstaande dat het idee van de schakelklas al tientallen jaren in Nederland bestaat en dat de term *schakelklas* derhalve niet nieuw is.

De huidige vorm van schakelklassen is gestart in het schooljaar 2005-2006 met een pilot. Deze pilot kwam voort uit de ambitie van het kabinet Balkenende II om onderwijsachterstanden effectiever en efficiënter aan te gaan pakken (zie Memorie van toelichting bij wetsvoorstel Wijziging van de Wet op het primair onderwijs[1]). Het invoeren van een schakelklas werd als een mogelijk effectief instrument hiervoor beschouwd.

In 2007 is door Mulder et al. (2007) onderzoek gedaan naar de schakelklassen in de pilot-gemeenten in Nederland. De resultaten van deze pilot geven aanleiding tot een voorzichtig optimisme over schakelklassen. Uit het onderzoek blijkt dat de schakelklasleerlingen meer leerwinst hadden behaald dan de leerlingen in een controlegroep. Deze leerwinst was bovendien niet ten koste gegaan van de rekenprestaties. Een ander positief resultaat dat uit de pilot naar voren komt, is dat de leerlingen in de schakelklassen over het algemeen met plezier naar school gaan en zich niet gestigmatiseerd voelen omdat zij in een andere groep zijn geplaatst (Mulder et al. 2007: 21).

Naar aanleiding van de resultaten van deze pilot is ook een aantal knelpunten genoemd. Zo werden de korte voorbereidingstijd en de strikte regels van het ministerie van OCW als knelpunten ervaren. De regels van het ministerie van OCW zorgden voor problemen, omdat hierdoor lokaal niet altijd de gewilde keuzes konden worden ingevoerd. Vanuit het veld kwam hierdoor de aanbeveling om te zorgen voor voldoende voorbereidingstijd om schakelklassen in te richten en om scholen en gemeenten de ruimte te geven voor het invoeren van eigen varianten en het uitvoeren van experimenten (Mulder et al. 2008: 3). Naar aanleiding van deze aanbeveling heeft het ministerie van OCW voor het schooljaar 2006-2007 de regels verruimd en hiermee gehoor gegeven aan de wil van gemeenten en schoolbesturen.

In het schooljaar 2006-2007 is vervolgens officieel en landelijk gestart met schakelklassen in Nederland. Mulder et al. (2008) hebben wederom onderzoek gedaan naar de resultaten van de schakelklassen in dit schooljaar. De belangrijkste vraag binnen dit onderzoek was of de doelstelling van de schakelklassen, namelijk het verbeteren van de taalvaardigheid bij leerlingen met een taalachterstand, daadwerkelijk werd bereikt.

Uit dit onderzoek (Mulder et al. 2008: 3) komt naar voren dat schakelklasleerlingen over het algemeen meer leerwinst boeken op het gebied van taal dan vergelijkbare leerlingen in een controlegroep. Alleen wat technisch lezen betreft boeken autochtone schakelklasleerlingen uit groep 3-4 minder leerwinst dan de controlegroep. Een ander opvallend resultaat is dat de jongste kleuters minder profiteren van een schakelklasjaar dan de oudste kleuters.

---

[1] Kamerstukken II 2005-2006, 30313, nr. 3. zie: www.parlando.sdu.nl

Oudere leerlingen lijken bovendien meer leerwinst te boeken dan de jongere leerlingen (Mulder et al. 2008: 61). Vooral de geboekte leerwinst van groep 3-4 valt tegen in verhouding tot de leerwinst van hogere groepen. Uit nader onderzoek van Mulder et al. (2008: 70) blijkt dat meer leerlingen uit de vier grote steden in groep 3-4 waren geplaatst en dat deze leerlingen gemiddeld zwakker waren in woordenschat en rekenen dan de schakelklasleerlingen uit de rest van het land.

Een opmerkelijk resultaat is verder dat in de groepen 3-4 en 5-6 geen vooruitgang werd geboekt op technisch lezen. Mulder et al. (2008: 70) geven als mogelijke oorzaak dat in de schakelklas vaak veel aandacht wordt besteed aan woordenschat en begrijpend lezen en minder aan het technisch lezen. Toch geven zij aan dat dit niet een zeer logische verklaring is, omdat aan rekenen relatief gezien nog minder aandacht wordt besteed, terwijl daar wel een vooruitgang was te zien.

In het onderzoek is ook onderzocht op welke manier leerkrachten te werk gaan in hun schakelklas. Uit dit deelonderzoek blijkt dat de leerkrachten vaak tot zeer vaak werken aan de hand van thema's. Ook wordt veel gewerkt met gespreksvormen in kleine groepjes en met samenwerkend leren. Voor schakelklassen in de midden- en onderbouw zijn ook goede ervaringen opgedaan met het maken van educatieve uitstapjes (Mulder et al. 2008: 134).

Gemeenteambtenaren vinden vooral de motivatie bij alle betrokkenen om een schakelklas tot een succes te maken en de inzet en kwaliteit van de schakelklasleerkrachten belangrijke punten voor succes (Mulder et al. 2008: 135).

2.2.1 De invloed van school- en klaskenmerken

Mulder et al. (2008: 81-84) hebben buiten de evaluatie van schakelklassen onderzocht wat de invloed van school- en klaskenmerken is op het succes van de schakelklas, omdat zij verwachtten dat het effect van schakelklassen grotendeels afhangt van de leerkracht.

Uit de resultaten van het onderzoek naar schoolkenmerken bleek namelijk dat er niet of nauwelijks een significante samenhang was tussen de geboekte leerwinst van een schakelklas en de status Brede School, het wel of niet hebben van een duidelijk taalbeleidsplan en/of een taalcoördinator op school. Ook was er geen samenhang tussen het feit dat de schakelklas was ingebed in het taalbeleid van de scholen, het type gemeente waarin de school stond of het percentage gewichtenleerlingen[2] op de school.

Er bleek wel een positief significante samenhang tussen de geboekte leerwinst en de status van GOA-school (Gemeentelijke Onderwijs Achterstanden). Uit het onderzoek blijkt dat op GOA-scholen meer leerwinst werd geboekt in alle leeftijdscategorieën (Mulder et al. 2008: 82). Er blijkt een wisselend patroon in resultaten voor het kenmerk 'teamscholing'. Met teamscholing wordt bedoeld dat het team gezamenlijk scholing heeft gevolgd over de bestrijding van taalachterstanden.

Tot slot bleek er een negatieve correlatie te zijn tussen de houding van de directie en de schakelklas, oftewel hoe positiever de houding van de directie, hoe lager de geboekte leerwinst. Ook was er een negatieve correlatie met het kenmerk 'draagvlak van een schakelklas binnen het team'. Hiervoor kunnen Mulder et al. (2008: 82) geen verklaring geven.

---

[2] Leerlingen waarvan de ouders maximaal basisonderwijs of maximaal lbo.vbo, praktijkonderwijs of vmbo basis hebben gevolgd.

Uit het onderzoek naar leerkrachtkenmerken komt wel naar voren dat er een wisselende samenhang was met betrekking tot de geboekte leerwinst door leerlingen en de deskundigheid van de leerkracht, dat in dit onderzoek was geoperationaliseerd als 'extra scholing gevolgd in lesgeven aan kinderen met taalachterstand' (Mulder et al. 2008: 82). Ook voor het kenmerk ervaring werd een wisselende samenhang gevonden met de leerwinst van de leerlingen. Echter, hierbij moet worden vermeld dat op de Cito Taal voor Kleuters in groep 1-2 en Cito Begrijpend Lezen in groep 5-6 en 8 een positieve invloed te zien was van het aantal jaren ervaring van de leerkracht. Maar deze ervaring gaat puur over onderwijservaring in het algemeen, ervaring met onderwijs aan achterstandsgroepen lijkt geen invloed te hebben. Mulder et al. (2008: 93) merken hierbij op dat op scholen met achterstandsleerlingen beide soorten ervaringen parallel lopen, dat wil zeggen dat als een leerkracht onderwijs geeft op een school met veel achterstandsgroepen de leerkrachtervaring automatisch ook ervaring met achterstandsgroepen is.
Er wordt verder geen relatie gevonden tussen de hoeveelheid leerwinst en het al dan niet gebruiken van speciale lesmethodes of materialen voor de schakelklas. Met speciaal wordt hier bedoeld dat deze materialen anders zijn dan de materialen die in de reguliere klassen worden gebruikt.

Kortom, er kan worden gesteld dat volgens het onderzoek van Mulder et al. (2008: 93) weinig school- en leerkrachtkenmerken duidelijk naar voren komen als factoren die de leerwinst van de leerlingen beïnvloeden. Hierbij moet wel worden vermeld dat een beperkt aantal kenmerken is onderzocht.

In de brochure *Tien tips voor het inrichten van een schakelklas* (Van Bruggen & Vaessen 2006) worden tips gegeven hoe gemeenten en scholen hun schakelklas het best kunnen inrichten. Deze brochure is opgesteld naar aanleiding van ervaringen die de organisatie Sardes[3] in de praktijk heeft opgedaan. In deze tips komt onder andere naar voren dat het belangrijk is dat er een topleerkracht voor de schakelklas staat. De tien tips zijn terug te vinden in bijlage 1.

2.3 Onderwijsmethodes en middelen in de schakelklas

In de vorige paragrafen is naar voren gekomen dat uit literatuuronderzoek is gebleken dat de leerkracht grotendeels het succes van de leerling in de schakelklas bepaalt. Dit wordt in het onderzoek voor deze scriptie verder onderzocht. Om dit op een juiste manier te kunnen doen, zullen in dit hoofdstuk eerst de drie belangrijkste deelgebieden van een schakelklas worden besproken, namelijk de basiswoordenschat, het technisch lezen en het begrijpend lezen. In de volgende paragrafen wordt besproken op welke manier dit volgens de literatuur het best kan worden onderwezen.

[3] Sardes is een zelfstandige, maatschappelijke onderneming, die actief is in de sectoren onderwijs, zorg en jeugd. Sardes ontwikkelt diensten en producten die bijdragen aan het verbeteren van ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren. Over schakelklassen hebben zij meerdere brochures gepubliceerd.

2.3.1 De basiswoordenschat

In de schakelklas wordt de nadruk gelegd op de ontwikkeling van de woordenschat, het technisch lezen en het begrijpend lezen. Naar gelang de leeftijdgroep kan meer aandacht worden besteed aan een bepaald onderdeel. De keuze hierin is aan de leerkracht van de schakelklas. Voor iedere schakelklasleerkracht is het echter van belang om de focus vooral te leggen op het vergroten van de woordenschat. Er is een aantal redenen waarom het vergroten van de woordenschat bij leerlingen met een taalachterstand zo belangrijk is. De eerste reden is dat onderzoek naar de woordenschat van kinderen laat zien dat wanneer de leerkracht niet structureel inzet op woordenschat bij kinderen met een taalachterstand, de achterstand geleidelijk aan steeds groter wordt in plaats van kleiner (Vermeer, 2005: 29-31). Een tweede reden is dat een goede woordenschat een voorwaarde is om goed technisch te kunnen lezen. En het technisch lezen is weer een voorwaarde voor goed begrijpend lezen. Er kan dus worden gesteld dat de woordenschat aan de basis van alle onderdelen van taal staat (Broekhof & Cohen de Lara, 2006: 12). De derde en laatste reden is dat als leerlingen woorden niet begrijpen, dit een negatief effect heeft op hun leerprestaties. Het gaat dan als volgt:

1. kinderen begrijpen de woorden die de leerkracht gebruikt niet of onvoldoende;
2. kinderen begrijpen de lesinhoud niet of onvoldoende;
3. kinderen leren niet voldoende nieuwe woorden en begrippen bij.

Hierdoor kan een neerwaartse spiraal ontstaan (Van den Nulft & Verhallen 2009: 48):

- tekorten in woordkennis;
- minder profiteren van de les;
- minder leerwinst: minder woord- en conceptuitbreiding;
- grotere tekorten in woordkennis.

Aangezien woordenschat zo'n belangrijk onderdeel voor een schakelklas is, wordt hier dieper op ingegaan.

Kinderen zijn het beste in staat nieuwe woorden te leren als deze woorden in een duidelijke context worden aangeboden. Dit wordt ook wel een *dwingende context* genoemd. Deze context kan bijvoorbeeld de vorm krijgen van een afbeelding uit een prentenboek of ervaringen uit het echte leven door middel van uitstapjes en excursies. Een voordeel van uitstapjes en excursies is dat leerkrachten automatisch 'moeilijkere' woorden gaan gebruiken die bij de context passen. Op die manier komen de leerlingen in aanraking met een groot aantal nieuwe woorden, wat bijdraagt aan de ontwikkeling van de woordenschat (Broekhof & Cohen de Lara, 2006: 5).

Voordat een leerkracht woorden in bovenstaande vorm kan aanbieden, moet hij/zij hebben besloten welke woorden moeten worden aangeboden. Dit kan voor moeilijkheden zorgen, omdat het niet altijd duidelijk is of leerlingen woorden wel of niet kennen. Soms lijken kinderen alle woorden die besproken worden te kennen, maar missen ze net een aantal betekenisaspecten die op dat moment en in die context belangrijk zijn. Deze woordkennis is vaak onzichtbaar en de leerkracht kan daardoor niet altijd door hebben dat de leerling een woord niet goed kent. Dit kan het voor de leerkracht moeilijk maken om de juiste woorden te selecteren die moeten worden behandeld (Van den Nulft & Verhallen 2009: 110).

Zelfs als de leerkracht de juiste woorden geselecteerd lijkt te hebben en veel tijd en aandacht heeft besteed aan het inoefenen en aanleren van woorden, lijkt de opbrengst soms niet in verhouding te staan tot de inspanning. Er dient echter rekening te worden gehouden met het feit dat het resultaat bij woordenschatuitbreiding niet altijd direct zichtbaar is en dat herhaling en oefening nodig is om een nieuw woord eigen te kunnen maken (Van den Nulft & Verhallen 2009: 111). Bij het aanleren van nieuwe woorden kan het nuttig zijn de plaatjes die erbij behandeld zijn, in de klas op te hangen.

Van den Nulft & Verhallen (2009: 70) hebben een aantal punten opgesteld met betrekking tot wat nodig is om goed woordenschatonderwijs te kunnen aanbieden:

- kennis over hoe kinderen woorden leren;
- inzicht hebben in de specifieke kenmerken van het woorden leren op school;
- kennis over hoe woorden moeten worden onderwezen. Kennis van de didactiek van woordenschatonderwijs: voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren;
- kennis over hoe je systematisch kunt werken aan woordenschatopbouw;
- kennis over hoe woorden moeten worden geselecteerd.

2.3.1.1 Hoe leren kinderen woorden

Een kind begint rond zijn eerste verjaardag met zijn eerste woordjes (Gillis & Schaerlaekens 2000). De woordenschatverwerving kan in drie principes worden opgedeeld: labelen, categoriseren en netwerkopbouw. Om een woord te leren moet het kind zich in eerste instantie concentreren op de klankvorm (het label) en op de betekenislading van het woord (het concept). Als het label en het concept aan elkaar gekoppeld zijn, heeft het kind nog maar heel beperkte kennis van de achterliggende betekenis. Deze kennis wordt door ervaringen uitgebreid. Het kind moet bijvoorbeeld leren dat het woord *beer* niet alleen staat voor het knuffelbeertje van het kind zelf, maar ook voor de grote beer die in de dierentuin loopt etc. Het kind leert dus dat het label *beer* op verschillende voorwerpen/wezens kan worden toegepast. Dit heet categoriseren. Tot slot moet het kind een netwerk van woorden opbouwen. De woorden die het kent moeten aan elkaar worden gekoppeld, al dan niet door middel van andere woorden (Van den Nulft & Verhallen 2009: 76).

De woordenschat van een kind breidt zich dus in twee richtingen uit. Een kind leert steeds meer nieuwe woorden (verbreding), en het kind leert steeds meer nieuwe betekenisverbindingen (verdieping).

Uit het bovenstaande blijkt dat kinderen in principe een groot aantal woorden uit zichzelf oppikken, dit wordt ook wel *incidenteel leren* genoemd. Op de leeftijd van 4 jaar is de geschatte omvang van de woordenschat van Nederlandse kinderen zo'n 3000 woorden (Van den Nulft & Verhallen 2009: 78). Deze woorden hebben zij veelal geleerd zonder expliciete instructie. Voor anderstalige kinderen doemt hier een probleem op. Zodra zij naar de Nederlandse basisschool gaan, beschikken zij veelal alleen over een woordenschat in de eerste taal en hebben zij nog nauwelijks een woordenschat in het Nederlands, hun tweede taal. Op dat moment hebben deze leerlingen een achterstand in de woordenschat op de Nederlandstalige kinderen. Zonder expliciete instructie zullen zij automatisch al een groot aantal Nederlandse woorden leren. Zij hebben echter ook extra expliciete instructie nodig om de achterstand in woordenschat in te kunnen halen.

Om kinderen incidenteel woorden te laten leren, is het volgende van belang:

- Er moet veel en gevarieerd worden geluisterd en gelezen. Om een idee te krijgen van de betekenis van een woord moeten kinderen het woord verschillende keren in teksten terughoren of teruglezen. Als er problemen zijn met het technisch lezen, vormt dit een grote hindernis voor incidenteel woordleren.
- Leerlingen moeten automatisch de betekenis van onbekende woorden kunnen afleiden uit de context, willen ze de woorden oppikken. Om incidenteel woorden op te kunnen pikken moeten leerlingen de tekst kunnen begrijpen, en om de tekst te kunnen begrijpen zijn ze afhankelijk van hun kennis van sleutelwoorden in die tekst.

2.3.1.2 Hoe moeten leerkrachten woorden onderwijzen

Volgens Van den Nulft & Verhallen (2009: 84) is de eerste regel van het woordenschatonderwijs: verwacht nooit dat leerlingen woorden in één keer leren. Er moet een aantal stappen worden gezet voordat de leerling een woord kent. In het woordenschatonderwijs kunnen vier stappen worden onderscheiden, dit wordt de *viertakt* genoemd:

1. Voorbewerken
2. Semantiseren
3. Consolideren
4. Controleren

Bij het voorbewerken activeer je de voorkennis van het kind en maak je ze tegelijkertijd betrokken bij het onderwerp.
Semantiseren is het verduidelijken van de betekenis van het woord. Het kan worden gedaan door middel van *de drie uitjes*: uitbeelden, uitleggen (kan het best kort en krachtig), uitbreiden (denken in clusters). Er zijn drie verschillende woordleersituaties:

- Kinderen leren woorden voor begrippen die ze al kennen of hebben ervaren. Het gaat dan om het leren van een label bij een kant-en-klaar concept, je hoeft als leerkracht bij het semantiseren de betekenis van het woord niet extra uit te leggen. Een voorbeeld hiervan is dat kinderen een Nederlands woord leren voor een woord uit hun eerste taal.
- Kinderen breiden de kennis van de betekenissen van woorden uit. Kinderen leren dan dus een nieuw betekenisaspect bij een bekend woord. Een voorbeeld hiervan is dat kinderen leren dat hun schep in de zandbak hetzelfde label heeft als de grote schep van hun vader.
- Kinderen leren nieuwe woorden en betekenissen. Dat betekent dat het kind het woord en tevens het achterliggende concept moet leren. Een voorbeeld hiervan is dat kinderen een heel nieuw woord leren dat voor hen onbekend is, zoals het woord ‘ambulance’. Ze moeten leren hoe een ambulance eruit ziet, waar het voor is en dat het een ambulance heet of een ziekenauto. Ze moeten dus een nieuw label en een nieuw concept leren.

(Van den Nulft & Verhallen 2009: 84)

Het labelen uit de eerste woordleersituatie kan met non-verbale middelen en met verbale middelen. Non-verbale middelen zijn bijvoorbeeld het laten zien van een voorwerp of handeling, het laten ervaren van een voorwerp of handeling, gebaren, voordoen of uitbeelden. Verbale middelen zijn bijvoorbeeld het geven van een synoniem of de vertaling in de eerste taal van het kind. Het consolideren is het inoefenen van het woord, zodat de woorden een vast plekje krijgen in de woordenschat van de kinderen. Bij het controleren controleert de leerkracht of de leerlingen de woorden begrepen hebben en of zij de betekenis nog steeds weten.

Voordat de viertakt kan worden uitgevoerd is het belangrijk dat de leerkrachten woorden selecteren die zij in de les willen behandelen. Om de juiste woorden te selecteren kan worden gekeken naar de frequentie van woorden in bepaalde lessen. Ook is het belangrijk om als leerkracht woorden te filteren, dus om alleen woorden te selecteren die kinderen nog niet kennen, maar wel moeten kennen. Dit zijn dus woorden waarmee nagenoeg alle leerlingen hun woordenschat kunnen uitbreiden. Bovendien is het belangrijk om hoog in te zetten. Dit houdt in dat de leerkracht zoveel mogelijk voor moeilijke woorden moet kiezen. Leerkrachten die hoge verwachtingen stellen, bereiken betere resultaten bij de kinderen. Dit staat bekend als het pygmalion-effect van Rosenthal & Jacobson (1992). Rosenthal nam een IQ-test af en koos daarbij willekeurig een aantal leerlingen uit. Tegen de leerkracht zei hij dat deze leerlingen waarschijnlijk een intellectuele sprong zouden gaan maken. Toen hij een jaar later terugkwam en opnieuw de IQ-test uitvoerde bleek dat deze willekeurig gekozen kinderen inderdaad een intellectuele sprong hadden gemaakt. De leerkracht had door de opmerking van Rosenthal hoge verwachtingen van de willekeurig gekozen kinderen gekregen. Succesleerkrachten zullen dus voor alle kinderen uit hun groep de lat hoog leggen.

2.3.2 Leren lezen

Buiten het vergroten van de woordenschat is het leren lezen een ander belangrijk onderdeel van taal op de basisschool. In deze paragraaf wordt beschreven hoe dit leren lezen plaatsvindt.

Allereerst wordt *de beginnende geletterdheid* besproken. Deze term staat voor de periode waarin kinderen kennismaken met geschreven taal, voorafgaand aan het formele lees- en schrijfonderwijs (Broekhof & Cohen de Lara 2006: 9-12). Voor een groot deel van de kinderen is dit een onderdeel van de opvoeding die zij thuis krijgen. Er is echter ook een aantal kinderen waarbij dit niet het geval is, waardoor deze kinderen een achterstand hebben als het formele lees- en schrijfonderwijs begint. In de schakelklas kan de beginnende geletterdheid van deze kinderen worden vergroot en gestimuleerd.

Om beginnende geletterdheid te vergroten, is er een aantal activiteiten die leerkrachten kunnen doen. Dit zijn bijvoorbeeld het voorlezen van prentenboeken, maar ook schrijfactiviteiten. Bij dit laatste hoort het leren omgaan met een pen of potlood, stempelen met letters etc. Dit voorbereidend schrijven werkt het beste als het schrijven een onderdeel is van een bredere activiteit (Broekhof & Cohen de Lara 2006: 10). Een voorbeeld hiervan is het schrijven van een kaart bij een activiteit met als thema vakantie. Een andere manier om de beginnende geletterdheid te vergroten is door er met de inrichting van de klas aandacht aan te besteden. Zo kunnen bijvoorbeeld posters worden opgehangen waarop geschreven taal te zien is (Broekhof en Cohen de Lara 2006: 11). Ook kan een thematafel erg nuttig zijn. Op een thematafel worden voorwerpen en boeken geplaatst die betrekking hebben op het thema dat in de klas behandeld wordt. Het is belangrijk dat bij deze

voorwerpen labels geplaatst worden, zo wordt de beginnende geletterdheid en de woordenschat vergroot.
Een specifiek onderdeel van de beginnende geletterdheid is het fonemisch bewustzijn. Fonemisch bewustzijn wordt als volgt gedefinieerd:

De vaardigheid om klanken binnen woorden te onderscheiden en te manipuleren. Broekhof & Cohen de Lara (2006: 15)

Dit fonemisch bewustzijn kan worden getraind door met leerlingen uit groep 1/2 te oefenen met rijmpjes, liedjes en klankspelletjes (Broekhof & Cohen de Lara 2006: 15).

