



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Evaluatie Kansenaanpak Primair Onderwijs Amsterdam. Schooljaar 2019-2020

Glazenberg, A.; Thieme, A.-M.; Andringa, S.; Kuiken, F.

Publication date

2020

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Glazenberg, A., Thieme, A.-M., Andringa, S., & Kuiken, F. (2020). *Evaluatie Kansenaanpak Primair Onderwijs Amsterdam. Schooljaar 2019-2020*. Universiteit van Amsterdam.

General rights

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

Disclaimer/Complaints regulations

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

Evaluatie Kansenaanpak
Primair Onderwijs Amsterdam
Schooljaar 2019-2020

Anna Glazenborg
Anne-Mieke Thieme
Sible Andringa
Folkert Kuiken

November 2020



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM
Faculteit der Geesteswetenschappen

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	v
Samenvatting.....	7
1. Kansen(on)gelijkheid	9
1.1 Inleiding	9
1.2 Onderwijsachterstanden	9
1.3 Kansenaanpak.....	9
1.4 Interventies.....	10
2. Inhouds-, proces- en productevaluatie.....	13
2.1 Onderzoeksvragen	13
2.2 Inhoudsevaluatie	13
2.3 Procesevaluatie.....	13
2.4 Productevaluatie.....	13
3. Resultaten.....	15
3.1 Inhoudsevaluatie	15
3.2 Procesevaluatie.....	16
3.3 Productevaluatie.....	17
3.3.1 Coronacrisis	17
3.3.2 Verlengde leertijd	19
3.3.3 Woordenschat	23
3.3.4 Lezen.....	25
3.3.5 Onderwijsassistentie.....	27
3.3.6 Deskundigheidsbevordering	29
3.3.7 Ouderbetrokkenheid	31
4. Conclusies en aanbevelingen.....	35
4.1 Conclusies	35
4.1.1 Verlengde leertijd	35
4.1.2 Woordenschat	36
4.1.3 Lezen.....	36
4.1.4 Onderwijsassistentie.....	37
4.1.5 Deskundigheidsbevordering	37
4.1.6 Ouderbetrokkenheid	38
4.2 Beperkingen.....	38

4.3 Aanbevelingen	39
4.3.1 Aanbevelingen voor de gemeente.....	39
4.3.2 Algemene aanbevelingen voor scholen	40
4.3.3 Specifieke aanbevelingen	41
Bibliografie.....	45
Bijlage: Enquête Evaluatie Kansenaanpak PO 2019-2020	47

Voorwoord

Dit rapport is opgesteld in opdracht van de Directie Onderwijs, Jeugd, Zorg en Diversiteit van de Gemeente Amsterdam. Wij willen graag de scholen bedanken die ondanks de hectiek rondom het coronavirus de vragenlijst hebben ingevuld die behoorde bij deze evaluatie van de Kansenaanpak Primair Onderwijs in het schooljaar 2019-2020. Ook hebben wij veel inspiratie geput uit de evaluatie van schooljaar 2018-2019.

Amsterdam, november 2020

Anna Glazenburg
Anne-Mieke Thieme
Sible Andringa
Folkert Kuiken

Samenvatting

Om de kanselijkheid in het basisonderwijs te bevorderen heeft de Gemeente Amsterdam de Kansenaanpak Primair Onderwijs in het leven geroepen. Scholen met minstens 10% doelgroep-leerlingen kunnen hiervoor een subsidieaanvraag indienen waarbij ze € 800 per doelgroep-leerling ontvangen. Doelgroep-leerlingen worden gedefinieerd als leerlingen met kans op een onderwijs-achterstand, waarbij als criterium geldt dat hun ouders een onderwijsniveau van maximaal mbo-2 hebben of een gezinsinkomen dat onder het bijstandsniveau ligt.

Bij het opstellen van de aanvraag en de invulling van interventies hebben scholen een grote mate van vrijheid. Hierdoor blijft de regie bij de scholen en kunnen zij meer maatwerk en een kindgerichte aanpak bieden. In totaal hebben 183 scholen een aanvraag ingediend voor het schooljaar 2019-2020, die uiteindelijk allemaal zijn gehonoreerd. De Universiteit van Amsterdam (UvA) heeft de evaluatie van de Kansenaanpak verricht door een inhoudsevaluatie, een procesevaluatie en een productevaluatie uit te voeren.

De *inhoudsevaluatie* bestaat uit het beoordelen van de aanvragen en het inventariseren van de onderwerpen en vorm van de interventies. De meest voorkomende onderwerpen voor interventies zijn lezen, woordenschat, ouderbetrokkenheid en rekenen. Wat betreft de manier waarop deze interventies worden vormgegeven, zien we vooral interventies in de vorm van verlengde leertijd, extra personele inzet, klassenverkleining en het organiseren van diverse activiteiten voor ouders.

De *procesevaluatie*, uitgevoerd door studenten van de duale master Nederlands als tweede taal en meertaligheid (UvA), vond plaats op negen door de gemeente geselecteerde scholen. Hierbij zijn onderwerpen onder de loep genomen als ouderbetrokkenheid, woordenschat, differentiatie en leesplezier. De verslagen van de deelstudies geven een beeld van de manier waarop de interventies worden uitgevoerd op de scholen, waar bevlogen wordt gewerkt aan het wegwerken van de leerachterstanden van de leerlingen. In februari 2020 zijn de resultaten van deze evaluaties gepresenteerd aan de deelnemende scholen en de gemeente.

Voor de *productevaluatie* is onder alle deelnemende scholen een digitale enquête verspreid met vragen over doelgroepen, inhoud en vorm, verwachte en gerealiseerde resultaten van de interventies. In totaal hebben 73 scholen (40%) de vragenlijst teruggestuurd. Hiervan bevatten 61 enquêtes (33%) voldoende informatie om mee te nemen in de evaluatie. Deze bestaat uit een beschrijvende, kwalitatieve analyse van de meest voorkomende interventies: verlengde leertijd, woordenschat, lezen, onderwijsassistentie, ouderbetrokkenheid en deskundigheidsbevordering.

Ontegenzeggelijk heeft de coronacrisis een zware impact gehad op de uitvoering en opbrengsten van de interventies en op de lage respons op de enquête. In een periode waarin fysiek onderwijs plaats moest maken voor afstandsonderwijs lukte het niet altijd om de interventies voort te zetten zoals gepland en om aan het eind van het jaar de voortgang bij de leerlingen te toetsen. Desondanks zijn sommige scholen erin geslaagd om de interventies door te laten gaan en om positieve resultaten te boeken.

Bij verlengde leertijd zijn goede resultaten geboekt op het gebied van zelfvertrouwen en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Bij woordenschat zijn scholen positief over de implementatie van nieuwe leermiddelen. Interventies op het gebied van lezen hebben bij leerlingen geleid tot een betere leesvaardigheid, meer leesplezier en bij leerkrachten tot een grotere deskundigheid. Onderwijsassistenten verlichten de taak van de groepsleerkracht door extra ondersteuning te bieden aan leerlingen die dat nodig hebben. Door teamscholingen en inhuur van externe specialisten hebben scholen aan deskundigheidsbevordering kunnen werken. En hoe belangrijk ouderbetrokkenheid is, werd maar al te duidelijk toen de scholen op thuisonderwijs moesten overschakelen.

De Kansenaanpak biedt scholen mogelijkheden die anders buiten bereik zouden blijven: aanstelling van coördinatoren, professionalisering van leerkrachten, aanschaf van nieuwe materialen, klassenverkleining, werving van specialisten, extra leertijd voor zwakke leerlingen en activiteiten die de participatie van ouders stimuleren. Maar er zijn nog genoeg uitdagingen, want er waren het afgelopen schooljaar nog veel verschillen tussen scholen. Waar de ene school erin slaagde om tijdens de coronacrisis van de nood een deugd te maken door les te geven in kleine groepen, lukte het de andere maar nauwelijks om met alle leerlingen contact te houden. Door het (tijdelijk) stopzetten van interventies werd het ook lastig om aan het eind van het schooljaar vast te stellen in hoeverre leerlingen vooruit waren gegaan. Een aantal scholen ziet na een positief verlopen eerste half jaar dan ook stagnatie optreden bij de meest kwetsbare leerlingen en in sommige gevallen zelfs een terugval.

Aan de hand van de evaluatie zijn er aanbevelingen opgesteld voor zowel de gemeente als voor de scholen. Voor de gemeente zijn onder meer de volgende aanbevelingen geformuleerd:

- Continueer de Kansenaanpak, gezien de positieve resultaten op scholen en de behoefte die scholen hebben aan meerjarige zekerheid.
- Ga met schoolbesturen en scholen in gesprek over de lage respons op de productevaluatie, maar heb dit jaar begrip voor de problemen van scholen door de coronacrisis, ook bij het evalueren van de opbrengsten.
- Organiseer naast de kennisdelingsbijeenkomst andere vormen van kennisuitwisseling, om scholen zoveel mogelijk op de hoogte te stellen van *good practices*.

Voor scholen zijn onder andere de volgende algemene aanbevelingen opgesteld:

- Wees concreet en duidelijk bij het beschrijven van de doelgroep, de vorm en inhoud van de interventie, de verwachte resultaten, de gerealiseerde resultaten en wat er goed en minder goed ging.
- Besteed meer aandacht aan monitoring en evaluatie in het belang van de kwaliteit van de interventies en het onderwijs – alleen op deze manier kunnen de opbrengsten van de subsidie geëvalueerd worden.
- Maak een meerjarenplan om de gestelde doelen te kunnen halen en werk de doelen en activiteiten gedetailleerd uit: in het geval van taalonderwijs is het bijvoorbeeld van belang om een uitgebreid taalbeleidsplan op te stellen en regelmatig te herzien.

Daarnaast zijn voor de scholen specifieke aanbevelingen geformuleerd op de deelgebieden die in de evaluatie centraal stonden, te weten verlengde leertijd, woordenschat, lezen, onderwijs-assistentie, deskundigheidsbevordering en ouderbetrokkenheid.

1. Kansen(on)gelijkheid

1.1 Inleiding

Amsterdam kent veel leerlingen die hun potentie niet volledig kunnen benutten. Onderwijsachterstanden als gevolg van kansenongelijkheid liggen daaraan ten grondslag. De gemeente Amsterdam telt zo'n 17.000 van deze leerlingen. Voor hen is extra ondersteuning nodig om hun talenten ten volle te ontplooiën. Door middel van de Kansenaanpak Primair Onderwijs wil de gemeente scholen faciliteren bij het opzetten van interventies voor deze leerlingen, zodat zij meer kansen krijgen en het onderwijs kunnen volgen dat past bij hun capaciteiten.

Scholen hebben veel vrijheid bij de besteding van de Kansenaanpaksubsidie en bij de invulling van de interventies. Daarom is een evaluatie van de Kansenaanpak van belang, waarbij antwoord wordt verkregen op vragen als: waar wordt het geld aan besteed, wat is de inhoud van de interventies, hoe worden ze uitgevoerd en wat wordt ermee bereikt? Om deze vragen te beantwoorden zijn drie evaluaties uitgevoerd: een inhoudelijke evaluatie, een procesevaluatie en een productevaluatie.

Voorafgaand aan de beantwoording van deze vragen gaan we in dit hoofdstuk kort in op onderwijsachterstanden in het algemeen, op de inhoud van de Kansenaanpak en op het belang van de belangrijkste interventiegebieden: verlengde leertijd, woordenschat, lezen, onderwijsassistentie, deskundigheidsbevordering en ouderbetrokkenheid. Hoofdstuk 2 bevat de onderzoeksvragen en een toelichting op de manier waarop evaluaties zijn uitgevoerd. De resultaten van deze evaluaties volgen in hoofdstuk 3. De conclusies en aanbevelingen die daaruit voortvloeien staan in hoofdstuk 5.

1.2 Onderwijsachterstanden

Kansenongelijkheid vormt een van de grootste uitdagingen voor het Nederlandse onderwijs. Leerlingen uit laagopgeleide en arme milieus beginnen hun basisschoolcarrière vaak met een achterstand (Sociaal Economische Raad, 2016; Leseman et al., 2017). Onderzoek heeft aangetoond dat het opleidingsniveau van ouders van grote invloed is op de schoolprestaties van kinderen (Inspectie van het Onderwijs, 2016, 2020). Dit komt door een minder taalrijke of stimulerende thuisomgeving (Hart & Risley, 2003). Daarnaast is een migratieachtergrond een factor van belang: leerlingen met een migratieachtergrond scoren slechter op rekenen en vooral taal, ook wanneer rekening wordt gehouden met het opleidingsniveau van de ouders (Roeleveld et al., 2011).

1.3 Kansenaanpak

Aandacht voor onderwijsachterstanden is niet nieuw in Nederland. Vanaf de jaren '70 in de vorige eeuw is beleid gevoerd om achterstanden in het onderwijs tegen te gaan (Driessen & Dekkers, 2008). Deze zogeheten compensatieprogramma's hadden als doel om "de schoolgeschiktheid van arbeiderskinderen te vergroten en hun zo betere kansen te geven om door te stromen naar voortgezette opleidingsvormen en deze met succes te doorlopen" (Brands, 1977: 48, geciteerd in Kuiken, 2020). In Amsterdam ontstond in deze tijd het *Innovatieproject Amsterdam*, dat de basis heeft gelegd voor de latere gewichtenregeling uit 1985. Aanvankelijk is in deze regeling het risico op achterstand van een leerling (het leerlinggewicht) vastgesteld aan de hand van etniciteit, opleiding en het beroep van de ouders/verzorgers. Scholen met een groter leerlinggewicht krijgen meer budget van het ministerie van OCW. Nog steeds is de gewichtenregeling een van de belangrijkste financiële instrumenten om kansenongelijkheid tegen te gaan. Sinds 2006 telt bij de bepaling van het gewicht van een leerling alleen nog de opleiding van de ouders/verzorgers (Fettelaar & Smeets, 2013).

Om kansengelijkheid in Amsterdam te bevorderen verstrekt de gemeente Amsterdam een aanvullende subsidie aan scholen in het kader van de Kansenaanpak Primair Onderwijs. Net zoals bij de gewichtenregeling wordt de toekenning van subsidies gebaseerd op het aantal doelgroepleerlingen per school. Daarbij geldt als criterium voor een doelgroepleerling dat de

ouders/verzorgers een opleiding hebben van mbo-2 of lager of een gezinsinkomen onder het bijstandsniveau (Gemeente Amsterdam, 2020). Scholen waarop doelgroep leerlingen ten minste 10% van de leerlingpopulatie uitmaken komen in aanmerking voor subsidie. In het schooljaar 2019-2020 is de Kansenaanpaksubsidie ingezet voor 15.457 doelgroep leerlingen. Het bedrag dat in 2019-2020 aan scholen werd toegekend bedroeg per doelgroep leerling € 800. Dit geld mochten scholen naar eigen inzicht aan interventies besteden, zodat maatwerk in de vorm van een gedifferentieerde, kindgerichte aanpak mogelijk was. Om in aanmerking te komen voor subsidie moesten scholen een aanvraag indienen bij de gemeente voorleggen. Deze zijn – in sommige gevallen na overleg en aanpassing – uiteindelijk allemaal gehonoreerd.

1.4 Interventies

Succesvolle interventies hebben een duidelijk omschreven doelgroep en werkwijze, waarbij de aandacht gericht is op leerlingen met een achterstand. Deze interventies hebben helder geformuleerde doelen, vinden plaats in kleine groepjes, sluiten goed aan bij het reguliere onderwijs, betrekken ouders bij het onderwijs en bestaan uit kwalitatief hoogwaardig onderwijs. Dit type onderwijs kenmerkt zich door een goede voorbereiding, efficiënte tijdsbesteding, een interactieve aanpak, differentiatie, didactisch competente leerkrachten en monitoring gedurende het proces en achteraf (Inspectie van het Onderwijs, 2009; Van Casteren et al., 2017). In wat volgt beschrijven we enkele onderwerpen van evidence-based interventies die in de aanvragen het vaakst zijn genoemd, te weten verlengde leertijd, woordenschat, lezen, onderwijsassistentie, deskundigheidsbevordering en ouderbetrokkenheid.

Verlengde leertijd

Onderwijstijdverlenging kan effectief zijn (Bolhaar et al., 2018), mits deze ten minste 300 uur per jaar bedraagt (Van de Burgwal, 2010). Een andere voorwaarde is dat de extra instructietijd van hoge kwaliteit is (Farbman, 2012). Veel scholen die meedoen met de Kansenaanpak maken gebruik van verlengde leertijd: in de vorm van een schakelklas, doelab, leerlab of huiswerkklas.

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

Het *doelab* is een interventie die gericht is op praktisch leren. Kleine groepjes van zes kinderen uit dezelfde bouw volgen een jaar lang gedurende een aantal uren per week dit praktische, thematische onderwijs (Doelab, 2020). Het doelab is gebaseerd op de ideeën van Dweck (2008) over mindsets. Als leerlingen een vaste mindset hebben, denken ze dat hun intelligentie en leervermogen vastliggen en dat ze daarin niet verder kunnen groeien. Bij een groei mindset zijn leerlingen zich ervan bewust dat ze zichzelf kunnen ontwikkelen. Een groei mindset geeft leerlingen meer zelfvertrouwen en motivatie en bevordert het leerproces.

Het *leerlab* is een naschools programma waarin groepsleerkrachten leerlingen bijscholing geven op het gebied van taal, rekenen en andere vaardigheden, waardoor leerlingen hun achterstanden kunnen inlopen (Boekeloo, 2014). Doordat het programma gegeven wordt door groepsleerkrachten kunnen zij een grote samenhang tussen de activiteiten in het leerlab en in het reguliere onderwijs bewerkstellingen (Leerlab, 2020).

Bij een *huiswerkklas* werken leerlingen na school aan hun huiswerk. Voor kinderen die risico lopen op een onderwijsachterstand kan dit een nuttige interventie zijn (Cosden et al., 2004). Een huiswerkklas kan helpen als de kinderen thuis geen rustige werkplek hebben, geen toegang hebben

tot een computer of als hun ouders de benodigde begeleiding niet kunnen bieden. Ook kan er binnen de huiswerkklass aandacht worden besteed aan studievaardigheden.

Woordenschat

Om de leerstofstof op school te kunnen begrijpen en op te nemen is een uitgebreide woordenschat nodig (Vermeer, 2003). Een grote woordenschat is een goede voorspeller voor leesvaardigheid en schoolsucces (Biemiller, 2003). Het gat in woordkennis tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond lijkt tijdens de basisschool echter te groeien. Leerlingen zonder migratieachtergrond breiden hun gemiddelde woordenschat uit van 3.200 woorden op vierjarige leeftijd naar 17.000 woorden in groep 8, terwijl leerlingen met een migratieachtergrond in diezelfde periode van 1.000 naar 10.000 woorden gaan (Appel & Vermeer, 1994).

