

# In de juiste versnelling

*-Schakelklassen op O.B.S. 'Het Mozaïek', Leerdam-*

Masterthesis Orthopedagogiek  
E.Z. den Besten (0305707)  
Begeleider: dr. J.H.M. Hamers

i.o.v. O.B.S. 'Het Mozaïek' te Leerdam  
Universiteit Utrecht  
juni 2008



## Voorwoord

Dit onderzoek is tot stand gekomen in opdracht van basisschool 'Het Mozaïek' in Leerdam, waar er na een pilot van 3 jaar behoefte was aan het evalueren van de bij hen ingevoerde schakelklassen.

Doordat ik me mocht buigen over de resultaten van hun groepen 3s en 4s, heb ik de kans gekregen mijn 'meesterstuk' te schrijven over een onderwerp dat ik zelf niet beter had kunnen uitkiezen.

Mijn dank aan het team voor de samenwerking en het vertrouwen is groot!

'Zomaar' een student loslaten op een toch wel behoorlijke klus gaat echter niet en daarom dank aan mijn begeleiders van de Universiteit Utrecht die mij met raad en daad bijstonden: in het prille begin Diny van der Aalsvoort en daarna werd deze rol naadloos overgenomen door Jo Hamers.

Te weten met vragen ergens aan te kunnen kloppen, gaf soms het vertrouwen door te gaan.

Ook Winnie Boeter, die vanuit de bij de school betrokken CED-groep 'een oogje in het zeil hield', bleek met name aan de praktische kant van grote waarde en heeft ervoor gezorgd dat het onderzoek in deze vorm kon plaatsvinden.

Een eervolle vermelding verdienen de 'controlescholen' die belangeloos meewerkten en gegevens verstrekten:

Islamitische basisschool 'El Boukhari', Leerdam	O.B.S. 'De Hobbitstee', Leerdam
Basisschool 'De Verrekijker', Leerdam	O.B.S. 'De Baanbreker', Gorinchem
Daltonschool 'De Poorter', Gorinchem	O.B.S. 'Nelson Mandela', Rotterdam

Dan natuurlijk mijn moeder, die mij in dit onderzoek 'as usual' heeft gesteund waar ze maar kon (en vast ook blij is dat het is afgerond!) en de rest van mijn familie, die eigenlijk hetzelfde deed.

Tenslotte, 'last but certainly not least', de kinderen uit dit onderzoek en alle andere kinderen die mij gebracht hebben tot waar ik nu ben. Dat ik nog vaak het wonder in jullie mag zien!

' Een kind...een kind  
is zoveel meer dan een aanstaande dame of een aanstaande heer.

Wie niet in een kind het wonder ziet  
die snapt dit hele versje niet.'

(Toon Hermans)

Eline den Besten  
Utrecht, juni 2008

## Abstract

*Background:* The beginning of formal education in first grade is a critical period in the schooling of a child. This research focuses on a transitional first and second grade that were put in place in a primary school to replace retention in kindergarten.

*Method:* Standardized test results of 14 first-grade transitional students are compared to those of 13 first grade students who repeated kindergarten, whereas the test results of 13 second-grade transitional students are compared to the results of 13 students who were retained.

For both of these groups a comparison was made in terms of the teacher-student relationship and teacher workload as well. In addition a teacher survey was conducted among the teacher of the primary school where the pilot took place with 19 respondents.

The end of year results of the classes taught adjacent to the transitional classes (19 and 24 students) are compared to the results of randomly selected students (19 and 24 students) in the formal situation (students lagging behind their peers and students at grade level mixed in a general classroom).

*Results:* Results of the analysis of variance and t-testing show both classes perform strongly in the area of technical reading compared to their respective control groups. They are outperformed by their control groups on some measures of math, spelling and reading comprehension, but since this standardized testing material was recently updated and the applied norms were altered students in this research were taking different versions of the tests. Therefore it remains largely unknown whether these results are a sign of the actual achievement level or can be ascribed to the change in tests.

*Conclusion:* Both the reported workload and the teacher survey indicate that the adjacent classes should also receive enough support (in terms of invested expertise etc.) but the overall picture is cautious optimism. It is recommended to follow up on the pilot and repeat a similar type of research in a couple of academic years, when it is in a more advanced stage of development.

*Keywords:* transitional class, first grade, kindergarten, retention.