Een vervolg op de beginnende geletterdheid is het leren lezen. Dit is de belangrijkste voorwaarde voor het goed begrijpend lezen en daarmee voor het succes dat de leerling zal hebben in zijn/haar schoolloopbaan. In de schakelklas kan extra aandacht worden besteed aan de leerlingen die moeite hebben met het technisch lezen. Om leerlingen goed te leren lezen is het erg belangrijk om als leerkracht duidelijke doelen te stellen en zorgvuldig een goede methode te gebruiken (Vernooy, 2006: 1-7). Deze methode dient hetzelfde te zijn als de methode die in de reguliere klassen wordt gebruikt. Bij de instructie door de leerkracht is het belangrijk om expliciete, directe instructie te geven, veel tijd te besteden aan de instructie, en veel coaching en oefening en goede feedback te geven (Vernooy 2003: www.cps.nl).

2.3.3 Begrijpend en studerend lezen

Het begrijpend en studerend lezen is een belangrijk onderdeel van een succesvolle schoolloopbaan. Goede ontwikkeling hiervan is om die reden een belangrijk onderdeel van de schakelklassen.
In de schakelklas moet extra aandacht worden besteed aan het aanleren van leesstrategieën, zoals:

- gebruik maken van wat je al weet;
- de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;
- voorspellingen doen;
- hoofd- van bijzaken scheiden;
- de rode draad herkennen etc.

(Broekhof & Cohen de Lara 2006: 16)

Effectief onderwijs in begrijpend lezen is een samenhang van het geven van goede instructie en het laten toepassen van de geleerde vaardigheden (Broekhof & Cohen de Lara 2006: 16).
Een ander belangrijk onderdeel bij het leren van strategisch lezen is het zogenoemde coöperatief leren. Dit houdt in dat leerlingen het strategisch lezen leren door met elkaar te praten over wat ze lezen en er met elkaar opdrachten over te maken.

2.4 Rol van de leerkracht

Door Sardes is in 2006 een brochure ontwikkeld met daarin *Tien tips voor schakelklassen* (zie bijlage 1). Deze tien tips zijn voortgekomen uit ervaringen in de praktijk. Uit deze tips en uit het onderzoek van Mulder et al. (2008) blijkt dat leerkrachtkenmerken mogelijk het succes van de schakelklasleerlingen bepalen. In deze paragraaf wordt dieper ingegaan op onderzoeken naar de invloed van een leerkracht op de schoolprestaties van leerlingen.

Onderzoek naar de effectiviteit van leerkrachten is geen nieuw onderwerp. Al vanaf het begin van het onderwijs worden educatieve programma's geëvalueerd en in deze evaluaties wordt de kwaliteit van de leerkrachten als een significant kenmerk voor goed onderwijs beschouwd (Heath, 1982: 88-123). Dit is echter nog maar weinig onderzocht in programma's voor leerlingen met een taalachterstand.

Er is ook onderzoek gedaan naar het verband tussen verschillende factoren en de schoolprestaties van de leerlingen. Een deel van dit onderzoek gaat over de invloed van de leerkracht op de schoolprestaties en daaruit blijkt dat verschillen tussen leerkrachten grote effecten hebben op de schoolprestaties van leerlingen (Hanushek, 1992: 92). De verschillen in leerkrachten kunnen er zelfs voor zorgen dat leerlingen die les hebben gehad van een *goede* leerkracht een jaar voorlopen op leerlingen die les hebben gehad van een *minder goede* leerkracht. Uit het onderzoek wordt echter niet duidelijk welke eigenschappen of vaardigheden een *goede* leerkracht moet hebben. Er komt wel naar voren dat in klassen met donkere kinderen, donkere leerkrachten voor betere schoolprestaties zorgen dan blanke leerkrachten (Hanushek, 1992: 110). Verder bleek uit de resultaten van een IQ-test die bij de leerkrachten werd afgenomen, dat leerkrachten met een hogere score beter waren in het vergroten van de leesvaardigheid bij leerlingen maar minder goed waren in het vergroten van de woordenschat. Tot slot bleek dat leraren met een hoger diploma (master) niet zorgden voor betere leerprestaties.

Uit het onderzoek van Rowe (2002: 2) komt ook naar voren dat de meest belangrijke factor voor variatie in leerprestaties de kwaliteit van de leerkracht is. Deze factor is zelfs belangrijker dan gender of de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen, al spelen deze factoren wel een rol bij de leerprestaties. Rowe (2002: 2) stelt dat de beste strategie om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren is ervoor te zorgen dat alle leerlingen de best mogelijke kwaliteit van onderwijs ontvangen. Uit het onderzoek blijkt verder dat speciaal ontworpen trainingen voor leerkrachten en professionele ontwikkelingsprogramma's de competenties van de leerkracht en de leerprestaties van de leerlingen vergroten.

Wat betreft ervaring van leerkracht is uit verschillende onderzoeken gebleken dat de effectiviteit in de eerste jaren van een leerkracht toeneemt met de ervaring, maar dat na ongeveer vijf jaar de effectiviteit van de leerkracht afneemt (Barnes 1985: 46-49, Tennessee department of Education 2007: www.edvantia.org). In het onderzoek van de Tennessee department of education (2007: zie www.edvantia.org) is het verschil in de effectiviteit van de leerkracht in verband met ervaring bekeken tussen scholen met veel achterstandsleerlingen en scholen met weinig achterstandsleerlingen. Hierin is te zien dat in de eerste vijf jaar leerkrachten op scholen met veel achterstandsleerlingen effectiever zijn dan leerkrachten op scholen met weinig achterstandsleerlingen. Na vijf jaar is te zien dat de effectiviteit van leerkrachten op scholen met weinig achterstandsgroepen

alleen maar toeneemt tot zelfs de twintig jaar ervaring, terwijl de effectiviteit van leerkrachten op scholen met veel achterstandsgroepen juist afneemt. Het lijkt er dus op dat het aantal achterstandsleerlingen in een school invloed kan hebben op de effectiviteit van de leerkracht, in het onderzoek wordt echter niet vermeld waardoor dit komt. In andere onderzoeken wordt echter wel aangegeven dat op scholen met veel achterstandsgroepen over het algemeen veel personeelsverloop is (Henke et al. 1997). Het is dus mogelijk dat effectieve leerkrachten na een aantal jaren weggaan, terwijl minder effectieve leerkrachten blijven en dat daardoor een vertekend beeld ontstaat van de relatie tussen leerkrachtervaring en effectiviteit van de leerkracht.

2.4.1 Onderzoek naar effectief onderwijs voor 'language minority students'

Tikunoff (1983) deed een onderzoek naar de significante kenmerken voor meertalig onderwijs (Significant Bilingual Instructional Features, verder afgekort als SBIF). Uit dit onderzoek werden leerkrachten als effectief ervaren als ze voldeden aan de volgende criteria:

- de leerkrachten werden door andere leerkrachten, ander schoolpersoneel, leerlingen en ouders als effectief bestempeld;
- ze besteedden een hogere of gelijke hoeveelheid tijd aan academisch leren dan het gemiddelde aan uren dat ander onderzoek naar effectief lesgeven aantoonde.

Verder bleek dat succesvolle leerkrachten die lesgaven aan leerlingen met een beperkte vaardigheid in het Engels de volgende kenmerken deelden:

- ze hebben hoge verwachtingen van hun leerlingen en hebben vertrouwen in hun eigen onderwijsvaardigheden;
- ze gebruiken zowel de eerste taal van de leerling als het Engels (in Amerika) als ze instructie geven;
- ze gebruiken effectieve leermethodes (Tikunoff 1983: 12):
    - ze communiceren duidelijk als ze nieuwe informatie presenteren;
    - ze stimuleren leerlingen om de instructie goed te verwerken en om betrokken te zijn;
    - ze monitoren de vooruitgang van de leerlingen;
    - ze geven direct feedback als dat nodig is.

De SBIF-studie (Tikunoff 1983) liet ook zien dat succesvolle leerkrachten gebruik maakten van informatie over de thuiscultuur van de leerlingen, om een gevoel van vertrouwen te creëren tussen de leerling en de leerkracht.

Uit een ander onderzoek (Garcia 1988: 9) naar Mexicaans-Amerikaanse basisschoolleerlingen blijkt dat de volgende kenmerken van instructie zorgen voor effectief onderwijs:

- leerlingen krijgen onderwijs in kleine groepjes en interactie tussen de leerlingen werd de gehele dag gestimuleerd;
- leerkrachten gebruiken vaak een techniek om antwoorden aan leerlingen te ontlokken;
- na het geven van een les moedigt de leerkracht de leerlingen aan om met andere leerlingen in interactie te treden op hoger cognitief en linguïstisch niveau.

In de studie van Garcia (1991) werd onderzoek gedaan naar drie leerkrachten op een basisschool die door collega's als effectieve leerkrachten werden bestempeld. Uit dit onderzoek bleek dat de

leerkrachten veel kennis hadden en lesgaven aan de hand van hun eigen instructiefilosofieën. Ze wisten precies waar ze mee bezig waren en konden altijd verklaren waarom ze iets op een bepaalde manier aanpakten. Verder gebruikten de leerkrachten zowel het Engels als de eerste taal van de leerlingen bij het geven van instructie.

De leerkrachten probeerden het onderwijs in hun klas zo te organiseren dat de leerlingen eerst focusten op wat belangrijk voor hen was. Ook gebruikten ze een thematisch curriculum. Zodra een thema was bepaald, plande de leerkracht allerlei manieren van instructie rond dit thema. Bijvoorbeeld bij het thema dinosaurussen werden boeken over dinosaurussen gelezen, verschillende dinosaurussen gecategoriseerd, een bezoek gebracht aan een museum over dit thema, verhalen over dit thema geschreven etc.

Leerkrachten zorgden ook voor mogelijkheden tot actief leren. Veel tijd werd besteed aan klassikaal onderwijs en aan samenwerken. Op die manier stimuleerde de leerkrachten coöperatieve interactie tussen de leerlingen.

Eigenschappen van de leerkrachten waren dat ze erg hard werkten en veel eigen geld staken in de inrichting van het klaslokaal en de materialen die nodig waren voor de studenten. Verder bestempelden de leerkrachten zichzelf als veeleisend. Ze namen geen genoegen met excuses van leerlingen als ze hun werk niet af hadden en waren streng tegen de leerlingen die het niet serieus namen. Ook voelden de leerkrachten veel affectie met de leerlingen in hun klas. Volgens hen was dit erg belangrijk omdat op deze manier een veilige omgeving voor de leerlingen wordt gecreëerd. De leerkrachten waren het er, tot slot, over eens dat de praktijk in de klas de culturele en linguïstische achtergrond van de leerlingen moet reflecteren, om op die manier te zorgen voor een goede eigenwaarde van de leerlingen.

2.5 Probleemstelling

Naar aanleiding van onderzoek van Mulder et al. (2008) naar schakelklassen kan worden gesteld dat de schakelklas succesvol kan zijn. Schakelklasleerlingen blijken veelal meer leerwinst te behalen dan vergelijkbare leerlingen uit een controlegroep en de leerlingen voelen zich fijn in een schakelklas.

Als wordt gekeken naar de resultaten van 2007-2008 van Den Haag, blijkt dat ook in Den Haag de schakelklassen redelijk succesvol zijn. Om te bepalen of een schakelklas succesvol is geweest wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van de leerlingresultaten op de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL. Deze test meet de passieve woordenschat. Er is voor gekozen om de resultaten van deze test te gebruiken, omdat de test geschikt is voor alle leeftijden. Er is per leeftijdscategorie een normering bepaald waardoor de testresultaten van verschillende leeftijden met elkaar kunnen worden vergeleken.

Gemiddeld zijn de Haagse scholen op de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL met 4,4 punten vooruit gegaan. Wanneer de uitkomsten per school worden vergeleken is te zien dat er tussen scholen een groot verschil is in de behaalde leerwinst. Zo zijn er scholen die veel leerwinst hebben geboekt, maar er zijn ook scholen die geen leerwinst hebben geboekt of zelfs zijn achteruit gegaan. Dit wordt in hoofdstuk 3 nader toegelicht.

Naar aanleiding van deze spreiding in de resultaten is vanuit de Gemeente Den Haag en het HCO de vraag gekomen wat de oorzaak is van deze verschillen. Met andere woorden, welke factoren dragen bij aan succes in een schakelklas? In deze scriptie wordt verslag gedaan van een onderzoek naar welke factoren tot succes leiden binnen de schakelklas. Mogelijk kan op grond hiervan een school die minder goed of niet vooruit is gegaan met hun schakelklas in de toekomst advies worden gegeven.
De hoofdvraag voor dit onderzoek luidt als volgt:

> *Welke factoren zorgen ervoor dat er leerwinst wordt behaald door de leerlingen in een schakelklas?*

Zoals uit het voorgaande is gebleken, is er nog nauwelijks diepgaand onderzoek gedaan naar de succesfactoren van schakelklassen, sinds hiermee in het schooljaar 2006-2007 is gestart.
Wel heeft Sardes naar aanleiding van ervaringen uit de praktijk een lijst opgesteld met tien tips voor een succesvolle schakelklas (zie bijlage 1). Ook uit literatuuronderzoek naar varianten van schakelklassen in het buitenland kwam een aantal factoren naar voren die het succes van een schakelklas zouden kunnen bepalen (zie 2.1). Als de tips van Sardes en de factoren uit het literatuuronderzoek worden samengenomen, kan daaruit worden afgeleid dat de volgende factoren zouden kunnen leiden tot een succesvolle schakelklas:

Organisatorische factoren:

1. De school waarop de schakelklas wordt ingericht is een GOA (Gemeentelijke Onderwijs Achterstand)-school.
2. Er is tijdig nagedacht over monitoring en evaluatie.
3. Er zijn leerlingen geselecteerd met voldoende potentie.
4. Er zijn goede afspraken gemaakt tussen scholen en met de gemeente.
5. Schakelklasdeskundigheid wordt binnen het team verspreid.

Leerkrachtfactoren:

6. Er staat een topleerkracht voor de klas die:
    - werkt aan de hand van thema's, in gespreksvormen met groepjes en/of met educatieve uitstapjes;
    - tijd neemt voor een goede voorbereiding;
    - de juiste accenten legt in de schakelklas;
    - een rijke leeromgeving biedt waarin veel natuurlijke taal wordt aangeboden;
    - leerlingen aan betekenisvolle, realistische problemen laat werken, zodat de leerlingen worden gestimuleerd om zowel verbale als non-verbale problemen op te lossen met behulp van talige en niet-talige middelen;
    - het taalonderwijs integreert met de inhoud van zaakvakken op het niveau waarin de schakelklasleerlingen qua leeftijd thuishoren;
    - instructie op maat geeft;

- hoge verwachtingen heeft van zijn/haar leerlingen;
- vertrouwt op zijn/haar eigen onderwijsvaardigheden;
- effectieve leermethodes gebruikt;
- zorgt voor veel interactie in de klas;
- veel affectie voelt met zijn/haar leerlingen.

In bovenstaande lijst vallen de meeste van de genoemde factoren duidelijk onder leerkrachtfactoren. Ze betreffen eigenschappen en vaardigheden die leerkrachten dienen te hebben en/of toe te passen in de manier van onderwijzen in de schakelklas. Deze factoren zullen daarom binnen mijn onderzoek de nadruk krijgen.

De punten 1 tot en met 4 betreft zaken die de gemeente, in dit geval de gemeente Den Haag, regelt. Zo is een selectiecriterium voor Haagse schakelklassen dat het een GOA-school betreft. Ook worden door de gemeente Den Haag strenge selectiecriteria gehanteerd om zodoende te zorgen dat leerlingen met voldoende potentie deel zullen nemen aan de schakelklas (zie ook 3.3.1). Uit de toetsresultaten moet zijn gebleken dat de leerling daadwerkelijk een taalachterstand heeft en dat er niet iets anders bij de leerling speelt, zoals gedragsproblemen.

Door het HCO en de gemeente Den Haag is bovendien goed over monitoring en evaluatie nagedacht. Scholen moeten op drie momenten de schakelklasleerlingen toetsen: aan het begin van het jaar, halverwege het jaar en aan het eind van het jaar. Deze toetsgegevens worden door het HCO verzameld en worden in samenwerking tussen het HCO en de gemeente gemonitord en geëvalueerd.

Deze succesfactoren zijn dus gelijk voor alle scholen in Den Haag. Om die reden kunnen de factoren 1 tot en met 4 niet verklaren waarom er scholen in Den Haag zijn die grote vooruitgang boeken, terwijl er ook scholen zijn die geen vooruitgang of zelfs achteruitgang boeken. De andere factoren wil ik daarom nader onderzoeken. Daarvoor onderzoek ik of de schakelklassen in Den Haag die goed scoren inderdaad aan deze factoren voldoen en of schakelklassen die achteruit gaan of gelijk blijven niet aan deze factoren voldoen.

3 Schakelklasonderwijs in de praktijk

Voordat wordt overgegaan naar de gehanteerde methode van onderzoek wordt eerst aandacht besteed aan de vorm en inhoud van de huidige schakelklassen. In dit hoofdstuk wordt allereerst beschreven wat schakelklassen precies zijn en welke varianten er zijn (3.1). Vervolgens wordt het landelijk beleid dat is opgesteld voor schakelklassen (3.2) en de inrichting van het schakelklasonderwijs in Den Haag besproken (3.3).

3.1 Varianten van schakelklassen

Schakelklassen zijn klassen binnen het primair onderwijs voor kinderen met een taalachterstand (www.schakel-klassen.nl). In de schakelklas wordt gedurende een schooljaar extra aandacht besteed aan taal, om zodoende de taalachterstand gedeeltelijk weg te werken en het taalniveau van de leerlingen te verhogen. Het doel van de schakelklas is dat de leerlingen met een taalachterstand door verbetering van hun taal, zowel passief als actief, uiteindelijk het schoolniveau krijgen dat past bij hun cognitieve niveau (Broekhof & Cohen de Lara 2006: 3).

Het invoeren van schakelklassen is mogelijk voor de groepen 3 tot en met 8 binnen het primair onderwijs. Er zijn verschillende varianten mogelijk, maar een regel die voor elke variant geldt, is dat de schakelklas uit minimaal tien en maximaal zestien leerlingen mag bestaan (Broekhof en Hoogeveen 2008: 8-10). De mogelijke schakelklasvarianten voor het schooljaar 2007-2008 waren in Den Haag als volgt (Broekhof & Hoogeveen 2008: 8-10):

- De voltijd variant: deze variant vindt plaats tijdens schooltijd. De leerlingen volgen gedurende één schooljaar al het onderwijs in een aparte groep. De schakelklas vormt in deze variant dus echt een aparte groep.
- De deeltijd variant: deze variant vindt plaats tijdens schooltijd. De leerlingen volgen gedurende één schooljaar een deel van de dagelijkse lessen in een aparte groep. Deze lessen moeten minimaal acht uur per week beslaan.
- De verlengde schooldag (verder afgekort als VSD) variant: deze variant vindt plaats buiten schooltijd. De leerlingen volgen gedurende één schooljaar lessen in een aparte groep, na de reguliere schooltijd. Het minimum aantal uren voor deze lessen is 2,5 uur per week.
- Groepjes variant: deze variant vindt plaats tijdens schooltijd. De leerlingen volgen gedurende één schooljaar intensief taalonderwijs van minimaal acht uur per week. Dit onderwijs wordt gepland volgens een vast rooster en in aparte groepjes.

3.2 Landelijk beleid schakelklassen

In het kader van het onderwijsachterstandenbeleid zijn door het ministerie van OCW middelen beschikbaar gesteld voor het inrichten van schakelklassen voor leerlingen met een taalachterstand. In het schooljaar 2005–2006 zijn in 25 gemeenten pilots gehouden om ervaring op te doen met schakelklassen, om zodoende de opgedane kennis en ervaring voor het schooljaar 2006-2007 te kunnen verspreiden onder andere gemeenten en daadwerkelijk met de schakelklassen van start te gaan (zie http://www.onderwijsachterstanden.nl). De uitkomsten van deze pilot zijn al besproken in 2.2.

Voor het schooljaar 2006-2007 kregen de schakelklassen een wettelijke basis, zie artikel 166 en 166a van de Wet op het primair onderwijs. In deze wet is vastgelegd dat de gemeenten verantwoordelijk zijn voor de selectiecriteria van leerlingen voor een schakelklas. Deze criteria moeten dus door de burgemeester en wethouders worden vastgesteld (Dijksma 2007: 1). Vervolgens moeten de gemeenten met bevoegde gezagsorganen, zoals onderwijsbegeleidingsdiensten, in overleg treden over de scholen waar schakelklassen mogen worden ingericht. De gemeenten, met uitzondering van de G31[4], ontvangen een uitkering die voor voor- en vroegschoolse educatie (VVE) en schakelklassen mag worden ingezet. De G31 ontvangen een brede doeluitkering van de Meerjarige Ontwikkelingsprogramma's (verder afgekort als MOP) van het Grote Stedenbeleid voor de periode van 2006–2010. Voor deze uitkering zijn door het ministerie van OCW prestatieafspraken gemaakt (Dijksma 2007: 1). Deze prestatieafspraken voor de schakelklassen gaan over het aantal schakelklassen dat de G31 zou gaan inrichten en het aantal leerlingen dat zij kunnen bereiken (Suijkerbuijk 2008: 7). Door Dijksma (2007: 5) werd vastgesteld dat in de periode waarvoor het geld beschikbaar is gesteld, 18.000 leerlingen het schakelklasonderwijs zouden kunnen volgen. In de praktijk bleek echter dat de G31 slechts in staat waren om ongeveer 13.000 leerlingen schakelklasonderwijs te laten volgen. Dit is een lagere prestatie dan door Dijksma was vastgesteld. Om die reden zijn met de G31 afspraken gemaakt over de te nemen maatregelen voor de ontwikkeling van de leerlingen. Zo moeten de gemeenten een indicator kiezen met een bijbehorende prestatie voor hun gemeente. Een *indicator* is een meetbaar fenomeen dat aanwijzingen geeft over de mate van kwaliteit. Deze indicator moet gerelateerd zijn aan het bestrijden van onderwijsachterstanden en het MOP. Den Haag investeert bijvoorbeeld in een grotere ouderbetrokkenheid en begeleiding in toetsing van de schakelklasleerlingen (Dijksma 2007: 5).
Verder dienen de gemeenten met de schoolbesturen afspraken te maken over de scholen waaraan schakelklassen worden verbonden en in welke varianten deze worden aangeboden. De schoolbesturen en leerkrachten zijn vervolgens verantwoordelijk voor de inhoud van het lesprogramma in een schakelklas. Tevens zijn de schoolbesturen verantwoordelijk voor de selectie van de leerlingen en de expliciete toestemming van de ouders voor deelname aan een schakelklas (zie www.onderwijsachterstanden.nl).