Om de woordenschat van leerlingen te vergroten zijn de *Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters* (BAK) en de *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen* (WAK) ontwikkeld. De BAK bevat 2000 basiswoorden en 1000 aanvullende woorden die kinderen aan het eind van groep 2 moeten kennen om succesvol te leren lezen en schrijven (ITTA, 2009). De WAK bevat 10.000 woorden voor leerlingen uit groep 3 tot en met 8 (Kuiken & Droge, 2010). Voor leerlingen met een risico op een taalachterstand is het belangrijk dat zij hun woordenschat niet alleen uitbreiden wat het alledaagse Nederlands betreft, , maar vooral ook op het gebied van vaktaal en schooltaal (Volodina et al., 2020). Voor leerlingen uit groep 1 en 2 kan gebruik worden gemaakt van *LOGO 3000* (gebaseerd is op de BAK) en voor leerlingen uit groep 3 tot en met 8 van het op de WAK gebaseerde digitale platform *DigiWak* (www.digiwak.nl).

Lezen

Geletterdheid is een essentiële voorwaarde voor deelname aan de maatschappij. Leesvaardigheid is bovendien een belangrijke voorspeller van schoolsucces (Burke et al., 2009). Een kwart van de 15-jarigen in Nederland is echter onvoldoende geletterd (PISA, 2019). In de Kansenaanpak is het dan ook het onderwerp waar scholen het meest op inzetten. Dat geldt in hoge mate voor begrijpend lezen, maar ook voor het daaraan voorafgaande technisch lezen.

In groep 5 heeft bijna een kwart van de leerlingen nog problemen met technisch lezen (Houtveen et al., 2009). Als dat niet tijdig wordt geredieerd, ontstaat er een nieuwe generatie laaggeletterden. Voor leerlingen met een risico op een taalachterstand is dus zowel op het gebied van technisch als begrijpend lezen extra ondersteuning nodig. Dat kan onder meer op de volgende manieren: leerlingen veel laten lezen, begrijpend lezen in context aanbieden, samenwerkend lezen, lange teksten laten lezen en leesmotivatie bevorderen door leerlingen veel vrij te laten lezen (Smits & Van Koeven, 2016, 2020).

Onderwijsassistentie

Persoonlijke aandacht is voor leerlingen met een achterstand essentieel; zij hebben vaak meer tijd en ondersteuning nodig. Een onderwijsassistent kan deze tijd en ondersteuning bieden. Met een onderwijsassistent zijn er meer handen in de klas en kan er meer differentiatie worden aangeboden (Van Casteren et al., 2017). Er is ruimte voor pre-teaching en re-teaching bij leerlingen die dat nodig hebben.

Een onderwijsassistent kan ook bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, omdat persoonlijke aandacht en differentiatie het zelfvertrouwen van leerlingen bevorderen (Blatchford et al., 2009). Als onderwijsassistenten meer onderwijsinhoudelijke taken krijgen, is dit van positieve invloed op de leerresultaten in de klas (Andersen et al., 2020). Onderwijsassistenten kunnen dus op veel verschillende vlakken worden ingezet. Met de mogelijkheden die de Kansenaanpak biedt, maken scholen daar veelvuldig gebruik van.

Deskundigheidsbevordering

Leerkrachten dragen in grote mate bij aan de ontwikkeling van hun leerlingen en aan het voorkomen en terugdringen van onderwijsachterstanden. Daartoe helpt deskundigheidsbevordering, met als doel alle leerlingen zo goed mogelijk ondersteuning te bieden en het onderwijs te verbeteren. Leerkrachten kunnen zich met behulp van de Kansenaanpak laten bijscholen en scholen kunnen externe expertise inhuren. Daarbij is aandacht voor de vertaling van kennis naar de dagelijkse realiteit op school essentieel (Emmelot et al., 2001).

Professionalisering is het effectiefst als leerkrachten ook tijdens hun werk gecoacht worden, elkaar kunnen observeren en van elkaar kunnen leren (Kuijpers & Meijers, 2017; Slegers & Wesselingh, 1995). Een cultuur binnen het team waarin samenwerking en verbetering centraal staan draagt bij aan de effectiviteit van het onderwijs en aan het werkplezier van leerkrachten. Dankzij de Kansenaanpak kunnen leerkrachten diverse trainingen en cursussen volgen gericht op kwalitatieve verbetering van het onderwijs.

Ouderbetrokkenheid

Net als leerkrachten kunnen ouders in grote mate bijdragen aan het voorkomen en terugdringen van onderwijsachterstanden bij hun kinderen. Ouderbetrokkenheid is een onderwerp dat zich bij de Kansenaanpak in een grote belangstelling mag verheugen. Scholen vinden het belangrijk dat ouders op de hoogte zijn van wat er op school gebeurt en dat zij de mogelijkheid hebben om hun kind, waar nodig, te ondersteunen. Vooral het afgelopen jaar is dit, door de coronacrisis, van cruciaal belang gebleken.

Ouderbetrokkenheid bestaat uit verschillende facetten: ouderbetrokkenheid thuis, op school en in de wijk. Ouderbetrokkenheid thuis hangt sterk samen met de schoolresultaten van een kind (Bakker et al., 2013). Dit bestaat bijvoorbeeld uit voorlezen, helpen bij schoolwerk, zorgen voor een stimulerend taalaanbod, het stimuleren van leesgedrag en leesaanbod, inspirerende spelletjes met kinderen spelen en het bezoeken van musea en bibliotheek.

Scholen kunnen zowel ouderbetrokkenheid thuis als ouderbetrokkenheid op school stimuleren. Het is belangrijk om bij interventies op het gebied van ouderbetrokkenheid rekening te houden met het tijd- en kostenaspect: vormen van betrokkenheid die een grote tijd- en geldinvestering vergen zijn over het algemeen minder toegankelijk voor ouders uit een lager sociaal milieu (Bower & Griffin, 2011). Ouders en leerkrachten kunnen elkaar het best zien als educatieve partners. Naast het formuleren van heldere doelen, verwachtingen en activiteiten moet daarbij rekening worden gehouden met verschillende typen ouders en hun verwachtingen, de kloof tussen school- en thuismilieu en met communicatie met ouders en kinderen over ouderparticipatie (Onderwijsraad, 2010).

2. Inhouds-, proces- en productevaluatie

2.1 Onderzoeksvragen

In de evaluatie van de Kansenaanpak ligt de focus op de zes interventies die veelvuldig door scholen zijn ingezet en die in het voorgaande hoofdstuk kort zijn toegelicht: verlengde leertijd, woordenschat, lezen, onderwijsassistentie, deskundigheidsbevordering en ouderbetrokkenheid. De evaluatie van de Kansenaanpak bestaat uit drie delen: een inhoudelijke evaluatie, een procesevaluatie en een productevaluatie. Ingedeeld naar type evaluatie staan in het onderzoek de volgende vragen centraal:

Inhoudelijke evaluatie

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

Procesevaluatie

2. Op wat voor manier worden de interventies in de praktijk vormgegeven?

Productevaluatie

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

2.2 Inhoudsevaluatie

De inhoudsevaluatie bestaat uit een inventarisatie van de verschillende soorten interventies in alle 183 subsidieaanvragen voor de Kansenaanpak. Nagegaan wordt welke plannen de aanvragen bevatten met betrekking tot doelgroepen, jaargroepen en vorm en de inhoud van de voorgestelde interventies.

2.3 Procesevaluatie

Om het proces van de uitvoering van de verschillende interventies te monitoren, hebben studenten van de duale master Nederlands als tweede taal en meertaligheid van de UvA bij negen scholen twee onderzoeken uitgevoerd. Ten eerste is in november/december 2019 een lesobservatie bij deze negen scholen uitgevoerd. Na afronding van de lesobservaties, zijn dezelfde scholen in januari 2020 aan een nader onderzoek onderworpen over een door een aan de Kansenaanpak gerelateerd onderwerp, zoals ouderbetrokkenheid, woordenschat, praktijkgericht onderwijs en leesplezier.

Binnen de procesevaluatie was ook een behoeftenanalyse gepland. Daarbij zou geïnventariseerd worden tegen welke problemen scholen bij de uitvoering van de Kansenaanpak aanlopen en hoe ze daarin begeleid en ondersteund kunnen worden. Helaas heeft dit deel van de procesevaluatie geen doorgang kunnen vinden vanwege de coronacrisis. In plaats daarvan zijn voorbeelden van interventietrajecten opgesteld die scholen kunnen helpen bij het opstellen en uitvoeren van interventies en bij het ontwikkelen van hun taalbeleidsplannen.

2.4 Productevaluatie

Naar alle 183 scholen die een subsidieaanvraag hebben ingediend voor het jaar 2019/2020 is eind mei 2020 een enquête gestuurd over de uitgevoerde interventies. Daarbij kregen scholen het dringende verzoek de enquête zo uitgebreid en volledig mogelijk in te vullen. De vragen in de enquête waren voorzien van een uitgebreide instructie en van voorbeeldantwoorden.

De vragenlijst voor 2019/2020 was gebaseerd op die uit het vorig schooljaar en vervaardigd in Qualtrics. Hij bevatte 21 vragen over doelgroepen, inhoud, verwachte resultaten en gerealiseerde

resultaten van de interventies. Daarnaast werd de scholen gevraagd naar hun ervaringen met de Kansenaanpaksubsidie. Tot slot was er ruimte voor vragen en opmerkingen. De vragenlijst is als bijlage bij dit rapport opgenomen.

De scholen hebben de enquête via de mail toegestuurd gekregen, gevolgd door meerdere herinneringsmails. Met scholen die de enquête na de deadline nog niet hadden ingevuld is getracht telefonisch contact op te nemen. In totaal hebben 73 scholen (40%) de enquête volledig ingevuld. Dit lage aantal is vermoedelijk te wijten aan de coronacrisis: scholen moesten in korte tijd onderwijs op afstand realiseren, leerlingen opvangen met ouders in cruciale beroepen en de opvang van kwetsbare leerlingen regelen. De evaluatie kwam op het moment dat de scholen net weer begonnen waren met het opzetten van het fysieke onderwijs na een periode van onderwijs op afstand. Van de 73 volledig ingevulde enquêtes vielen er 13 af wegens te korte of te onduidelijke antwoorden. De productevaluatie over 2019/2020 is dus gebaseerd op 61 scholen (in het vervolg aangeduid met 'de gerapporteerde scholen'), wat neerkomt op 33% van de scholen die een aanvraag hadden ingediend. Dit aantal is – ondanks de coronacrisis – vergelijkbaar met dat van vorig jaar. Het percentage doelgroepkinderen en de soorten interventies van deze 61 scholen komen in hoge mate overeen met de gegevens van alle 183 scholen, zodat de scholen waarover in het volgende hoofdstuk gerapporteerd wordt een representatieve afspiegeling vormen van het totaal aantal scholen.

3. Resultaten

De resultaten van dit rapport worden beschreven aan de hand van de drie uitgevoerde evaluaties: de inhouds-, proces- productevaluatie.

3.1 Inhoudsevaluatie

In deze paragraaf inventariseren we welke interventies de scholen hebben aangevraagd. Tabel 1 bevat een overzicht van het aantal *doelgroepleerlingen* van alle scholen die meededen aan de Kansenaanpak in 2019/2020 (n = 183) en van de doelgroepleerlingen op de gerapporteerde scholen (n = 61). In totaal zijn met de Kansenaanpak 15.457 doelgroepleerlingen bereikt, variërend van 19 (10%) tot 291 (84%) per school. Het totaal aantal doelgroepleerlingen op de gerapporteerde scholen bedraagt 5.029, uiteenlopend van 15 (11%) tot 241 (83%) per school.

Het gemiddelde aantal doelgroepleerlingen op alle scholen en op de gerapporteerde scholen ligt vrij dicht bij elkaar, met respectievelijk een gemiddelde van 84,5 (46,6%) en 82,4 (47,2%). De gerapporteerde scholen komen op dit punt dus goed overeen met alle deelnemende scholen.

	Alle scholen (n=183)	Gerapporteerde scholen (n=61)
Totaal	15.457	5.029
Gemiddelde (%) en SD	84,5 (46,6%) SD = 52,5	82,4 (47,2%) SD = 48,0
Bereik	19-291	15-241

Tabel 1: Deelnemende doelgroepleerlingen

De verdeling van de interventies over de verschillende *jaargroepen* is weergegeven in Tabel 2. Hieruit valt op te maken dat de interventies vrij gelijk verdeeld zijn over de groepen 3 tot en met 8. Slechts één school heeft ingezet op een specifieke jaargroep. De andere aanvragen richten zich allemaal op minstens twee jaargroepen. Aanvragen gericht op alle leerlingen uit de groepen 3 tot en met 8 komen het vaakst voor. Ook zien we veel scholen die hun interventies richten op alle leerlingen van groep 1 tot en met 8. Hieruit blijkt dat scholen de Kansenaanpaksubsidie ook ingezet hebben op de groepen 1 en 2.

Jaargroep	Groep								Eén groep	Alle groepen	Groep 3 t/m 8	Geen
	1	2	3	4	5	6	7	8				
Alle scholen (n=183)	47	52	121	134	134	134	129	123	1	40	51	27
Gerapp. scholen (n=61)	20	21	37	42	44	43	41	40	0	17	12	11

Tabel 2: Verdeling interventies over jaargroepen volgens de aanvragen

Tabel 3 bevat een overzicht te vinden van de *onderwerpen* waarop de interventies zich richten. Het is duidelijk dat de meeste scholen op taal inzetten: ruim 80% van alle scholen en ruim 86% van de gerapporteerde scholen hebben in hun aanvragen taal of een onderdeel daarvan als focuspunt benoemd. Binnen de taal gaat de aandacht voornamelijk uit naar woordenschat en lezen.

Naast taal wordt er veel aandacht besteed aan rekenen, ouderbetrokkenheid en studievaardigheden. Scholen houden zich daarnaast bezig met de sociaal-emotionele ontwikkeling en het zelfvertrouwen van hun leerlingen en met praktisch leren. Bij een klein aantal scholen is de focus van de interventies onduidelijk. Ook zijn er scholen die hun interventies richten op een ander punt dan hier beschreven.

Inhoud	Alle scholen (n=183)	Gerapporteerde scholen (n=61)
Taal	147 (80,3%)	53 (86,9%)
Woordenschat	72 (39,3%)	25 (41,0%)
Spelling	15 (8,2%)	2 (3,3%)
Schrijven	6 (3,3%)	1 (1,6%)
Spreken	6 (3,3%)	2 (3,2%)
Luisteren	1 (0,5%)	0 (0,0%)
Lezen (ongespecificeerd)	39 (21,3%)	10 (16,4%)
Begrijpend lezen	48 (26,2%)	15 (24,6%)
Technisch lezen	24 (13,1%)	14 (23,0%)
Rekenen	73 (39,9%)	23 (37,7%)
Ouderbetrokkenheid	86 (47,0%)	27 (44,3%)
Sociaal-emotionele ontwikkeling	16 (8,7%)	4 (6,6%)
Zelfvertrouwen	17 (9,3%)	4 (6,6%)
Studievaardigheden	26 (14,2%)	10 (16,4%)
Praktisch leren	13 (7,1%)	3 (4,9%)
Overig	15 (8,2%)	4 (6,6%)
Onduidelijk	15 (8,2%)	4 (6,6%)

Tabel 3: Onderwerpen van de interventies volgens de aanvragen

Tabel 4 laat zien in welke vorm de interventies op de verschillende scholen worden gegoten volgens de subsidieaanvragen. Hieruit blijkt dat scholen het vaakst inzetten op verlengde leertijd en extra handen in de klas. Ook ouderbijeekomsten komen veel voor. Daarnaast wordt er voor verschillende onderwerpen een beroep gedaan op coördinatoren en wordt de subsidie gebruikt voor de aanschaf van nieuwe materialen, klassenverkleining en professionalisering. Daarnaast zijn er enkele scholen die inzetten op andere manieren dan genoemd in één van de categorieën; van een nog kleiner aantal scholen is de vorm van de gekozen interventie onbekend.

3.2 Procesevaluatie

Studenten van de duale master Nederlands als tweede taal en meertaligheid aan de UvA hebben in november/december 2019 een kort onderzoek naar de uitvoering van de interventies gedaan door middel van een lesobservatie bij negen door de gemeente geselecteerde scholen. Deze lesobservatie werd voorafgegaan door een korte intake over de gekozen interventies van de betreffende school. Vervolgens is verslag uitgebracht over de lesobservatie, met als speerpunt de gehanteerde didactiek.

In januari 2020 is door dezelfde studenten op dezelfde scholen een groter onderzoek uitgevoerd naar een specifiek onderwerp van de Kansenaanpak. De resultaten van dit onderzoek zijn neergelegd in een schriftelijk verslag en op 7 februari 2020 gepresenteerd aan vertegenwoordigers van de deelnemende scholen en van de gemeente Amsterdam. Hieronder staat een overzicht van de bij de procesevaluatie betrokken scholen en studenten en de titels van de verslagen.

Al Maes	Yaël Latuny: <i>Een procesevaluatie over de verandering in didactiek door een fte.</i>
De Dapper	Marcella Faltas: <i>Bevordering leesplezier in leerlabs.</i>
De Driemaster	Pam Rootlieb: <i>Differentiëren bij lezen, rekenen en spelling.</i>
Huibersschool	Madelief van Gils: <i>Taal voor iedereen.</i>
IKC Noordrijk	Bettie Boon: <i>Effectief woordenschatonderwijs voor NT2 kleuters.</i>
't Koggeschip	Vivian Tomson: <i>Een eentalig beleid met verschillende talen.</i>
Narcis-Querido	Anna Glazenburg: <i>Zelfvertrouwen en het doelab.</i>
De Springstok	Anna Nguen: <i>Differentiëren bij anderstalige kleuters in groep 1/2.</i>
Wereldwijs	Marinde Rijnveld: <i>Ouderbetrokkenheid.</i>

Vorm interventie	Alle scholen (n=183)	Gerapporteerde scholen (n=61)
Verlengde leertijd		
Leerlab	42 (23,0%)	16 (26,2%)
Schakelklas	34 (18,6%)	13 (21,3%)
Huiswerkklas	9 (4,9%)	4 (6,6%)
DoeLab	18 (9,8%)	4 (6,6%)
Overig	42 (23,0%)	9 (14,8%)
Extra inzet		
Interne begeleider	8 (4,4%)	2 (3,3%)
Onderwijsassistent	47 (25,7%)	14 (23,0%)
Externe specialist	36 (19,7%)	9 (14,8%)
Remedial teacher	18 (9,8%)	3 (4,9%)
Leerkrachten	24 (13,1%)	11 (18,0%)
Overig	15 (8,2%)	5 (8,2%)
Ouderbetrokkenheid		
Bijeenkomsten	58 (31,7%)	15 (24,6%)
Overig	17 (9,3%)	8 (13,1%)
Coördinatoren		
Taal	8 (4,4%)	3 (4,9%)
Rekenen	5 (2,7%)	5 (8,2%)
Woordenschat	4 (2,2%)	0 (0,0%)
Ouderbetrokkenheid	25 (13,7%)	8 (13,1%)
Overig	4 (2,2%)	2 (3,3%)
Professionalisering	10 (5,5%)	1 (1,6%)
Nieuw materiaal	31 (16,9%)	14 (23,0%)
Klassenverkleining	15 (8,2%)	5 (8,2%)
Overig	8 (4,4%)	3 (4,9%)
Onduidelijk	5 (2,2%)	0 (0,0%)

Tabel 4: Vorm van de interventies volgens de aanvragen

3.3 Productevaluatie

De productevaluatie betreft de uiteindelijk gerealiseerde interventies en hun uitkomsten. We richten ons hierbij op de zes meest gekozen onderwerpen en vormen van interventie: verlengde leertijd, woordenschat, lezen, onderwijsassistentie, deskundigheidsbevordering en ouderbetrokkenheid. De verslaglegging van de resultaten is grotendeels kwalitatief en beschrijvend van aard. Het project Kansenaanpak leent zich het beste voor een dergelijke evaluatie, aangezien scholen zelf hun interventies kunnen inrichten, waardoor een onderlinge vergelijking tussen scholen lastig is.