## Inhoudsopogave

<b>Inleiding</b> .....	6
<b>Theorie</b> .....	6
<b>Onderzoeksopzet</b> .....	9
<b>Resultaten</b> .....	12
<b>Conclusies en discussie</b> .....	17
<b>Literatuur</b> .....	19
<b>Bijlage 1: Groepsgemiddelden t-toetsen</b> .....	23
<b>Bijlage 2: De leerkracht-leerling relatie vragenlijst</b> .....	23
<b>Bijlage 3: Teamvragenlijst</b> .....	24
<b>Bijlage 4: Werktempo/Werkhoeveelheid</b> .....	30

## Inleiding

Over de overgang van het kleuteronderwijs naar het formele leren in groep 3 van de basisschool is veel gedocumenteerd mede omdat deze periode gezien kan worden als een zogenaamde 'gevoelige' of 'kritieke' tijdsspanne in de ontwikkeling van kinderen met langdurige en verregaande gevolgen voor hun verdere schoolloopbaan (Entwisle & Alexander, 1998). De auteurs geven hiermee, evenals Bohr (1984, zoals geciteerd in Harris, 2003) aan, dat er een duidelijk herkenbare transitie plaatsvindt. Sanders en collega's (2003) geven aan dat in Engeland, waar evenals in ons land de aanvang van formeel onderwijs niet samengaat met de eerste onderwijservaringen van een kind, de potentiële stress die deze overgang kan veroorzaken gemakkelijk onvoldoende wordt erkend. Er zijn bijvoorbeeld duidelijke veranderingen in de sociale omgeving en de sociale rol en daarmee het gedrag dat van leerlingen wordt verwacht (Entwisle & Alexander, 1998). Ook het aangeboden curriculum, de leeromgeving en het verleggen van de nadruk in de richting van formele schoolprestaties vormen onderdeel van de ingrijpende verandering die van leerlingen wordt gevergd (La Paro, Pianta & Cox, 2001).

Sanders, et al (2003) en Harris (2003) zijn van mening dat wanneer leerlingen deze overstap succesvol willen maken, zij aan bepaalde voorwaarden zullen moeten voldoen. Wanneer kinderen een zekere "schoolrijpheid" vertonen, is dit een intrinsieke factor die de overgang van de kleuterjaren naar het onderwijs in de traditionele schoolvakken gemakkelijker kan laten verlopen; een bepaalde vorm van het formaliseren van dit voorwaardelijke ontwikkelingsniveau (Monkeviciené, Mishara & Dufour, 2006). Hoewel een algemeen gebruikte definitie van schoolrijpheid niet bestaat, wordt bij het operationaliseren van dit begrip vooral gedacht aan het belang van de sociale en emotionele ontwikkeling, de taalontwikkeling, de communicatie, schoolvaardigheden (voorbereidend lezen en rekenen) en motorische vaardigheden als belangrijke bouwstenen voor het slagen van kinderen in het onderwijs (Wesley & Buysse, 2003).

## Theorie

Omdat leerkrachten in de kleuterperiode een belangrijke bijdrage leveren aan het voorbereiden van hun leerlingen op de overgang naar het schoolse leren, speelt hun kijk op het concept ook een essentiële rol die het onderzoeken van hun verwachtingen rechtvaardigt (Lin, Lawrence & Gorell, 2003). Zij blijken het begrip vooral te bezien in het licht van sociale gedragingen die het vormen van onderwijs mogelijk maken zoals bijvoorbeeld het kunnen volgen van instructies, niet verstoren van de les, het kunnen omgaan met het geven en krijgen van beurten en dergelijke. Zij achten het bezit van schoolvaardigheden niet van primair belang voor een succesvolle instroom in het onderwijs. Met een vaardigheidsprofiel dat bij binnenkomst in de basisschool wordt vastgesteld, kan de academische en sociale aanpassing aan het onderwijs in groep 3 worden voorspeld (Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle & Calkins, 2006).

Deze schoolse vaardigheden kunnen voorafgaand aan het instromen in het onderwijs worden beïnvloed door voorschoolse interventieprogramma's (Abbot-Shim, Lambert & Mc Carty, 2003; Olsen & De Boise, 2007; Levenstein, Levenstein & Oliver, 2002). Verder blijkt uit onderzoek dat het ontvangen van voorschoolse educatie een positieve invloed heeft op de schoolrijpheid, voor zowel allochtone als autochtone kinderen (Magnuson, Lahaie & Waldfoegel, 2006). Schoolrijpheid wordt echter ook door andere externe factoren beïnvloed, zoals etnische afkomst als het gaat om taal- en rekenvaardigheid in het cognitieve domein (Raver, Gerschoff & Aber, 2007). Ook de thuisomgeving

waarin het kind opgroeit heeft duidelijk invloed (Farver, Xu, Eppe, Lonigan, 2006; Landesman & Ramey, 1994).