[4] gemeenten met relatief veel inwoners uit achterstandsgroepen (Mulder et al. 2008: 4)

Tot slot is door het ministerie van OCW bepaald dat gemeenten geen verantwoording hoeven af te leggen over de resultaten die de schakelklassen behalen. De resultaten worden wel gevolgd. Bovendien kunnen gemeenten vrijwillig deelnemen aan landelijke effectevaluatie.

3.3 Schakelklasonderwijs in Den Haag

In de vorige paragrafen is een algemene beschrijving gegeven van de schakelklasvarianten en het schakelklasbeleid in Nederland. Omdat deze scriptie zich toespitst op schakelklassen in Den Haag, wordt in deze paragraaf het schakelklasonderwijs in Den Haag besproken. Er wordt begonnen met een beschrijving van het Haagse beleidskader dat is afgeleid van het landelijk beleidskader (3.2). Vervolgens wordt in 3.3.1 besproken welke selectiecriteria in Den Haag gelden voor toelating tot de schakelklas. De paragraaf wordt afgesloten met de resultaten van het schooljaar 2007-2008 die in Den Haag door de schakelklassen zijn behaald (3.3.3). Deze resultaten vormen de basis voor de rest van het scriptieonderzoek.

3.3.1 Beleidskader schakelklassen Den Haag 2007-2008

In het schooljaar 2006-2007 is Den Haag officieel begonnen met schakelklassen. Bij de start van dit schooljaar waren de wettelijke kaders voor de groepjesvariant en de VSD-variant nog niet bekend. Om die reden heeft de gemeente Den Haag in dit eerste schakeljaar alleen voltijd- en deeltijd-varianten gesubsidieerd. Doordat de groepjesvariant en de VSD-variant in het schooljaar 2007-2008 een wettelijk kader kregen zijn deze twee varianten voor dat schooljaar wel opgenomen in het Haagse beleidskader.

Het Haagse schakelklasbeleid is een uitwerking van het lokale onderwijsplan voor de periode van 2006-2010 (zie www.onderwijsachterstanden.nl). Het is gebaseerd op de wettelijke kaders die landelijk zijn opgesteld voor schakelklassen en is aangevuld met lokale uitgangspunten. De wettelijke kaders zijn hierboven beknopt beschreven. Een eerste uitgangspunt van Den Haag is dat schakelklassen alleen mogen worden ingericht op GOA-scholen. Andere scholen komen dus niet voor subsidiëring van een schakelklas in aanmerking.

In overleg met de schoolbesturen heeft de gemeente Den Haag bepaald dat een taalachterstand van minimaal een jaar een criterium is waaraan leerlingen moeten voldoen om deel te nemen aan een Haagse schakelklas. Deze taalachterstand moet bovendien het primaire probleem vormen. De leerling mag dus geen andere problemen hebben, zoals gedragsproblemen. De school zelf mag er voor kiezen om een strenger criterium te hanteren, het is echter niet toegestaan om een lichter criterium te hanteren.

De Haagse schakelklas dient één of meerdere vaste leerkrachten te hebben. Tussentijdse in- en uitstroom van leerlingen in de schakelklas is alleen mogelijk wanneer een leerling nieuw op school komt of de school verlaat.

In een schakelklas wordt gewerkt met effectieve methodes die gericht zijn op het wegwerken van taalachterstanden. De inrichting hiervan mag de school zelf bepalen. Het HCO levert in Den Haag begeleiding bij de inrichting van deze klas en verzorgt bijeenkomsten om de expertise van de

schakelklasleerkrachten te vergroten. Een voorbeeld van de ondersteuning vanuit het HCO zijn de netwerkbijeenkomsten en de cursus *Taalkracht 10*. Bij de netwerkbijeenkomsten worden de leerkrachten geïnformeerd over specifieke onderwerpen en is er ruimte voor uitwisseling van kennis en ervaring. In de cursus *Taalkracht 10* krijgt de leerkracht workshops aangeboden over thema's die in de schakelklas kunnen worden gebruikt.

Om een schakelklas te starten kunnen schoolbesturen een aanvraag indienen bij de gemeente. In deze aanvragen moet worden aangegeven wat de groepsgrootte is, voor welke doelgroep de schakelklas dient en welke resultaten worden beoogd. Zodra deze aanvraag voorlopig is goedgekeurd, dient het schoolbestuur een plan van aanpak op te stellen.

3.3.2 Selectiecriteria voor schakelklasleerlingen in Den Haag

Op grond van het Haagse Beleidskader is een aantal selectiecriteria opgesteld voor toelating van leerlingen tot een schakelklas.

Het eerste criterium voor toelating tot een schakelklas is dat de leerling een taalachterstand moet hebben van minimaal een jaar. De schakelklas is bovendien niet bedoeld voor leerlingen met speciale zorgbehoeften zoals dyslexie of ernstige gedragsproblemen, de taalachterstand moet het primaire probleem zijn. Om te bepalen of er sprake is van taalachterstand worden de volgende Cito-toetsen als selectietoetsen afgenomen:

- Cito Taal voor Kleuters. Met het toetsenpakket Taal voor Kleuters wordt de taalontwikkeling van kinderen in de kleuterjaren gevolgd. In de toetsen worden de algemene taalontwikkeling en het inzicht in geschreven taal getoetst.
- Cito Begrijpend lezen/Lezen met begrip. In de toets Cito Begrijpend Lezen wordt het begrip van tekstinhoud en van betekenis- en verwijsrelaties getoetst.
- Cito Woordenschat/Leeswoordenschat. Met de Cito Woordenschat wordt de receptieve woordenschat getoetst. Hierbij gaat het zowel om de *breedte* als de *diepte* van de woordenschat. Met de *breedte* van de woordenschat wordt de omvang van de woordenschat bedoeld. Met de *diepte* wordt de kennis van de leerling van woorden in relatie tot andere woorden en begrippen bedoeld.
- Cito Drie-Minuten-Toets (verder afgekort als DMT). De DMT geeft een gedetailleerd beeld van de technische leesvaardigheid van de leerling.

Met deze toetsen kan aan de hand van het aantal fouten het niveau worden bepaald van de leerling. Deze niveaus lopen van A tot en met E, waarbij A het best is en E het slechtst. Bij E- en D-scores op de Cito-toetsen kan worden gesproken over een achterstand van minimaal een jaar.

Om te bepalen of de leerling geen taal-/leesstoornis of algemene ontwikkelingsachterstand heeft, moet de leerling tevens aan de volgende eisen voldoen:

- de non-verbale subtest Matrixen van het Derde Groeps Onderzoek ligt minimaal op standaardscore 4 (laag-gemiddeld niveau);
- de scores van technisch lezen (Cito DMT) zijn hoger dan van begrijpend lezen.

Aan de hand van bovenstaande criteria wordt bepaald of een leerling wel of niet mag deelnemen aan een schakelklas. De Cito-toetsen worden ook gebruikt om de taalvaardigheid van de leerlingen gedurende het schakeljaar te kunnen volgen.
Naast de selectietoetsen dienen scholen ook een aantal aanvullende diagnostische toetsen af te nemen om daardoor een zo goed mogelijk beeld van de taalvaardigheid te krijgen. De diagnostische toetsen in het schooljaar 2007-2008 waren als volgt:

- Taaltoets Alle Kinderen (hier verder afgekort als TAK):
    - Zinsbegrip 1. In de zinsbegriptoetsen van de Taaltoets Alle Kinderen wordt de luistervaardigheid getoetst van leerlingen van groep twee tot en met vier. In zinsbegrip 1 worden functiewoorden bevraagd: hoeveelheidswoorden, ruimtelijke woorden, persoonsaanduidende woorden en voegwoorden.
    - Zinsbegrip 2. Zinsbegrip 2 toetst de kennis van relaties binnen en tussen woorden en woordgroepen in een zin.
    - Verteltaak. Met deze toets wordt de productieve taalvaardigheid spreken gemeten bij leerlingen van groep twee tot en met vier.
- Taaltoets Allochtone Kinderen schrijftaak: met deze toets wordt de productieve taalvaardigheid schrijven gemeten bij leerlingen van groep vijf tot en met acht.
- Cito Luisteren. Met deze toets wordt de luistervaardigheid van leerlingen in groep vijf tot en met acht getoetst.

3.3.3 Resultaten van de schakelklassen in Den Haag 2007-2008

In 3.3.2 is besproken op welke manier leerlingen voor de schakelklas worden geselecteerd en hoe de taalvaardigheid van deze leerlingen wordt gemeten. In deze paragraaf worden de resultaten van de schakelklassen uit het schooljaar 2007-2008 besproken. Deze samenvatting is gebaseerd op het rapport *Schakelklassen Den Haag 2007-2008* van de Gemeente Den Haag, die jaarlijks de evaluatie van de Haagse schakelklassen doet.

In het schooljaar 2007-2008 waren in Den Haag 71 schakelklassen, in verschillende varianten (zie 3.1). Hieronder volgt een overzicht van de verdeling van schakelklassen:

Tabel 1. De schakelklasvarianten in het schooljaar 2007-2008 in Den Haag.

Schakelklasvariant	Aantal klassen
voltijd	46
deeltijd	11
groepjes	11
VSD (Verlengde SchoolDag)	3
totaal	**71**

In tabel 1 is te zien dat in het schooljaar 2007-2008 het meest is gekozen voor de voltijd-variant, namelijk 46 keer. De deeltijd- en de groepjesvariant werd daarna het meest gekozen, namelijk allebei 11 keer. De VSD variant kwam slechts drie keer voor.

In de gemeentelijke evaluatie is voornamelijk naar de uitslagen van de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL gekeken. Dit is een toets die de passieve woordenschat meet. Zoals eerder vermeld, wordt hieraan in alle schakelklassen in Den Haag veel extra aandacht gegeven (zie 2.3.1). De gemiddelde score voor deze toets van de schakelklasleerlingen lag in het schooljaar 2007-2008 bij de beginmeting op 79,7 en bij de eindmeting op 84,1.

Hoewel gemiddeld een groei van 4,4 is gemaakt op de Peabody Picture Vocabulary test-III-NL blijkt bij nadere analyse dat er grote verschillen zijn in de resultaten tussen de scholen. Zo zijn de scholen die het meest zijn vooruit gegaan gemiddeld meer dan 10 punten gestegen, terwijl scholen die minder goed presteerden zelfs achteruit zijn gegaan.

In tabel 2 is de gemiddelde groei te zien van de onderbouw, bovenbouw en de heterogene groepen per schooljaar. Met heterogene groepen worden groepen met de groepjesvariant bedoeld waarin leerlingen uit verschillende leerjaren door elkaar zitten. In tabel 2 is te zien dat de gemiddelde groei die in 2006-2007 werd gemaakt 7,1 punten was. In het schooljaar 2007-2008 was deze groei minder, namelijk 4,6 punten. Dus hoewel in beide schooljaren door de leerlingen gemiddeld genomen vooruitgang is geboekt, was de vooruitgang in het schooljaar 2006-2007 groter. In de tabel is echter te zien dat de score van de beginmeting in 2006-2007 lager is dan de beginmeting in 2007-2008. Het zou dus kunnen zijn dat wanneer de leerling met een lagere score begint, deze een grotere vooruitgang boekt en dat het daarna afvlakt.

Uit de tabel kan tevens worden geconcludeerd dat in zowel 2006-2007 als in 2007-2008 de groei het grootst is in de bovenbouw. Een ander opvallend resultaat is dat in het schooljaar 2007-2008 de groei in de onderbouw een stuk lager was dan in het schooljaar 2006-2007. Opvallend daarbij is dat ook hierbij in het schooljaar 2006-2007 het beginniveau lager lag dan in het schooljaar 2007-2008.

Tabel 2. Overzicht van de gemiddelde Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL resultaten per schooljaar, onderverdeeld naar bovenbouw, onderbouw en heterogeen.

schooljaar	2006-2007				2007-2008			
	Aantal leerlingen	begin	eind	verschil	aantal	begin	eind	verschil
(4)/5/6/7	116	78,4	85,9	7,5	303	78,2	84,3	6,2
(2)/3/4	189	77,1	84,3	7,2	227	81,2	83,8	2,5
heterogeen	36	73,1	78,6	5,5	38	76,5	81,6	5,1
	341	77,1	84,3	7,1	568	79,3	83,9	4,6

(Bron: Busstra 2009: 6)

Het is voor dit onderzoek ook interessant om te kijken naar de spreiding van de resultaten om zodoende te weten te komen of de resultaten in de groepen rond hetzelfde niveau zitten of dat in dezelfde groep klassen zijn die veel vooruit gang boeken en klassen minder vooruitgang boeken of zelfs achteruitgaan.
In tabel 3 is de standaarddeviatie weergegeven bij de groepen waarvan de resultaten van de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL van bekend zijn. Deze standaarddeviatie is berekend met de gegevens van de rangordetabel met resultaten van de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL uit Busstra (2009).

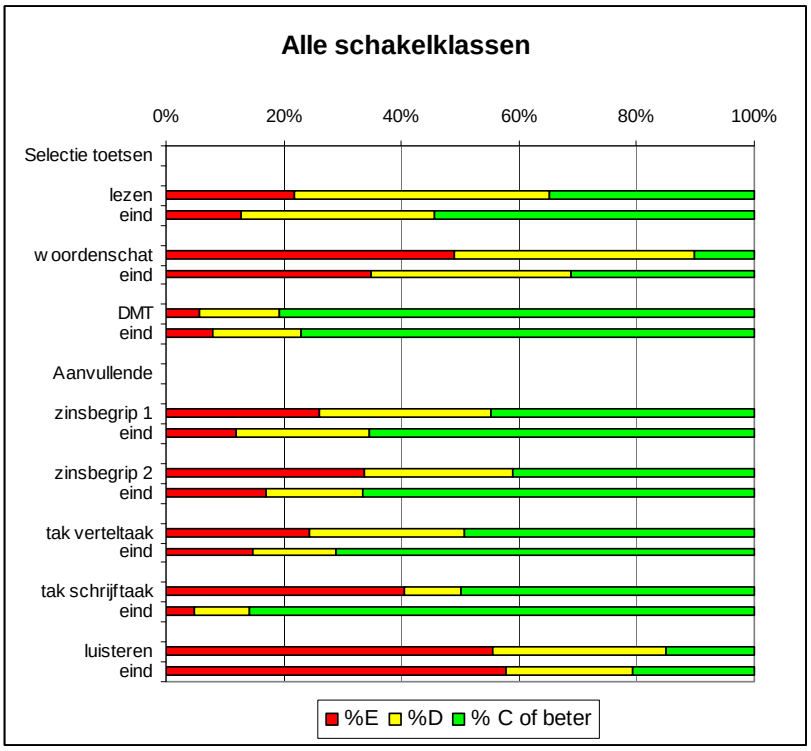
Tabel 3. Overzicht van de resultaten op de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL en de spreiding in resultaten.

Groep	Aantal groepen	Schakelklasvariant	Verschil begin-/eindmeting	SD
1/2	2	Voltijd	0	1
3/4	20	Voltijd	2,8	4,6
	2	Deeltijd	5,6	3,9
5/6	3	VSD	10,2	5,7
	9	Voltijd	5,4	3,1
	2	Deeltijd	3,5	0,9
7/8	4	Voltijd	2,9	5,0
	1	Deeltijd	2,8	0
	3	Groepjes	5,9	0,9

In tabel 3 is te zien dat het meest is gekozen voor een schakelklas in groep 3/4 met de voltijdvariant. In de tabel is bovendien ook te zien dat de spreiding van deze resultaten in deze klassen relatief groot was. Vooral door het grotere aantal groepen is deze laatste constatering het meest interessant voor dit scriptieonderzoek.
In tabel 3 is verder te zien dat met de VSD-variant in de schakelklassen groep 5/6 gemiddeld de meeste vooruitgang is geboekt. De standaard deviatie is in deze groep echter het hoogst. Dit houdt in dat er veel verschil zit tussen de drie klassen wat betreft de resultaten. De groepen 1/2 met de voltijdvariant scoren gemiddeld het laagst en hebben relatief gezien een lage standaard deviatie. Dit houdt in dat de gemiddelde resultaten van beide groepen redelijk dicht bij elkaar liggen.

In grafiek 1 is de vooruitgang te zien die de schakelklasleerlingen hebben gemaakt op de verschillende toetsen.

Grafiek 1. Overzicht van de resultaten van alle schakelklassen in Den Haag, zowel bij begin- als eindmeting van de toetsen



(Bron: Busstra, 2009: 10)

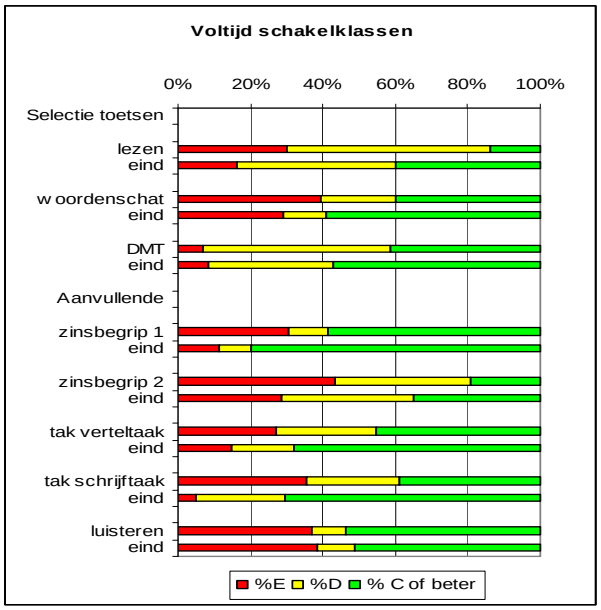
Er zijn per toets twee lijnen, de eerste laat het beginniveau zien en de tweede het eindniveau van de leerlingen. Deze niveaus lopen van A tot en met E, waarbij A het hoogste niveau is en E het laagste niveau. Op basis van de toetsscores kunnen leerkrachten het niveau van een leerling bepalen. De resultaten uit grafiek 1 moeten daarom als indicatief worden gezien. Een niveau is namelijk geen nauwkeurige maat van groei, omdat de scores binnen een niveau variëren.

Helaas worden in het rapport van Busstra (2009) geen exacte gegevens gegeven bij deze grafiek. Om die reden kan niet worden berekend of de vooruitgang op de verschillende toetsen significant is. Wel kan in de grafiek worden afgelezen dat de groep leerlingen dat op Cito Begrijpend Lezen (in de grafiek aangegeven als *lezen*) een C of hoger scoort groter is geworden gedurende het schooljaar. Dit geldt ook voor de toetsen Cito Woordenschat, TAK Zinsbegrip 1 en 2, TAK Verteltaak, TAK Schrijftaak en Cito Luisteren. Op de toets Cito DMT is de groep die C of hoger scoort kleiner geworden. Hieruit kan worden geconcludeerd dat in de schakelklassen in Den Haag in het schooljaar

2007-2008 op alle getoetste taalgebieden vooruitgang is geboekt, met uitzondering van het technisch lezen.

In de grafieken 2a tot en met 2d worden de toetsresultaten per variant weergegeven.

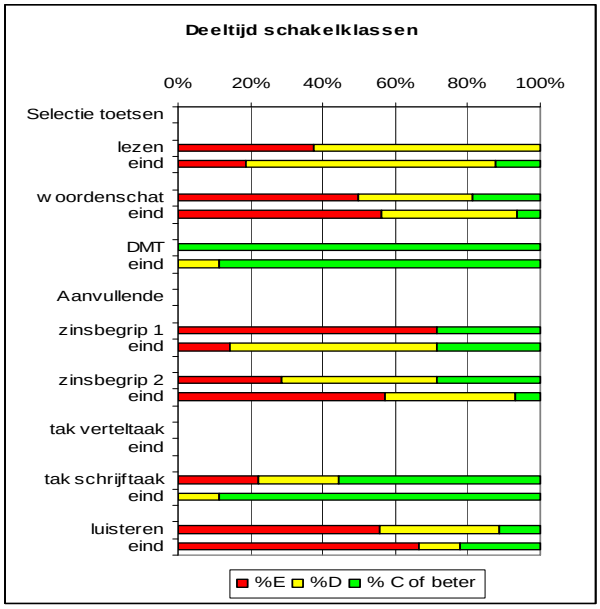
Grafiek 2a. Resultaten op de overige toetsen door de voltijd schakelklassen.



Bron: Busstra 2009

In grafiek 2a is te zien dat de voltijd schakelklassen over het algemeen op alle toetsen zijn vooruitgegaan. Zo is de groep leerlingen die en C of hoger scoren groter geworden bij de toetsen Cito Begrijpend Lezen, Cito Woordenschat, Cito DMT, TAK Zinsbegrip 1 en 2, TAK Verteltaak en TAK Schrijftaak. Alleen op de toets Cito Luisteren is de groep leerlingen die een C of hoger scoren iets kleiner geworden en de groep die een E scoort iets groter.

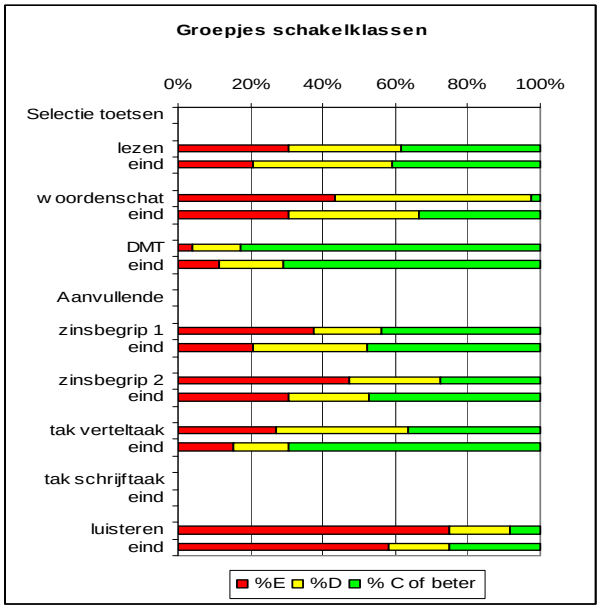
Grafiek 2b. Resultaten op de overige toetsen door de deeltijd schakelklassen.



Bron: Busstra 2009

In grafiek 2b zijn de toetsresultaten van alle deeltijd schakelklassen weergegeven. Bij deze variant is een wisselend beeld te zien wat betreft de vooruitgang op de toetsen. De groep leerlingen die een C of hoger scoort is groter geworden voor de toetsen Cito Begrijpend Lezen, TAK Schrijftaak en Cito Luisteren. De groep leerlingen die een C of hoger scoort is echter kleiner geworden voor de toetsen Cito Woordenschat, Cito DMT en TAK Zinsbegrip 2. Hieruit kan worden geconcludeerd dat in het schooljaar 2007-2008 het begrijpend lezen, het schrijven en het luisteren vooruit zijn gegaan en de woordenschat en het technisch lezen zijn achteruit gegaan.