Voorafgaand aan de resultaatbeschrijving gaan we in op de coronacrisis en het daardoor gedwongen thuisonderwijs. Veel scholen hebben aangegeven dat de periode van thuisonderwijs van grote invloed is geweest op de uitvoering van de interventies, met als gevolg dat niet alle scholen een volledig ingevulde en bruikbare enquête hebben aangeleverd. Zoals eerder opgemerkt kunnen de scholen die dat wel hebben gedaan als representatief worden beschouwd voor alle deelnemende scholen aan de Kansenaanpak.

3.3.1 Coronacrisis

Dat de coronacrisis in het schooljaar 2019-2020 een groot effect heeft gehad op het basisonderwijs spreekt voor zich: van 16 maart tot 8 juni waren de basisscholen (fysiek) gesloten. Dit had tot gevolg

dat de leerlingen, meer dan normaal, afhankelijk waren van hun thuissituatie. De coronacrisis was dan ook een veelbesproken onderwerp in de enquête van de productevaluatie. Maar liefst 42 van de 61 scholen (69%) gaven aan negatieve resultaten van de coronacrisis te ondervinden. Deze negatieve resultaten kwamen vooral tot uiting bij zowel de organisatie en voortzetting van de interventies, als bij het stagneren of achteruitgaan van leerprestaties en -resultaten.

Organisatie

De meest voorkomende problemen bij de uitvoering van de interventies waren organisatorisch van aard. Doordat prioriteit werd gegeven aan het organiseren van regulier thuisonderwijs, was er minder aandacht voor extra interventies, zeker bij onderwijs op afstand. Ook hadden scholen moeite met het onderhouden van contact met de doelgroep leerlingen: meerdere scholen gaven aan dat deze leerlingen vaak niet over de daartoe benodigde middelen beschikten (bijvoorbeeld laptops), waardoor ze minder goed bereikbaar waren. Daar komt bij dat deze leerlingen vaak minder ondersteuning van hun ouders/verzorgers krijgen. In totaal gaven 31 scholen (51%) aan dat zij (een deel van) hun interventies niet of slechts gedeeltelijk hebben kunnen uitvoeren als gevolg van de coronacrisis en het onderwijs op afstand.

Resultaten

Het mag geen bevreemding wekken dat de coronacrisis ook zijn weerslag heeft gehad op de resultaten van de leerlingen (zie kader: De coronacrisis op school A). Soms was het überhaupt moeilijk om precieze resultaten vast te stellen, doordat toetsen niet afgenomen konden worden. Een groep van 16 scholen (26%) gaf aan (een deel van de) resultaten te missen als gevolg van de coronacrisis. Daarnaast was er een groep van eveneens 16 scholen (26%) die aangaf negatieve resultaten te hebben geboekt als gevolg van de schoolsluiting door de coronapandemie.

De coronacrisis op school A

School A is een school met 34 doelgroep leerlingen (27% van de totale populatie). De school zet met de Kansenaanpak in op begrijpend lezen, technisch lezen en woordenschat. Dit wordt gedaan door middel van een schakelklas, extra personele inzet, deskundigheidsbevordering en implementatie van nieuw materiaal. De school is begonnen met het inzetten van de leesmethode *Bouw!* en het woordenschatprogramma *LOGO 3000*. De school hoopt daardoor de leerresultaten te verbeteren.

De doelstellingen zijn deels behaald: waar leerlingen in de eerste helft van het jaar een mooie voortgang lieten zien bij de LVS-toets begrijpend lezen, zijn die resultaten in de tweede helft van het jaar gestagneerd of zelfs achteruitgegaan. Ook het aantal E-leerlingen nam niet zoveel af als verwacht. Wel was de basiswoordenschat in groep 3 hoger dan in voorgaande jaren. De school wijt een groot deel van de tegenvallende resultaten aan de coronacrisis. Vooral de zwakste leerlingen hebben minder geprofiteerd van de extra inzet dan gehoopt. De school is zich extra bewust geworden van de thuissituatie van de leerlingen, en grijpt dit gegeven aan om in de toekomst meer in te zetten op de zwakst scorende leerlingen en daarbij hun ouders te betrekken.

Positieve punten

Niettemin waren er ook scholen die een positief effect ondervonden van de coronacrisis (zie kader: De coronacrisis op school B). Zo stelde een school dat de communicatie met ouders verbeterd was door het intensievere contact tijdens de periode van thuisonderwijs. Een andere school liet weten de periode waarin de scholen gedeeltelijk geopend waren als heel gunstig te hebben ervaren: “De halve klassen hebben ons de mogelijkheid gegeven om maar met tien of elf leerlingen in de klas vier weken lang onderwijs te verzorgen. Dat is echt als een luxe ervaren en de resultaten zijn ongekend.” Er waren ook scholen waarbij het thuisonderwijs de verwachtingen te boven ging, zodat de interventies alsnog konden worden uitgevoerd.

De coronacrisis op school B

School B is een school met 61 doelgroep leerlingen (17% van de totale populatie). De school zet met de Kansenaanpak voornamelijk in op klassenverkleining: er is een tweede groep 4 gevormd. Hierdoor is er meer tijd voor taal en rekenen. De doelstelling was dan ook om het gemiddelde naar een C/B-score te krijgen op taal- en rekengebied. Ook wilde de school meer zicht krijgen op de onderwijsbehoeften van leerlingen.

De doelstellingen zijn ruimschoots behaald: dit schooljaar zijn de hoogste scores ooit behaald in groep 3 en 4. De scores liggen momenteel ruim boven het landelijk gemiddelde. Daarnaast zag de school het zelfvertrouwen van de leerlingen toenemen, waardoor ze zelfverzekerd naar een volgende klas kunnen. Tijdens de fysieke sluiting is de school doorgedaan met extra inzet door middel van instructiefilmpjes en monitoring van het huiswerk met ouders en kinderen. Daarnaast beschouwt de school het als een luxe dat het tijdens de gedeeltelijke heropening mogelijk was om in kleine groepjes te werken. Een deel van de resultaten, zo stelt de school, is daaraan te danken.

3.3.2 Verlengde leertijd

Van de 183 scholen gaven 145 scholen (79%) aan een of meerdere interventies in te richten in de vorm van verlengde leertijd. Bij de evaluatie gaven 46 van de 61 scholen (76%) aan iets op het gebied van verlengde leertijd te hebben gerealiseerd: er waren 16 scholen met een leerlab, 13 scholen met een schakelklas, vier scholen met een huiswerkklas, vier scholen met een doelab en negen scholen met een andere vorm van verlengde leertijd. Bij deze laatste groep ging het om verschillende vormen van ondersteuning: begrijpend lezen na schooltijd, *Verborgene beroepen*, *Vakantieschool*, *Worldclass*, *Impulsklas*, *Taalklas* en *Talentschool*.

Leerlab

De leerlabs vonden plaats na school, meestal voor de hogere groepen, maar soms ook over de gehele breedte (groep 3 tot en met 8). Deelnemers aan het leerlab waren leerlingen met een lage score op bijvoorbeeld taaltoetsen, maar met de potentie om een grote ontwikkeling door te maken. De leerlabs varieerden in lengte: bijvoorbeeld twee keer per week één uur of één keer per week tweeënhalf uur. Hiervoor werd soms een externe begeleider ingehuurd. In andere gevallen verzorgde een extra geschoolde groepsleerkracht het leerlab, wat zorgde voor een betere aansluiting met het regulier onderwijs door hantering van hetzelfde instructiemodel, re-teaching en een persoonlijker begeleiding. De nadruk lag vaak op een of enkele specifieke vaardigheden, zoals woordenschat en begrijpend lezen of op een combinatie daarvan. In sommige gevallen waren ouders nauw bij de interventies betrokken, bijvoorbeeld bij het gezamenlijk opstellen van leerdoelen.

Schakelklas

De meeste scholen met een schakelklas maakten gebruik van een deeltijdschakelklas, gedurende een paar uur per dag of twee keer per week een dagdeel. Dit werd bijvoorbeeld als volgt gemotiveerd: "Wij kiezen bewust voor de deeltijdvariant zodat de kinderen de uren die zij niet in de schakelklas zitten interactie hebben met de kinderen die taalvaardiger zijn." Op een aantal scholen betrof het een voltijdschakelklas. Voor de schakelklas werd soms een externe leerkracht ingehuurd, die samenwerkte met andere externen (bijvoorbeeld een orthopedagoog) en het interne team. In andere gevallen werd een interne leerkracht ingezet, soms na extra bijscholing. De schakelklas richtte zich vaak op de lagere groepen en in het bijzonder op nieuwkomers met een NT2-achtergrond.

De nadruk in de schakelklas lag bij de meeste scholen op taal, zoals leesondersteuning. Op sommige scholen kwamen ook andere vaardigheden aan bod, zoals wereldbeschouwing, samenwerken, creatief schrijven, mindmappen en hogereordenkvaardigheden. Er was ook een school die Citotrainingen aanbood. Veel schakelklassen gingen thematisch te werk. De meeste scholen gaven aan dat de schakelklas aansloot bij het reguliere programma en bijvoorbeeld dezelfde stof aanbood, maar met meer begeleiding. Eén school koos bewust voor een andere werkwijze in de schakelklas

met meer aandacht voor interactief en spelenderwijs leren. Na een periode in de schakelklas vond er overdracht plaats aan de reguliere leerkracht, die daarbij probeerde een doorlopende leerlijn te creëren. Een aantal scholen deelde daarnaast kennis over de schakelklas met andere scholen.

Huiswerkklas

De huiswerkklas was vaak gericht op de hogere groepen (groep 6 tot en met 8). De leerlingen kregen bijvoorbeeld een of twee keer in de week huiswerkbegeleiding bij verschillende vakken (diverse aspecten van taal en rekenen). Er werd vaak aandacht besteed aan planning en studievaardigheden. Ouders kregen meestal ook tips over hoe zij de huiswerkbegeleiding thuis vorm konden geven.

Doelab

Het idee van het doelab is dat door praktisch onderwijs leerlingen een vaste mindset omzetten in een groeimindset. Met dat doel waren veel activiteiten gericht op het vergroten van de zelfredzaamheid van leerlingen, bijvoorbeeld in twee keer per week gedurende drie uur voor leerlingen in de bovenbouw. Er vond ook professionalisering en begeleiding van leerkrachten plaats over de principes van doelab.

Andere vormen

Er waren ook scholen die andere vormen van verlengde leertijd hanteerden, zoals *Verborgene beroepen*. Daarbij werden leerlingen met een advies voor praktijkonderwijs of vmbo-basis/kader op woensdagmiddag mee naar bedrijven genomen om hun te laten zien in wat voor beroepen ze terecht zouden kunnen komen. De leerlingen maakten hierover vlogs. Op een andere school bezochten nieuwkomers de *Worldclass*, een soort schakeltraject gericht op de Nederlandse taal, elke dag gedurende gemiddeld twee uur. Iets dergelijks geldt voor de *Impulsklas*. Dat is een vorm van NT2-ondersteuning van drie keer anderhalf uur per week, voornamelijk op het gebied van woordenschat, pre-teaching van begrijpend lezen en mondelinge uitdrukkingsvaardigheid. Ook de *Taalklas* is een soort deeltijdschakelklastraject waarin leerlingen taalondersteuning krijgen in kleine groepjes. In andere gevallen kregen leerlingen na schooltijd persoonlijke begeleiding op basis van een persoonlijk leerplan, bijvoorbeeld op het gebied van begrijpend lezen of studievaardigheid. Een andere school organiseerde een *Vakantieschool* en weer een andere een *Talentenschool*. Uit de evaluaties werd echter niet geheel duidelijk wat deze interventies precies inhielden.

Resultaten

Om verschillende redenen is de verlengde leertijd niet altijd gerealiseerd. Dit kwam onder meer door het lerarentekort: "Vanwege het tekort aan leerkrachten heeft het bureau dat wij ingehuurd hebben het leerlab niet kunnen realiseren." Ook door de coronacrisis hebben de interventies niet altijd doorgang kunnen vinden of was er veel verzuim onder de leerlingen. Tevens konden scholen door de coronacrisis vaak minder goed vaststellen of de verwachte resultaten werden behaald. Toetsen konden bijvoorbeeld niet worden afgenomen of de evaluatie met de ouders kon niet plaatsvinden.

De scholen die wel toetsen hebben afgenomen meldden vaak dat ze hun verwachte resultaten maar ten dele hadden behaald, omdat kwetsbare leerlingen door de coronacrisis lager scoorden dan verwacht. Zo schrijft een school: "Er is door de crisis helaas wel sprake van terugval bij een groep kwetsbare kinderen, bijvoorbeeld de kinderen die nu géén structurele extra uitleg kregen of de continuering van *Bouw!* misten." Er is sprake van een duidelijk verschil in voortgang bij de leerlingen tussen de periode voor en tijdens corona: "Bij de leerlingen die deel hebben genomen aan het leerlab zagen we dat 89% een score behaalde van een C of hoger op de LVS-toets begrijpend lezen in januari. Dat was hoger dan onze verwachting. In juni 2020 zagen wij de resultaten bij 68% van de leerlingen kelderden ondanks onze extra inzet met online onderwijs in kleine groepjes."

Helaas hebben sommige scholen de gestelde verwachtingen helemaal niet kunnen waarmaken. Soms komt dit doordat een interventie (deels) geen doorgang kon vinden door het lerarentekort of de coronacrisis. In andere gevallen waren scholen al lang blij dat leerlingen in ieder geval geen achterstand hebben opgelopen in de lockdownperiode, ook al werden de doelen niet behaald. Andere

scholen stelden vast dat hun doelen, zeker in combinatie met de coronacrisis, te ambitieus waren en nemen zich voor zich het komend jaar verder op deze doelen te richten.

Gestelde doelen op sociaal-emotioneel gebied of werkhouding werden vaak wel behaald, soms zelfs boven verwachting. Vaak werden meer plezier in leren en verhoogd zelfvertrouwen genoemd. Zo bood pre-teaching de leerlingen meer zelfvertrouwen, waardoor ze meer meededen in de reguliere les. Sommige scholen lijken ook de gestelde cognitieve leerdoelen te hebben gehaald, soms zelfs boven verwachting: "De toetsscores laten de voorspelde groei zien, of zelfs hoger. Ook op individueel niveau zijn mooie resultaten behaald: "Voorbeeld is een Israëliësch meisje dat in één jaar van nul woorden spreken naar "lekker kletsen" is gekomen. En nu een LVS B-niveau scoort. Gaat waarschijnlijk naar de kopklas."

Zaken die goed gaan

Op sommige scholen zijn de interventies – ondanks de coronacrisis – volgens verwachting verlopen. Op deze scholen heeft de verlengde leertijd ook tijdens de lockdown doorgang kunnen vinden, zij het soms in aangepaste vorm (zie kader: Verlengde leertijd op school C). Scholen waarderen het dat ze door de verlengde leertijd meer kunnen differentiëren en in kleine groepen kunnen werken. Leerkrachten hebben zich meer kunnen verdiepen in bepaalde aspecten van het onderwijs en werken intensiever samen. Door leerlingen voorafgaand aan een huiswerkklas een contract te laten tekenen, tonen ze een grotere betrokkenheid.

Scholen die bij verlengde schooltijd een beroep doen op een externe partij benadrukken het belang van een goed contact tussen de externe partij en de school, het maken van concrete afspraken en het elkaar op de hoogte houden van inhoud en voortgang. Daarnaast is een goede aansluiting tussen het reguliere onderwijs en de verlengde leertijd essentieel. Om die reden laten sommige scholen de verlengde leertijd door een interne leerkracht verzorgen. Hierdoor wordt intern extra expertise opgebouwd en is de nodige samenhang tussen het reguliere onderwijs en de verlengde leertijd gegarandeerd.

Een andere aspect dat bij verlengde leertijd als positief wordt ervaren zijn de aanstelling van een coördinator (bijvoorbeeld de ib'er) die zorgt voor de communicatie tussen de verschillende betrokken leerkrachten. Daarnaast blijkt enthousiasme bij leerkrachten en leerlingen bevorderlijk voor het resultaat van de interventie. Verder wordt genoemd professionaliteit bij de leerkrachten die de verlengde leertijd verzorgen. Een school schrijft: "De leerlingen hadden al gauw door dat de leerkracht er 100% voor ging en ook een vertrouwenspersoon kon zijn."

Zaken die minder goed gaan

Veel scholen geven aan dat corona roet in het eten heeft gegooid, met name voor de kwetsbare leerlingen. Leerkrachten kregen soms moeilijk contact met leerlingen die extra ondersteuning nodig hadden, omdat er thuis geen laptop beschikbaar was. Een andere reden dat de verlengde leertijd tijdelijk niet door kon gaan was dat leerkrachten in de risicogroep qua gezondheid vielen. Scholen hebben geprobeerd dit soort problemen op te lossen door andere leerkrachten extra les te laten geven, online lessen aan te bieden, laptops te regelen voor de leerlingen en door helder te communiceren. Helaas bleken de online lessen soms minder goed te werken dan de fysieke lessen; ook deden lang niet altijd alle leerlingen mee met de digitale lessen.

Scholen geven aan last te hebben van het lerarentekort en van steeds groter wordende groepen, waardoor interventies niet of niet structureel kunnen plaatsvinden. Ook los van het lerarentekort doen interventies in het algemeen een groot beroep op leerkrachten, waardoor ze het risico lopen overbelast te raken: "Leerkrachten maken veel uren. Er gaat ook aardig wat tijd zitten in onderling overleg, afstemming en administratie. Ook de IB'er moet een investering leveren."