Bij een zo voorspoedig mogelijk verlopende start in het eerste leerjaar wordt echter ook verwacht dat scholen deze transitie zo goed mogelijk voorbereiden, waarbij onder andere met technieken gewerkt wordt als het 'proefdraaien' in de nieuwe klas, het schoolbreed aan laten sluiten van routines en regels en de communicatie met ouders en collega's (Corsaro & Molinari, 2000; La Paro & Pianta, 2001; Sanders et al., 2003; Sink, Edwards & Weir, 2007). Dat in de onderwijspraktijk echter niet altijd wordt gewerkt met wat vanuit empirisch onderzoek 'best practice' genoemd kan worden en er ruimte is voor verbetering van het begeleiden van kinderen tijdens deze overgang blijkt uit dezelfde juist genoemde onderzoeken (zie ook Wesley en Buysse, 2003). Het gaat uiteindelijk om een proces waarbij zowel de school als de leerling zich wederzijds aan elkaar aanpassen om zo tot een succesvolle samenwerking te kunnen komen (Carlton & Winsler, 1999; Landesman & Ramey, 1994).

Ondanks al het bovengenoemde dat het functioneren van leerlingen in een onderwijssetting positief kan beïnvloeden, blijven er in de onderwijspraktijk kinderen bestaan die achterblijven in vergelijking met hun klasgenoten en bestaan bij ouders en leerkrachten terechte zorgen over de overgang (Sanders et al., 2003; Shepard & Smith, 1986; Stroud & Williams, 1990). Voor dergelijke kinderen zullen scholen tot een verantwoorde keuze moeten komen voor een vervolgtraject.

Wanneer van kinderen gelet op hun ontwikkeling nog niet kan worden verwacht dat zij de aanpassing maken, die het begin van lees-, schrijf- en rekenonderwijs van hen vergt, kunnen zij naar een *transitional classroom* ('overstapklas') worden bevorderd (Harris, 2003; Stroud & Williams, 1990). Aansluitend aan de kleuterperiode kunnen de leerlingen in dit tussenjaar langzamerhand toe groeien naar plaatsing in groep 3. Zoals Harris (2003) schrijft zijn niet alle kinderen op hetzelfde moment toe aan deze volgende fase in hun onderwijs en op deze manier kan beter rekening worden gehouden met het individuele ontwikkelingsverloop van kinderen. Stroud en Williams (1990) menen dat dit jaar wel kwalitatief hoogstaand moet worden ingevuld met activiteiten die daadwerkelijk de ontwikkeling van het kind op alle gebieden stimuleren.

Uit longitudinaal onderzoek blijkt dat kinderen die een dergelijk tussenjaar ingelast hebben gekregen op de lange termijn zwakker presteerden dan een groep kinderen die als niet-risicogroep waren aangemerkt en wel waren bevorderd (Ferguson, 1996). Een andere studie ziet eveneens wel positieve effecten in het overgangsjaar, maar die verdwijnen geleidelijk naarmate de schoolloopbaan van de kinderen verder vordert (Karweit & Wasik, 1992). Ander onderzoek geeft hetzelfde aan voor de effecten van kleuterverlenging (Roeleveld & Van der Veen, 2007).

Het is mogelijk te besluiten dat een kind een jaar doubleert. Kinderen waarover deze beslissing wordt genomen, zijn vaker onoplettend, een vroege leerling, behorend tot een etnische minderheid en hebben een lager prestatieniveau en sociaaleconomische status (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 1998). Ook uit het rapport van Sanders, et al (2003) blijkt dat kinderen bij wie de overgang problematisch verloopt een grotere kans hebben jonger te zijn dan gemiddeld, minder vaardig, een leerling met speciale onderwijsbehoeften of een leerling voor wie de voertaal in het onderwijs de tweede taal is. Ook Parker (2001) komt tot dezelfde groepen. Het is echter geen uitgemaakte zaak dat alle kinderen met het overdoen van een van de eerste leerjaren geholpen zijn ("Parents Advised", 2002; Smith & Shepard, 1987). Mogelijk zijn er kinderen, die, omdat het jonger

zijn in de eerste leerjaren relatief veel invloed heeft, de achterstand na een aantal jaren hebben ingelopen (Shepard & Smith, 1986). Ook over het kinderen laten doubleren in het algemeen kan gezegd worden dat dit zorgvuldig en adaptief moet worden afgewogen tegen het op sociale gronden bevorderen van een leerling (Feldman, 1997; Mohl & Slifer, 2005; Parker, 2001; Viadero, 2000).