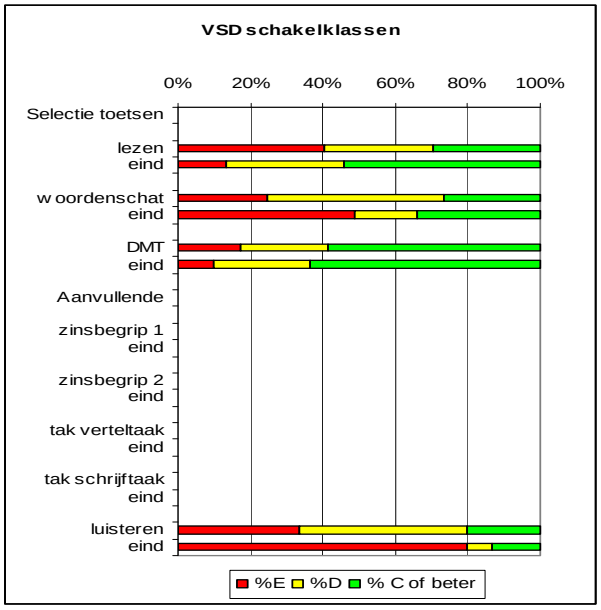
Grafiek 2c. Resultaten op de overige toetsen door de groepjes schakelklassen.



Bron: Busstra 2009

In grafiek 2c zijn de resultaten weergegeven van de schakelklassen met een groepjesvariant. Uit deze grafiek is af te lezen dat de groep leerlingen die een C of hoger scoort groter is geworden voor alle toetsen, behalve voor de DMT. Door de schakelklassen met de groepjesvariant is dus, met uitzondering van het technisch lezen, op alle getoetste taalgebieden vooruitgang geboekt.

Grafiek 2d. Resultaten op de overige toetsen door de VSD schakelklassen.



Bron: Busstra 2009

In grafiek 2d zijn de resultaten weergegeven van de VSD schakelklassen. Uit deze grafiek kan worden afgelezen dat de groep leerlingen die een C of hoger scoort groter is geworden voor de toetsen Cito Begrijpend Lezen, Cito Woordenschat en de Cito DMT. Voor de toets Cito Luisteren is de groep leerlingen die een C of hoger scoort een stuk kleiner geworden en de groep die een E scoort enorm toegenomen. Op de toets Cito Woordenschat is, ondanks dat de groep die een C of hoger scoort is toegenomen, de groep leerlingen die een E scoort ook toegenomen. Het effect van een VSD variant lijkt dus per leerling erg te kunnen verschillen.

Concluderend kan worden gesteld dat op basis van de diagnostische toetsen de voltijd- en de groepjesvariant het meest succesvol lijken. Bij de voltijdvariant is alleen achteruitgang te zien op de toets Cito Luisteren en bij de groepjesvariant alleen op de toets Cito DMT. De VSD-variant lijkt minder succesvol, er is op twee toetsen achteruitgang geboekt door de leerlingen. De deeltijdvariant lijkt het minst succesvol, de leerlingen zijn op drie toetsen achteruit gegaan. Een mogelijke verklaring voor het matige succes van de VSD-variant zou kunnen zijn gebrek aan motivatie van sommige leerlingen om langer op school te zitten. Bij de deeltijd-variant zouden organisatorische problemen een rol kunnen spelen, doordat de leerlingen een deel van de tijd in de reguliere klas meedraaien en een deel van de tijd in de schakelklas. Dit dient echter nader onderzocht te worden. Maar aangezien de voltijd variant van de schakelklas het meest voorkomt in Den Haag en relatief succesvol lijkt te zijn maar wel een grote spreiding toont in haar resultaten, ligt verder onderzoek hiernaar vooralsnog het meest voor de hand.

4 Onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk zal de onderzoeksmethode worden beschreven. Allereerst wordt de onderzoeksopzet besproken (4.1). Vervolgens komen de instrumenten aan bod waarmee de genoemde onderzoeksverwachtingen worden onderzocht (4.2 en 4.3). Ten slotte wordt in 4.4 de keuze van de gekozen scholen en groepen in dit onderzoek besproken.

4.1 Opzet

Zoals in 2.5 besproken luidt de onderzoeksvraag:

> *Welke factoren zorgen ervoor dat er leerwinst wordt behaald door de leerlingen in een schakelklas?*

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden wordt onderzoek gedaan naar de verschillen tussen goed scorende schakelklassen en minder goed scorende schakelklassen in Den Haag. Eerst is via literatuuronderzoek uitgezocht wat al bekend is over succesfactoren binnen het onderwijs in het algemeen en binnen varianten van schakelklassen. Aan de hand hiervan zijn verwachtingen opgesteld. Deze verwachtingen waren opgedeeld in organisatorische factoren en leerkrachtfactoren, welke mogelijk het succes van de schakelklas zouden kunnen bepalen. De organisatorische factoren bleken zaken te zijn die de gemeente dient te regelen en waar de gemeente Den Haag aan voldoet. Om die reden worden deze factoren hier verder buiten beschouwing gelaten. En wordt er gefocust op leerkrachtfactoren. De verwachtingen met betrekking tot succesvolle leerkrachtfactoren zijn als volgt:

In een goed scorende schakelklas staat een topleerkracht voor de klas die:

- werkt aan de hand van thema's, in gespreksvormen met groepjes en/of met educatieve uitstapjes;
- tijd neemt voor een goede voorbereiding;
- de juiste accenten legt in de schakelklas;
- een rijke leeromgeving biedt waarin veel natuurlijke taal wordt aangeboden;
- leerlingen aan betekenisvolle, realistische problemen laat werken, zodat de leerlingen worden gestimuleerd om zowel verbale als non-verbale problemen op te lossen met behulp van talige en niet-talige middelen;
- het taalonderwijs integreert met de inhoud van zaakvakken op het niveau waarin de schakelklasleerlingen qua leeftijd thuishoren;
- instructie op maat geeft;
- hoge verwachtingen heeft van zijn/haar leerlingen;
- vertrouwt op zijn/haar eigen onderwijsvaardigheden;

- effectieve leermethodes gebruikt;
- zorgt voor veel interactie in de klas;
- veel affectie voelt met zijn/haar leerlingen.

Deze leerkrachtfactoren worden nader onderzocht door middel van een combinatie van onderzoeksmethodes, te weten participerende observatie en een webenquête.
Door middel van de participerende observatie wordt een indruk verkregen van de dagelijkse praktijk in schakelklassen en daarbij wordt gelet op een aantal mogelijke factoren die na literatuuronderzoek belangrijk lijken te zijn.

De factoren die tijdens de participerende observatie als mogelijke succesfactor naar voren komen, worden vervolgens nader onderzocht in een webenquête. Ook worden in deze webenquête andere factoren onderzocht die tijdens een participerende observatie lastig te onderzoeken zijn.
Hierna zullen de gebruikte onderzoeksmethodes eerst nader worden toegelicht.

4.2 Participerende observatie

Participerende observatie is een klassieke onderzoeksstrategie in de sociologie en antropologie. Tijdens participerende observatie neemt de onderzoeker deel aan het leven van de proefpersonen. Het is een onderzoeksmethode die plaats vindt tijdens gewone, dagelijkse situaties (Hart et al. 2005: 261). In het geval van dit onderzoek vindt dit in de schakelklas zelf plaats.

Participerende observatie is geschikt voor situaties waarbij de onderzoeker nog niet veel kennis heeft van de setting of om te onderzoeken welke variabelen het meest significant zijn in een bepaalde setting. Een nadeel van participerende observatie is dat het arbeidsintensief is en dat een groot deel van de settings niet simultaan kunnen worden onderzocht. Dit zorgt ervoor dat de methode van participerende observatie wel kan worden gebruikt om verschillende settings met elkaar te vergelijken, maar het aantal dat wordt onderzocht meestal te klein is om brede generaliseringen over de gehele populatie te maken (Kurz 1984: 85). Onder andere om die reden wordt voorgesteld om participerende observatie te combineren met kwantitatieve onderzoeksmethodes. Ianni & Orr (1979: 87-98) geven bijvoorbeeld aan dat de participerende observatie kan helpen om belangrijke variabelen te identificeren en om zeker te zijn dat ze gegrond zijn in deze setting.

Participatie is bij deze methode in verschillende mate mogelijk: een onderzoeker kan volledig participeren tot helemaal niet participeren en dus alleen observeren. Welke rol de aanzoeker aanneemt, is afhankelijk van wat hij te weten wil komen en de mogelijkheden die er zijn in het veld. Een belangrijk punt binnen de participerende observatie is dat de onderzochte personen de onderzoeker accepteren.
Onderzoekers kunnen door de participerende observatie de volgende zaken analyseren:

- wat mensen doen;
- wat mensen weten;
- de dingen of voorwerpen die mensen maken en gebruiken.

(Hart et al. 2005: 272-273)

Er zijn nadelen aan deze onderzoeksmethode, namelijk de volgende:

- De aanwezigheid van een onderzoeker heeft invloed op de personen die worden onderzocht.
- De onderzoeker kan vooroordelen hebben. De onderzoeker kan zichzelf bijvoorbeeld slechts in één groep binnen de organisatie plaatsen en dan denken dat hij/zij de hele organisatie heeft gezien. Ten tweede heeft de onderzoeker een eigen kijk op de wereld, waardoor hij/zij zijn interpretatie van een situatie laat beïnvloeden.
- De onderzoeker kan verslagen krijgen van informanten die dezelfde vooroordelen hebben.

Om de laatste twee nadelen af te zwakken kunnen twee dingen worden gedaan. Een daarvan is om als onderzoeker ervoor te zorgen dat je op verschillende manieren data verzamelt. Vaak horen om die reden ook indirecte observatie, informele interviews, formele interviews en documentanalyse bij de participerende observatie. Het is goed om als onderzoeker een aantal van deze methodes te combineren en zodoende verschillende data te verzamelen.

Na het lezen van relevante literatuur en aan de hand van daarvan opgestelde verwachtingen moet de onderzoeker besluiten wat voor rol hij/zij wil spelen in de participerende observatie. Er kan worden gekozen voor de volledige participant, participant-als-observeerder, observeerder-als-participant en de volledige observeerder. In het onderzoek naar schakelklassen is gekozen voor de rol 'observeerder-als-participant'. Dit houdt in dat de onderzoeker in principe alleen observeert, maar meedoet of helpt zodra het nodig of mogelijk is.
In dit participerende onderzoek naar schakelklassen wordt gefocust op wat de leerkrachten doen en de dingen of voorwerpen die ze gebruiken bij het schakelklasonderwijs. De waarnemingen worden vervolgens beschreven.

4.3 Webenquête

Door middel van een enquête worden de bevindingen uit de participerende observatie en het literatuuronderzoek verder getoetst. In deze paragraaf wordt de opbouw en de uitvoering van de enquête verantwoord, die in de vorm van een webenquête wordt voorgelegd.

In deze enquête wordt gebruik gemaakt van een 4-punts Likertschaal. Likertschalen bestaan uit een serie beweringen die zijn gerelateerd aan een bepaald thema (Dörnyei, 2003: 37). De respondent kan op een schaal aangeven in welke mate hij/zij het met deze bewering eens is. Deze schaal loopt van oneens (links) tot eens (rechts).
De beweringen die in de enquête worden opgenomen, zijn karakteristiek. Dit houdt in dat ze of een positieve/wenselijke of een negatieve/onwenselijke houding ten opzichte van een bepaald onderwerp uitdrukken. De beweringen komen in dit onderzoek voort uit de ervaringen van de participerende observaties en uit het verrichte literatuuronderzoek.
In deze enquête wordt voor vier antwoordmogelijkheden gekozen. In het verleden hebben verschillende onderzoekers gebruik gemaakt van dit aantal antwoordmogelijkheden, omdat zij

dachten dat de respondenten bij een oneven aantal vaak voor de middelste categorie zouden kiezen, om geen echte keuze te hoeven maken (Dörnyei, 2003: 37-38). Uit onderzoek is echter gebleken dat maar ongeveer 20% van de respondenten dit deden en dat het wel of niet hebben van een middelste categorie de resultaten niet significant beïnvloedt (Nunnally, 1978; Robson, 1993). Toch kies ik ervoor om de middelste categorie weg te laten, omdat ik een beperkte groep proefpersonen heb. Ik focus mij in dit onderzoek op de groepen 3/4 (zie 4.4), waar er in Den Haag 21 van zijn. Indien 20% van deze groep regelmatig de middelste categorie gebruikt, om niet te willen kiezen, kan dit mijn resultaten toch significant beïnvloeden.

Bij de selectie van de in de enquête op te nemen stellingen wordt gekozen voor multi-itemscales. Dit houdt in dat een aantal stellingen samen een houding ten opzichte van een bepaald onderwerp bepalen (Dörnyei, 2003: 33). Multi-itemscales zijn erg nuttig omdat is gebleken dat een iets andere formulering soms grote invloed kan hebben op het antwoord van de respondent. Door stellingen vaker voor te leggen op een iets andere manier, kan een betrouwbaarder beeld van het antwoord worden gevormd. Ook wordt bewust gekozen om stellingen die een positieve houding weergeven en stellingen die een negatieve houding weergeven door elkaar te gebruiken, om op die manier te voorkomen dat de respondent in een bepaalde richting geduwd wordt of sociaalwenselijke antwoorden gaat geven.

Voor de opbouw van mijn enquête gebruik ik de opbouw van Dörnyei (2003: 25-30) als voorbeeld. Deze opbouw houdt in dat wordt begonnen met een algemeen welkomstwoord. Daarna volgen duidelijke algemene instructies. Na de algemene instructies wordt gestart met de stellingen, deze zijn duidelijk gestructureerd en genummerd. Tot slot worden nog enkele ja/nee-vragen gesteld.

Er wordt gekozen voor een webenquête, omdat op die manier de anonimiteit van de respondent het best kan worden gegarandeerd. Bij een schriftelijke enquête moet de enquête namelijk worden teruggestuurd. Dit is ook meer werk voor een respondent en dit kan er toe leiden dat de respondent de enquête niet invult. Bij een enquête via de mail moet de respondent de enquête terugsturen vanaf een e-mailadres, waardoor de enquête niet meer anoniem is. Het voordeel van een webenquête is dat de respondent alleen een gebruikersnaam hoeft in te vullen. Verder wordt de enquête automatisch verwerkt.

De tool die voor deze webenquête is gebruikt, is www.thesistools.com. Deze tool is speciaal gemaakt voor studenten die bezig zijn met hun scriptie. De tool is gecontroleerd door de ICT-afdeling van het HCO en is veilig bevonden.

Nadat de enquête is opgezet is het raadzaam deze eerst uit te proberen. In dit geval is de enquête tijdens een pilot ingevuld door vier onderwijsadviseurs die schakelklassen begeleiden en de doelgroep daardoor goed kennen. Naar aanleiding van deze pilot zijn er suggesties en kritiekpunten gekomen op de enquête. De suggesties en kritiekpunten zijn gedeeltelijk overgenomen en aan de hand daarvan is de enquête aangepast. Kritiekpunten hadden betrekking op vage formuleringen waardoor geen duidelijk antwoord kon worden gegeven en op de stijl waarin een stelling geformuleerd was.

Vervolgens kon de link van de webenquête worden doorgestuurd naar de e-mailadressen van alle schakelklasleerkrachten uit groep 3 en groep 4 in Den Haag. In elke mail aan een leerkracht is steeds een andere link met een code gebruikt. Op die manier worden de resultaten opgeslagen met die code en is er de mogelijkheid om de resultaten van de enquête te verbinden aan andere gegevens,

in dit geval de toetsresultaten van vorig schooljaar. Zie bijlage 2 voor de webenquête zoals gebruikt in dit onderzoek.

4.4 Keuze van scholen en groepen

Om de onderzochte groepen zo homogeen mogelijk te houden wordt gekozen om schakelklassen van dezelfde variant en dezelfde groep te onderzoeken. Als variant is gekozen voor de voltijd-variant (zie 3.1 voor de schakelklasvarianten). Deze keuze heeft twee redenen. De eerste is dat de voltijd-variant de meest voorkomende variant is, want er zitten 431 leerlingen in een voltijd schakelklas. Om die reden zullen er meer geschikte respondenten zijn waardoor er meer onderzoeksresultaten zullen zijn om betrouwbare conclusies te kunnen trekken. Een tweede reden is dat de verschillen in resultaten binnen de voltijd variant in Den Haag erg groot zijn, met name in de schakelklassen groep 3/4, dat wil zeggen dat er schakelklassen met een voltijd-variant zijn die veel vooruitgang boeken, maar er zijn ook schakelklassen met een voltijd-variant die in 2007-2008 achteruit zijn gegaan (zie ook 3.3.3).

Wat betreft de groep is eveneens voor de meest voorkomende groep gekozen, om dezelfde redenen als hierboven. Uit de keuze voor een schakelklas voor het jaar 2007-2008 blijkt dat door scholen vaker een schakelklas wordt ingezet in de onderbouw (22 klassen) dan in de bovenbouw (18 klassen). Daarom is gekozen voor groepen in de onderbouw. Doordat er maar één groep 2/3 is in de Haagse schakelklassen, is voor dit onderzoek gekozen voor de groepen 3/4. Ik kies voor een combinatie omdat in het schakelklasonderwijs ook regelmatig in combinaties wordt gewerkt.

Voor mijn onderzoek doe ik allereerst een eerste indruk op van verschillende schakelklassen door middel van participerende observatie. Om te bepalen welke klassen daarvoor in aanmerking komen, wordt gebruik gemaakt van de testresultaten van de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL.
Omdat de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL alleen de passieve woordenschat toetst, wordt na de selectie van scholen die goed zijn vooruitgegaan en scholen die minder goed zijn vooruitgegaan ook gekeken naar de resultaten van de andere toetsen. Het is mogelijk dat een schakelklas bijvoorbeeld slecht scoort op de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL, maar wel is vooruitgegaan op de vaardigheid lezen.
Om scholen te selecteren is het belangrijk om vooraf te definiëren wat wordt verstaan onder een *goede schakelklas* en wat wordt verstaan onder een *minder goede schakelklas* op basis van de resultaten van de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL. Hiervoor heb ik een splitsing gemaakt in de groepen 3/4. De hoogst scorende schakelklas had vorig schooljaar een gemiddelde vooruitgang van 11 punten geboekt. De slechtst scorende schakelklas had vorig schooljaar een gemiddelde achteruitgang van -5 geboekt. Wanneer de groepen worden gesplitst betekent dit dat scholen die een gemiddelde achteruitgang of vooruitgang van -5 tot en met 3 hebben gemaakt binnen dit onderzoek worden beschouwd als *minder goed scorende schakelklassen.* Schakelklassen die een gemiddelde vooruitgang hebben gemaakt van 3 tot en met 11 worden binnen dit onderzoek beschouwd als *goed scorende schakelklassen.*

4.4.1 Scholen voor de participerende observatie

Om scholen te vinden voor de participerende observatie zijn alle 21 schakelklassen groepen 3/4 schriftelijk benaderd. Uiteindelijk is van zes schakelklassen op zes verschillende scholen toestemming verkregen. Van deze scholen gelden vier scholen als scholen met *minder goed scorende schakelklassen* en twee scholen als scholen met *goed scorende schakelklassen*. In tabel 4 zijn de scholen geanonimiseerd en met een letter aangeduid. Daarachter is de gemiddelde vooruit- of achteruitgang op de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL weergegeven.

Tabel 4. Overzicht van de scholen met de scores op de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL

School	**Gemiddelde vooruit-/achteruitgang Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL**
A	-3
B	-3
C	1
D	5
E	4
F	-5

Om een concreter beeld te krijgen van de aan dit onderzoeksdeel deelnemende scholen worden ze hieronder beschreven.

School A

School A is een openbare basisschool. De schakelklas wordt begeleid door twee leerkrachten. In de schakelklas zitten 15 leerlingen van allochtone afkomst, dat wil zeggen dat ten minste één van de ouders van de leerlingen niet in Nederland geboren zijn.

School B

School B is een Rooms Katholieke basisschool. De schakelklas wordt begeleid door één leerkracht. In deze klas zitten 15 leerlingen van allochtone afkomst.

School C

School C is een Rooms Katholieke basisschool. De schakelklas wordt begeleid door één leerkracht en een klassenassistent. In deze klas zitten 15 leerlingen van allochtone afkomst.

School D

School D is een Protestants Christelijke basisschool. De schakelklas wordt begeleid door één leerkracht. In deze klas zitten 15 leerlingen van allochtone afkomst.

School E

School E is een Rooms Katholieke basisschool. De schakelklas wordt begeleid door twee leerkrachten. In deze klas zitten 15 leerlingen van allochtone afkomst.

School F

School F is een Christelijke basisschool. De schakelklas wordt begeleid door één leerkracht en een onderwijsassistent. In deze klas zitten 15 leerlingen van allochtone afkomst.

4.4.2 Scholen voor de webenquête

Voor het onderzoek door middel van de webenquête zijn alle 21 schakelklassen groepen 3/4 benaderd. Hiervoor is per e-mail gevraagd of leerkrachten wilden meewerken aan dit onderzoek door het invullen van de enquête. In de mail stond de link naar de webenquête en werd de webenquête uitgelegd. Uiteindelijk hebben twaalf van de twintig schakelklassen de enquête ingevuld. Deze twaalf klassen bevinden zich elk op een andere school. Van deze klassen vallen zes klassen onder het criterium *goed scorende schakelklas* en zes onder het criterium *minder goed scorende schakelklas.*

5 Analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de analyse en de resultaten beschreven van de participerende observatie en de webenquête. Er wordt begonnen met de participerende observatie in 5.1 en daarna komen in 5.2 de analyse en resultaten uit de webenquête aan bod. Het hoofdstuk sluit af met de voorlopige conclusies naar aanleiding van de resultaten in 5.3.

5.1 Participerende observatie

In totaal is voor dit onderzoek in zes verschillende schakelklassen groep 3 en/of 4 geobserveerd. Op elke school is één dagdeel geobserveerd, te weten 2,5 uur. Tijdens de participerende observaties zijn aantekeningen gemaakt van de gebeurtenissen in de klas. Er is vooral gelet op de inrichting van het lokaal, op welke manier de leerkracht bezig is met taal, of er sprake is van interactie in de klas en hoe de leerkracht overkomt. De gemaakte aantekeningen zijn binnen vierentwintig uur na het observeren per schakelklas uitgewerkt.
Daarna zijn deze verslagen naast elkaar gelegd. Hierbij zijn de schakelklassen vervolgens vergeleken en beoordeeld op een aantal punten met betrekking tot het taalaanbod en de manier van onderwijzen waarop verder wordt in gegaan in 5.1.2. Maar eerst volgen in 5.1.1 samenvattingen van de participerende observaties per schakelklas.

5.1.1 Samenvattingen van de participerende observaties per schakelklas

Hieronder volgen korte beschrijvingen van de verschillende schakelklassen waarin is geobserveerd. Voor de aanduiding van de scholen zie 4.4.1.

School A

De juf draait voor het tweede jaar een schakelklas, dit jaar samen met een collega. Vorig jaar was haar eerste jaar en toen vond ze het moeilijk om haar weg te vinden in de schakelklas. In deze schakelklas wordt gebruik gemaakt van de methodes *Veilig Leren Lezen* en *Ko heeft praatjes*.

Om kwart over acht komen de eerste kinderen binnen. Deze kinderen worden direct aan het werk gezet. Ze moeten uit hun boekjes lijstjes met woorden lezen. De juf ziet er op toe dat dit ook daadwerkelijk gebeurt en de kinderen niet iets anders gaan doen. Kinderen die niet goed aan het lezen zijn, worden aangesproken en kort begeleid, zodat ze erna zelfstandig verder kunnen lezen.
Als alle kinderen er zijn, begint de juf met vertellen wat ze deze ochtend zullen gaan doen: taal, rekenen, iets nieuws en gym.