Verlengde leertijd op school C

School C is een school met 38 doelgroepeleringen (ongeveer 23% van de totale populatie). Het geld van de Kansenaanpak heeft school C vooral besteed aan een schakelklas voor leerlingen in groep 3 en 4. Leerlingen kwamen hiervoor in aanmerking op basis van overleg tussen de groepsleerkracht en de ib'er, waarbij toetsresultaten, observaties en ervaringen werden meegenomen. De schakelklas wordt al vele jaren georganiseerd, is onderdeel van een meerjarenplan en hoort bij een pakket aan maatregelen om de taalontwikkeling van leerlingen met een taalachterstand te bevorderen. School C ziet taal als een cruciaal onderdeel van het onderwijs: "Taalbeleid is bedoeld om de opbrengst van het onderwijs in álle vakken te verhogen. Een goede taalontwikkeling vormt de basis voor verbetering van heel het onderwijs en benut alle kansen om taal (= kennis) te verwerven."

De school biedt een deeltijdvariant van de schakelklas aan, zodat leerlingen naast de schakelklas ook in aanraking komen met sterk taalvaardige kinderen. Taal wordt aangeboden in betekenisvolle, actuele en realistische contexten door middel van onderwerpen die de interesse wekken van de leerlingen. Kinderen worden aangemoedigd om de taal actief te gebruiken en samenwerking en interactie worden gestimuleerd. Het taalonderwijs is gericht op actieve taalproductie van leerlingen. De schakelklas hanteert dezelfde werkvormen en thema's als het reguliere onderwijs om de continuïteit te waarborgen. De schakelklas bestaat uit pre-teaching, re-teaching en verdieping, met nadruk op technisch lezen en (school)woordenschat. Verschillende methodes worden gecombineerd en er is expliciet aandacht voor hogereordevaardigheden. De voortgang van elk kind wordt in een eigen portfolio bijgehouden. Bij de schakelklas horen ook interventies op het gebied van ouderbetrokkenheid: ouders volgen twee ochtenden een cursus over taalstimulering en krijgen elke maand verteltassen mee naar huis die aansluiten bij de thema's: "Zo hebben we een doorgaande lijn van reguliere klas, schakelklas en naar huis".

De verwachting was dat schakelklasleerlingen in groep 3 minstens M3 zouden scoren op technisch lezen en in groep 4 een hogere niveauwaarde zouden behalen. Twee derde van de leerlingen heeft het eerste doel gehaald en 80% het tweede doel. De school geeft aan dat doelen soms niet gehaald worden omdat er voor de schakelklas niet alleen leerlingen 'met potentie' worden geselecteerd, maar ook leerlingen die beter tot hun recht komen in kleine groepjes. Er waren ook doelen op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling: "Het plezier in het leren, het vergroten van het zelfvertrouwen, het stimuleren van een goede werkhouding en het verhogen van de motivatie van het kind." Het doel op het gebied van ouderbetrokkenheid was dat 80% van de ouders de cursussen had gevolgd en dat alle ouders elke maand een verteltas mee naar huis hadden gekregen. Dat doel is bereikt. Daarnaast zijn twee ouders ook op school mee gaan doen met verteltasactiviteiten.

Tijdens de coronacrisis is de schakelklas in aangepaste vorm doorgegaan. Tweemaal per week is er een half uur met de schakelklasouders en leerlingen gesproken en hebben de leerlingen via videobellen de leerkracht voorgelezen en las de leerkracht aan de kinderen voor. De leerkracht stelde vragen aan de hand van het boek en over de thuissituatie. Hierdoor konden leerkrachten de ouders en kinderen aansporen om thuis door te gaan met het taalonderwijs en hadden ze goed zicht op de situatie van de kinderen tijdens de lockdown. De driehoek tussen ouder, kind en leerkracht bleef in stand en de schakelklasleerlingen kregen ondanks de coronacrisis op deze manier toch extra ondersteuning.

Andere scholen liepen tegen specifieke problemen aan, zoals het betrekken van ouders bij het onderwijs door wisselende roosters op school. Ook de planning van de interventies op zich was soms ingewikkeld, bijvoorbeeld het laten aansluiten van alle roosters en het vinden van een goede werkruimte. Een school geeft aan dat door ruimtegebrek het doelab moest wijken voor een andere groep. Tevens stelt een school dat de interventies vertraging op hebben gelopen door de beschikbaarheid van de subsidie: "Het doelab kon pas later starten door de late reactie vanuit de gemeente over doorgaan van subsidie. We konden dit pas in het begin van het nieuwe schooljaar vormgeven in plaats van in mei wanneer de personeelsbezetting duidelijk wordt."

Bij interventies als een deeltijd schakelklas worstelden sommige scholen ermee dat leerlingen zaken misten die in de reguliere les werden behandeld. Bij naschoolse interventies liepen scholen tegen problemen met motivatie of opkomst aan: leerlingen vonden het vervelend om in de middag op school te moeten blijven.

3.3.3 Woordenschat

In de aanvragen hebben 72 van de 133 scholen (39%) aangegeven aandacht te willen besteden aan woordenschat en 25 (41%) van de gerapporteerde scholen. Uiteindelijk heeft een groter percentage van de gerapporteerde scholen pogingen gedaan om de woordenschat van de leerlingen te vergroten: de enquêtes van 41 scholen (67%) bevatte genoeg informatie om een beeld te schetsen van hun inzet op woordenschat.

Inhoud

Scholen zetten op verschillende manieren in op woordenschat. Vier van de gerapporteerde scholen hebben met de gelden van de Kansenaanpak een woordenschatcoördinator aangesteld. Andere scholen zijn overgegaan op nieuwe methodes om de woordenschat van de doelgroep leerlingen te verbeteren, zoals *Met Woorden in de Weer* of *LOGO 3000*. Er is ook ingezet op professionalisering van het woordenschatonderwijs met behulp van de docentencursus *Met Woorden in de Weer*. Niet alleen in schakelklassen maar ook in reguliere lessen is extra aandacht aan woordenschat besteed, door zowel groepsleerkrachten, NT2-experts als onderwijsassistenten. Woordenschat werd in dergelijke interventies vaak gecombineerd met andere vaardigheden, zoals lezen. Dat maakt het lastig om vast te stellen welke interventie precies zorgt voor een vooruitgang in woordenschat.

Resultaten

De rapportage over de resultaten van woordenschatinterventies lopen nogal uiteen, om te beginnen wat betreft de mate van concreetheid waarmee verslag is uitgebracht: waar de ene school uitspraken doet als “de woordenschat van groep 4 is uitgebreid”, waarin weinig meetbare feiten aan bod komen, vermeldt de andere een veel concreter resultaat: “Onze verwachting dat 80% van de leerlingen een voldoende zou halen op de methodegebonden toetsen is uitgekomen. We zien daarnaast dat de vaardigheidsscore gemeten met methodegebonden toetsen gemiddeld gezien toegenomen is conform onze verwachting, op een aantal kinderen na.”

In de tweede plaats valt op dat slechts zeven van de 41 gerapporteerde scholen die zich richtten op woordenschat, daadwerkelijk gerealiseerde resultaten vermeldden. De resultaten op deze scholen zijn voorzichtig positief: scholen gaven aan dat er zichtbaar vooruitgang was op het gebied van woordenschat en dat leerlingen baat hebben gehad bij extra woordenschatondersteuning. Ook op andere scholen, die woordenschat niet expliciet noemden in hun resultaten, maar dit op meer impliciete wijze deden, waren de resultaten overwegend positief. Daarnaast zijn er scholen die geen kwantitatieve data hebben aangeleverd (zie kader: Woordenschat op school D). Dit kan het gevolg zijn van de coronacrisis, maar het is ook mogelijk dat woordenschattoetsen niet standaard opgenomen zijn in het curriculum.

Zaken die goed gaan

Scholen zijn over het algemeen enthousiast over de implementatie van *Met Woorden in de Weer* en *LOGO 3000*. De werkwijze van *Met Woorden in de Weer* heeft gezorgd voor een hogere mate van bewustzijn en betrokkenheid van leerkrachten. De implementatie van de methode *LOGO 3000* verliep over het algemeen soepel.

Naast het implementeren van deze methodes, zijn scholen enthousiast over het werken in kleine groepen als het om het vergroten van de woordenschat gaat, zowel binnen als buiten de les. Meer individuele begeleiding op het gebied van woordenschat zorgt er voor dat leerlingen beter kunnen meedoen met de reguliere les en daardoor meer zelfvertrouwen krijgen. Zo meldt een school dat een leerling in een taalklas door extra begeleiding in kleine groepjes binnen een jaar van niet

spreken naar veel spreken is gegaan. Het zelfvertrouwen van deze leerling is door een grotere woordenschat duidelijk toegenomen.

Ook aandacht voor woordenschat bij verlengde leertijd lijkt vruchten af te werpen: “Leerlingen die deelnamen aan het leerlab leken volgens groepsleerkrachten met meer plezier te lezen in de reguliere les doordat hun woordenschat toenam.” Een andere school signaleert dat thematisch werken bevorderlijk is voor woordenschatontwikkeling: “We hebben een begin gemaakt met het onderwijs volgens thema’s. Dit levert een constructieve bijdrage aan de woordenschatuitbreiding van doelgroepleerlingen.”

Woordenschat op school D

School D is een school met 153 doelgroepleerlingen (63% van het totaal aantal leerlingen). Met de gelden van de Kansenaanpak heeft de school zich voornamelijk gericht op taal, met speciale aandacht voor woordenschat. De interventies op deze school bestonden uit leerlabs voor de groepen 4 tot en met 8, een schakelklas, klassenverkleining, extra inzet van de onderwijsassistent en professionalisering van het docententeam. In de leerlabs en de schakelklas werd veel aandacht besteed aan taal, begrijpend lezen en woordenschat.

De docenten op school D hebben een cursus *Met Woorden in de Weer* gevolgd om hun vaardigheden wat betreft woordenschatonderwijs te vergroten. Hierdoor wordt in de reguliere lessen ook bovengemiddeld veel aandacht besteed aan woordenschat. Het belangrijkste doel dat school D met de interventies wilde bereiken was dat leerlingen hun taalachterstanden zouden inlopen. Daarnaast had de school specifieke doelen wat betreft vaardigheidsscores op de Citotoetsen. Ook de deelname aan de leerlabs was een belangrijk speerpunt voor de school. Tot slot hoopte de school dat de cursus *Met Woorden in de Weer* zou leiden tot meer kwalitatief woordenschatonderwijs.

De gestelde doelen zijn gedeeltelijk bereikt: deelname aan de leerlabs was hoog en ervaringen met de leerlabs waren voornamelijk positief. Kwantitatieve data om de resultaten te analyseren heeft de school door de perikelen rondom corona (nog) niet. De toetsen vinden pas in de laatste twee weken van het schooljaar plaats, waardoor deze niet meer in deze evaluatie kunnen worden meegenomen. Ook heeft de school moeite gehad met het onderhouden van contact met sommige kinderen. Zelfs nadat de scholen weer open waren, heeft de school enkele kinderen niet of nauwelijks teruggezien. Wel heeft de school door observaties van groepsleerkrachten en andere medewerkers enkele resultaten vastgesteld. Zo is het zelfvertrouwen van leerlingen die het leerlab bezochten gegroeid. Ook hun plezier in lezen is gegroeid, volgens de leerkrachten dankzij een grotere woordenschat. De saamhorigheid in de groep is ook toegenomen.

Zaken die minder goed gaan

De voornaamste problemen waar scholen tegenaan liepen bij de uitvoering van woordenschat-interventies, waren personeelstekort en de coronacrisis: “De interventie viel regelmatig uit door ziekte en doordat er geen vervangende leerkracht was. Ook de coronacrisis zorgde voor veel uitval.” Wat het laatste punt betreft, heeft vooral het meten van de resultaten daaronder te lijden gehad. Ook is tijdens de periode van thuisonderwijs een aantal interventies opgeschort en was het lastig om contact te krijgen met de leerlingen. Juist bij doelgroepleerlingen was dit een uitdaging en was individuele begeleiding vaak niet mogelijk. Dit weerspiegelde zich in de resultaten: taalzwakke leerlingen lieten aan het eind van het jaar geen vooruitgang zien, maar stagnatie of zelfs achteruitgang, vermoedelijk als gevolg van de verminderde talige input tijdens de periode van thuisonderwijs.

Een ander probleem waar scholen tegenaan lopen is het meten van woordenschatresultaten. Dat begint met het vaststellen van duidelijke doelen. We zien nog vaak dat scholen een te algemene doelstelling formuleren, zoals “wij verwachten dat de woordenschat van doelgroepleerlingen

vergroot wordt” of “verbeterde resultaten op woordenschat” in plaats van een specifiek leerdoel als “70% van de leerlingen die verlengde leertijd krijgen, behalen aan het eind van het jaar een score van tenminste een C of hoger op de LVS-toets woordenschat”. Dat maakt het lastig om aan het eind van de rit het effect van de woordenschatinterventie te meten, vooral wanneer woordenschat gecombineerd wordt met een andere vaardigheid, zoals lezen.

3.3.4 Lezen

De 183 deelnemende scholen aan de Kansenaanpak planden in totaal 111 interventies op het gebied van lezen. De productevaluatie doet vermoeden dat uiteindelijk meer scholen dan aangekondigd een leesinterventie hebben uitgevoerd: van de 61 gerapporteerde scholen meldden 56 scholen (92%) een interventie op het gebied van begrijpend lezen en 57 (94%) op het gebied van technisch lezen. Daarbij moet worden opgemerkt dat veel scholen aan beide vormen van lezen aandacht besteedden.

Inhoud

De meest genoemde leesinterventies zijn het inzetten van een onderwijsassistent en/of ib’er, het opzetten van een leerlab en de inrichting van een schakelklas. Deze interventies zijn zelden uitsluitend gericht op lezen, maar vaak ook op woordenschat, studievaardigheden en rekenen. Scholen hoopten ook vaak technisch en begrijpend lezen te verbeteren met klassenverkleining, waardoor er meer tijd en ruimte ontstaat voor differentiatie en voor de basisvakken. De interventies betroffen uiteenlopende jaargroepen, maar in het bijzonder leerlingen bij wie uit toetsen en leerkrachtobservaties bleek dat ze een leesachterstand hadden.

Een aantal scholen heeft taalspecialisten ingezet of ingehuurd voor de leesinterventie; op minstens acht scholen betrof dit specialisten op het gebied van begrijpend lezen. Zo hadden vier scholen een extra leerkracht die focuste op taal en lezen, terwijl vier andere scholen een leespecialist in de arm hadden genomen. Ook professionalisering houdt soms bijscholing over leesonderwijs in. Een groep van 15 scholen heeft nieuwe leermiddelen aangeschaft om het lezen te bevorderen: *Bouw!*, *Nieuwsbegrip*, *Dexlex* en *Verteltassen*. Een school geeft aan een bibliotheek te hebben ingericht voor groep 3.

Resultaten

De resultaten van de interventies op het gebied van lezen zijn over het algemeen positief: “De resultaten in begrijpend lezen zijn aan het verbeteren en in groep 8 hebben alle leerlingen minstens niveau 1F”, schrijft een school. Incidenteel zijn de resultaten zelfs beter dan verwacht (zie kader: Lezen op school E). Op een school waar klassenverkleining is ingezet om hogere scores te behalen op begrijpend lezen, “hebben [ze] dit schooljaar de hoogste scores ooit gehaald in de drie groepen 4. Ver boven alle verwachtingen en ondanks de coronacrisis.”

Ook de didactische vaardigheden zijn op verschillende scholen gegroeid. Diverse scholen vermelden dat leerlingen meer gebruik lijken te maken van leesstrategieën na de interventies. De extra aandacht en begeleiding op het gebied van lezen heeft de leerlingen goed gedaan. Dit was bevorderlijk voor hun motivatie en zelfvertrouwen. Door pre-teaching durfden leerlingen meer mee te doen in de klas. Daarnaast zijn scholen erg te spreken over het gebruik van materialen als *Bouw!* en *Verteltassen*: “Van de kinderen die het programma *Bouw!* hebben gevolgd is 95% op niveau op het gebied van de DMT.” Op een aantal scholen zijn deze materialen ook tijdens het thuisonderwijs ingezet.

Maar er zijn ook scholen waar een achteruitgang in leesvaardigheid geconstateerd is: “Er is door de crisis helaas wel sprake van terugval bij een groep kwetsbare kinderen, bijvoorbeeld de kinderen die nu geen structurele extra uitleg kregen of de continuering van *Bouw!* misten.” Dit beeld bestaat op meerdere scholen, waar de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben door de coronacrisis geen groei hebben kunnen laten zien of zelfs een achterstand hebben opgelopen: “Uit Leerunie blijkt dat veel doelgroepelers met name tussen de M- en E-toets op het gebied van technisch

lezen niet de behaalde leerresultaten hebben behaald. Dit is voornamelijk toe te schrijven aan de schoolsluiting, waar juist deze doelgroep leerlingen niet van het onderwijs op afstand hebben geprofiteerd.” Ook zijn er veel scholen die resultaten missen door de coronacrisis.

Lezen op school E

School E is een school met 108 doelgroep leerlingen (72% van de totale populatie). Op deze school zijn met de subsidie van de Kansenaanpak interventies op het gebied van beginnende geletterdheid, technisch lezen en begrijpend lezen ingezet. Zo is aan leerlingen uit groep 2 en 3 en aan leerlingen uit hogere groepen die nog geen M4 hadden gehaald het programma *Bouw!* aangeboden om te werken aan beginnende geletterdheid en technisch lezen. Dit gebeurde tweemaal per week gedurende een half uur. Daarnaast zijn leerlingen uit groep 4 tot en met 8 met een lage woordenschat score naar het leerlab verwezen, waarin ze 30 weken lang twee uur per week extra leertijd kregen. Leerlingen uit groep 4 tot en met 7 die meer persoonlijke begeleiding nodig hadden, konden meedoen met de voltijd schakelklassen. Ook is er een onderwijsassistent aan de slag gegaan.

De verwachting van de school op het gebied van leesvaardigheid was dat de leerlingen die met *Bouw!* werkten binnen anderhalf jaar alle 500 lessen zouden hebben afgerond en op de DMT op niveau zouden komen. Hoewel het organisatorisch eerst lastig was om alle doelgroep leerlingen ook daadwerkelijk *Bouw!* aan te bieden, is dat uiteindelijk gelukt. De meeste verwachtingen op het gebied van leesvaardigheid zijn uitgekomen of zelfs meer dan dat: 95% van de leerlingen die *Bouw!* heeft gevolgd is op niveau volgens de DMT. De groepen 3 scoren hoger dan het landelijk gemiddelde op technisch lezen. “De leerlingen van het programma *Bouw!* voelen zich zo zeker met lezen dat ze boeken verslinden, we hebben nu ook een eigen bieb voor groep 3 ingericht, om de hoek van de klas erg laagdrempelig.” De school is erg tevreden over de leesvaardigheid: “Het volgen van de leerlingen met *Bouw!*, samen de toeten doen en zien dat ze goed vooruit gaan is top. We hebben bijna geen technische leesproblemen meer.”