Met de taalles wordt begonnen in de kring. De juf haalt een bak tevoorschijn waar allerlei spullen inzitten. De juf gaat eerst bespreken wat voor bak dit is. De kinderen denken aan een mand en pot. De juf bespreekt met de kinderen wanneer iets een pot is en wanneer een mand. Vervolgens legt ze uit dat dit een teil is en vertelt ze over het gebruik van een teil. De spullen worden er om de

beurt uitgehaald en vol enthousiasme door de juf. De kinderen raken ook enthousiast en zijn erg nieuwsgierig.
De juf vertelt dat het vandaag feest is, want de kinderen leren vandaag hun allerlaatste klank, namelijk de [ei]. Aan de hand van deze klank gaan ze straks spelletjes doen. Eerst gaan ze de woorden herhalen die de dagen ervoor zijn besproken. Daarvoor legt de juf allerlei kaartjes op tafel. Om de beurt mogen de kinderen een kaartje pakken, vervolgens moeten ze hardop voorlezen wat er op het kaartje staat. De juf helpt hier soms bij door het woord te hakken in letters en vervolgens te plakken tot een heel woord. Ook let de juf goed op of de kinderen het goede lidwoord voorlezen. Nadat het kind het woord heeft voorgelezen moet het kind het voorwerp waar het woord naar verwijst in de klas pakken, bijvoorbeeld 'de big' en 'het nest'. Op deze manier worden aan de voorwerpen in de klas labels toegevoegd, hierdoor hangt in de klas veel leesbaar materiaal.
Ook moet de leerling het voorwerp beschrijven, bijvoorbeeld *de narcis ruikt lekker, ziet er mooi uit, moet je af en toe water geven* etc.
Vervolgens gaan ze de klank [ei] bespreken. Ze bespreken in welk woord deze klank voorkomt. Vervolgens gaan ze het woord [ei] bespreken. Welke kenmerken heeft een *ei* allemaal? Het heeft spikkels, je kunt het eten, je hebt ook 'nepeieren' en 'paaseieren'. Deze heeft de juf meegenomen om straks lekker op te eten.
Nu gaan ze de klanken [ie] en [ei] bespreken. Op de tafel liggen allerlei plaatjes van woorden met een [ie] of een [ei] erin. De kinderen mogen weer om de beurt een kaartje pakken. Vervolgens moeten ze zeggen wat op het plaatje staat afgebeeld en of dit plaatje bij het kaartje met de *ie* of met de *ei* moet worden geplaatst. Als de laatste leerling aan de beurt is, zijn de kaartjes al op, daarom mag deze leerling zeggen hoe alle plaatjes ook alweer heetten die behandeld zijn.

Je kunt merken dat de juf bewust met taal bezig is. Als een kind tijdens de pauze haar korstjes niet op eet, bespreekt de juf het woord korst en dat dat bij het brood hoort. Ook merk je dat de juf duidelijk praat en probeert om duidelijk te articuleren.
In de klas is weinig gelegenheid voor het echt vertellen door de kinderen, kinderen moeten vaak met maar één woord antwoord geven op de vragen. Toen in de pauze een jongetje aan mij een verhaal ging vertellen, merkte ik duidelijk dat het jongetje erg veel moeite had om in het Nederlands een samenhangend verhaal te vertellen.

School B

Om half negen komen de eerste kinderen in de klas. Dit zijn kinderen van ouders die al moeten werken, het is dus een soort voorschoolse opvang het eerste half uur. In dit half uur gaat de juf met de kinderen leren klok kijken. De juf geeft op de klok een tijd aan en de kinderen moeten zeggen hoe laat het dan is. In dit half uur merk je geen specifieke aandacht voor taal.
Om 9 uur komt de rest van de kinderen en is er even tijd voor hen om met elkaar te praten. Het duurt best lang voordat de les daadwerkelijk begint (half tien). De juf geeft geen duidelijk overzicht van wat de kinderen deze ochtend gaan doen.

Er wordt begonnen met taal. De kinderen gaan lezen. Voordat ze dit gaan doen mogen ze eerst naar een paar liedjes luisteren, dit vinden vooral de meisjes erg leuk. Erna wordt echt begonnen met lezen uit het boekje van *De Leessleutel*. Één meisje mag tijdens het lezen op de computer opdrachten doen omdat zij al erg snel kan lezen, vertelt de juf.

De juf begint allereerst met een stuk voorlezen, tijdens het voorlezen is er weinig interactie. Er worden nauwelijks vragen gesteld over waar de tekst over gaat of wat specifieke woorden betekenen. Erna moeten de kinderen om de beurt een paar zinnen voorlezen. Het ene kind gaat dit beter af dan het andere. Het valt op dat niet alle kinderen een beurt krijgen, dit kan natuurlijk toeval zijn.

Na het lezen krijgen de kinderen een werkblad uitgedeeld. Er wordt begonnen met een rebus. In de rebus staat een plaatje van een dak en een plaatje van een pan, de kinderen hebben al snel door dat dit het woord *dakpan* uitbeeldt. Juf zegt kort dat dakpan uit twee woorden bestaat, namelijk *dak* en *pan* en dat ze dat gisteren hebben geleerd, er wordt echter niet diep op ingegaan en er wordt ook niets herhaald van wat de dag ervoor is geleerd. De leerlingen moeten de woorden op het blad proberen te combineren met andere woorden en tussen deze woorden een lijntje zetten. Bijvoorbeeld tussen de woorden *kippen* en *hok*. De leerlingen gaat dit goed af, toch krijgen steeds weer dezelfde kinderen de beurt, zodat je niet zeker weet of de stille kinderen eigenlijk wel begrijpen waar ze mee bezig zijn.

Op de andere kant van het blad staan een aantal spreekballonnetjes met tekst erin en eenzelfde aantal figuren, zoals een balletdanseres en een politieagent. De leerlingen moeten de zinnen lezen en bepalen welke figuur dat gezegd zou kunnen hebben. Na deze opdracht is de les afgelopen en gaan de kinderen eten en drinken. Tijdens het eten en drinken wordt een filmpje getoond van 'huisje, boompje, beestje' over seizoenen. Na het filmpje gaan de leerlingen buitenspelen. Het filmpje wordt verder niet besproken.

Aan de inrichting van de klas is niet direct te zien dat het hier om een schakelklas gaat. Er hangen, buiten de standaard leeskaarten in groep 3, bijna nergens labels of aanbod van leesbaar materiaal. Er is geen tafel waarop voorwerpen en boeken staan die bij het thema horen dat in de klas wordt behandeld, dit wordt een thematafel genoemd.

School C

Voordat de lessen beginnen moeten de leerlingen woorden uit hun 'woordpakket' overschrijven, dit is een boekje met lijstjes woorden erin. Elke dag moeten de leerlingen een nieuw lijstje overschrijven.

Erna wordt begonnen met spelling. De leerlingen herhalen de spellingsregels voor *–gt* of *–cht* en voor *sch-* of *schr-*. Ze mogen om de beurt woorden verzinnen waar deze letters in voorkomen en vervolgens moeten ze vertellen met welke letters deze worden geschreven en waarom dat zo is. Erna krijgen ze een soort dictee, de juf leest zinnen voor met een woord erin dat begint met *sch-* of *schr-*, de leerlingen moeten dat woord opschrijven.

Na de spellingles krijgen de kinderen een rekenles. Hiervoor gaan ze sommetjes oefenen. Eerst aan de hand van een plaat, daarna zelfstandig in hun werkboek.

Na de pauze gaan de kinderen eten en drinken. De juf leest intussen voor uit *Otje*. Tijdens het voorlezen is er weinig interactie met de klas. De juf vraagt één keer of de kinderen weten wat een kerkhof is, dat wordt vervolgens uitgelegd, verder is er nauwelijks interactie.

Na het eten en drinken is er een taalles. Tijdens deze taalles gaan ze een gedicht lezen. De juf legt uit wat coupletten zijn in dit gedicht. Hier gaan de leerlingen zelf opdrachten bij maken.

Tot slot gaan de leerlingen zelfstandig werken aan een opdracht. De juf wil liever niet dat ze samenwerken.

Tijdens de verschillende onderdelen is er weinig interactie, de leerlingen moeten stil zijn en alleen als ze hun vinger opsteken, mogen ze antwoord geven. Ook is er weinig extra aandacht voor taal in andere vakken terug te vinden. Tijdens de rekenles is nauwelijks te merken dat hier sprake is van een schakelklas.

In de inrichting van de klas is veel leesaanbod te zien. Er hangen verschillende woordspinnen en labels aan de muur. Ook is er een grote woordenmuur met allerlei woorden die behandeld zijn, inclusief foto's van het uitstapje naar de bibliotheek. De juf vertelt dat ze het bezoek aan de bibliotheek als beginactiviteit hadden gedaan. Ze zijn ook nog naar Den Haag CS geweest om daar de treinen en de bussen te bekijken met de kinderen.

School D

Op deze school wordt gebruik gemaakt van een smartbord, dat is een digitaal schoolbord, hierop laat de juf rijtjes woorden zien. Het eerste rijtje woorden eindigt allemaal op *–tje*, het tweede rijtje woorden eindigt op *–pje* en het laatste rijtje woorden eindigt op *–je*. De kinderen moeten in groepen om de beurt hardop de rijtjes voorlezen. Eerst de meisjes rijtje 1, dan de jongens rijtje 1 etc. Nadat de rijtjes allemaal zijn voorgelezen, gaat de juf de woorden bespreken. 'Wat betekent het woord *koekje*?' wordt er gevraagd. Kinderen beginnen omstebeurt dingen te zeggen: 'Je kunt het eten.' 'Het heeft allemaal spikkeltjes'. Nu vraagt de juf wat het stukje *–je* in het woord betekent. Sommige kinderen dachten dat het betekent dat er meerdere koekjes zijn. Als vervolgvraag vraagt de juf 'Hoe groot zal die zijn?'. Uiteindelijk kwam eruit dat het een kleine koek is omdat er *–je* achter staat. Nu werden de lijstjes verder afgewerkt: 'Wat is een *boekje*? Een klein boek' etc.

De kinderen begrijpen nu dat om aan te geven dat iets klein is je *–je*, *-tje* of *–pje* gebruikt. Nu gaat de juf naar de volgende slide op het smartbord. Hierop staat een kort verhaaltje, dit gaan ze met z'n allen tegelijk hardop voorlezen. 'Yes!' roepen de leerlingen.

Erna gaan de leerlingen aan het werk met hun werkboek van de lesmethode *Veilig Leren Lezen*. Ze moeten opdrachten maken die gaan over verkleinwoorden. Als ze iets niet weten of niet begrijpen mogen ze overleggen met hun 'schoudermaatjes', dat zijn de leerlingen die naast hun zitten. De leerlingen maken hier goed gebruik van, er is veel interactie, soms is het alleen niet duidelijk of het wel over het werk gaat. De juf stuurt de leerlingen bij maar laat ze ook vrij zodat er interactie kan zijn tussen de leerlingen.

Als afsluiting van de ochtend doen de leerlingen een wedstrijd. Op het smartbord flitsen woorden voorbij en om de beurt moeten de leerlingen oplezen welk woord er staat. Als een leerling het fout heeft of te lang wacht, is die af. De laatste die overblijft, heeft gewonnen en wint een echte medaille. De leerlingen vinden dit erg leuk. Doordat het van te voren was aangekondigd, gingen sommige leerlingen als ze klaar waren met hun opdrachten van Veilig Leren Lezen, oefenen voor de wedstrijd, dus woordjes lezen.

In het lokaal hangen aardig wat labels. Er hangen een aantal woordwebben bij bepaalde thema's. Er is ook een thematafel, maar labels zijn daar niet te vinden. Ook zijn er weinig (prenten)boeken in de klas, daar is de juf wel mee bezig.

Wat erg goed is, is dat de juf bij de woordplaten, zoals geit, huis etc., zelf de lidwoorden erbij heeft geplakt. Op deze manier zien de kinderen niet alleen de zelfstandig naamwoorden, maar ook het lidwoord dat erbij hoort.

School E

Op school E is er een woordenschatles. De juf begint met een woordweb op het smartbord. In het midden van het web staat het woord *gluren* en er om heen staan allerlei woorden en plaatjes die met gluren te maken hebben. De juf vraagt eerst aan de kinderen wat ze denken dat *gluren* is, daarna geeft ze zelf een beschrijving. *Gluren* is stiekem naar iemand kijken zonder dat diegene het door heeft, het gebeurt dus stiekem. Juf beeldt het zelf ook een aantal keer uit, 'ik gluur nu naar .. om te kijken of die wel goed oplet, maar ondertussen doe ik net of ik de plantjes water geef, ik doe het dus stiekem zodat niemand het door heeft.' Om het nog levendiger te maken, mag een van de leerlingen stiekem in de klas van meester Henk gaan gluren om te kijken of ze een geheim kan ontdekken. Dit vinden de kinderen hartstikke spannend. Bij het behandelen van het woord *gluren* worden ook woorden herhaald die de kinderen al eerder behandeld hebben, maar die toch een beetje met *gluren* te maken hebben. Wat was bijvoorbeeld ook alweer een *spion*? Een *spion gluurt* ook vaak. En als je in het leger zit, dan *gluur* je naar de anderen.

Vervolgens komt ze op het woord *sluipen*. De juf laat een aantal plaatjes zien van *sluipen*. Daarna gaan de kinderen zelf sluipen. Twee groepen moeten hun ogen dichtdoen en dan heel goed luisteren. De juf wijst van het andere groepje een aantal kinderen aan die heel zacht door de klas mogen *sluipen*. De kinderen die hun ogen dicht hebben, moeten daarna raden hoeveel kinderen ze hebben horen *sluipen*. De juf maakt woorden zo concreet en levendig mogelijk voor de kinderen.

Tot slot doen ze een spelletje. De juf laat op het smartbord een vijftiental zinnen zien. Eerst mogen de kinderen de zinnen lezen en als er woorden in staan die ze niet meer zo goed weten, mogen ze het vragen. De kinderen vinden de woorden *journalist* en *interview* moeilijk. Juf herhaalt een concrete gebeurtenis waarin kinderen uit een hogere klas een interview hadden gedaan met een meester en de fotocamera bij de schakelklas kwamen lenen. Ze vraagt aan de kinderen of ze nu misschien weten wat het ook alweer is. Uiteindelijk komen de kinderen er zelf uit.

Erna mag elk kind een van de zinnen die op het smartbord zijn verschenen op een strookje zetten. Daarna moeten ze de woorden los knippen en door elkaar husselen. Een ander kind krijgt nu het 'puzzeltje' en moet de woorden in de goede volgorde leggen. Als de kinderen weggaan, moeten ze naar buiten *sluipen*, op deze manier laat de juf een van de behandelende woorden terugkomen.

Na schooltijd is er een gesprek met de juf. Ze vertelt vol enthousiasme over haar schakelklas en alles wat ze er voor doet, samen met haar collega. Ze vertelt dat ze inmiddels mappen vol materiaal heeft met lijsten woorden per thema, lesideeën etc. Dit is het derde jaar dat zij en haar collega de schakelklas draaien en ze merkt goed dat het nu een stuk beter verloopt dan in het begin. In het schooljaar 2006-2007 was het eerste jaar schakeljaar en hadden ze eigenlijk geen idee wat ze precies moesten doen of hoe ze het aan moesten pakken. In de loop van de tijd ontwikkelde dit zich en kwamen ze met steeds meer ideeën. Ze geeft aan nu zoveel ideeën te hebben dat lang niet alles kan worden gedaan.

Ze vertelt dat de kinderen het leuk vinden dat ze in een schakelklas zitten, een van de kinderen zei zelfs: 'juf, ik bof maar dat ik in deze klas zit!'. Zelf vindt ze het ook erg leuk om te doen, je kunt jezelf blijven ontwikkelen.

De juf geeft ook aan dat ze dit jaar minder aandacht hebben besteed aan het aanbieden van woorden/zinnen in de inrichting van de klas. Er is inderdaad weinig leesbaar materiaal in de klas terug te vinden.

School F

Op deze school wordt gestart met het prentenboekenproject, dit wordt door een andere juf gegeven en er wordt met kleine groepjes gewerkt. Er wordt elke week een prentenboek behandeld. Dit boek wordt een paar keer voorgelezen en erna worden activiteiten gedaan aan de hand van het prentenboek.

Dit keer is het prentenboek *Otto spaart schelpen* aan de beurt. De juf begint met het nogmaals voorlezen van het prentenboek. Af en toe stopt de juf met voorlezen en moeten de leerlingen de zin afmaken. Dit kunnen de meesten erg goed. Na het voorlezen deelt de juf platen uit het prentenboek uit. Elke leerling krijgt twee of drie plaatjes. Nu moeten de leerlingen met z'n allen het verhaal uit het prentenboek met de plaatjes in de goede volgorde leggen. Dit moeten ze in goed overleg met elkaar doen. Degene die het juiste plaatje heeft, mag het neerleggen en moet vertellen wat er precies op het plaatje gebeurt. Als een plaatje niet goed ligt, moet de leerling die dat heeft gezien uitleggen waarom dat plaatje dan niet goed ligt. Dit geeft veel mogelijkheden voor mondelinge interactie tussen de leerlingen.

Dit project is erg leuk en heel leerzaam voor de leerlingen. De juf springt alleen weinig in op woordenschat. Zo vergeten de leerlingen steeds het woord *zoetwatermosselen*, doordat ze niet goed weten wat dat nou eigenlijk is en betekent. Het enige wat de juf er over zei, is dat ze niet in de zee leven omdat het *zoet*watermosselen zijn. Ik had het idee dat dit de leerlingen weinig zei. De juf zou iets bewuster met de woordenschat om kunnen gaan.

Vervolgens gaat dit groepje leerlingen naar het computerlokaal. Daar gaan alle leerlingen een toetsje maken met de software van *Veilig Leren Lezen*. Deze toetsjes worden per kern afgenomen, de leerlingen zijn nu bij kern 9. Er wordt getest op spelling, technisch lezen en begrijpend lezen. Het voordeel van deze software is dat de leerlingen zelfstandig aan het werk kunnen met onderwerpen die in de les behandeld zijn. Ook kunnen ze op een speelse manier oefenen. Voor de leerkracht heeft deze software als voordeel dat je heel goed de vooruitgang van de leerlingen kan meten en het ook gemakkelijk kan vergelijken met leerlingen in voorgaande jaren.

Erna gaan alle leerlingen weer terug naar de klas. Daar moeten doosjes met letters en woorden worden opgeruimd die op de grond zijn gevallen. Hier wordt een gezamenlijke activiteit van gemaakt. Zo worden alle letters en woorden uit het doosje behandeld. Er is veel interactie tussen de leerlingen.

De juf vertelt mij dat ze de schakelklas wel zwaar vindt. Het kost ontzettend veel extra tijd als je alles goed wilt doen. Zo weet ze dat het goed is om een thematafel te gebruiken, maar geeft ze aan de tijd er niet voor te hebben om dat in te richten.

De juf doet deze schakelklas voor het eerst. Je merkt aan haar dat ze een goede inzet heeft en graag wil. Zo investeert ze in ouderbetrokkenheid. Ze probeert ouders bijvoorbeeld bij te brengen dat de kinderen op tijd naar bed moeten (wat vaak niet gebeurt), omdat ze in een schakelklas keihard moeten werken. Ook is ze zelf bij alle kinderen langs geweest om bij hun thuis het programma W*oordkasteel* op de computer te zetten, zo kunnen de kinderen thuis met woorden oefenen. Dit vinden ze erg leuk.

Verder geeft de juf aan dat ze tegenwoordig erg bewust met woorden omgaat. Ze probeert woorden regelmatig te herhalen en extra woorden aan te bieden naast de woorden uit *Veilig Leren Lezen*.

In de klas is weinig aanbod van geschreven taal. Er hangen alleen een aantal platen die woorden behandelen uit het prentenboek van volgende week. Deze platen zijn wel erg goed. Ze behandelen niet alleen zelfstandig naamwoorden, maar ook werkwoorden.

5.1.2 Beoordelingen op grond van de participerende observaties

Aan de hand van de verschillende verslagen is een aantal vragen beantwoord voor elke schakelklas die is geobserveerd. Deze vragen zijn:

- Is de leerkracht zich altijd bewust van taal?
- Hoe is de inrichting van de schakelklas? Is er voldoende leesaanbod in de klas aanwezig?
- Is er sprake van interactie tussen de leerlingen?
- Spreidt de leerkracht voldoende zijn/haar aandacht over de leerlingen?
- Hoe komt de leerkracht over? Is er grote inzet voor de schakelklas?

Als een leerkracht zich altijd bewust is van taal wordt hier bedoeld dat hij/zij niet alleen tijdens de taallessen met taal bezig is maar ook tijdens anders lessen en activiteiten. De leerkracht pakt bijvoorbeeld heel de dag door mogelijkheden aan om aan de woordenschat te werken, dus ook in de rekenles of tijdens de pauze. De inrichting van de klas wordt hier als goed beoordeeld als duidelijk is te zien dat veel aandacht is besteed aan het ophangen van leesbaar materiaal. Dus dat er bijvoorbeeld een woordmuur is gemaakt met behandelde woorden, een thematafel waar labels bij de voorwerpen zijn geplaatst etc. Dit is erg belangrijk om de beginnende geletterdheid en de woordenschat van de kinderen te vergroten (zie 2.3.1 & 2.3.2).
Uit het onderzoek van Garcia (1988:9) kwam naar voren dat interactie tussen leerlingen en leerkracht erg belangrijk is voor het leerrendement. Bij de participerende observaties is de interactie als goed beoordeeld als de leerlingen ruimte hadden om regelmatig met elkaar te overleggen en samen naar antwoorden te zoeken.
Het is verder belangrijk dat alle kinderen wordt gestimuleerd om productief met taal bezig te zijn. Daarom is het belangrijk dat de leerkracht zijn/haar aandacht spreidt over de leerlingen. In de participerende observaties is dit als goed beoordeeld als de leerkracht ervoor zorgde dat alle kinderen een beurt kregen, ook de stillere kinderen.
Tot slot is de inzet van de leerkracht beoordeeld. Dit is als goed beoordeeld als te merken was dat leerkracht wist waar hij/zij mee bezig was en waarom. Ook het enthousiasme waarmee de leerkracht over de schakelklas vertelde is in dit oordeel meegenomen.

Nadat de verslagen van de observaties met elkaar zijn vergeleken, is per schakelklas een score voor bovenstaande vragen gegeven, zoals door de participerende onderzoeker ervaren, in de vorm van onvoldoende, matig, voldoende of goed. In tabel 5 is een overzicht te zien van de beoordelingen per schakelklas. Onderin de tabel staat voor het gemak ook de score van de school op de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL weergegeven.

Tabel 5. Beoordeling per school (O = onvoldoende, M = matig, V = voldoende, G = goed)

	School A	School B	School C	School D	School E	School F
Altijd bewust van taal	G	O	O	V	G	V
Inrichting	V	O	G	V	M	O
Interactie	O	O	O	G	G	G
Aandacht aan alle kinderen	G	O	G	G	G	G
Inzet/motivatie leerkracht	G	M	G	G	G	G
Score Peabody	-3	-3	1	5	4	-5

Uit tabel 5 kan worden opgemaakt dat goed scorende scholen met schakelklassen veel interactie hebben tussen de leerlingen. Bij scholen die vorig schooljaar achteruit zijn gegaan lijkt er nauwelijks interactie tussen de leerlingen en de leerlingen en de leerkracht. Ook was te zien dat in schakelklassen die vooruit waren gegaan meer visueel leesaanbod is, in de zin van labels aan de muur of posters met teksten, dan bij schakelklassen die achteruit waren gegaan. Deze verschillen waren echter niet groot.

Globaal kan uit de observaties worden opgemaakt dan de volgende activiteiten zinvol lijken voor het succesvol verloop van de schakelklas:

- Leerlingen de ruimte geven om met elkaar te kunnen overleggen en met elkaar achter het antwoord van bepaalde vragen te komen.
- In het leslokaal woordspinnen ophangen, een woordmuur maken en labels plaatsen bij zoveel mogelijk voorwerpen in het lokaal.
- Ervoor zorgen dat alle leerlingen een beurt krijgen en daardoor allemaal de mogelijkheid hebben om te werken aan hun taalvaardigheid.
- Gedurende de dag elke mogelijkheid aanpakken om aan taal te werken, dus woorden die in andere vakken voorkomen bespreken.
- Het meerdere malen voorlezen van prentenboeken en daaromheen activiteiten organiseren zodat er veel mogelijkheden zijn tot interactie.
- Speelse activiteiten organiseren met betrekking tot taal, zoals leeswedstrijdjes. Op deze manier zijn de leerlingen erg gemotiveerd om te oefenen.

Doordat participerende observatie veel informatie verschaft maar toch een redelijk subjectieve onderzoeksmethode is, zijn de bevindingen uit de observaties verder onderzocht door middel van een webenquête. De resultaten hiervan worden in de volgende paragraaf beschreven.

5.2 Webenquête

Om de resultaten van de webenquête te analyseren zijn de antwoorden van de respondenten op de stellingen omgezet in scores. De antwoorden op de stellingen lopen van oneens (links) naar eens (rechts). De antwoorden zijn vervolgens van 1 (links) tot 4 (rechts) berekend. Een aantal stellingen is negatief geformuleerd. Om de gemiddelde score van de multi-itemscales te bepalen is daarom de score van deze stellingen omgedraaid. Bijvoorbeeld als een leerkracht voor de stelling *Het eerste jaar dat ik een schakelklas had, verliep het niet goed* het tweede bolletje van links heeft aangeklikt is dit omgedraaid naar het tweede bolletje van rechts, om op die manier een gemiddelde te kunnen berekenen op de multi-itemscale met betrekking tot ervaring.

Per multi-itemscale is zodoende een gemiddelde berekend per school. Vervolgens zijn voor de groep *goed scorende schakelklassen* en voor de groep *minder goed scorende schakelklassen* gemiddeldes berekend per multi-itemscale (zie 4.4 voor de beschrijving van de goed scorende en de minder goed scorende schakelklassen). Deze gemiddelden zijn vervolgens vergeleken.

Voor de analyse van de gemiddelden is gebruik gemaakt van SPSS. Via een oneway ANOVA is bepaald welke stellingen significant verschillend werden beoordeeld door enerzijds de goed scorende schakelklassen en anderzijds door de slecht scorende schakelklassen. Via de oneway ANOVA wordt de significantie berekend. Indien de significantie kleiner is dan 0,05 dan is het verschil significant. Is de significantie groter dan 0,05 dan verschillen de groepen niet op de onderzochte factor.

Vervolgens zijn voor de antwoorden van de gesloten vragen percentages berekend en vergeleken. Omdat beide groepen slechts uit zes schakelklassen van zes verschillende scholen bestaan (zie 4.4.2), kunnen percentages door een verschil van een persoon al met 16,7% stijgen of dalen. Om die reden is besloten dat het verschil in percentage tussen de goed scorende schakelklassen en de minder goed scorende schakelklassen minstens 20% moet zijn om als verschil te worden aangemerkt.

In een van de open vragen wordt geïnformeerd of in het voorgaande schooljaar sprake is geweest van ziekte van de leerkracht (zie bijlage 2, vraag 5 van de gesloten vragen). Door één leerkracht werd hier geantwoord dat vorig schooljaar een leerkracht twee dagen ziek is geweest. Omdat de vraag over langdurige ziekte gaat is dit antwoord beschouwd als *nee.*

Tot slot is uiteindelijk een stelling niet meegenomen in de analyse van de resultaten. Het gaat hierbij om de volgende stelling: *onderwijzen aan een schakelklas vind ik prettiger dan onderwijzen aan een reguliere klas*. Er is voor gekozen om deze stelling buiten de verdere analyse te houden omdat geen conclusie uit deze stelling kan worden getrokken. Indien een leerkracht onderwijs verzorgen aan een reguliere klas prettiger vindt dan aan een schakelklas wil dat namelijk nog niet zeggen dat hij of zij geen effectieve leerkracht is voor de schakelklas.

5.2.1 Resultaten van de stellingen

Zoals in 4.3 gemeld bestond de webenquête uit een aantal stellingen met een Likert-schaal, een aantal ja/nee vragen en een paar open vragen.

De resultaten van de stellingen van de Likert-schaal zijn geanalyseerd via een oneway ANOVA met behulp van SPSS. Via de oneway ANOVA is bepaald of de verschillen tussen de *goed scorende schakelklassen* en de *minder goed scorende schakelklassen* significant zijn. In de tabel 6 zijn allereerst de groepsgemiddelden per multi-itemscale weergegeven voor de groep goed scorende schakelklassen en voor de groep minder goed scorende schakelklassen. In bijlage 3 is te zien welke stellingen samen een multi-itemscale vormen.

Tabel 6. Groepsgemiddelden per multi-itemscale

	Gemiddelde goed scorende schakelklassen	Gemiddelde minder goed scorende schakelklassen
Ervaring	2,867	3,347
Voorlezen	3,487	3,890
Woorden herhalen	3,183	3,467
Verwachtingen	3,292	3,583
Gebruik liedjes en rijmpjes	2,983	3,233
Houding t.o.v. schakelklas	2,767	2,918
Gebruik van prentenboeken	3,388	3,612
Planning	3,167	3,000
Inrichting van de schakelklas	3,688	3,542
Zelfvertrouwen leerkracht	3,433	3,572
Interactie	3,123	3,073
Woorden op verschillende manieren aanbieden	3,638	3,583
Woorden selecteren	3,300	3,358
Aanleren van leesstrategieën	3,793	3,750
Affectie met de leerlingen	3,875	3,917
Eerste taal/cultuur leerlingen heeft plek in de schakelklas	2,833	2,792
Technisch lezen	3,085	3,042
Bewust van woorden	3,083	3,055

In tabel 6 is te zien dat de twee groepsgemiddelden per multi-itemscale relatief weinig verschillen. Om te controleren of de verschillen tussen de groepen significant zijn, is gekeken naar de F-waarde en de significantie die uit de oneway ANOVA naar voren zijn gekomen.
In tabel 7 zijn de resultaten hiervan weergegeven per multi-itemscale.

Tabel 7. Uitkomst Oneway ANOVA – Berekening van de significantie

	Df	F-waarde	Significantie (<0,05)	Is er significant verschil?
Ervaring	1,10	9,171	0,013	Ja
Voorlezen	1,10	0,486	0,061	Nee
Woorden herhalen	1,10	0,446	0,177	Nee
Verwachtingen	1,10	0,538	0,256	Nee
Gebruik liedjes en rijmpjes	1,10	0,285	0,225	Nee
Houding t.o.v. schakelklas	1,10	0,207	0,502	Nee
Gebruik van prentenboeken	1,10	0,047	0,605	Nee
Planning	1,10	0,054	0,48	Nee
Inrichting van de schakelklas	1,10	0,058	0,54	Nee
Zelfvertrouwen leerkracht	1,10	2,109	0,519	Nee
Interactie	1,10	1,672	0,8	Nee
Woorden op verschillende manieren aanbieden	1,10	0,402	0,815	Nee
Woorden selecteren	1,10	0,067	0,821	Nee
Aanleren van leesstrategieën	1,10	1,45	0,659	Nee
Affectie met de leerlingen	1,10	0,094	0,765	Nee
Eerste taal/cultuur leerlingen heeft plek in de schakelklas	1,10	0,021	0,888	Nee
Technisch lezen	1,10	0,044	0,839	Nee
Bewust van woorden	1,10	4,439	0,833	Nee

In tabel 7 zijn in de eerste kolom de onderwerpen te zien waarvan via multi-itemscales de houding en/of praktijk van de leerkrachten is getoetst. In de tweede kolom staan de vrijheidsgraden weergegeven, in de derde kolom de F-waarde per onderwerp en in de vierde kolom de significantie. Indien de significantie lager in dan 0,05 dan is het verschil significant. De laatste kolom geeft aan of het verschil tussen de goed scorende en de minder goed scorende schakelklassen significant is.

Zoals eerder vermeld moet de F-waarde kleiner dan 0,05 zijn om te kunnen bepalen dat het verschil significant is. In tabel 7 is te zien dat alleen de mening ten opzichte van de factor *ervaring* significant verschilt tussen de goed scorende en de minder goed scorende scholen.
Ten opzichte van de andere onderwerpen denken de leerkrachten in zowel de goed scorende schakelklassen als de minder goed scorende schakelklassen op dezelfde manier te werken en/of hebben ze dezelfde houding ten opzichte van bepaalde onderwerpen.

5.2.2 Resultaten ja/nee- en open vragen

In de overige vragen zijn voornamelijk ja/nee-vragen gesteld over de voorbereiding van de schakelklas, de begeleiding van de schakelklas en de ondersteuning in de schakelklas. Uit deze vragen kwamen de volgende resultaten.

Tabel 8. Resultaten van de overige vragen over de gebeurtenissen en begeleiding in een schakelklas

Vraag	**Goed scorende klassen**	**Minder goed scorende klassen**
Begeleidt u de schakelklas alleen?	Ja: 50%	Ja: 16,70 %
	Nee: 50%	Nee: 83,30%
Is er vorig schooljaar sprake geweest van ziekte van de schakelklasleerkracht?	Ja: 0%	Ja: 16,70%
	Nee: 100%	Nee: 83,3%
Heeft u coaching in de schakelklas gehad van een onderwijsadviseur?	Ja: 50%	Ja: 100%
	Nee: 50%	Nee: 0%

In tabel 8 is te zien dat er een verschil is in de begeleiding van de schakelklas. De minder goed scorende schakelklassen worden vaker door meerdere personen begeleid dan de goed scorende schakelklassen. Bij goed scorende schakelklassen is dit namelijk in 50% van de klassen het geval, terwijl bij de slecht scorende schakelklassen in 83,30% van de schakelklassen de klas door meerdere personen wordt begeleid.
Met betrekking tot ziekte van de leerkracht is er geen groot verschil te zien tussen de goed scorende schakelklassen en de minder goed scorende schakelklassen. Van de minder goed scorende schakelklassen is 16,70% van de leerkrachten gedurende een langere periode ziek geweest. Uit de toelichting blijkt dat dit indertijd is opgelost door een leerkracht voor de klas te zetten zonder ervaring met een schakelklas.

Wat betreft coaching in de schakelklassen is er wel een opmerkelijk verschil te zien. Van de goed scorende schakelklassen heeft 50% coaching gehad in de schakelklas en van de minder goed scorende schakelklassen hebben ze allemaal coaching in de schakelklas gehad.
Uit de vragen over de voorbereiding zijn de volgende resultaten gekomen.

Tabel 9. Resultaten van de overige vragen met betrekking tot voorbereiding.

Vraag	**Goed scorende klassen**	**Minder goed scorende klassen**
Heeft u contact gehad met andere schakelscholen voordat u met uw eigen schakelklas begon?	Ja: 50%	Ja: 33,30%
	Nee: 50%	Nee: 66,70%
Heeft u de cursus Taalkracht 10 gevolgd?	Ja: 33,30 %	Ja: 66,70%
	Nee: 66,70%	Nee: 33,30 %
Hoeveel uur betrof de voorbereiding voordat u met uw schakelklas kon starten ongeveer?	> 10 uur: 66,70%	> 10 uur: 33,3%
	Twijfel: 33,30%	< 10 uur: 66,70 %

In tabel 9 is te zien dat er geen groot verschil zit in het bezoek aan andere schakelscholen voordat is gestart met de schakelklas, namelijk 50% van de goed scorende schakelklassen heeft dit gedaan tegenover 33,30% van de minder goed scorende schakelklassen.
Er is wel een groot verschil tussen de groepen wat betreft het volgen van de cursus 'Taalkracht 10[5]'. Slechts 33,30% van de goed scorende schakelklassen heeft deze cursus gevolgd tegenover 66,70% van de minder goed scorende schakelklassen.
Er blijkt ook een groot verschil te zijn in voorbereidingstijd. Zo heeft 66,70% van de goed scorende schakelklassen meer dan 10 uur aan voorbereiding besteed. Terwijl maar 33,30% van de minder goed scorende schakelklassen meer dan 10 uur hieraan heeft besteed.
Met betrekking tot de voorbereiding van de schakelklas is aan de leerkrachten ook gevraagd of ze ter voorbereiding de brochures van Sardes over schakelklassen hebben gelezen. De resultaten hiervan zijn terug te vinden in tabel 10.

[5] Een cursus die wordt aangeboden door het HCO, waarin de nadruk ligt op taalonderwijs aan leerlingen met Nederlands als tweede taal.

Tabel 10. Resultaten op vragen over de voorbereiding door middel van brochures van Sardes

Vraag	**Goed scorende klassen**	**Minder goed scorende klassen**
Heeft u de volgende brochures van Sardes gelezen?		
De schakelklas - een stapsgewijze aanpak	**Ja: 66,70%**	**Ja: 33,30%**
	Nee: 33,30%	**Nee: 66,70%**
De schakelklas - Taal in de klas	Ja: 83,30%	Ja: 66,70%
	Nee: 16,70%	Nee: 33,30%
Schakelen met beleid - De schakelklas in het taalbeleid van de school	**Ja: 50%**	**Ja: 16,70%**
	Nee: 50%	**Nee: 83,30%**
Tien tips over het inrichten van de schakelklassen	**Ja: 66,70%**	**Ja: 33,30%**
	Nee: 33,30 %	**Nee: 66,70%**
De schakelklas - Een nieuwe rol voor gemeenten en schoolbesturen	**Ja: 50%**	**Ja: 16,70 %**
	Nee: 50%	**Nee: 83,30%**
De schakelklas - De selectie van de leerlingen	**Ja: 83,30 %**	**Ja: 33,30%**
	Nee: 16,70%	**Nee: 66,70%**
De schakelklas - ouderbetrokkenheid	**Ja: 66,70%**	**Ja: 33,30 %**
	Nee: 33,30%	**Nee: 66,70%**
Schakelen met beleid - Informatiemanagement en schakelklassen	Ja: 0%	Ja: 16,70%
	Nee: 100%	Nee: 83,30%

In tabel 10 staan alle titels van de brochures van Sardes in de linkerkolom. In de tweede kolom staan de antwoorden in percentages van de goed scorende schakelklassen en in de derde kolom staan de antwoorden in percentages van de minder goed scorende schakelklassen. De scores zijn vet gedrukt wanneer er een groot verschil is tussen de groepen. Uit tabel 10 blijkt dat zes van de acht brochures door een aanzienlijk groter gedeelte van de goed scorende schakelklassen is gelezen.

Wat betreft de invulling van het onderwijs in de schakelklas zijn er eveneens een aantal vragen gesteld. De antwoorden hierop zijn verwerkt in tabel 11.

Tabel 11. Resultaten op overige vragen over de inhoudelijke invulling van de schakelklas.

Vraag	**Goed scorende klassen**	**Minder goed scorende klassen**
Hoeveel tijd besteedt u gemiddeld per week aan taal?	0-4 uur: 0%	0-4 uur: 0%
	4-8 uur: 0 %	4-8 uur: 16,70%
	8-12 uur: 66,70%	8-12 uur: 33,30%
	meer: 33,3%	meer: 50%
Waar legt u in de schakelklas de nadruk op?	Woordenschat: 0%	Woordenschat: 0%
	Technisch lezen: 0%	Technisch lezen: 0%
	Begrijpend lezen: 0%	Begrijpend lezen: 16,70%
	Alle drie: 100%	Alle drie: 83,30%
Gebruikte methodes	Veilig Leren Lezen: 4 x	Velig Leren Lezen: 3x
	Ko heeft praatjes: 1 x	Ko heeft praatjes: 1x
	Zin in taal: 2 x	Taalleesland: 1x
	Taaljournaal: 1 x	Leessleutel: 2x
	Leeslijn: 1x	
	Taalactief: 1 x	
Gebruik combinatie van methodes	66,70%	0%
Worden er in de schakelklas dezelfde methodes gebruikt als in de reguliere klas?	Ja: 100%	Ja: 100%
	Nee: 0%	Nee: 0 %

Uit tabel 11 blijkt dat er verschil is tussen het aantal uren dat specifiek aan taal wordt besteed in de schakelklas. Zo besteden de meeste goed scorende schakelklassen zo'n 8 tot 12 uur per week specifiek aan taal, terwijl de meeste minder goed scorende schakelklassen zeggen meer dan 12 uur per week specifiek aan taal te besteden.

Verder is te zien dat er geen groot verschil is in de nadruk die binnen de schakelklas wordt gelegd. In beide groepen wordt door bijna alle leerkrachten de nadruk op zowel woordenschat, technisch lezen als begrijpend lezen gelegd.

In de resultaten van de gebruikte methodes is te zien dat door de goed scorende schakelklassen meer methodes worden gebruikt dan door de minder goed scorende schakelklassen. Ook blijkt uit de resultaten dat de goed scorende schakelklassen vaak meerdere methodes naast elkaar gebruiken in de schakelklas, terwijl in de minder goed scorende schakelklassen wordt gekozen voor één methode.
In beide groepen worden wel dezelfde methodes gebruikt als in de reguliere klas. Met de reguliere klas wordt de groep bedoeld die parallel loopt aan de schakelklas, maar waarin geen schakelonderwijs wordt gegeven.
Tot slot zijn nog een aantal algemene open vragen gesteld. De resultaten hiervan staan in tabel 12.

Tabel 12. Resultaten van de algemene vragen.

Vraag	**Goed scorende klassen**	**Minder goed scorende klassen**
Aantal jaar schakelklasleerkracht	gemiddeld 2 jaar	gemiddeld 2 jaar
Aantal jaar voor de klas	9,5 jaar	21,6 jaar
Zijn er meerdere schakelklassen op uw school?	Ja: 0%	Ja: 50%
	Nee: 100%	Nee: 50%
Aantal leerlingen dat VVE programma heeft gevolgd?	50% van de klassen	50% van de klassen
Hoeveel netwerkbijeenkomsten heeft u bezocht op het HCO?	0: 0%	0: 0%
	1: 16,70%	1: 16,70%
	2: 16,70%	2: 0 %
	3: 66,70%	3: 83,30 %

In tabel 12 is te zien dat de leerkrachten van de goed scorende schakelklassen en de leerkrachten van de minder goed scorende schakelklassen beiden gemiddeld 2 jaar schakelklaservaring hebben. Het aantal jaar ervaring als leerkracht verschilt wel erg van elkaar. De leerkrachten van de goed scorende schakelklassen hebben gemiddeld 9,5 jaar leerkrachtervaring en de leerkrachten van de minder goed scorende schakelklassen gemiddeld 21,6 jaar.
Verder is ook een groot verschil te zien in het aantal schakelklassen op de school. Bij geen van de goed scorende schakelklassen zijn nog meer schakelklassen op de school, terwijl dit bij 50% van de minder goed scorende schakelklassen wel het geval is.

Het aantal leerlingen dat een VVE-programma (Voorschoolse en Vroegtijdige Educatie) heeft gevolgd is in beide groepen gelijk. Ook het aantal bezochte netwerkbijeenkomsten[6] verschilt niet aanzienlijk tussen de groepen.
In de volgende paragraaf zullen aan de resultaten van de webenquête voorlopige conclusies worden verbonden.

5.2.3 Analyse en voorlopige conclusie van de webenquête

Uit de resultaten van de webenquête is gebleken dat op veel gebieden nauwelijks verschillen blijken te zijn tussen de *goed scorende* en *de minder goed scorende schakelklassen*. Van de stellingen die zijn voorgelegd, bleek alleen de reactie op de factor *ervaring* significant te verschillen tussen de twee groepen. Dat wil zeggen, de minder goed scorende schakelklassen vonden dat ervaring erg belangrijk is voor het succes van de schakelklas (zie 5.2.2). De goed scorende schakelklassen vonden ook wel dat ervaring belangrijk is, maar in mindere mate. Een mogelijke verklaring is dat de goed scorende schakelklassen beter voorbereid zijn begonnen aan de schakelklas en daardoor in het eerste schakeljaar minder problemen hebben ervaren dan de minder goed scorende schakelklassen.
Wanneer dit resultaat wordt gekoppeld aan de overige resultaten, lijkt deze verklaring inderdaad te kloppen. De goed scorende schakelklassen hebben namelijk veel meer tijd aan voorbereiding besteed dan de minder goed scorende schakelklassen. Ook waren de brochures van Sardes door de goed scorende schakelklassen veel vaker gelezen dan door de minder goed scorende schakelklassen.
Er is echter ook een resultaat in strijd met bovenstaande verklaring. Bij de vragen over de voorbereiding werd gevraagd of leerkrachten de cursus ‘Taalkracht 10’ hadden gevolgd. Deze cursus was door meer leerkrachten van minder goed scorende schakelklassen gevolgd. De cursus bestaat echter uit vijf bijeenkomsten die van september tot en met december zijn gepland. Daardoor kan worden gesteld dat ‘Taalkracht 10’ niet kan worden beschouwd als een manier van voorbereiding, maar juist als verdieping van de kennis over NT2-onderwijs. Hierdoor ontkracht dit resultaat niet de conclusie dat een goede en uitgebreide voorbereiding het succes kan bevorderen in de schakelklas.

Ondanks dat het resultaat op de vraag over ‘Taalkracht 10’ niet de conclusie ontkracht over een goede voorbereiding, is het wel verrassend dat de minder goed scorende schakelklassen vaker de cursus hadden gevolgd. Hierdoor lijkt het alsof het volgen van de cursus geen positief effect heeft op het succes van de schakelklas. De resultaten van de enquête zijn in dit onderzoek echter verbonden aan de toetsresultaten van het voorgaande schooljaar. Aangezien de enquête echter in het schooljaar 2008-2009 is afgenomen, is het mogelijk dat de leerkrachten ook pas in dit schooljaar de cursus hebben gevolgd. Wanneer de inhoud van cursus wordt doorgenomen, zijn er namelijk geen redenen te vinden om aan te nemen dat verdieping van kennis tot een slechter resultaat in de schakelklas zou leiden. Wel zou het zo kunnen zijn dat de leerkrachten van minder goed scorende schakelklassen meer nodig hebben dan alleen de cursus ‘Taalkracht 10’, bijvoorbeeld doordat de leerkrachten minder kennis hebben van NT2-onderwijs. Dit dient echter nader onderzocht te worden.

Met betrekking tot de begeleiding en ondersteuning door leerkrachten in de schakelklas, kan worden gesteld dat de minder goed scorende schakelklassen vaker door meerdere personen worden

[6] Bijeenkomsten die worden georganiseerd door het HCO, waar leerkrachten worden geïnformeerd over specifieke onderwerpen en waar ruimte is voor uitwisseling van kennis en ervaringen.

begeleid. Het zou kunnen zijn dat de communicatie tussen de leerkrachten van een schakelklas minder goed verloopt en daardoor het onderwijs minder goed op elkaar is afgestemd. Doordat er ook bij de goede schakelklassen klassen zijn die door meerdere personen worden begeleid, is een succesfactor van een schakelklas niet persé dat de schakelklas door één persoon moet worden begeleid. Goed afgestemde communicatie en inrichting van de schakelklas is bij meerdere begeleiders echter wel erg belangrijk.