Zaken die goed gaan

Sommige scholen roemen de inzet van eigen leerkrachten bij de leesinterventies, waardoor een goede aansluiting op de reguliere lessen gegarandeerd is. Andere scholen zien juist voordelen bij de inzet van een externe partij, waardoor de leerkrachten meer tijd hebben voor het reguliere onderwijs. Daarnaast wordt de grote deskundigheid van externen vaak genoemd. Ook is het plezier bij leerkrachten en kinderen een succesfactor, evenals professionaliseringstrajecten die tot een hogere kwaliteit van lesgeven leiden. Vooral interventies die al meerdere jaren achtereen lopen doen het goed door de opgebouwde ervaring en vertrouwdheid.

Scholen die met externe partijen werken benadrukten het belang van korte lijnen. Het hebben van een coördinator wordt in dit opzicht als zeer positief ervaren: “De ib’er zorgt voor de doorgaande lijn tussen klas, leerkracht en extra ondersteuner” en: “De leerkrachten en de leesspecialist zijn goed opgeleid en worden aangestuurd door de ib’er”. De coördinatie is ook van belang bij het tutorlezen via *Bouw!*, wat “mede door de goede coördinatie van de ib’er en taalcoördinator een groot succes is geworden”.

Zaken die minder goed gaan

Helaas konden de interventies op veel scholen tijdelijk geen doorgang vinden tijdens de coronacrisis. Ook als de interventies wel digitaal doorgingen, bleken deze soms minder goed aan te slaan. Scholen vinden het lastig dat er door de coronacrisis toetsen zijn uitgevallen, waardoor het effect van de interventies op de leesvaardigheid minder goed gemonitord kon worden. Ook het lerarentekort gooide bij een aantal scholen roet in het eten en zorgde voor uitval van interventies. Andere scholen hadden (aanvankelijk) moeite met de organisatie en planning: “Ervoor zorgen dat elk kind dat in het bouwrooster staat ook *Bouw!* kreeg aangeboden, was eerst een dingetje.” Sommige scholen vonden het werken met *Bouw!* intensief, omdat alle leerkrachten extra bijscholing moesten volgen.

3.3.5 Onderwijsassistentie

Van alle 183 aanvragen richtten er 47 (26%) zich op extra inzet van een onderwijsassistent. Daarvan behoorden er 14 tot de 61 gerapporteerde scholen (23%). Uit de evaluaties bleek echter dat van de gerapporteerde scholen er meer dan 14 hadden ingezet op extra onderwijsassistentie, namelijk 31 (51%).

Inhoud

Onderwijsassistenten krijgen allerlei uiteenlopende taken toebedeeld, bijvoorbeeld om zwakke leerlingen in een groep te ondersteunen bij rekenen, woordenschat en begrijpend lezen of om meer te differentiëren. Zo krijgen leerlingen de leerstof meer op hun eigen niveau uitgelegd.

Onderwijsassistenten worden ook vaak ingezet voor ondersteuning buiten de groep, variërend van een half uur tot vier uur per week. Op die manier wordt getracht om de aansluiting op de reguliere lesstof soepeler te laten verlopen. Ook bij andere activiteiten wordt een beroep gedaan op onderwijsassistenten, zoals bij ouderavonden. Vaak wordt de inzet van onderwijsassistenten gecombineerd met een andere interventie, zoals het leerlab of klassenverkleining. Onderwijsassistenten helpen dus vaak om een andere interventie mogelijk te maken en zijn voor veel scholen een onmisbare aanvulling op het onderwijsprogramma.

Resultaten

Omdat onderwijsassistentie vaak samenhangt met andere vormen van interventies, is het lastig te determineren welke resultaten precies toe te schrijven zijn aan onderwijsassistentie. Dat verklaart wellicht ook waarom slechts drie van de 31 scholen vooraf expliciet hebben aangegeven wat zij als resultaten van de onderwijsassistentie verwachtten. De resultaten op deze drie scholen zijn wisselend. Eén school is positief: “De leerlingen die aan woordenschat hebben gewerkt met de onderwijsassistent, zijn allemaal vooruitgegaan. In groep 4 met een grote sprong.” Op een tweede school liet weliswaar 75% van de leerlingen die extra instructie hadden gekregen een verbetering zien op de methodegebonden toetsen voor lezen, rekenen en taal, maar was er ook sprake van terugval bij een groep kwetsbare kinderen die tijdens de coronacrisis minder of geen individuele begeleiding hadden gekregen (zie kader: Onderwijsassistentie op school F). De derde school zag een vergelijkbare ontwikkeling: hoewel de eerste toetsresultaten optimistisch stemden, waren de uiteindelijke resultaten lager dan verwacht door achterstanden opgelopen tijdens de coronacrisis.

Ook scholen die onderwijsassistentie niet expliciet noemden bij de behaalde resultaten, deden toch vaak impliciet uitspraken over de onderwijsassistentie. Zo liet een school weten dat de extra hulp in de klas minder invloed op de resultaten had gehad dan gehoopt. Meerdere scholen meldden dat taalzwakke leerlingen grote slachtoffers waren van de periode van thuisonderwijs, waardoor de achterstanden verder zijn opgelopen. Andere scholen daarentegen zijn overwegend positief over de inzet van onderwijsassistentie. Zij konden de extra ondersteuning doorzetten tijdens de periode van thuisonderwijs en zagen de toetsresultaten stijgen. Tot slot is er een groep scholen die geen kwantitatieve resultaten kon aanleveren, omdat de eindmeting nog niet had plaatsgevonden.

Zaken die goed gaan

Over het algemeen is meer (individuele) begeleiding goed voor het taalvermogen en het zelfvertrouwen van leerlingen. Scholen geven ook aan dat motivatie en schoolse vaardigheden verbeteren door meer handen in de klas. Onderwijsassistenten spelen daarbij een belangrijke rol. De inzet van onderwijsassistenten lijkt ook voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen voordelen op te leveren. Zo schrijft een school: “Met name in de eerste periode was er een duidelijke verbetering te zien met betrekking tot de welzijnsbeleving op het gebied van zelfvertrouwen op school.” Een andere school laat weten dat leerlingen de lessen leuker vinden en beter begrijpen en dat ze trotser zijn op hun eigen vaardigheden.

Hoewel scholen het effect van onderwijsassistentie niet met harde cijfers kunnen staven, zien veel scholen toch een positieve invloed van de extra individuele aandacht die leerlingen in of buiten de les krijgen. Dat was vooral in de eerste helft van het schooljaar duidelijk te merken. Ook de

organisatie van de interventies ging vaak goed: zeker wanneer er duidelijke afspraken waren gemaakt over taakverdeling en programma, rapporteerden scholen positief over de samenwerking tussen groepsleerkrachten, onderwijsassistenten en andere personeelsleden.

Dat kwaliteit van onderwijsassistentie ook uitmaakt, wordt duidelijk in het volgende citaat van een van de scholen: “Drie van de vier onderwijsassistenten volgen de pabo en zijn dus beter geschoold. Zij kunnen de begeleiding uitvoeren als bijna-leerkracht. Dat zorgt voor een betere inhoudelijke kwaliteit.” Onderwijsassistentie kan daarnaast bijdragen aan professionalisering van de rest van het team: als er goede onderwijsassistenten zijn die delen van de les kunnen overnemen, hebben leraren tijd om van elkaar te leren in lesbezoeken. De onderwijsassistent kan, met andere woorden, ook een belangrijke rol vervullen als ondersteuner voor andere interventies.

Scholen zijn tot slot positief over het werken in kleine groepjes, wat vaak mogelijk wordt gemaakt door extra inzet van onderwijsassistenten. Doelgroep leerlingen krijgen daardoor meer aandacht, er vindt meer differentiatie plaats en kinderen voelen zich meer op hun gemak, waardoor achterstanden eerder worden ingehaald.

Onderwijsassistentie op school F

School F is een school met 94 doelgroep leerlingen (75%). Veel leerlingen spreken Nederlands als tweede taal en krijgen thuis onvoldoende ondersteuning. Met de Kansenaanpak zet de school onderwijsassistentie op verschillende manieren in. Ten eerste krijgen leerlingen uit alle jaargroepen extra begeleiding van een onderwijsassistent. Deze begeleiding richt zich op rekenen, taal, woordenschat en begrijpend lezen. Daarnaast heeft de rekencoördinator de onderwijsassistent meegenomen in het vernieuwde rekenprogramma, zodat de begeleiding op het gebied van rekenen effectiever wordt. Ook voert de onderwijsassistent coachingsgesprekken met leerlingen. De onderwijsassistent speelt tot slot een belangrijke rol in het versterken van de ouderbetrokkenheid in groep 3. De school hoopte op deze manier op betere leerresultaten, meer zelfvertrouwen en meer motivatie bij de leerlingen.

De resultaten laten zien dat 75% van de leerlingen die consequent extra instructie kregen van de onderwijsassistent, groei vertonen op de methodetoetsen voor begrijpend lezen, rekenen en taal. De coachingsgesprekken werden hoog gewaardeerd door leerlingen. Hun zelfvertrouwen is daardoor toegenomen. Ook de rekeninterventie heeft goede resultaten opgeleverd: bij 80% van de leerlingen was in de eerste helft van het jaar een positief effect te zien op de M-toetsen. Tot slot is de ouderbetrokkenheid verbeterd, wat heeft geleid tot een vergroot zelfvertrouwen bij leerlingen en een hogere mate van ondersteuning vanuit de thussituatie. Leerlingen geven aan de lessen beter te begrijpen en leuker te vinden.

Toch zijn er ook mindere resultaten: door de coronacrisis was er bij sommige leerlingen sprake van een terugval. De begeleiding thuis die soms te wensen overliet speelt daar mogelijk een rol bij. De school merkt dan ook dat de ouderbetrokkenheid in de tweede helft van het jaar stagneerde. Ook het ziekteverzuim op de school leverde soms problemen op. Dit heeft er onder andere toe geleid dat de onderwijsassistent soms zelfstandig voor de klas moest staan en minder tijd had om de individuele begeleiding op te pakken.

Al met al is de school zeer te spreken over de inzet van de onderwijsassistent. De school roemt daarbij de groeiende zelfstandigheid van de onderwijsassistenten en geeft aan dat individuele begeleiding de leerlingen goed doet.

Zaken die minder goed gaan

Wat betreft de inzet van onderwijsassistentie vormde het schooljaar 2019-2020 een uitdaging. Niet alle scholen hebben tijdens het thuisonderwijs de extra ondersteuning aan doelgroep leerlingen door

kunnen laten gaan. Wat begeleiding op afstand aangaat zijn er dus nog wat stappen te maken. Scholen rapporteren dat voornamelijk taalzwakke leerlingen daar de dupe van zijn geworden.

Daarnaast eist het personeelstekort in het basisonderwijs zijn tol: meerdere scholen geven aan dat onderwijsassistenten niet ingezet konden worden voor de beoogde interventies doordat zij als gevolg van ziekteverzuim en een tekort aan leerkrachten (een deel van de) taken van de groepsleerkracht over moesten nemen. Onderwijsassistenten krijgen dan ook vaak meer taken op hun bord dan wenselijk is. Dit resulteert in een hoge werkdruk wat het onderwijsproces niet ten goede komt. Meerdere scholen meldden dat onderwijsassistenten taken uitvoerden waarvoor zij niet bevoegd zijn. Het is belangrijk dat scholen daarvoor waken.

Tot slot is een belangrijk aandachtspunt de meetbaarheid van interventies waarbij onderwijsassistenten betrokken zijn. Omdat de inzet van onderwijsassistenten vaak samenhangt met andere interventies is het lastig vast te stellen welk resultaat toe te schrijven is aan welke interventie. Hoewel scholen het er over het algemeen over eens zijn dat individuele begeleiding en aandacht tot betere resultaten leiden en tot een betere sociaal-emotionele ontwikkeling bij leerlingen, is dat nu vaak lastig te meten.

3.3.6 Deskundigheidsbevordering

Van de in totaal 183 scholen gaven tien scholen (6%) in hun aanvraag aan te willen inzetten op professionalisering van het docententeam en wilden 36 scholen (20%) een externe specialist inhuren. Uiteindelijk bleek dat 13 van de 61 scholen (21%) die de enquête hebben ingevuld een interventie hebben uitgevoerd op het gebied van professionalisering, terwijl 14 van de 61 scholen (23%) een externe specialist hebben ingehuurd. Dat is meer dan wat de gerapporteerde scholen in hun aanvraag hadden aangegeven.

Inhoud

Op het gebied van professionalisering zijn verschillende interventies opgezet. Een aantal scholen heeft daar veel werk van gemaakt. Zo heeft een school gebruik gemaakt van *Lesson Study* om leerkrachten met behulp van observaties van elkaar te laten leren (zie kader: Deskundigheidsbevordering op school G). In andere gevallen betrof professionalisering het volgen van bijscholing op gebieden als meertalige kinderen met sociaal-emotionele problemen, woordenschat (*Met Woorden in de Weer*) of lezen (*Bouw!*).

Soms ging het om interne bijscholing en kennisdeling met behulp van een interne coördinator, bijvoorbeeld over een thematische, taalgerichte, geïntegreerde aanpak binnen de schakelklas. Externe specialisten die zijn ingehuurd hebben zich gericht op verschillende aspecten van het onderwijs, zoals leerlabs, doelabs en schakelklassen. In andere gevallen droeg de specialist bij aan vormgeving van interventies of aan bijscholing van het docententeam. Zo huurde een school de GGD in die een woordenschatprogramma heeft ontwikkeld voor nieuwkomers in de onderbouw.

Opgemerkt moet worden dat het niet bij alle scholen even duidelijk was wat de deskundigheidsbevordering precies inhield. Op zes scholen is bijvoorbeeld aangegeven dat werd ingezet op professionalisering van het docententeam, maar geen van deze scholen is daar in de evaluatie op ingegaan. Ook bestaat er onduidelijkheid over de inzet van externen: sommige scholen beschreven het inhuren van een externe partij om interventies te verzorgen als "inzet externe specialist", terwijl andere scholen dit niet als zodanig aangaven.

Resultaten

Voor zover scholen hierop ingaan zijn de resultaten op het gebied van deskundigheidsbevordering over het algemeen positief. Zo beoordeelt de Inspectie van het Onderwijs het didactisch handelen van de leraren op een school als goed. Uit observaties van teamleden blijkt dat de kwaliteit van de lessen is verbeterd en leraren geven aan dat ze zich bekwaamer voelen. Er is kennis overgedragen van interne experts naar andere leerkrachten door middel van het samen voorbereiden van lessen,

evalueren en reflecteren. Door de grotere deskundigheid is de lestijd effectiever besteed. Dit komt de leerling-prestaties en het klimaat in de klas ten goede.

Door de coronacrisis zijn niet alle interventies gericht op deskundigheidsbevordering zijn volgens de planning uitgevoerd. Zo schrijft een school: “De leerkrachten hebben minder kennis kunnen opdoen over de manier van werken tijdens de verlengde leertijd door de coronaperiode.” Een andere school geeft aan dat de professionalisering op het gebied van woordenschat door de coronacrisis en het vertrekken van een teamlid helemaal niet is doorgegaan.

Deskundigheidsbevordering op school G

School G is een school met 38 doelgroepleerlingen (36% van het totaal aantal leerlingen). De school is aan de hand van *Lesson Study* aan de slag gegaan met deskundigheidsbevordering. Deze betrof het taal- en leesonderwijs, onder andere door het gebruik van een thematisch aanpak, directe instructie, het hardop laten denken van leerlingen, het geven van gerichte feedback en het differentiëren in instructie- en verwerkingsstof. De differentiatie bestond uit het instellen van verdiepende leerdoelen voor beter presterende leerlingen en de focus op betekenisontwikkeling en uitbreiding van de diepe woordenschat voor leerlingen met een achterstand.

Binnen *Lesson Study* wordt met cycli gewerkt. Per cyclus worden aan de hand van vakliteratuur nieuwe lessen door het team bedacht en uitgetoet. Docenten observeren elkaars lessen, waarna er gezamenlijk kritisch wordt gereflecteerd op de les en gekeken wordt wat er beter kan. Op deze manier geeft *Lesson Study* handvatten voor docenten om gezamenlijk hun didactische vaardigheden te verbeteren. Ze kunnen van elkaar leren. Ze hebben veel ruimte om tips en advies aan elkaar te vragen en krijgen veel inhoudelijke feedback.

De school is erg tevreden over deze aanpak, hoewel door de coronacrisis de laatste cyclus en observaties zijn uitgevallen. Toch zijn de resultaten positief: “Op basis van klassenbezoeken en gesprekken kan een groei van de leerkrachtvaardigheden als positieve uitkomst genoemd worden. Cycli van *Lesson Study* en het gezamenlijk voorbereiden en geven van lessen hebben de kwaliteit van het onderwijs verbeterd. De onderwijsinspectie beoordeelt het didactisch handelen van de leraren als goed.” Het taalonderwijs is verbeterd en leerlingen tonen een hoge mate van betrokkenheid bij de thema’s en de taallessen: “Leerlingen lezen graag en veel en vinden het fijn om met leraren teksten te lezen, hierover te schrijven en te praten. Er worden schoolbreed steeds interessantere en rijkere teksten gelezen.” Er wordt door *Lesson Study* steeds effectiever gebruik gemaakt van de lestijd en er lijkt meer rust te zijn op school en in de klas. Vooral de intensieve samenwerking tussen leerkrachten onderling wordt door de school gezien als succesfactor.

Zaken die goed gaan

Scholen waren blij met de deskundigheid van externe specialisten en over de samenwerking met leerkrachten. Hierdoor kunnen partijen van elkaar leren en een beter afgestemd aanbod verzorgen. Het is belangrijk dat er korte lijnen zijn met de externe specialisten en dat er kennis wordt overgedragen van de externe specialisten naar het team. Dit vermindert de werkdruk van de leerkrachten. Hierbij is ook tijdens de coronacrisis in sommige gevallen goed contact geweest met de externe specialisten.

Het opbouwen van interne expertise wordt gezien als een meerwaarde voor de school: “Heel fijn dat we het doelab en het leerlab door dezelfde leerkracht hebben laten uitvoeren. Hij is de steun van leerkrachten, leerlingen en het ondersteuningsteam geworden. Er is heel veel expertise opgebouwd doordat we intern een leerkracht hebben gezocht die zich hierin wilde scholen.” Scholen geven aan dat door deze expertise de kwaliteit van het onderwijs verbetert.

Zaken die minder goed gaan

Een nadeel van het inzetten van een externe specialist kan zijn dat er niet vanzelfsprekend expertise

wordt opgebouwd binnen het team. Bij scholen die de externe specialist juist hebben ingezet om hun interne expertise te vergroten is dit wel het geval. Door het inhuren van een externe partij is er soms minder goede aansluiting bij het reguliere onderwijs; goede afstemming is dus belangrijk.

Sommige scholen zijn van mening dat bijscholing veel tijd en energie vergt. Het is jammer als de opgebouwde expertise verdwijnt door het lerarentekort en het grote verloop onder leerkrachten. Het belang van deskundigheid wordt benadrukt door scholen die last hadden van het lerarentekort: “Door het lerarentekort moesten we werken met zes onbevoegde leerkrachten op negen groepen. Deze aspirant-leerkrachten en onderwijsassistenten zijn nog erg bezig met de basis van het vak waardoor differentiatie en vakdidactiek erg onder druk stonden.”