Ook bleek uit de vragen over ondersteuning dat alle leerkrachten van de minder goed scorende schakelklassen coaching in de klas hadden gehad van een onderwijsadviseur. Hierdoor lijkt het alsof coaching in de schakelklas tot minder goede resultaten in de schakelklas leidt. Bij deze vraag is het echter ook zo dat het mogelijk is dat de coaching pas in het schooljaar 2008-2009 heeft plaatsgevonden, dat wil zeggen nadat in het voorgaande schooljaar slechte resultaten waren behaald.

Uit de antwoorden op de inhoudelijke vragen over de invulling van het onderwijs bleek dat een groot gedeelte van de goed scorende schakelklassen een combinatie van taalmethodes gebruikt, terwijl geen van de minder goed scorende schakelklassen dit doet. Het voordeel van het gebruik van verschillende taalmethodes is dat in elke taalmethode vaak weer andere woorden worden gebruikt, hierdoor krijgen de leerlingen automatisch al een groter aanbod van nieuwe woorden dan wanneer één taalmethode wordt gebruikt. Bovendien houden verschillende taalmethodes de leerlingen misschien ook meer alert, doordat minder gewenning optreedt. Het doelgericht gebruiken van meerdere taalmethodes in een schakelklas zou daardoor een succesfactor kunnen zijn.

Verder bleek dat het grootste deel van de minder goed scorende schakelklassen meer dan 12 uur per week specifiek aan taal besteedt, terwijl het grootste gedeelte van de goed scorende schakelklassen 8 tot 12 uur per week specifiek aan taal besteedt. Hieruit zou kunnen worden opgemaakt dat teveel tijd specifiek alleen aan taal besteden mogelijk een negatief effect heeft op de resultaten van de leerlingen. Dit dient echter nader onderzocht te worden.

Tot slot, uit de algemene achtergrondvragen bleek dat leerkrachten van goed scorende schakelklassen gemiddeld minder leerkrachtervaring hebben dan de minder goed scorende schakelklassen. In het literatuuronderzoek (zie 2.4) kwam al naar voren dat onder andere uit onderzoeken van Barnes (1985) en het Tennessee Department of Education (2007: www.edvantia.org) bleek dat de eerste vijf jaren van een leerkracht de effectiviteit toeneemt, maar dat het erna steeds meer afneemt. Dit komt overeen met de resultaten uit dit onderzoek. Uit het onderzoek van het Tennessee Department of Education (2007) bleek dat vooral op scholen met veel achterstandsgroepen de effectiviteit van de leerkracht na vijf jaar steeds meer afneemt. Als wordt gekeken naar de resultaten op de vraag of er meerdere schakelklassen op de school zijn dan blijkt dat alle goed scorende schakelklassen de enige schakelklas zijn op de school, terwijl de helft van de minder goed scorende schakelklassen meerdere schakelklassen binnen de school heeft. Hieruit zou kunnen worden opgemaakt dat er aanzienlijk meer achterstandskinderen zijn op de minder goed scorende scholen, gezien het feit dat er meerdere schakelklassen kunnen worden ingevoerd. Het effect hiervan op het schakelonderwijs dient echter nader onderzocht te worden.

5.3 Voorlopige conclusies uit participerende observaties in relatie tot webenquête

Uit de participerende observaties kan worden geconcludeerd dat de volgende factoren mogelijk zorgen voor het succes van de schakelklas. Een topleerkracht voor de klas:

- zorgt voor veel interactie in de klas;
- biedt een rijke leeromgeving waarin veel natuurlijke taal wordt aangeboden.

In de webenquête werden deze resultaten niet verder bevestigd. Dit zou kunnen komen doordat de webenquête is gebaseerd op zelfbeoordeling en rapportage. Het is mogelijk dat leerkrachten elk iets anders verstaan onder wat interactie in de klas inhoudt of wanneer de klas een rijke leeromgeving is. In vervolgonderzoek moeten bovenstaande factoren verder worden onderzocht, mogelijk door intensieve participerende observaties waar langdurig dezelfde schakelklassen worden gevolgd.

Uit de webenquête kwamen de volgende succesfactoren naar voren. Een topleerkracht voor de klas:

- neemt tijd voor een goede voorbereiding;
- gebruikt effectieve leermethodes.

Hierbij moet worden vermeld dat het mogelijk is dat andere succesfactoren onzichtbaar zijn gebleven door het kleine aantal schakelklasleerkrachten dat de enquête heeft ingevuld. In vervolgonderzoek zouden deze factoren kunnen worden onderzocht op grotere schaal om zodoende meer succesfactoren aan het licht te brengen dan wel bovenstaande factoren verder te bevestigen. Tot slot is het belangrijk om in vervolgonderzoek te vragen wanneer cursussen en workshops zijn gevolgd om daardoor meer te weten te komen over de invloed van deze cursussen en workshops op het leerrendement van de leerlingen.

H6 Conclusie en discussie

In de Verenigde Staten wordt al gewerkt met varianten van schakelklassen sinds de jaren zestig van de vorige eeuw. Sinds dat moment zijn onderzoeken gestart naar effectieve schakelklasprogramma's en succesfactoren voor een schakelklas. Hieruit kwam onder meer naar voren dat vooral leerkrachtfactoren belangrijk zijn voor een goede progressie bij de leerlingen.
In Nederland is in 1973 gestart met internationale schakelklassen. Deze schakelklassen werden opgericht voor kinderen die naar Nederland waren gekomen in het kader van gezinshereniging, maar die de Nederlandse taal niet spraken (Emmelot et al. 2001: 18). Het doel van de internationale schakelklas was het zorgen voor een goede doorstroming naar het voortgezet onderwijs. Wegens gebrek aan begeleiding van de leerkrachten alsook het gebrek aan lesmiddelen, methodes en geschikte toetsen kwamen de schakelklassen niet altijd goed uit de verf en waren ze lang niet altijd effectief. Een groot aantal van deze schakelklassen verdwenen uiteindelijk (Fase & De Jong: 1983). Pas in de jaren negentig zijn meer financiële middelen beschikbaar gesteld voor de internationale schakelklassen waardoor het bestaan ervan werd gestimuleerd en een aantal bestaat op dit moment nog steeds. Het fenomeen schakelklassen bestaat dus al tientallen jaren

Maar pas in 2005-2006 is gestart met de huidige vorm van schakelklassen. Deze schakelklas wordt als een nieuw middel voor de bestrijding van achterstanden beschreven, ondanks dat de term schakelklas al langer bestaat. Na de schooljaren 2005-2006 en 2006-2007 heeft een landelijke evaluatie plaatsgevonden. Uit de opeenvolgende evaluaties bleek dat leerlingen in een schakelklas gemiddeld meer vooruitgang boekten op het gebied van taal dan leerlingen uit een vergelijkbare controlegroep.

In Den Haag bleek ook na het schooljaar 2007-2008 dat over het algemeen door de schakelklassen vooruitgang werd geboekt op het gebied van taal. De spreiding in de algemene resultaten was echter groot. Dat wil zeggen dat er schakelklassen waren die veel vooruit gingen, maar ook schakelklassen die niet vooruit gingen of zelfs achteruit. Vanuit de Gemeente Den Haag en het HCO kwam de vraag waar dit verschil in resultaten door werd veroorzaakt. Deze vraag is het uitgangspunt geweest voor deze scriptie. De hoofdvraag luidde dan ook als volgt:

> *Welke factoren zorgen ervoor dat er leerwinst wordt behaald door de leerlingen in een schakelklas?*

Uit het literatuuronderzoek in hoofdstuk 2 kwamen een aantal mogelijke succesfactoren naar voren. Hieruit volgt dat een topleerkracht voor de klas:

- werkt aan de hand van thema's, in gespreksvormen met groepjes en/of met educatieve uitstapjes;
- tijd neemt voor een goede voorbereiding;
- de juiste accenten legt in de schakelklas;
- een rijke leeromgeving biedt waarin veel natuurlijke taal wordt aangeboden;

- leerlingen aan betekenisvolle, realistische problemen laat werken, zodat de leerlingen worden gestimuleerd om zowel verbale als non-verbale problemen op te lossen met behulp van talige en niet-talige middelen;
- het taalonderwijs integreert met de inhoud van zaakvakken op het niveau waarin de schakelklasleerlingen qua leeftijd thuishoren;
- instructie op maat geeft;
- hoge verwachtingen heeft van zijn/haar leerlingen;
- vertrouwt op zijn/haar eigen onderwijsvaardigheden;
- effectieve leermethodes gebruikt;
- zorgt voor veel interactie in de klas;
- veel affectie voelt met zijn/haar leerlingen.

Deze verwachtingen zijn onderzocht door middel van participerende observatie en een webenquête (zie hoofdstukken 4 en 5). De scholen zijn op grond van de resultaten op de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL ingedeeld in *goed scorende* en *minder goed scorende schakelklassen.* Uit de participerende observaties kwam vervolgens naar voren dat in de geobserveerde *goed scorende schakelklassen* veel ruimte was voor interactie tussen de leerlingen. De leerlingen kregen vaak de mogelijkheid om te overleggen en om met elkaar achter de antwoorden van vragen of de betekenis van woorden te komen. Ook bleek meer aandacht te zijn voor de inrichting van de klas, zo werden labels bij verschillende voorwerpen geplaatst en was er veel leesbaar materiaal aan de muren, al was dit echter niet in alle goed scorende schakelklassen het geval. Vanuit de participerende observatie werd dus voldaan aan de verwachtingen dat een topleerkracht voor de klas

- zorgt voor veel interactie in de klas;
- een rijke leeromgeving biedt waarin veel natuurlijke taal wordt aangeboden.

De uitkomst dat een mogelijke succesfactor voor de schakelklas is dat door de leerkracht een rijke leeromgeving wordt geboden, komt overeen met de bevindingen van Thomas & Collier (2002: 322), waarin een rijke leeromgeving als krachtige factor voor goed onderwijs wordt vermeld.
Deze en de andere verwachtingen zijn nader onderzocht via een webenquête. In de webenquête werden de verwachtingen die uit de participerende observatie naar voren kwamen, niet extra bevestigd. Dit zou kunnen komen doordat de stellingen wellicht niet specifiek genoeg zijn geformuleerd of doordat respondenten wenselijke antwoorden hebben gegeven. Dit verdient echter nader onderzoek, alvorens meer kan worden gezegd over specifieke verwachtingen in relatie tot het schakelonderwijs.

Uit de webenquête is wel gebleken dat goede voorbereiding een succesfactor is voor een schakelklas, daar dit correleert met goed scorende schakelklassen. Deze goede voorbereiding bestaat uit voldoende tijd nemen om te weten te komen wat je als schakelklasleerkracht te wachten staat en veel lezen over schakelklassen. Ook lijkt een combinatie van verschillende taalmethodes in een schakelklas succesvol te zijn. Ten slotte bleek dat leerkrachten in de goed scorende schakelklassen veel minder leerkrachtervaring hadden dan de leerkrachten in de minder goed scorende schakelklassen. Dit komt overeen met bevindingen uit onderzoeken van Barnes (1985: 46-49) en het Tennessee department of Education (2007: www.edvantia.org) waaruit naar voren kwam dat

leerkrachten na vijf jaar steeds minder effectief werden. Uit het onderzoek van Tennessee department of education (2007: www.edvantia.org) bleek dat dit vooral het geval was op scholen met veel achterstandsgroepen. Een verklaring hiervoor zou tevens kunnen zijn dat oudere leerkrachten zijn opgeleid met oudere onderwijsstrategieën en mogelijk meer moeite hebben om moderne onderwijsstrategieën toe te passen. Uit de participerende observatie bleek bijvoorbeeld dat veel leerlinginteractie in de klas is relatief belangrijk is in de schakelklas voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid. Het zou kunnen zijn dat oudere leerkrachten zijn opgeleid met de klassieke onderwijsstrategie waarin de leerkracht praat en de leerlingen luisteren. Het kan lastig zijn om dat ineens te veranderen. Ook dit verdient vervolgonderzoek.

Concluderend kan worden gesteld dat de volgende factoren het succes van de schakelklas kunnen verklaren. Een topleerkracht voor de klas:

- neemt tijd voor een goede voorbereiding;
- biedt een rijke leeromgeving waarin veel natuurlijke taal wordt aangeboden;
- gebruikt een combinatie van effectieve leermethodes;
- zorgt voor veel interactie in de klas tussen de leerlingen en de leerkracht.

Hierbij dient te worden vermeld dat de overige factoren die als verwachtingen zijn geformuleerd waarschijnlijk ook bijdragen aan een succesvolle schakelklas, alleen blijken ze zowel in de goed scorende als in de minder goed scorende schakelklassen te worden toegepast. Ze kunnen daardoor in het hier gepresenteerde onderzoek het verschil in succes daardoor niet verklaren.

Aan dit onderzoek kleven een aantal beperkingen. Allereerst is het aantal onderzochte scholen niet groot. In Den Haag zijn in totaal 70 schakelklassen, waarvan 21 voltijdklassen groep 3 en 4. Van deze 21 klassen zijn 6 klassen geobserveerd en is door 12 klassen van 12 verschillende scholen de webenquête ingevuld. De aantallen waarop de analyse is uitgevoerd, zouden te klein kunnen zijn om de conclusies te generaliseren. Hier is verder onderzoek nodig, mogelijk ook op landelijk niveau.

Bovendien zijn de toetsresultaten van het schooljaar 2007-2008 gekoppeld aan observaties en enquêteresultaten van het schooljaar 2009-2010. Er zouden zich inmiddels veranderingen kunnen hebben voorgedaan waardoor bepaalde succesfactoren in dit onderzoek niet zichtbaar zijn geworden.

Eveneens is het mogelijk dat door het kleine aantal scholen dat op vrijwillige basis is onderzocht, niet de meest representatieve scholen zijn. Indien het onderzoek op grotere schaal zou worden gedaan, zouden er misschien meer verschillen tussen goed scorende schakelklassen en minder goed scorende schakelklassen gevonden. Ook hiervoor zou onderzoek op landelijk niveau geschikt kunnen zijn.

Een andere beperking is dat het onderzoek door middel van participerende observatie beperkt is gebleven. In dit onderzoek is de participerende observatie voornamelijk gebruikt om mogelijke succesfactoren te ontdekken, die vervolgens nader onderzocht zijn via de webenquête. In de webenquête is sprake van zelfbeoordeling en zelfrapportage. Het is mogelijk dat leerkrachten invullen dat er sprake is van interactie in de klas, maar dat iedere leerkracht iets anders onder interactie verstaat. Via een diepgaander participerende observatie zouden dergelijke factoren beter onderzocht kunnen worden.

Ten slotte is dit onderzoek beperkt tot de gemeente Den Haag. Doordat per gemeente toelatingseisen worden bepaald, kan niet met zekerheid worden gesteld dat Den Haag representatief is voor andere gemeenten met schakelklassen.

Concluderend kan worden gesteld dat dit onderzoek een start kan zijn voor diverse vervolgonderzoeken. Dit onderzoek kan op landelijk niveau nogmaals worden uitgevoerd om de resultaten uit dit onderzoek te bevestigen dan wel resultaten toe te voegen. Ook kan dit onderzoek een start zijn voor uitgebreid onderzoek naar het negatieve verband tussen leerkrachtervaring en effectiviteit.
Daarnaast kan vervolgonderzoek worden gedaan naar de hier gehanteerde en naar andere onderzoeksinstrumenten, om zo optimaal mogelijk onderzoek te kunnen doen naar het effect van schakelklassen. Dit vervolgonderzoek is zeker nodig, niet alleen vanwege de inzet van middelen door de landelijke en gemeentelijke overheden, maar ook en vooral voor schakelklasscholen en hun leerkrachten die streven naar maximaal rendement voor hun leerlingen. Zij willen en moeten inzetten op concrete, specifieke punten om daarmee het succes van de schakelklas verder te vergroten.

Bibliografie

Adamson, H. D. (2005) *Language minority students in American schools. An education in Englis*h. London Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Barnes, S. (1985) A study of classroom pupil evaluation: The missing link in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36 (4).

Broekhof, K. & H. Cohen de Lara (2006) *De schakelklas: Taal in de klas.* Rotterdam: VNG.

Broekhof, K. & K. Hoogeveen (2008) *De schakelklas: De verlengdeschooldagvariant.* Rotterdam: VNG.

Busstra, F. (2009) *Schakelklassen Den Haag 2007-2008.* Den Haag.

Carrasquillo, A. & J. Rodriguez (1998) *Measuring success in bilingual education programs: Case studies of exemplary practices.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, April 13-17 (ongepubliceerd).

Crul, M., A. Pasztor, F. Lelie, J. Mijs, & P. Schnell (2009) *De lange route in internationaal vergelijkend perspectief: Tweede generatie Turkse jongeren in het onderwijs in Nederland, België, Duitsland, Frankrijk, Oostenrijk, Zwitserland en Zweden.* Instituut voor Migratie en Etnische Studies.

Dijksma, S.A.M. (2007) Informatie over schakelklassen in het basisonderwijs. [Elektronische versie: www.minocw.nl/documenten/27051.pdf, geraadpleegd op 06-03-2009]

Dörnyei, Z. (2003) *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Emmelot, Y.W., E. van Schooten, Y. Timman, M. Verhallen & S. Verhallen (2001). *Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen*. WRR Werkdocumenten W 124. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

Fase, W. & M.J. de Jong (1983) *De internationale schakelklas. Beleidsgerichte evaluatie van het functioneren van de schakelperiode.* Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Garcia, E. (1988) Effective schooling for language minority students. In: *New Focus*, No.1. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Garcia, E. (1991) *Education of linguistically and culturally diverse students: Effective instructional practices.* Educational practice report number 1. Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Center

for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 338 099).

Gillis, S. & A. Schaerlaekens (2000) *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands.* Groningen: Martinus Nijhoff.

Hanushek, E.A. (1992) The trade-off between child quantity and quality. In: *Journal of Political Economy,* 100, no.1 (February), 84-117.

Hart, H., H.R. 't Boeije & J.J. Hox (2005) *Onderzoeksmethodes* (7e geheel herziene druk). Amsterdam: Boom.

Heath, S. B. (1982) Ethnography in Education: Defining the essentials. In: Gillmore, P.A. Glatthorn, (Eds.) *Children in and out of school*: *Ethnography and education*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 35-55.

Henke, R.R., S.P. Choy, X. Chen, S. Geis & N. Naomi Alt (1997) *Teachers in the 1990's: Profile of a profession.* (NCES 97-460). Berkeley, CA: Office of Educational Research and improvement.

Holt, N. M. (2004) *Pull-out to collaboration. Becoming an effective ESL co-teache*r. Thesis. Saint Paul, Minnesota: Hamline University.

Ianni, F.A.J. & M.T. Orr (1979) Toward a Rapprochement of Quantitative and Qualitative Methodologies. In: T.D. Cook & C.S. Reichardt (eds.) *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Sage, Beverly Hills, 87–98.

Kurz, D. (1984) The Use of Participant Observation in Evaluation Research. In: *Program Planning and Evaluation*, 6(2), 83-89.

Malakoff, M. & K. Hakuta (1990) History of minority education in the United States. In: A. M. Padilla, H. H. Fairchild, & C. M. Valadez (Eds.), *Bilingual education: Issues and strategies* (pp. 27-43). Newbury Park, CA: Corwin Press, Inc.

Mulder, L., A. van der Hoeven & G. Ledoux, (2007) *De opbrengsten van de pilot-schakelklasse*n. Nijmegen/Amsterdam: ITS en SCO-Kohnstamm Instituut.

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

Nunnally, J. C. (1978) *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Robson, C. (1993) *Real World research: A resource for social scientists and practitioner researchers.* Blackwell. Oxford.

Rosenthal, R. & L. Jacobson (1992) *Pygmalion in the classroom*. Expanded edition. New York: Irvington.

Rowe, K.J. (2002) The importance of teacher quality. In: *Issue Analysis*, No. 22, February 27, Sydney, NSW: Centre for Independent Studies. [Ook op: www.cis.org.au, geraadpleegd op 05-06-2009].

Suijkerbuijk, E. (2008) *De Amsterdamse schakelklassen.* Scriptie. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Thomas, W. P. & V. P. Collier (1997) *School effectiveness for language minority students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. [Ook op: www.ncbe.gwu.edu, geraadpleegd op 16-06-2009]

Thomas, W. P. & V. P. Collier (2002) *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Final Reports. University of California, Berkeley. [Ook op: repositories.cdlib.org/crede/finalrpts/].

Tikunoff, W.J. (1983) *Significant Bilingual Instructional Features Study*. San Francisco, CA: Far West Laboratory.

Van Bruggen, A. & K. Vaessen, (2006) *Tien tips voor het inrichten van schakelklassen.* Utrecht: Sardes.

Van den Nulft, D. & M. Verhallen (2009) *Met woorden in de weer.* Bussum: Coutinho.

Vermeer, A. (2005) Woorden leren met succes: Werken aan relaties tussen woorden in het SBO. *Jeugd in school en wereld*, *89*(6), 29-31.

Vernooy, K. (2003) *Het BOV-interventieproject: Beginnend lezen en omgaan met verschillen.* Praktijkgids voor de basisschool. Antwerpen: Wolters Plantyn.

Vernooy, K. (2006) Elke leerling een competente lezer. In: *Basisschoolmanagement,* 19/8, 1-7.

Websites:

- www.schakel-klassen.nl (voor het laatst geraadpleegd op 11-07-2009).
- www.parlando.sdu.nl (voor het laatst geraadpleegd op 19-08-2009)

- www.cps.nl (voor het laatst geraadpleegd op 07-08-2009):
    - http://www.cps.nl/engine.php?Cmd=seepicture&P_site=840&P_self=7395&Random=1131638946 (geraadpleegd op 07-08-2009).
- www.thesistools.com (voor het laatst geraadpleegd op 28-06-2009).
- Tenessee Department of Education**:** *Tennessee's Most Effective Teachers: Are They Assigned to the Schools That Need Them Most?:*
    - http://www.edvantia.org/publications/arccwebinar/TNStudy_041007.html (geraadpleegd op 04-07-2009).
- www.trouw.nl (voor het laatst geraadpleegd op 07-08-2009):
    - http://www.trouw.nl/onderwijs/article2798731.ece/Allochtone_leerlingen_bereiken_hoger_onderwijs_vaak_pas_via_vele_omwegen__.html (geraadpleegd op 07-08-2009).
- www.onderwijsachterstanden.nl (geraadpleegd op 12-02-2009):
    - www.onderwijsachterstanden.nl/php/download.php/belkader_**schakelklassen**_0708.pdf (geraadpleegd op 12-02-2009).
    - www.onderwijsachterstanden.nl/slb.php/regelgeving/slbscha001.html (geraadpleegd op 12-02-2009).

Toetsen:

- Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL: Liesbeth Schlichting (2005)
- Cito Drie-Minuten-Toets: Cito (1995)
- Cito Taal voor Kleuters: Cito (1996)
- Taaltoets Alle Kinderen: L. Verhoeven & A. Vermeer (2001)
- Taaltoets Allochtone Kinderen: L. Verhoeven & A. Vermeer (1986)
- Cito Woordenschat: Cito (1996)
- Cito Begrijpend Lezen: Cito (1998)
- Cito Luisteren: Cito (1998)

Bijlagen

Bijlage 1 - Tien tips Sardes

Van Bruggen & Vaessen 2006

Sardes is een zelfstandige, maatschappelijke onderneming, die actief is in de sectoren onderwijs, zorg en jeugd. Sardes ontwikkelt diensten en producten die bijdragen aan het verbeteren van ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren. Over schakelklassen hebben zij meerdere brochures gepubliceerd.