Zoals eerder genoemd hebben sommige interventies op het gebied van deskundigheidsbevordering niet goed vorm kunnen krijgen door de coronacrisis. In één geval ging de interventie helemaal niet door en zal deze volgend jaar opnieuw moeten worden opgepakt.

3.3.7 Ouderbetrokkenheid

Van de 183 aanvragen, richtten 86 (47%) zich op ouderbetrokkenheid. Daarvan behoorden er 27 tot de 61 gerapporteerde scholen (44%). Uit de uiteindelijke evaluatie blijkt dat daarvan 26 zich daadwerkelijk hebben gericht op ouderbetrokkenheid (43%).

Inhoud

De meest gekozen vorm om ouderbetrokkenheid te verhogen is het organiseren van bijeenkomsten. Dit gebeurde door 22 van de 26 gerapporteerde scholen. Deze richtten zich op verschillende onderwerpen, waarbij voorlichtingsbijeenkomsten over de overstap naar het voortgezet onderwijs vooral populair waren. Ook werden er soms oudercursussen georganiseerd, die vaak te maken hadden met onderwerpen als taalvaardigheid en ondersteuning thuis. We zien ook voorbeelden van ouders die gevraagd worden om voor te lezen in de klas of scholen die taalcursussen voor ouders aanbieden. Scholen lijken er voornamelijk belang aan te hechten dat ouders op de hoogte zijn van wat er op school gebeurt. Zeker in de tijd van thuisonderwijs bleek een goede communicatie tussen ouders en school cruciaal te zijn voor de leerresultaten van leerlingen.

Voor het organiseren van ouderbetrokkenheidsbijeenkomsten en het onderhouden van contact met ouders, wordt regelmatig een ouderbetrokkenheidscoördinator ingezet. Dit is een medewerker (vaak de ib’er) die eindverantwoordelijk is voor alles wat op school met ouderbetrokkenheid te maken heeft. Deze coördinator organiseert bijeenkomsten en cursussen en houdt ouders via diverse media op de hoogte (bijvoorbeeld met een nieuwsbrief of via de app *Schoolpraat*).

Een andere manier om ouderbetrokkenheid op school te verhogen is door middel van *Verteltassen*. Hierbij gaan ouders samen met hun kinderen aan de slag met een tas vol lees- en speelmaterialen. Deze tassen worden door ouders en leerkrachten samengesteld en dragen bij aan de ouderbetrokkenheid en de taalvaardigheid van ouders en kinderen. Vier van de 61 scholen (7%) hebben daar het afgelopen schooljaar het initiatief toe genomen.

Resultaten

Uiteindelijk vermeldden 16 scholen resultaten op het gebied van ouderbetrokkenheid, al waren deze niet altijd even specifiek, zoals “ouders zijn meer betrokken” of “de ouderbetrokkenheid is verhoogd”. Andere scholen waren iets concreter: “Ouderbetrokkenheid is naar verwachting iets toegenomen. In plaats van vier zitten er nu acht ouders in de ouderraad. De ouders geven onze school gemiddeld een 7.8 in het tevredenheids-onderzoek.” Scholen die een verhoogde ouderbetrokkenheid waarnamen, waren overwegend positief over het effect hiervan op het welzijn van hun leerlingen. Zo rapporteerde een school: “We merken dat het huiswerk beter gemaakt wordt, omdat leerlingen hebben geleerd hoe ze dit moeten aanpakken. Ook ouders hebben tips gekregen hoe ze hun kinderen beter kunnen helpen.”

Sommige scholen vonden het lastig om grip te krijgen op de ouders in het afgelopen schooljaar. Door het thuisonderwijs was het lastiger om contact te onderhouden met ouders, waardoor de ouderbetrokkenheid is afgenomen of gestagneerd. Andere scholen daarentegen merkten juist positieve effecten van de coronaperiode: zij hebben beter contact gekregen met de ouders, omdat het noodzakelijk was samen te werken in verband met het thuisonderwijs. Al met al kan gezegd worden dat een verhoogde ouderbetrokkenheid een positieve invloed uitoefent op het welzijn van leerlingen, maar dat het hier en daar nog wel een uitdaging is om die ouderbetrokkenheid daadwerkelijk te verhogen.

Zaken die goed gaan

Scholen rapporteren over het algemeen positief over ouderbijeenkomsten. Ouders weten beter de weg naar de school te vinden en vragen vaker om advies. Leerlingen profiteren hier weer van doordat zij thuis beter ondersteund worden. Enige voorbeelden ter illustratie: door bijeenkomsten over de overgang naar het voortgezet onderwijs zijn ouders hiervan beter op de hoogte en kunnen ze hun kinderen daarin beter begeleiden. Ook over de *Verteltassen* wordt positief geoordeeld: “De ouderbetrokkenheid met de uitleen van de *Verteltassen*, het deelnemen aan de oudercursus en de verteltasactiviteiten leiden tot een zichtbare, tastbare en vanzelfsprekende versterkte driehoek tussen ouder-kind en leerkracht.”

Scholen waren ook positief over het gebruik van de app *Schoolpraat*: “Tijdens corona hebben we gemerkt dat de *Schoolpraat*-app onze voorkeur heeft bij de communicatie met ouders. Ouders ervaren de communicatie als prettig als het niet met teveel verschillende middelen gebeurt. 95% van de ouders zijn actief op de *Schoolpraat*-app.” Ook andere scholen zijn door de coronacrisis na gaan denken over manieren om ouders beter te betrekken. In sommige gevallen is dit heel succesvol geweest. Zo schrijft een school dat ze door de coronacrisis juist het idee hadden meer in contact te staan met ouders, doordat ze samen toewerkten naar hetzelfde doel: het thuis onderwijzen van leerlingen. Op die manier ontstond een succesvol educatief partnerschap tussen school en ouders.

Een school die aandacht besteedde aan NT2-onderwijs voor ouders is daar erg enthousiast over (zie kader: Ouderbetrokkenheid op school H): Verder zijn scholen positief over het combineren van andere interventies met ouderbetrokkenheid. Veel scholen kiezen ervoor om bij een leer- of doelab extra aandacht te besteden aan het betrekken van ouders. Hierdoor zijn ouders meer op de hoogte van wat de interventies inhouden en kunnen zij hun kinderen beter ondersteunen. Scholen die hier actief mee bezig zijn geweest, zijn zeer te spreken over de betrokkenheid van ouders bij het leerproces.

Zaken die minder goed gaan

Zoals bij alle interventies, heeft de coronacrisis ook zijn weerslag gehad op ouderbetrokkenheid. Veel scholen rapporteren dat de bijeenkomsten die ze in de tweede helft van het schooljaar hadden gepland geen doorgang hebben kunnen vinden. Omdat de scholen het zo druk hadden met het organiseren van afstandsonderwijs, lukte het vaak ook niet om digitale ontmoetingen te laten plaatsvinden. Daarnaast verliep het contact met ouders tijdens de coronaperiode vaak moeizaam. Telefoonnummers en e-mailadressen klopten niet altijd, waardoor scholen soms langere tijd geen contact met ouders konden opnemen. Hiermee stond of viel ook het succes van het afstands-onderwijs: leerlingen bij wie de thuissituatie weinig ondersteunend was, liepen achterstanden op.

Het blijkt ook erg lastig om ouders te motiveren om daadwerkelijk bijeenkomsten bij te wonen. Hoe hard scholen het ook proberen, de opkomst bij bijeenkomsten valt vaak tegen. Scholen zeggen door taalbarrières of communicatieproblemen moeite te hebben ouders te overtuigen om actiever te worden op school. Ook de hoge werkdruk van het personeel speelt daarbij parten: “Waar de plannen vaak enthousiast waren, was er in werkelijkheid te weinig personeel om deze plannen waar te maken”. Scholen geven aan dat het betrekken van ouders veel tijd en energie vergt van leerkrachten. Een ouderbetrokkenheidscoördinator, die extra uren krijgt voor ouderbetrokkenheid, zou daarbij kunnen helpen. In ieder geval is door de coronacrisis onomstotelijk gebleken hoe

belangrijk ouderbetrokkenheid is. Ook is duidelijk dat er nog verbeterpunten zijn en dat het betrekken van ouders iets is waar tijd en aandacht aan besteed moet worden.

Ouderbetrokkenheid op school H

School H is een school met 26 doelgroep leerlingen (58% van de totale populatie). De school heeft zich met de Kansenaanpak vooral gericht op leerlingen die een grote taalachterstand hebben omdat er thuis geen Nederlands wordt gesproken. Het centrale onderwerp in de subsidieaanvraag is ouderbetrokkenheid. Dit onderwerp wordt gecombineerd met speciale aandacht voor Nederlands als tweede taal.

De school heeft een externe NT2-specialist in dienst genomen die tijdens schooltijd bijeenkomsten voor ouders organiseerde, waarin het leren van de Nederlandse taal centraal stond. Ook Nederlandse cultuurzaken kwamen hierbij aan bod. Daarnaast zijn de ouders onder begeleiding van de NT2-specialist aan de slag gegaan met het maken van *Verteltassen*. Op deze manier hoopte de school de ouderparticipatie te verbeteren. Ook de taalvaardigheid en de woordenschat van de leerlingen zou hierdoor verbeterd worden. Tijdens de schoolsluiting is deze begeleiding van ouders (voornamelijk moeders) digitaal doorgegaan. De leerlingen werden hier ook vaak bij betrokken.

Voordat de coronacrisis uitbrak heeft de school mooie resultaten geboekt. Ouders leken de taal beter machtig te zijn en kinderen werden betrokken bij het leerproces van hun ouders. De school merkte dan ook een verbetering in het zelfvertrouwen van ouders en leerlingen. Toen de coronacrisis uitbrak, had de school echter zorgen over sommige leerlingen. De thuissituatie van enkele leerlingen liet te wensen over. Hierdoor was het lastig om contact te leggen met sommige leerlingen, waardoor de positieve start van het jaar omsloeg. De school heeft nog geen toetsen kunnen afnemen en kan dus nog weinig zeggen over de resultaten, maar de verwachting is dat de coronacrisis een negatieve invloed heeft gehad op de interventie.

De interventie op zich leek echter een goed effect te hebben. Ouders begonnen grapjes te maken in het Nederlands en voelden zich op hun gemak op school. De school heeft het idee dat dit ook van invloed is geweest op het welzijn van de leerlingen. Door de coronacrisis is de school zich nog bewuster geworden van de kansongelijkheid onder de leerlingen. Ook is het belang van een ondersteunende thuisomgeving nogmaals duidelijk geworden.

4. Conclusies en aanbevelingen

De evaluatie van de Kansenaanpak Primair Onderwijs 2019-2020 bestond uit drie onderdelen: een inhoudsevaluatie, een procesevaluatie en een productevaluatie. In dit hoofdstuk bespreken we de conclusies die uit deze evaluaties getrokken kunnen worden. Daarna gaan we kort in op de beperkingen van het onderzoek, gevolgd door een serie aanbevelingen voor de gemeente, voor de scholen in het algemeen en voor de onderzochte interventies in het bijzonder.

4.1 Conclusies

Uit de *inhoudsevaluatie* blijkt dat de 183 scholen die een aanvraag hebben ingediend voor de Kansenaanpak 2019-2020 voornamelijk hebben ingezet op de onderwerpen woordenschat, lezen, rekenen, ouderbetrokkenheid en studievaardigheden. In mindere mate is er ook aandacht besteed aan andere aspecten van taal (spelling, schrijven, spreken en luisteren) en aan zaken als motivatie, zelfvertrouwen en sociaal-emotionele ontwikkeling. De interventies werden het vaakst in de vorm gegoten van verlengde leertijd (met name leer- en doelabs, huiswerk- en schakelklassen), extra personele inzet (onderwijsassistenten, externe specialisten en extra leerkrachten), de inzet van coördinatoren (voor onder andere ouderbetrokkenheid) implementatie van nieuwe leermiddelen en het organiseren van ouderbetrokkenheidsbijeenkomsten. Daarnaast werd de subsidie gebruikt voor deskundigheidsbevordering, klassenverkleining en andere creatieve oplossingen.

De *procesevaluatie* heeft op negen door de gemeente geselecteerde scholen plaatsgevonden. De deelonderzoeken op deze scholen hadden betrekking op onderwerpen als woordenschat, leesplezier, differentiatie, interactie in de kleine kring, zelfvertrouwen, onderwijsassistentie, ouderbetrokkenheid en huiswerkbegeleiding. De resultaten hiervan zijn neergelegd in verslagen en gepresenteerd op een bijeenkomst voor afgevaardigden van de scholen en de gemeente.

Van de 183 scholen hebben er 73 (40%) de enquête van de *productevaluatie* volledig ingevuld. Daarvan waren 61 enquêtes (33%) bruikbaar genoeg om te analyseren (de zogeheten gerapporteerde scholen). Gelet op het percentage doelgroep leerlingen en de onderwerpen en vormen van de gekozen interventies kunnen deze scholen als representatief voor het totaal aantal scholen worden beschouwd. In deze evaluatie hebben we ons gericht op de meest gekozen interventies, te weten verlengde leertijd, woordenschat, lezen, onderwijsassistentie, deskundigheidsbevordering en ouderbetrokkenheid. Daarnaast is aandacht besteed aan de coronacrisis die als een rode draad door alle interventies heen loopt en een stempel heeft gedrukt op het onderwijslandschap in het algemeen en op de resultaten van de interventies in het bijzonder.

4.1.1 Verlengde leertijd

Veel scholen hebben het afgelopen jaar ingezet op verlengde leertijd: deze interventie werd genoemd in 79% van de aanvragen en zagen we terug bij 76% van de evaluaties van de gerapporteerde scholen. De meest populaire vormen van verlengde leertijd waren het leerlab en de schakelklas. De leerlabs vonden één of twee keer per week plaats na schooltijd en richtten zich op taalondersteuning bij bijvoorbeeld begrijpend lezen en woordenschat. Ook in de schakelklas lag de focus op de Nederlandse taal, maar dan vaak tijdens schooltijd voor nieuwkomers met een NT2-achtergrond. Daarnaast werden er de nodige doelabs en huiswerkklassen georganiseerd, naast andere vormen van verlengde leertijd. Voor alle vormen van verlengde leertijd geldt dat ze vaak met behulp van externe medewerkers werden georganiseerd.

Hoewel de verwachtingen van de scholen over het effect van de verlengde leertijd niet altijd even concreet waren, gaven scholen aan dat ze positieve resultaten boekten op het gebied van zelfvertrouwen en sociaal-emotionele ontwikkeling. Het gebruik maken van de verlengde leertijd om te differentiëren en in kleine groepjes te werken wordt ook gezien als een succesfactor. Tevens is intensieve samenwerking tussen betrokken partijen – zowel internen als externen – van groot belang, om te garanderen dat de activiteiten tijdens de verlengde leertijd nauw aansluiten bij het

reguliere onderwijs. De verwachtingen van alle partijen moeten helder zijn, afspraken moeten duidelijk zijn en er moet regulier overleg plaatsvinden. Omdat de verlengde leertijd meestal buiten het reguliere klaslokaal plaatsvindt, geven scholen aan dat het essentieel is dat leerlingen er met plezier naartoe gaan.

Een punt van aandacht vormen roostering en planning, die in tijden van corona en een tekort aan leraren voor de nodige uitdagingen zorgde. Hierdoor kon de verlengde leertijd niet altijd doorgang vinden, met alle gevolgen van dien voor de kwetsbare groep doelgroep leerlingen. Dit was ook de reden waarom niet alle leerlingen aan het eind van het schooljaar getoetst konden worden, waardoor sommige scholen niet konden aangeven of zij de verwachte resultaten hebben kunnen realiseren.

4.1.2 Woordenschat

Woordenschat bleek een populair onderwerp te zijn voor interventies: bij de aanvragen gaf 39% van de scholen aan zich te gaan richten op woordenschat. Uit de evaluaties bleek dat 67% van de gerapporteerde scholen extra aandacht heeft besteed aan woordenschat. Dat is niet verwonderlijk als we bedenken dat woordenschat aan de basis van andere vaardigheden staat. Aandacht voor woordenschat is bij leerlingen met taalachterstanden dus essentieel. Scholen verschilden in de manier waarop zij aandacht aan woordenschat besteedden: dit gebeurde voornamelijk door woordenschatcoördinatoren, de aanschaf van nieuwe leermiddelen, extra instructie door een groepsleerkracht of onderwijsassistent en op nog een aantal andere manieren.

Hoewel er veel verschillende werkwijzen zijn en scholen door de coronacrisis niet alle interventies even succesvol hebben kunnen uitvoeren, zijn er toch enkele algemene conclusies te trekken. Scholen lijken voornamelijk enthousiast over de implementatie van de methode *LOGO 3000* en de cursus *Met Woorden in de Weer*, die zorgt voor integrale aandacht voor woordenschat in de reguliere lessen. Ook *DigiWak* wordt beschouwd als een nuttig hulpmiddel. Verder rapporteren scholen dat werken in kleine groepen bevorderlijk is voor de woordenschatontwikkeling. Een verbeterde woordenschat zorgt daarnaast voor meer plezier bij het lezen en bij zaakvakken. Bovendien draagt deze bij aan het zelfvertrouwen van leerlingen.

Problemen waar scholen tegenaan liepen bij het uitvoeren van hun woordenschatinterventies hadden, naast het lerarentekort en de coronacrisis, voornamelijk te maken met de meetbaarheid van resultaten. Scholen vonden het lastig om zicht te krijgen op het resultaat van hun interventies, omdat woordenschat vaak gecombineerd wordt met andere vaardigheden en daardoor niet altijd apart getoetst wordt. Daardoor zijn de resultaten van woordenschatinterventies niet altijd even duidelijk.

4.1.3 Lezen

In de aanvragen werden in totaal 111 leesinterventies voorgesteld (21% met algemeen lezen, 26% met begrijpend lezen en 13% met technisch lezen). Uiteindelijk zijn veel meer scholen met lezen aan de slag gegaan. Van de 61 gerapporteerde scholen voerde 92% interventies uit op het gebied van begrijpend lezen en 93% op het gebied van technisch lezen. Dit gebeurde het meest door het inzetten van een onderwijsassistent en/of ib'er, het opzetten van een leerlab en het inrichten van een schakelklas, kortom extra tijd, aandacht en begeleiding bij het lezen. Overigens zijn deze interventies zijn zelden enkel gericht op lezen, maar vaak ook op woordenschat, studievoordigheden en rekenen.

De resultaten van de interventies op het gebied van lezen zijn over het algemeen positief. Scholen geven aan dat de leesvaardigheid en het leesplezier bij leerlingen is verhoogd en dat de deskundigheid bij leerkrachten is toegenomen. Scholen benadrukken dat vooral die deskundigheid van groot belang is, ongeacht of de interventie wordt gegeven door een externe of een interne leerkracht.