1. Neem ruim de tijd voor voorbereiding: Van Bruggen en Vaessen (2006) geven als tip om in de gemeente een werkgroep in te stellen die de tijd heeft/krijgt om een weloverwogen keuze voor de doelgroep van de schakelklassen te maken. Deze werkgroep zou bijvoorbeeld kunnen bestaan uit gemeente, schoolbesturen etc. Voor deze voorbereidingsfase moet ongeveer twee à drie maanden worden uitgetrokken.

2. Maak goede afspraken met andere scholen en de gemeente: deze tip is vooral bedoeld voor kopklassen, waarin vaak sprake is van leerlingen die afkomstig zijn van verschillende scholen. Van Bruggen en Vaessen (2006) geven als tip dat er duidelijke afspraken gemaakt moeten worden tussen scholen om deze variant goed toe te passen.

3. Selecteer leerlingen met voldoende potentie: er moeten leerlingen geselecteerd worden die genoeg potentie hebben om in één jaar bijgespijkerd te kunnen worden en vervolgens weer mee kunnen draaien in het reguliere onderwijs. Vanuit de gemeente moeten duidelijke selectie-criteria worden opgesteld, om op die manier te zorgen dat er intelligente, gemotiveerde leerlingen in de schakelklas komen waarbij de taalachterstand het primaire probleem vormt.

4. Geef de schakelklas een plek in het bredere taalbeleid: scholen moeten zorgen dat de schakelklas een onderdeel is van een doorgaande lijn. De schakelklas moet dus een duidelijke plaats krijgen in het schoolbrede taalbeleid en moet geen op zichzelf staande klas zijn.

5. Zet een top-leerkracht voor de klas. Uit de praktijk is gebleken dat het succes van een schakelklas voor een groot deel afhankelijk is van de kwaliteit van de leerkracht (Van Bruggen en Vaessen 2006). Om die reden adviseren Van Bruggen en Vaessen (2006) een leerkracht voor de schakelklas te zetten met veel ervaring en bij voorkeur met aanvullende scholing op het gebied van NT2-onderwijs en/of remedial teaching. Ook wordt geadviseerd om de schakelklas-leerkracht ondersteuning aan te bieden in de klas in de vorm van een onderwijsassistent of stagiair(e).

6. Leg de juiste accenten in de schakelklas: in de schakelklas zou vooral aandacht besteed moeten worden aan de ontwikkeling van de woordenschat, begrijpend luisteren en begrijpend

lezen. In een schakelklas van kleuterklassen is het bovendien belangrijk aandacht te besteden aan het fonemisch bewustzijn en letterkennis, ter voorbereiding van het technisch lezen.

7. Verspreid schakelklas-deskundigheid in het team. Omdat ook andere klassen baat kunnen hebben bij de methodes en technieken die gebruikt worden in de schakelklas, is communicatie met andere leerkrachten erg belangrijk. Van Bruggen en Vaessen (2006) geven als tip om bijeenkomsten te organiseren of een gezamenlijke scholing van de schakelklas-leerkracht met andere leerkrachten.

8. Geef ouders een actieve rol. Uit de praktijk is gebleken dat leerkrachten vaak de motivatie van de ouders om hun kind met school te helpen onderschatten (Van Bruggen en Vaessen 2006). Over het algemeen blijkt dat ouders hier graag mee willen helpen, maar dat zij daar ondersteuning bij nodig hebben. Het is belangrijk om als school deze ondersteuning te bieden. Bij ouders van jonge kinderen is het vooral belangrijk om ze te stimuleren dagelijks voor te lezen, dit kan het effect van de schakelklas aanzienlijk versterken (Van Bruggen en Vaessen 2006).

9. Blijf de leerlingen begeleiden na de schakelklas. Uit de praktijk blijkt dat het belangrijk is om de leerlingen aan het eind van het schooljaar te begeleiden bij de terugkeer naar een reguliere klas.

10. Denk tijdig na over monitoring en evaluatie.

Bijlage 2 – Webenquête

Onderzoek naar schakelklassen

Beste schakelklasleerkracht,

Wat fijn dat u wilt meewerken aan dit onderzoek door middel van het invullen van deze enquête. Deze enquête wordt gebruikt voor een onderzoek naar de mogelijke succesfactoren van schakelklassen. Het invullen neemt ongeveer 15 minuten in beslag.
Dit onderzoek wordt door mij uitgevoerd in opdracht van het HCO en de Gemeente Den Haag.
Graag wil ik in deze introductie benadrukken dat dit een enquête is en geen toets. Om die reden zijn er geen goede of foute antwoorden en wil ik u vragen de antwoorden op uw gevoel in te vullen en er niet te lang over na te denken.
Uiteraard garandeer ik de anonimiteit van u als leerkracht en van de school waar de schakelklas is.

Tot slot wil ik u hartelijk danken voor het invullen van deze enquête! Door deze enquête in te vullen, draagt u uw steentje bij aan dit onderzoek, maar nog belangrijker aan het succes van de schakelklas.

Vriendelijke groeten,

Remy Fermont

Instructies

Op de volgende pagina begint de enquête. Het begint met een aantal stellingen waarbij u op een schaal moet aangeven hoeverre u het eens bent met de stelling.

U doet dit door het bolletje aan te vinken dat correspondeert met uw keuze.

	Oneens				Eens
Ik denk dat ervaring van de leerkracht met schakelklassen de leerprestaties van de leerlingen bevordert .	○	○	○	○	
Ik zorg bewust voor herhaling van de woorden die ik gebruik in mijn onderwijs.	○	○	○	○	
Het eerste jaar dat ik een schakelklas draaide verliep het niet goed.	○	○	○	○	
In mijn onderwijs aan de schakelklas gebruik ik bewust steeds nieuwe woorden.	○	○	○	○	
Door mijn ervaring met schakelklassen weet ik nu hoe ik de taalontwikkeling kan bevorderen.	○	○	○	○	

Ik controleer nieuw aangeleerde woorden vaak.	○	○	○	○
Onderwijzen aan een schakelklas vind ik prettiger dan onderwijzen aan een reguliere klas	○	○	○	○
Onderwijs geven aan een schakelklas vind ik moeilijk.	○	○	○	○
Ik ben een goede schakelklasleerkracht	○	○	○	○
Ik vind het onderwijzen aan een schakelklas tijdrovend.	○	○	○	○
Ik stimuleer de leerlingen in de schakelklassen om te praten.	○	○	○	○

Ik vind prentenboeken een belangrijk hulpmiddel bij het vergroten van de woordenschat.	○	○	○	○
Ik vind dat onderwijzen aan een schakelklas zorgt voor veel moeilijkheden.	○	○	○	○
Ik verwacht dat elke schakelklas-leerling vooruitgang boekt op het gebied van taal.	○	○	○	○
Ik selecteer de woorden die ik gebruik in de schakelklas zorgvuldig.	○	○	○	○
Tijdens het voorlezen stel ik regelmatig vragen aan de kinderen.	○	○	○	○
Het onderwijzen aan een schakelklas heeft bij mij tot nu toe geen problemen opgeleverd.	○	○	○	○

Ik heb de vaardigheden die een schakelklasleerkracht moet hebben.	○	○	○	○
Soms heb ik het gevoel dat ik niet weet hoe iets hoort te gaan in een schakelklas.	○	○	○	○
Rijmpjes worden niet gebruikt in mijn schakelklasonderwijs.	○	○	○	○

Schakelklasonderwijs vind ik makkelijk.	○	○	○	○
Ik voel me betrokken bij de leerlingen in de schakelklas.	○	○	○	○

Ik vind het moeilijk om echt extra aandacht aan taal te besteden.	○	○	○	○
Ik vertrouw erop dat de schakelklas met mij als leerkracht vooruitgang boekt.	○	○	○	○
Ik vind dat samenwerking de leerlingen onrustig maakt .	○	○	○	○
De drukte in het onderwijs zorgt ervoor dat mijn planning niet uitkomt.	○	○	○	○
De extra aandacht voor taal verweef ik in alle vakken.	○	○	○	○
Als ik een thematafel heb, dan hangen daar labels bij.	○	○	○	○

Ik voel me zelfverzekerd als ik voor de schakelklas sta.	○	○	○	○
Ik heb een goede inzet voor de schakelklas.	○	○	○	○
Ik vind prentenboeken niet nuttig om de taalachterstand van de leerlingen te bestrijden.	○	○	○	○
Ik heb nauwelijks verwachtingen van mijn leerlingen	○	○	○	○
Bij het technisch lezen geef ik veel feedback aan de kinderen.	○	○	○	○
Ik heb een band met de leerlingen uit de schakelklas	○	○	○	○

Ik besteed aandacht aan het aanleren van leesstrategieën binnen de schakelklas.	○	○	○	○
Ik beschouw de leerlingen uitsluitend als werk.	○	○	○	○
Ik leer de leerlingen in de schakelklas om aandacht te hebben voor woorden die het verband in de tekst aangeven.	○	○	○	○
De moedertaal van de leerlingen heeft een duidelijke plaats in het schakelklasonderwijs dat ik geef.	○	○	○	○
Ik vind dat leesstrategieën niet expliciet aangeleerd hoeven worden.	○	○	○	○

Ik gebruik in mijn onderwijs woorden die bij een bepaalde lesmethode worden aangeboden.	○	○	○	○
Ik verwacht dat er schakelklas-leerlingen zijn die geen vooruitgang boeken op het gebied van taal.	○	○	○	○
Mijn band met de kinderen uit de schakelklas is niet sterk.	○	○	○	○
Voorlezen is geen onderdeel van mijn wekelijkse programma voor de schakelklas.	○	○	○	○
De cultuur van de leerlingen komt terug in thema's die ik behandel in de schakelklas.	○	○	○	○
Voorlezen doe ik alleen bij speciale gelegenheden.	○	○	○	○

De moedertaal van de leerlingen wordt niet besproken in de schakelklas.	○	○	○	○
Ik gebruik elke week prentenboeken in mijn schakelklas.	○	○	○	○
De leerlingen mogen vertellen over onderwerpen uit hun eigen cultuur.	○	○	○	○

Als ik voorlees moeten de kinderen rustig luisteren.	○	○	○	○
In mijn lokaal is een rijk aanbod van geschreven taal.	○	○	○	○
Ik probeer directe instructie te geven bij het technisch lezen.	○	○	○	○
Aan het begin van het schooljaar stel ik doelen op voor het technisch lezen.	○	○	○	○
Er zijn geen prentenboeken aanwezig in mijn lokaal.	○	○	○	○
De leerlingen moeten regelmatig samenwerken.	○	○	○	○
In de klas hangen labels bij verschillende voorwerpen.	○	○	○	○
Ik heb een wekelijkse planning voor mijn schakelklas.	○	○	○	○
Tijdens de lessen wordt er veel gebruik gemaakt van rijmpjes.	○	○	○	○
Ik probeer de kinderen niet teveel te verbeteren tijdens het technisch lezen.	○	○	○	○
Tijdens mijn lessen worden er veel liedjes gezongen.	○	○	○	○
Woorden die ik tijdens de les behandel krijgen een plek aan de muur.	○	○	○	○
Ik ben geschikt voor de schakelklas.	○	○	○	○
Ik behandel nieuwe woorden alleen mondeling.	○	○	○	○

Ik vind liedjes belangrijk bij het verkleinen van de taalachterstand.	○	○	○	○
Ik gebruik visueel materiaal voor het aanbieden van woorden.	○	○	○	○
Liedjes zijn leuk om te gebruiken, maar hebben niets met taalonderwijs te maken.	○	○	○	○
Ik heb het gevoel dat ik niet weet hoe ik dingen aan moet pakken in de schakelklas.	○	○	○	○
Ik zorg dat er interactie is in mijn schakelklas.	○	○	○	○

Ik stimuleer het overleg tussen de leerlingen.	○	○	○	○
Leerlingen krijgen in mijn schakelklas veel ruimte om te overleggen.	○	○	○	○
Woorden selecteren is niet nodig bij de methode die ik gebruik.	○	○	○	○
Ik heb hoge verwachtingen van mijn leerlingen	○	○	○	○
Ik besteed geen aandacht aan het selecteren van woorden.	○	○	○	○
Mijn leerlingen moeten zelfstandig werken.	○	○	○	○

Nieuw aangeleerde woorden herhaal ik regelmatig.	○	○	○	○
Ik vergeet vaak de nieuw aangeleerde woorden te herhalen.	○	○	○	○
Ervaring met een schakelklas is noodzakelijk om succes met de leerlingen te kunnen behalen.	○	○	○	○
Ik denk niet na over welke woorden ik gebruik tijdens het onderwijs.	○	○	○	○
Ik vind het selecteren van woorden voor de schakelklas moeilijk.	○	○	○	○

Ik weet welke woorden de leerlingen aan het begin van het schooljaar kennen.	○	○	○	○
Ik investeer meer tijd aan het aanleren van nieuwe woorden dan het herhalen van de al geleerde woorden.	○	○	○	○
Leestrategieën zijn niet belangrijk.	○	○	○	○
Ik lees vaak voor in mijn schakelklas.	○	○	○	○

Nu volgen er voornamelijk ja/nee-vragen met betrekking tot de schakelklassen.

2.	Begeleidt u de schakelklas alleen?
	☐ Ja ☐ Nee, met _____

3.	Zijn er meerdere schakelklassen op uw school?
	☐ Ja ☐ Nee _____

4.	Is er vorig schooljaar (2007-2008) sprake geweest van ziekte van de schakelklasleerkracht?
	☐ Ja ☐ Nee, ga verder met vraag 7

5.	Hoe lang is er sprake geweest van ziekte van de schakelklasleerkracht?

6.	Hoe is dit door de school opgelost?
	☐ Vervanging door een andere schakelklasleerkracht ☐ Vervanging door een docent zonder ervaring met schakelklassen ☐ Anders, namelijk

7.	Heeft u contact gehad met andere schakelklas-scholen voordat u met uw eigen schakelklas begon?
	☐ Ja ☐ Nee

8.	Heeft u de cursus 'Taalkracht 10' gevolgd die wordt aangeboden door het HCO?
	☐ Ja ☐ Nee

9.	Worden er in de schakelklas dezelfde lesmethoden gebruikt als in de reguliere klas?
	☐ Ja ☐ Nee

10.	Heeft u coaching in de schakelklas gehad van een onderwijsadviseur?
	☐ Ja ☐ Nee, ik had hier geen behoefte aan. ☐ Nee, al had ik het wel gewild.

11.	Hoeveel uur betrof de voorbereiding voordat u met uw schakelklas kon starten ongeveer?

12.	Hoeveel netwerkbijeenkomsten heeft u bezocht op het HCO?
	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3

13.	Waar legt u in de schakelklas de nadruk op?
	☐ Woordenschat ☐ Begrijpend lezen ☐ Technisch lezen ☐ Alle drie

14.	Hoeveel tijd besteedt u gemiddeld per week specifiek aan taal?
	☐ 0 tot 4 uur ☐ 4 tot 8 uur ☐ 8 tot 12 uur ☐ meer

Heeft u de volgende brochures van Sardes gelezen voordat u begon met de schakelklas?

15.	1 – De schakelklas – Een nieuwe rol voor gemeenten en schoolbesturen
	☐ Ja ☐ Nee

16.	2 – De schakelklas – Een stapsgewijze aanpak
	☐ Ja ☐ Nee

17.	3 – De schakelklas – De selectie van de leerlingen
	☐ Ja ☐ Nee

18.	4 – De schakelklas – Taal in de klas
	☐ Ja ☐ Nee

19.	5 – De schakelklas – Ouderbetrokkenheid
	☐ Ja ☐ Nee

20.	Schakelen met beleid – De schakelklas in het taalbeleid van de school
	☐ Ja ☐ Nee

21.	Schakelen met beleid – Informatiemanagement en schakelklassen
	☐ Ja ☐ Nee

22.	Tien tips over het inrichten van schakelklassen
	☐ Ja ☐ Nee

Tot slot volgen er nog een aantal algemene vragen.

23.		
	Groep:	
	Gebruikte methoden:	
	Aantal jaar voor de klas:	
	Aantal jaar schakelklasleerkracht:	
	Aantal leerlingen dat VVE-programma heeft gevolgd:	

24.	Wilt u op de hoogte gehouden worden over dit onderzoek?
	☐ Ja ☐ Nee

25.	Wilt u meewerken aan een eventueel vervolggesprek op deze enquête?
	☐ Ja ☐ Nee

26.	Eventuele opmerkingen over schakelklassen of over deze enquête kunt u hieronder kwijt:

Bijlage 3 - Stellingen per multi-itemscale

Hieronder is weergegeven welke stellingen tot welke multi-itemscale behoren.

Ervaring:

- Ik denk dat ervaring van de leerkracht met schakelklassen de leerprestaties van de leerlingen bevordert.
- Het eerste jaar dat ik een schakelklas draaide, verliep het niet goed.
- Door mijn ervaring met schakelklassen weet ik nu hoe ik de taalontwikkeling kan bevorderen.
- Ervaring met een schakelklas is noodzakelijk om succes met de leerlingen te kunnen behalen.

Voorlezen

- Voorlezen is geen onderdeel van mijn wekelijkse programma voor de schakelklas.
- Voorlezen doe ik alleen bij speciale gelegenheden.
- Ik lees vaak voor in mijn schakelklas.

Woorden herhalen (woordenschatonderwijs)

- Ik zorg bewust voor herhaling van de woorden die ik gebruik in mijn onderwijs.
- Nieuw aangeleerde woorden herhaal ik regelmatig.
- Ik controleer nieuw aangeleerde woorden vaak.
- Ik vergeet vaak de nieuw aangeleerde woorden te herhalen.
- Ik investeer meer tijd aan het aanleren van nieuwe woorden dan het herhalen van de al geleerde woorden.

Verwachtingen van de leerlingen

- Ik heb hoge verwachtingen van mijn leerlingen.
- Ik heb nauwelijks verwachtingen van mijn leerlingen.
- Ik verwacht dat elke schakelklas-leerling vooruitgang boekt op het gebied van taal.
- Ik verwacht dat er schakelklas-leerlingen zijn die geen vooruitgang boeken op het gebied van taal.

Gebruik liedjes en rijmpjes

- Tijdens de lessen wordt er veel gebruik gemaakt van rijmpjes.
- Tijdens mijn lessen worden er veel liedjes gezongen.
- Rijmpjes worden niet gebruikt in mijn schakelklasonderwijs.
- Ik vind liedjes belangrijk bij het verkleinen van de taalachterstand.
- Liedjes zijn leuk om te gebruiken, maar hebben niets met taalonderwijs te maken.

Houding ten opzichte van de schakelklas:

- Onderwijs geven aan een schakelklas vind ik moeilijk.
- Ik vind het onderwijzen aan een schakelklas tijdrovend.
- Een schakelklas onderwijzen vind ik leuk.
- Ik vind dat onderwijzen aan een schakelklas zorgt voor veel moeilijkheden.
- Ik heb het gevoel dat ik niet weet hoe ik dingen aan moet pakken in de schakelklas.
- Het onderwijzen aan een schakelklas heeft bij mij tot nu toe geen problemen opgeleverd.
- Soms heb ik het gevoel dat ik niet weet hoe iets hoort te gaan in een schakelklas.
- Schakelklasonderwijs vind ik makkelijk.

Gebruik van prentenboeken:

- Ik vind prentenboeken een belangrijk hulpmiddel bij het vergroten van de woordenschat.
- Ik vind prentenboeken niet nuttig om de taalachterstand van de leerlingen te bestrijden.
- Ik gebruik elke week prentenboeken in mijn schakelklas.

Planning:

- Ik vind het moeilijk om echt extra aandacht aan taal te besteden.
- Ik heb een wekelijkse planning voor mijn schakelklas.
- De drukte in het onderwijs zorgt ervoor dat mijn planning niet uitkomt.
- De extra aandacht voor taal verweef ik in alle vakken.

Inrichting van de schakelklas

- In mijn lokaal is een rijk aanbod van geschreven taal.
- Als ik een thematafel heb, dan hangen daar labels bij.
- Er zijn geen prentenboeken aanwezig in mijn lokaal.
- In de klas hangen labels bij verschillende voorwerpen.

Zelfvertrouwen leerkracht:

- Ik voel me zelfverzekerd als ik voor de schakelklas sta.
- Ik ben onzeker over de inrichting van de schakelklas.
- Ik ben een goede schakelklasleerkracht.
- Ik heb de vaardigheden die een schakelklasleerkracht moet hebben.
- Ik ben geschikt voor de schakelklas.
- Ik heb een goede inzet voor de schakelklas.
- Ik vertrouw erop dat de schakelklas met mij als leerkracht vooruitgang boekt.

Interactie

- Ik zorg dat er interactie is in mijn schakelklas.
- Leerlingen krijgen in mijn schakelklas veel ruimte om te overleggen.
- Ik stimuleer de leerlingen in de schakelklassen om te praten.
- Mijn leerlingen moeten zelfstandig werken.
- Ik vind dat samenwerking de leerlingen onrustig maakt.
- De leerlingen moeten regelmatig samenwerken.
- Ik stimuleer het overleg tussen de leerlingen.
- Als ik voorlees, moeten de kinderen rustig luisteren.
- Tijdens het voorlezen stel ik regelmatig vragen aan de kinderen.

Het aanbieden van woorden op verschillende manieren (woordenschatonderwijs)

- Woorden die ik tijdens de les behandel krijgen een plek aan de muur.
- Ik behandel nieuwe woorden alleen mondeling.
- Ik gebruik visueel materiaal voor het aanbieden van woorden.

Woorden selecteren (woordenschatonderwijs)

- Ik selecteer zorgvuldig de woorden die ik gebruik in de schakelklas.
- Ik vind het selecteren van woorden voor de schakelklas moeilijk.
- Ik gebruik in mijn onderwijs woorden die bij een bepaalde lesmethode worden aangeboden.
- Woorden selecteren is niet nodig bij de methode die ik gebruik.
- Ik besteed geen aandacht aan het selecteren van woorden.

Affectie met de leerlingen

- Ik voel me betrokken bij de leerlingen in de schakelklas.
- Ik heb een band met de leerlingen uit de schakelklas.
- Ik beschouw de leerlingen uitsluitend als werk.
- Mijn band met de kinderen uit de schakelklas is niet sterk.

De plek van de eerste taal en cultuur van de leerlingen in het onderwijs

- De eerste taal van de leerlingen heeft een duidelijke plaats in het schakelklasonderwijs dat ik geef.
- De cultuur van de leerlingen komt terug in thema's die ik behandel in de schakelklas.
- De eerste taal van de leerlingen wordt niet besproken in de schakelklas.
- De leerlingen mogen vertellen over onderwerpen uit hun eigen cultuur.

Bewust aandacht voor woorden (woordenschatonderwijs)

- In mijn onderwijs aan de schakelklas gebruik ik bewust steeds nieuwe woorden.
- Ik denk niet na over welke woorden ik gebruik tijdens het onderwijs.
- Ik weet welke woorden de leerlingen aan het begin van het schooljaar kennen.

Technisch lezen:

- Ik besteed aandacht aan het aanleren van leesstrategieën binnen de schakelklas.
- Ik leer de leerlingen in de schakelklas om aandacht te hebben voor woorden die het verband in de tekst aangeven.
- Ik vind dat leesstrategieën niet expliciet aangeleerd hoeven worden.
- Leestrategieën zijn niet belangrijk.