Korte lijnen tussen de verschillende personen die bij de interventie betrokken zijn (externe en interne leerkrachten, ib'er, etc.) blijken essentieel. Scholen zeggen vooral succes te boeken met leesinterventies die al een paar jaar lopen, dankzij de opgedane kennis en ervaring. Daarnaast zijn scholen erg positief over de gebruikte materialen, zoals de *Verteltassen* en *Bouw!*, en over het opzetten van een schoolbibliotheek. Wel is de tijdsinvestering voor leerkrachten een punt van aandacht, zeker met de hoge werkdruk. Ook bij de leesvaardigheid bemoeilijkte de coronacrisis het uitvoeren van de interventie en het monitoren van de resultaten.

4.1.4 Onderwijsassistentie

Van de 183 aanvragen, richtten 47 zich op extra inzet van onderwijsassistentie (26%). In de evaluaties van de gerapporteerde scholen lag dit percentage een stuk hoger te liggen, namelijk 51%. Scholen zetten onderwijsassistentie op allerlei manieren in. Zo geven onderwijsassistenten extra instructie binnen en buiten de les, verzorgen ze individuele begeleiding en spelen ze een rol bij diverse andere interventies, zoals leerlabs en ouderbetrokkenheidsinterventies. De inzet van onderwijsassistenten richt zich op verschillende onderwerpen. In veel evaluaties wordt benadrukt hoe belangrijk de extra aandacht is die leerlingen van onderwijsassistenten krijgen.

Omdat de inzet van de onderwijsassistenten zo divers is, is het lastig te zeggen wat de effectiefste werkwijze is. Toch kunnen er enkele conclusies getrokken worden. Scholen hechten vooral belang aan de professionalisering van onderwijsassistenten. Wanneer zij beter zijn opgeleid, kunnen ze meer taken op zich nemen en deze succesvol uitvoeren. Daarnaast hechten scholen veel waarde aan duidelijke communicatie tussen onderwijzend personeel en onderwijsassistenten. Wanneer dit het geval is, is de kans op succes groter. Over het algemeen zijn scholen enthousiast over de inzet van onderwijsassistenten bij het werken in kleine groepjes. Scholen rapporteren verbeterde leerresultaten en zien ook positieve veranderingen bij leerlingen wat betreft hun sociaal-emotionele ontwikkeling.

Een punt van aandacht bij de inzet van onderwijsassistenten is dat zij soms taken uitvoeren waar ze niet bevoegd voor zijn. Zeker in tijden van hoge werkdruk door het lerarentekort, komt het nogal eens voor dat een onderwijsassistent zelfstandig voor de klas moet staan. Scholen moeten ervoor waken niet te veel taken aan onderwijsassistenten te geven. Dat zorgt voor een hogere werkdruk, wat het onderwijs niet ten goede komt. Tot slot geldt ook voor onderwijsassistenten dat niet alle interventies waar ze bij betrokken waren doorgang konden vinden vanwege de coronacrisis.

4.1.5 Deskundigheidsbevordering

Wat deskundigheidsbevordering betreft wilde 6% van de scholen inzetten op professionalisering van het docententeam en 20% wilde een externe specialist inhuren. Van de gerapporteerde scholen heeft uiteindelijk 21% van de gerapporteerde scholen een interventie uitgevoerd op het gebied van professionalisering, terwijl 23% een externe expert heeft ingezet. Helaas heeft slechts een handvol scholen duidelijk gemaakt wat de interventie concreet inhield en hoe deze bijdroeg aan deskundigheidsbevordering.

Waar dit wel duidelijk was, ging het om het volgen van bijscholing, meestal op het gebied van taalonderwijs. Soms hield het overleg in tussen interne en externe specialisten en andere leerkrachten, zodat kennis en kunde verspreid zouden kunnen worden. Een andere school heeft zich intensief beziggehouden met professionalisering door middel van *Lesson Study*, waarbij leerkrachten lessen ontwerpen, collega's observeren en feedback geven en veelvuldig met elkaar overleggen. Al deze scholen hebben positieve resultaten geboekt. Docenten voelden zich kundiger en dit bleek ook uit observaties, leerlingresultaten en inspectierapporten.

Voor sommige scholen was de coronacrisis een kink in de kabel, waardoor interventies slechts ten dele of helemaal niet konden doorgaan. Waar interventies wel zijn doorgedaan, waren scholen positief over de intensieve samenwerking tussen leerkrachten onderling, met externe en interne deskundigen en met de rest van het team. Veel scholen geven aan dat er veel interne expertise is

opgebouwd wat het didactisch handelen en de kwaliteit van het onderwijs betreft. Op andere scholen leidde het inzetten van een externe specialist niet automatisch tot verhoogde interne expertise. Ook het verloop onder leerkrachten, waardoor opgebouwde expertise wegvloeit, en de tijdsinvestering die met professionalisering gepaard gaat, zijn voor scholen lastige aspecten van deskundigheidsbevordering.

4.1.6 Ouderbetrokkenheid

In de subsidieaanvragen gaf 47% van de scholen aan ouders meer te willen betrekken bij de school. Van de gerapporteerde scholen gaf 43% aan zich daadwerkelijk op ouderbetrokkenheid te hebben gericht. Dat gebeurde vooral in de vorm van het organiseren van bijeenkomsten. Deze bijeenkomsten hadden vaak specifieke thema's, zoals de overgang van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs of schakelklassen. Andere manieren om aandacht te besteden aan ouderbetrokkenheid waren het aanstellen van een ouderbetrokkenheidscoördinator, het creëren van *Verteltassen* of het betrekken van ouders bij praktische zaken in en rond de school.

Over het algemeen zijn scholen enthousiast over hun ouderbetrokkenheidsinterventies. Belangrijk daarbij is dat extra tijd en energie wordt vrijgemaakt voor de investering in ouderbetrokkenheid. Scholen kwamen erachter dat het betrekken van ouders veel van leerkrachten vergt. Wanneer hier echter specifiek op wordt ingezet, heeft dit een positief effect op de betrokkenheid. Ouderbetrokkenheid bleek in de periode van thuisonderwijs van essentieel belang. Bij sommige scholen verliep dit succesvoller dan bij andere. Wel hebben scholen vaak een beter inzicht gekregen in de thuissituatie van hun leerlingen. Scholen zijn daarnaast enthousiast over de *Verteltassen*. Ouders en kinderen werken daarbij samen aan woordenschat. Aandachtspunten voor scholen zijn het daadwerkelijk motiveren van ouders om bijeenkomsten en activiteiten bij te wonen, het overbruggen van taalbarrières en het onderhouden van contact. Continue aandacht voor ouderbetrokkenheid is essentieel voor het creëren van educatief partnerschap.

4.2 Beperkingen

Bij de interpretatie van de resultaten moet rekening worden gehouden met een aantal beperkingen van het onderzoek. Allereerst hebben door de coronacrisis interventies en toetsen stilgelegen. Hierdoor hebben scholen onverhoopt niet alles uit de subsidie kunnen halen en zijn resultaten lastiger vast te stellen dan normaal. Daar komt bij dat interventies soms in combinatie met elkaar zijn uitgevoerd, waardoor het moeilijk is om aan te geven welke interventie tot welk resultaat heeft geleid.

Het is soms lastig om vast te stellen wat de resultaten van de interventies precies zijn. Op individueel niveau geven scholen aan dat ze het moeilijk vinden om te bepalen of bepaalde resultaten toe te schrijven zijn aan de interventies, en zo ja, welke interventie precies en welke aspecten daarvan.

Zoals eerder opgemerkt, is deze evaluatie vooral een beschrijvende en kwalitatieve analyse. De vrijheid die scholen hebben bij het opzetten van interventies stelt scholen in staat om de interventies optimaal te laten aansluiten bij hun leerlingen, maar tegelijkertijd bemoeilijkt dit de vergelijkbaarheid van interventies. Dat maakt het ook lastig om resultaten op gemeentelijk niveau vast te stellen.

Bij de productevaluatie hebben van de 183 scholen 73 scholen de evaluatie ingevuld waarvan 61 scholen voldoende concreet voor nadere analyse. Hierdoor kan geen volledig beeld geschetst worden van alle uitgevoerde interventies en de resultaten. Wel waren de 61 scholen die zijn meegenomen in de productevaluatie vergelijkbaar met alle 183 scholen wat onderwerp en vorm van de interventies betreft, evenals het percentage doelgroepleerlingen.

Niettemin waren de beschrijving van de doelgroepleerlingen, interventies en leerresultaten bij deze 61 scholen soms vaag en kort. Zo zijn de opbrengsten van de Kansenaanpak moeilijk te

interpreteren als een school het volgende rapporteert: “Wij gaan ervan uit dat er een bijdrage is geleverd aan het verkleinen van de taalachterstand en daarmee ook de achterstand die dit veroorzaakt bij andere vakken.” Hierbij moet worden opgemerkt dat bij onvolledige en onduidelijke rapportage van resultaten coronacrisis, werkdruk van leerkrachten en de timing van de evaluatie een rol hebben gespeeld.

Daarnaast moet worden bedacht dat de inhouds- en productevaluatie zelfrapportages van de scholen betreffen. Alleen de procesevaluatie is gebaseerd op externe observatie. Door de zelfrapportages kan het beeld wat scholen schetsen niet overeenkomen met de werkelijkheid. Als scholen zich zorgen maken om hun leerlingen en de uitvoering van interventies, klinkt hun evaluatie misschien te negatief, terwijl er wel degelijk opbrengsten van de interventies zijn. Andere scholen schetsen misschien een te rooskleurig beeld van de situatie op school. Veel scholen rapporteren echter zowel positieve punten als uitdagingen en lijken daarmee een genuanceerd beeld te geven van hun ervaringen met de Kansenaanpak.

4.3 Aanbevelingen

Tot slot willen we op basis van deze evaluatie een aantal aanbevelingen formuleren voor toekomstige subsidiejaren. Dit betreft zowel aanbevelingen voor de gemeente als voor de deelnemende scholen aan de Kansenaanpak. De aanbevelingen voor de scholen worden opgesplitst in algemene aanbevelingen en aanbevelingen voor de verschillende interventies die in dit rapport centraal staan: verlengde leertijd, woordenschat, lezen, onderwijsassistentie, deskundigheidsbevordering en ouderbetrokkenheid.

4.3.1 Aanbevelingen voor de gemeente

- Scholen zijn erg tevreden over de subsidie die zij vanuit de Kansenaanpak ontvangen en waarderen het dat zij de vrijheid krijgen om maatwerk te leveren. Daarom wordt aangeraden de Kansenaanpak te continueren.
- Het inhalen van achterstanden en het verbeteren van kansengelijkheid is een zaak van lange adem. Dit is een tweede reden om de Kansenaanpaksubsidie voor een langere termijn te continueren. Scholen hebben hier baat bij voor het inplannen van meerjarige interventies.
- Het helpt scholen om voor de zomervakantie duidelijkheid te hebben over het toekennen van de subsidies, zodat zij tijd hebben om personeel aan te stellen en roosters te maken.
- In 2018-2019 was het lerarentekort een belangrijke oorzaak voor een lage respons op de enquête voor de productevaluatie; in 2019-2020 was dat de coronacrisis. Aangeraden wordt om na te denken over hoe de respons op de enquête voor de productevaluatie in de toekomst kan worden verhoogd.
- Scholen die de enquête voor de productevaluatie volledig en gedetailleerd hebben ingevuld kunnen als voorbeeld dienen voor andere scholen. Hoewel scholen met voorbeeldantwoorden aangespoord zijn om duidelijke en concrete antwoorden te formuleren, waren er alsnog enkele onbruikbare enquêtes.
- Het valt te overwegen om na te gaan of de huidige manier van monitoren de gewenste duidelijkheid verschaft. Er zijn wellicht mogelijkheden om naast een kwalitatieve evaluatie ook een meer kwantitatieve evaluatie uit te voeren.
- Scholen geven aan meer ondersteuning te waarderen bij het monitoren van hun opbrengsten en – naast de al bestaande kennisdelingsbijeenkomsten – meer kennis en ervaringen uit te willen wisselen. Het verdient aanbeveling hierover nader met de scholen in contact te gaan.

- Heb begrip voor de situatie dit jaar rondom de coronacrisis bij het evalueren van de opbrengsten. Daarbij moet tegelijkertijd worden vastgesteld dat sommige scholen minder zijn getroffen door de coronacrisis dan andere.

4.3.2 Algemene aanbevelingen voor scholen

- Het is bewonderingswaardig hoe scholen ondanks een lerarentekort, coronacrisis en andere tegenslagen de interventies tot een succes weten te brengen. Het is mooi om te zien hoe groot de verscheidenheid aan interventies is en welke resultaten er worden geboekt om de achterstanden terug te dringen. Het is daarom aan te bevelen dat scholen bij elkaar inspiratie opdoen over de vormgeving en uitvoering van de interventies.
- Om de aanvragen te beoordelen en de uitkomsten van de Kansenaanpak te kunnen evalueren, is het belangrijk om concreet en duidelijk te zijn in zowel de aanvraag als in de enquête voor de productevaluatie. Leer van de goede voorbeelden van andere scholen en put inspiratie uit hun werkwijze.
- Wees duidelijk in de beschrijving van de doelgroepen voor de interventie. Druk dit bijvoorbeeld uit in termen van “leerlingen die op de E3-toets woordenschat een C of lager scoorden”; niet in vage bewoordingen als “leerlingen bij wie de woordenschat verbeterd kon worden”.
- Wees duidelijk in de beschrijving van de selectie van de leerlingen. Druk dit bijvoorbeeld uit in termen van ‘er werd gekeken naar de scores op de E3-toetsen woordenschat en groepsleerkrachtobservaties op het gebied van schoolwoordenschat’, in plaats van ‘leerlingen werden geselecteerd door de leerkracht’.
- Wees duidelijk in de beschrijving van de verwachte resultaten. Bijvoorbeeld “80% van de leerlingen in groep 3 haalt een C-score of hoger op de E3-toets woordenschat”, in plaats van “de woordenschat neemt toe”.
- Wees duidelijk in de beschrijving van de gerealiseerde resultaten. Bijvoorbeeld “86% van de leerlingen in groep 3 haalde een C-score of hoger op de E3-toets woordenschat”, in plaats van “we denken dat de woordenschat is toegenomen”.
- Stel realistische en concrete verwachtingen op. Niet alles kan en hoeft in één jaar opgelost te worden. Het is beter om in kleine stapjes te werken over meerdere jaren en aan één of een paar onderwerpen intensief aandacht te besteden, dan aan alles een beetje.
- Besteed aandacht aan het evalueren van de resultaten. Dit komt de leerlingprestaties en de kwaliteit van het onderwijs ten goede.
- Zorg dat er op school een taalbeleidsplan is dat regelmatig herzien wordt. Onderzoek in dit taalbeleidsplan wat de huidige stand van het taalonderwijs is, wat de huidige resultaten zijn en wat leerkrachten, teamleden, ouders, leerlingen aangeven als speerpunten. Formuleer concrete doelen. Werk voor elk doel activiteiten uit en maak per activiteit inzichtelijk wat deze inhoudt, wie er verantwoordelijk is, wie er precies deelnemen aan de activiteit en wanneer.
- Beperk interventies tot doelgroepleerlingen: leerlingen met (risico op) een onderwijsachterstand. Voor deze groep is de subsidie bedoeld en uit onderzoek blijkt dat deze groep het meest gebaat is bij interventies.
- Zorg voor korte lijnen met externe partijen.

- Realiseer een goede aansluiting tussen het reguliere onderwijs en de interventies. Integreer de interventies op zoveel mogelijk manieren in het reguliere onderwijs, zodat alle leerlingen er uiteindelijk baat bij hebben.

4.3.3 Specifieke aanbevelingen

Verlengde leertijd

- Goede samenwerking tussen degenen die bij de interventie betrokken zijn en eventuele externe partijen is een voorwaarde voor succes. Zorg dat er korte lijnen zijn en dat de verlengde leertijd in samenwerking met alle betrokken partijen wordt opgezet, uitgevoerd en geëvalueerd. Stel een verantwoordelijk teamlid of coördinator aan.
- Zorg dat de leerkracht die de verlengde leertijd uitvoert goed is geschoold op het gebied van de interventie.
- Overweeg of de verlengde leertijd gegeven kan worden door de eigen groepsleerkracht of door een ander teamlid dat nauw bij het onderwijs en bij de leerlingen betrokken is. Om personeel te ontlasten, kan het helpen om een externe partij in te huren.
- Houd een vinger aan de pols en pas de verlengde leertijd zo nodig aan op basis van tussentijdse resultaten en feedback.
- Zorg ervoor dat de leerlingen in de lessen na schooltijd gemotiveerd blijven.
- Zorg ervoor dat ouders actief betrokken zijn bij de verlengde leertijd, door hen van informatie te voorzien en ervoor te zorgen dat kinderen thuis verder aan de slag kunnen met de aangeboden stof. De driehoek leerling-leerkracht-ouder is van cruciaal belang.
- Zorg voor een goede aansluiting tussen de aangeboden stof en de werkwijze in de reguliere les.
- Werk tijdens de verlengde leertijd in kleine groepjes.
- Stimuleer taalontwikkeling tijdens de verlengde leertijd door interactie en samenwerking tussen leerlingen aan te moedigen.
- Houd er rekening mee dat het opzetten van verlengde leertijd tijd vergt, naast de eventuele bijscholing en de voorbereiding per les. Zorg ervoor dat de betrokken teamleden hier genoeg tijd voor hebben.
- Houd bij het plannen van het rooster en de beschikbare ruimtes rekening met de verlengde leertijd.
- Laat leerlingen een contract tekenen en hun eigen leerdoelen opstellen, evenals een concreet eindproduct waar ze naartoe werken.
- Bedenk en motiveer goed welke vorm van verlengde leertijd er gehanteerd wordt (deeltijdschakelklas, voltijdschakelklas, leerlab, doelab, huiswerkklas of een andere vorm).

Woordenschat

- Besteed bij alle lessen aandacht aan woordenschat.
- Besteed aandacht aan schoolwoordenschat.

- Zorg voor een basiswoordenschat door middel van de *Basiswoordenlijst Amsterdam Kleuters* (BAK), de *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen* (WAK) en *DigiWak*. Gebruik het viertaktmodel.
- Bied woorden aan in een context, maar ook los (bijvoorbeeld voor NT2-leerlingen).
- Overweeg om teamleden te laten bijscholen over woordenschat. Stel een woordenschatcoördinator of -specialist aan. Een goed voorbeeld van een integrale werkwijze is *Met Woorden in de Weer*. Werk in kleine groepjes aan de woordenschat.
- Besteed aandacht aan de manier waarop woordenschatresultaten gerapporteerd worden.
- Overweeg een investering in nieuw woordenschatmateriaal.

Lezen

- Overweeg de aanschaf van extra materiaal voor leesvaardigheid, zoals *Bouw!*, *Nieuwsbegrip* en *Verteltassen*.
- Zorg ervoor dat leerlingen een passieve woordenschat hebben van 3000 woorden (zie *Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters*) voordat ze beginnen met technisch lezen.
- Stop in elke les een onderdeel lezen en leesvaardigheid.
- Overweeg tutorlezen door bovenbouwleerlingen.
- Zorg ervoor dat leerkrachten goed opgeleid zijn om leesonderwijs te kunnen geven. Plan tijd in voor bijscholing.
- Laat kinderen veel lezen op school, ook vrij lezen.
- Technisch lezen en begrijpend lezen zijn twee verschillende, maar gerelateerde vaardigheden. Zorg ervoor dat het technisch lezen op orde is voordat leerlingen overgaan naar begrijpend lezen.
- Bied bij begrijpend lezen teksten in realistische contexten aan en besteed aandacht aan woordenschat en aan domein- en wereldkennis.
- Lees veel voor in de klas op een interactieve manier, waarbij kinderen bij het verhaal betrokken worden. Dit is goed voor de woordenschat, de leesmotivatie en de ontwikkelende leesvaardigheid.
- Zet een schoolbibliotheek op waaruit kinderen boeken kunnen kiezen en lenen voor op school of thuis.
- Betrek ouders bij het leesonderwijs: leg uit dat ze thuis voor kunnen lezen, naar de bibliotheek kunnen gaan, etc., zodat kinderen ook thuis aan hun taal- en leesvaardigheid kunnen werken.
- Zorg voor een schoolbrede, meerjarige en geïntegreerde visie op leesonderwijs, vastgelegd in het taalbeleidsplan, gekoppeld aan concrete en duidelijke doelen en goed uitgewerkte interventies en activiteiten.
- Overweeg om teamleden te laten bijscholen over lezen. Stel een leescoördinator of -specialist aan.

Onderwijsassistentie

- Laat de onderwijsassistent inzetten op pre-teaching en re-teaching en zorg voor een goede aansluiting tussen de reguliere les en de ondersteuning.
- Zorg dat onderwijsassistenten veel onderwijsinhoudelijke taken krijgen.
- Zorg voor een goede afstemming tussen onderwijsassistent, leerkracht en overige betrokken teamleden over de vormgeving van de assistentie, de voortgang en de opbrengst.
- Besteed aandacht aan taalontwikkeling (woordenschat, lezen) binnen de persoonlijke begeleiding; stimuleer taalproductie, interactie en samenwerking.
- Zorg ervoor dat de inhoud van de begeleiding en het doel duidelijk zijn.
- Laat onderwijsassistenten met de leerlingen in kleine groepjes werken.
- Zet de onderwijsassistent in voor differentiatie en persoonlijke aandacht. Gebruik de mogelijkheid om het zelfvertrouwen van leerlingen te vergroten.
- Zorg ervoor dat onderwijsassistenten de taken op zich nemen waar ze bevoegd voor zijn en laat ze niet te veel taken in één keer uitvoeren.
- Zorg ervoor dat onderwijsassistenten zich kunnen bijscholen.

Deskundigheidbevordering

- Gebruik de subsidie om interne expertise op te bouwen. Een externe specialist kan juist ook bijdragen aan interne expertise.
- Plan tijd in voor bijscholing en professionalisering.
- Besteed aandacht aan het vertalen van opgedane kennis naar de praktijk van de school.
- Laat leerkrachten elkaar observeren en elkaar tips geven.
- Zet ervaren en goed opgeleide leerkrachten in voor doelgroepleerlingen.
- Creëer een open cultuur binnen het team waarin samenwerking en verbetering centraal staan. Een programma als *Lesson Study* kan daarbij helpen. Plan samen met het team op welke punten extra expertise opgebouwd kan worden en werk gedetailleerd uit hoe dat moet gebeuren, wanneer en door wie.

Ouderbetrokkenheid

- Maak duidelijk wat de school onder ouderbetrokkenheid verstaat.
- Zie ouders als educatieve partners, in plaats van individuen die in een hiërarchische relatie tot de school staan.
- Leer ouders hoe ze het taalaanbod en educatieve aanbod thuis kunnen verrijken. Denk aan voorlezen, bibliotheek, museumbezoek, helpen bij schoolwerk, etc.
- Houd rekening met verschillende types ouders en verschillende taalachtergronden, culturen en sociale achtergronden.

- Maak de tijds- en geldinvestering voor ouders niet te hoog. Ga na wat ouders goed uitkomt, bijvoorbeeld bij het plannen van een tijdstip voor een ouderavond.
- Communiceer met ouders over de interventies en de voortgang van het kind en betrek hen bij dit proces. Zorg voor een duidelijke driehoek kind- leerkracht- ouders. Formuleer heldere doelen voor wat van ouders verwacht wordt.
- Geef ouders de ruimte om zelf zaken te ondernemen en te organiseren en aan te geven waar zij behoefte aan hebben.
- Zorg ervoor dat de nadruk niet te sterk gelegd wordt op presteren.
- Spreek ouders aan op het schoolplein, bel hen op, geef uitleg, in plaats van bijvoorbeeld alleen brieven aan de kinderen mee te geven. Maak af en toe ook een informeel praatje. Wees benaderbaar.
- Stel een coördinator ouderbetrokkenheid aan, formuleer concrete doelen en plan duidelijke activiteiten op het gebied van ouderbetrokkenheid.
- Contact onderhouden met ouders vergt tijd en personele middelen. Blijf hierin investeren.

Bibliografie

- Appel, R., & Vermeer, A. (1994). *Tweedetaalverwerving en tweedetaalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3–4), 323–335. <https://doi.org/10.1080/02702710390227297>
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A., Webster, R., & Rubie-Davies, C. (2009). *Deployment and impact of support staff in schools: The impact of support staff in schools*. UK Government, Department for Children, Schools and Families.
- Boekeloo, E. (2014). *Na schooltijd naar school: Onderzoek naar het effect van een naschools programma [Leerlab] op de reken en taalprestaties van basisschoolleerlingen met een leerachterstand*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Bolhaar, J., Houkes-Hommes, A., & Van der Ven, K. (2018). *Bewezen (in)effectieve maatregelen tegen leerachterstanden in het primair onderwijs*. CPB. <https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Achtergronddocument-6jun2018-Bewezen-in-effectieve-maatregelen-tegen-leerachterstanden-in-het-primair-onderwijs.pdf>
- Bower, H. A., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling*, 15(2).
- Burgwal, G. van de (2010). *Leer wat je kunt in de tijd die beschikbaar wordt gesteld. Interne notitie*. Amsterdam: OOG Onderwijs en Jeugd.
- Burke, M.D., Hagan-Burke, S., Kwok, O. & Parker, R. (2009). Predictive validity of early literacy indicators from the middle of kindergarten to second grade. *The Journal of Special Education*, 42(4), 209-226.
- Casteren, W. van, Bendig-Jacobs, J., Wartenbergh-Cras, F., Van Essen, M., & Kurver, B. (2017). *Differentiëren en differentiatievaardigheden in het primair onderwijs*. ResearchNed. <http://www.researchned.nl/wp-content/uploads/2017/12/Differenti%C3%ABren-en-differentiatievaardigheden-in-het-primair-onderwijs-.pdf>
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory Into Practice*, 43, 220–226. <https://doi.org/10.1353/tip.2004.0033>
- DigiWak (2020). *DigiWak*. <http://digiwak.nl>
- Doelab (2020). *Doelab: Praktisch leren*. <https://doelab.nl/>
- Driessen, G., & Dekkers, H. (2008). Dutch policies on socio-economic and ethnic inequality in education. *International Social Science Journal*, 59(193–194), 449–464. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2009.01678.x>
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Emmelot, Y., Schooten, E. J., & Timman, Y. (2001). *Determinanten van succesvol NT2-onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Farbman, D. (2012). *The case for improving and expanding time in school: A review of key research and practice*. The National Center on Time & Learning.
- Fettelaar, D., & Smeets, E. (2013). *Mogelijke indicatoren van schoolgewichten. Onderzoek naar de voorspellende waarde*. Nijmegen: ITS. <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/211749/rapport-r2047.pdf?sequence=1>
- Gemeente Amsterdam (2020). *Subsidie onderwijsvoorzieningen primair onderwijs*. Gemeente Amsterdam. <https://amsterdam.nl/veelgevraagd>
- Hart, B., & Risley, T.D. (2003). The early Catastrophe. *American Educator Spring*, 4-9.
- Hoogeveen, K. (2014). Effectief instrument bestrijding taalachterstand: Taal en nog meer taal in de schakelklas. *Sardes Speciale Editie* (14), 15–20.

- Houtveen, A., Velde, V. van der, Brokamp, S., & Spaans, G. A. (2009). *Goed taalbeleid is het halve werk. Rapportage pilots taalbeleid onderwijsachterstanden over het schooljaar 2007-2008*. Utrecht: Kenniscentrum Educatie.
- Inspectie van het onderwijs (2009). *Het taalonderwijs op taalzwakke en taalsterke scholen. Een onderzoek naar de kenmerken van het taalonderwijs op basisscholen met lage en hoge taalresultaten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2014/2015*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2016/04/13/staat-van-het-onderwijs-2014-2015>
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *De staat van het onderwijs 2020*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020>
- ITTA (2009). *Iedereen aan de BAK! De 3000 woorden die iedere kleuter moet leren*. <https://www.itta.uva.nl/projecten/iedereen-aan-de-bak-17>
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2017). Professionalising teachers in career dialogue: An effect study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(1), 83–96. <https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1121203>
- Kuiken, F. (2020). Van compensatieonderwijs naar kansenaanpak: Het voorkomen van laaggeletterdheid door stimulering van taalvaardigheid. In H. van de Werfhorst & E. van Hest (Eds.), *Gelijke Kansen in de Stad*. (67-81). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kuiken, F. & Droge S. (2010). *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Leerlab (2020). *Leerlab Zuidoost*. <http://www.leerlabzuidoost.nl/>
- Leseman, P., Mulder, H., Verhagen, J., Broekhuizen, M., Van Schaik, S., & Slot, P. (2017). Effectiveness of Dutch targeted preschool education policy for disadvantaged children: Evidence from the pre-COOL study. In H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopec, & M. Triventi (Eds.), *Childcare, Early Education and Inequality*. (173–193). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Ministerie van OCW. (2009). *Ouderbetrokkenheid*. Referentie: PO/B&S/94429. Den Haag.
- Onderwijsraad (2010). *Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- PISA (2019). *PISA 2018: Results*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J. & Meijer, J. (2011). *Doelgroepleerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Sleegers, P., & Wesselingh, A. (1995). Dutch dilemmas: Decentralisation, school autonomy and professionalisation of teachers. *Educational Review*, 47(2), 199–207. <https://doi.org/10.1080/0013191950470207>
- Smits, A., & Van Koeven, E. (2016, February 25). Geletterdheid en schoolsucces: De essentie van lezen in een formule: DV x ETB x LMH x TK x AD. *Geletterdheid En Schoolsucces*. <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2016/02/de-essentie-van-lezen-in-een-formule-dv.html>
- Smits, A., & Van Koeven, E. (2020, January 15). Geletterdheid en schoolsucces: Focus op begrip: een handleiding in ontwikkeling. *Geletterdheid En Schoolsucces*. <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2020/01/focus-op-begrip-een-handleiding-in.html>
- Sociaal Economische Raad (2016). *Gelijk goed van start: Visie op het toekomstige stelsel van voorzieningen voor jonge kinderen*. <https://www.ser.nl/nl/Publicaties/gelijk-goed-van-start>
- Vermeer, A. (2003). NT2-onderwijs en onderwijs Nederlands als moedertaal. In R. Appel (Ed.), *De verwerving van het Nederlands als tweede taal*. (80-100). Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Volodina, A., Weinert, S., & Mursin, K. (2020). Development of academic vocabulary across primary school age: Differential growth and influential factors for German monolinguals and language minority learners. *Developmental Psychology*, 56(5), 922–936. <https://doi.org/10.1037/dev0000910>

Bijlage: Enquête Evaluatie Kansenaanpak PO 2019-2020

Welkom bij de evaluatie van de Kansenaanpak Primair Onderwijs 2019-2020. Samen met de Universiteit van Amsterdam evalueert de gemeente zowel de resultaten van de Kansenaanpak als het proces van het project Kansenaanpak.

In deze enquête vragen wij u ten eerste verslag te doen van de interventie(s) op uw school. De enquête bevat vragen over de leerlingengroep en de vorm van de interventie, alsmede de gerealiseerde resultaten en een procesevaluatie. Ten tweede vragen wij u hoe uw school het werken met de Kansenaanpaksubsidie heeft ervaren.

Om de gegevens uit deze enquête succesvol te kunnen verwerken, is het belangrijk dat u de volgende zaken in acht houdt:

1. Wees bij het geven van een antwoord zo specifiek en uitgebreid mogelijk.
2. Wees concreet: gebruik gegevens en concrete resultaten die u heeft (bijvoorbeeld uit het LVS).
3. Bekijk de voorbeeldantwoorden goed.

U kunt tussendoor met de vragenlijst stoppen en op een ander moment verder gaan. Achteraf kunt u uw gegeven antwoorden indien gewenst downloaden. De uiterste inleverdatum is 26 juni 2020.

Voor eventuele vragen kunt u contact opnemen met Anna Glazenberg (a.m.glazenberg@uva.nl) of Folkert Kuiken (f.kuiken@uva.nl). Alvast hartelijk dank voor uw medewerking.

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

1. Naam schoolbestuur
2. Naam school
3. Adres van de school
4. Naam contactpersoon
5. E-mailadres contactpersoon
6. Telefoonnummer contactpersoon

Interventies

De volgende vragen gaan over de interventie(s) die uw school in 2019-2020 heeft uitgevoerd in het kader van de Kansenaanpak PO. U kunt voor de beschrijving van de plannen de aanvraag die u heeft ingevuld voor het schooljaar 2019-2020 raadplegen.

7. Op welke jaargroep was/waren uw interventie(s) gericht?

Meerdere antwoorden mogelijk

- Groep 1
- Groep 2
- Groep 3
- Groep 4
- Groep 5
- Groep 6
- Groep 7
- Groep 8
- Geen specifieke jaargroepen
- Alle jaargroepen
- Anders, namelijk ...

8. Op welke leerlingen waren uw interventie(s) gericht?

Specificeer s.v.p. zo precies mogelijk hoe u deze leerlingen heeft geselecteerd.

Voorbeeldantwoord

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

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

Meerdere antwoorden mogelijk

- Beginnende geletterdheid
- Technisch lezen
- Begrijpend lezen
- Luisteren
- Schrijven/algemene schrijfvaardigheid
- Spelling
- Rekenen
- Zelfvertrouwen
- Studievaardigheden
- Woordenschat
- Ouderbetrokkenheid
- Anders, namelijk ...

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

Meerdere antwoorden mogelijk

- Verlengde leertijd / Leerlab
- Verlengde leertijd / Schakelklas
- Verlengde leertijd / Huiswerkklas
- Verlengde leertijd / Overig, namelijk ...
- Klassenverkleining
- Inzet ib'er
- Inzet onderwijsassistent
- Inzet externe specialist
- Coördinator taal
- Coördinator ouderbetrokkenheid
- Bijeenkomsten ouderbetrokkenheid
- Professionalisering docententeam
- Implementatie nieuw materiaal
- Anders, namelijk ...

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

Meerdere antwoorden mogelijk

- Verlengde leertijd / Leerlab
- Verlengde leertijd / Schakelklas
- Verlengde leertijd / Huiswerkklas
- Verlengde leertijd / Overig, namelijk ...
- Klassenverkleining
- Inzet ib'er

- Inzet onderwijsassistent
- Inzet externe specialist
- Coördinator taal
- Coördinator ouderbetrokkenheid
- Bijeenkomsten ouderbetrokkenheid
- Professionalisering docententeam
- Implementatie nieuw materiaal
- Anders, namelijk ...

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

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

Voorbeeldantwoord

De interventie bestond uit een Leerlab voor doelgroep leerlingen uit groep 3 t/m 8. De leerlingen die hiervoor in aanmerking kwamen kregen per jaargroep (3/4, 5/6 en 7/8) twee keer een uur extra les na schooltijd door een groepsleerkracht. Hierin werd voornamelijk aandacht besteed aan taal en begrijpend lezen.

Resultaten

De volgende vragen gaan over de resultaten van de interventie(s) op uw school in 2019-2020.

Wederom is het belangrijk dat u zo specifiek en concreet mogelijk bent in uw antwoorden.

12. Wat verwachtte u te bereiken in schooljaar 2019-2020?

Wees s.v.p. zo specifiek mogelijk. Indien u meerdere interventies heeft uitgevoerd, beschrijf dan voor elk van deze interventies wat u verwachtte te bereiken. U kunt wederom uw aanvraag voor het schooljaar 2019-2020 raadplegen.

Voorbeeldantwoord

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

13. In hoeverre kwamen de verwachte resultaten overeen met de daadwerkelijke resultaten?

Wees s.v.p. zo specifiek en uitgebreid mogelijk. Beantwoord deze vraag voor alle interventies die u heeft uitgevoerd.

Voorbeeldantwoord

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

14. Zijn er naast de verwachte resultaten nog andere resultaten behaald?

Wees s.v.p. zo specifiek en uitgebreid mogelijk. Beantwoord deze vraag voor alle interventies die u heeft uitgevoerd.

Voorbeeldantwoord

Bij leerlingen die naar het Leerlab gingen, zagen leerkrachten naast de groei op de toets ook een verbetering in zelfvertrouwen. Ook leken ze volgens de groepsleerkrachten met meer plezier te lezen in de reguliere les.

15. Hoe heeft u bovenstaande resultaten vastgesteld?

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

Voorbeeldantwoord

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

16. Als u bestanden heeft om de verantwoording te illustreren, upload deze dan hier.

Evaluatie van het proces

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

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

Voorbeeldantwoord

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

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

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

Voorbeeldantwoord

Het Leerlab viel regelmatig uit door ziekte, geen vervanging i.v.m. leerkrachtentekort, ofwel andere activiteiten. We hadden graag gezien dat het Leerlab vaker plaats had gevonden. Het was goed geweest als meer leerkrachten de cursus over het Leerlab hadden gevolgd of als er betere communicatie was geweest bij ziekte en uitval.

19. Wat vindt u van de hoogte van het subsidiebedrag voor het jaar 2019-2020 en waarom?

(Het subsidiebedrag in het schooljaar 2019-2020 was €800 per doelgroepopleerling.)

20. Heeft u behoefte aan meer kennis/begeleiding bij de realisatie van de Kansenaanpak op uw school? *Bijvoorbeeld door gesprekken met de gemeente, regelmatige monitoring, kennisdelingsbijeenkomsten.*

- Ja
- Nee

[indien ja] 20b. Specificeer s.v.p. deze behoefte aan kennis/begeleiding bij de realisatie van de Kansenaanpak.

21. Heeft u nog vragen/opmerkingen?