Behalve op de schaal van voortgaan in de leerstof met kinderen die de overgang naar formeel onderwijs moeizaam maken, kan ook worden gepraat over de oplossing die deze kinderen geboden moet worden in termen van inclusief (Sebba & Ainscow, 1996) versus exclusief onderwijs. Uit onderzoek is gebleken dat het plaatsen van kinderen met emotionele problemen en gedragsmoeilijkheden in een aparte klas gericht op basisveiligheid en het daardoor kunnen terugstromen naar een reguliere klas –op korte termijn- een positief effect heeft (O’ Connor & Colwell, 2002). Zigmond en Baker (1990) rapporteren onderzoeksresultaten waaruit blijkt dat bij leerlingen met leerstoornissen de implementatie van een inclusief model niet leidt tot meetbaar betere resultaten op het gebied van lezen of rekenen.

Een ander onderzoek toont aan dat kinderen betere resultaten behalen in een inclusieve setting dan in een ‘pull-out program’ (Rea, Mc Laughlin & Thomas, 2002). Ook op het gebied van sociaal functioneren van leerlingen met leerproblemen zijn zowel positieve als negatieve gevolgen te benoemen (Vaughn, Elbaum & Boardman, 2001). Zigmond (2006) geeft aan dat voor leerlingen met leerstoornissen niet zonder meer op groepsniveau kan worden vastgesteld wat het meest effectieve plaatsingsmodel is aangezien individuele factoren bij het welslagen van een plaatsing te bepalend zijn. Kinderen met leerproblemen vertonen immers nooit allemaal dezelfde kenmerken (Kolstad, Wilkinson & Briggs, 1997).

Bij het analyseren van hoe passend het programma is, kan tevens de leerkracht-leerlingrelatie een belangrijke rol spelen aangezien dit een duidelijke invloed kan hebben op de schoolloopbaan van kinderen (Hamre & Pianta, 2001). Het blijkt uit onderzoek dat de manier waarop leerkrachten deze relatie bezien medieert tussen de etnische status en de inschatting die de leerkracht maakt van de capaciteiten van een leerling (Hughes, Gleason & Zhang, 2005). Bovendien kunnen de verwachtingen die een leerkracht –ook impliciet- heeft beschermend werken tegen lage verwachtingen over prestaties van leerlingen of ouders (Wood, Kaplan & Mc Loyd, 2007, Stoep 2008).

Uit de landelijke evaluatie van schakelklassen gericht op taalachterstanden (Mulder et al., 2008) blijkt eveneens dat er uiteindelijk in de (internationale) literatuur argumenten zijn zowel vóór als tégen een schakelklas. Kortom: er zal op individueel projectniveau bekeken moeten worden of een bepaald model aansluit bij de onderwijsbehoeften van deze specifieke leerling, zoals ook Zigmond (2006) duidelijk uiteenzet.

Dit onderzoek zal dus een antwoord moeten bieden op de vraag: “Sluiten de kenmerken van de gekozen onderwijssetting aan bij de onderwijsprofielen van zoveel mogelijk leerlingen, zijn zij zo optimaal mogelijk geplaatst?”. Deze vraag kan worden omgewerkt naar een meer concrete onderzoeksvraag en deelvragen waarop dit onderzoek ingaat: Welke meerwaarde heeft het invoeren van de schakelklassen in de groepen 3 en 4 ten opzichte van het laten doubleren van leerlingen in de kleuterklassen? In dit onderzoek wordt getracht inzicht te bieden in het functioneren van de schakelklas op verschillende terreinen aan de hand van een controlegroep van kinderen met kleuterverlenging. Tevens wordt aandacht besteed aan de leerkracht-leerlingrelatie, de teambeleving



en het eindniveau in de parallelklassen, opdat een meer gefundeerde interventiekeuze mogelijk is voor zowel deze specifieke kinderen als vergelijkbare groepen leerlingen waar eenzelfde indicatieve vraag voorligt. Met als deelvragen:

1. Leveren de schakelklassen meer rendement op ten opzichte van kleuterverlenging gelet op leesvaardigheid?
2. Leveren de schakelklassen meer rendement op ten opzichte van kleuterverlenging gelet op spellingvaardigheid?
3. Leveren de schakelklassen meer rendement op ten opzichte van kleuterverlenging gelet op vaardigheid in rekenen?
4. Leveren de schakelklassen een pedagogisch klimaat op dat bevorderlijk is voor het leerproces van zwakke leerlingen?
5. Leveren de schakelklassen positieve ervaringen op bij de leerkrachten?
6. Leveren de leerlingen uit de parallelklassen aan het eind van het jaar betere prestaties dan leerlingen uit de gemengde klassen (oude situatie)?

### Onderzoeksopzet

#### Participanten

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van de gegevens van 27 kinderen (15 jongens en 12 meisjes) die momenteel in de schakelgroepen 3-4 en 4-5 zitten. Daarnaast zijn gegevens opgenomen van 26 kinderen die, in tegenstelling tot de kinderen uit de schakelklassen, kleuterverlenging hebben gehad en het afgelopen schooljaar (2006/2007) in groep 3 of 4 hebben gezeten. In deze groep zitten 15 jongens en 11 meisjes. Van de kinderen uit de schakelgroep is 4 procent van autochtoon Nederlandse afkomst, in tegenstelling tot 12 procent van de groep die kleuterverlenging heeft gehad. De meest voorkomende etnische achtergrond onder de kinderen uit de schakelgroepen is Turks (93%), bij de controlegroep is dit eveneens Turks (69%).

Als tweede is een vergelijking gemaakt tussen de resultaten van de parallelklassen en de oude situatie, hiervoor zijn de gegevens gebruikt van 24 kinderen uit de parallelgroep 3 en 19 kinderen uit de parallelgroep 4 van vorig schooljaar (2006/2007). Dit zijn 19 jongens en 24 meisjes, met Turks (65%) als meest voorkomende etnische herkomst.

Uit de bovenbouw (huidige groep 6, 7 en 8) is vervolgens een steekproef getrokken aan de hand van *simple random sampling* (Robson, 2003) van hetzelfde aantal kinderen (18 jongens, 25 meisjes, waarvan het grootste deel (74%) van Turkse herkomst) om tussen deze groepen een vergelijking te kunnen maken van de eindresultaten in groep 3 dan wel 4.

Tenslotte zijn bij dit onderzoek de leerkrachten betrokken geweest: in totaal 19 leden van het team waarbinnen de schakelklassen zijn ingevoerd; hiervan waren 2 leerkrachten betrokken bij de schakelklassen en 3 bij de parallelklassen. Aan de kinderen met kleuterverlenging werd in het schooljaar 2006/2007 door 6 verschillende leerkrachten lesgegeven.

#### Instrumenten en operationalisering

*Schakelklassen (onafhankelijke variabele)*: In de evaluatie van de landelijke pilot met schakelklassen wordt een schakelklas als volgt omschreven: 'De schakelklas is bedoeld voor autochtone en allochtone leerlingen die vanwege een grote taalachterstand onder hun niveau presteren, en bij wie

het de verwachting is dat ze na een intensieve taaltraining in staat zijn om het reguliere onderwijs met (meer) succes te volgen. Kinderen die hiervoor in aanmerking komen, worden in een aparte groep geplaatst en krijgen gedurende één schooljaar intensief taalonderwijs.' (Mulder, Van der Hoeven & Ledoux, 2007). Hoewel het in dit onderzoek gaat om kinderen met een algemene onderwijsachterstand (niet specifiek op taalgebied) en de schakelklassen als alternatief voor een reguliere groep 3 of 4 bestaan, vormt bovenstaande een adequate begripsbepaling.

*Kleuterverlenging(onafhankelijke variabele):* In de internationale literatuur *kindergarten retention* genoemd. Hiermee wordt bedoeld dat een kleuter die weinig academische groei laat zien in hun huidige groep worden gehouden (in het Nederlandse onderwijs dus groep 1 of 2) in plaats van bevorderd naar de volgende groep (Hong & Raudenbush, 2005).

*Parallelklassen (onafhankelijke variabele):* Volgens het woordenboek: 'Klas waarin hetzelfde onderwijs gegeven wordt als in een andere' (Boon, den & Geeraerts, 2005), in dit onderzoek is het de klas die op hetzelfde moment aan de leerstof van groep 3 dan wel 4 begonnen is.

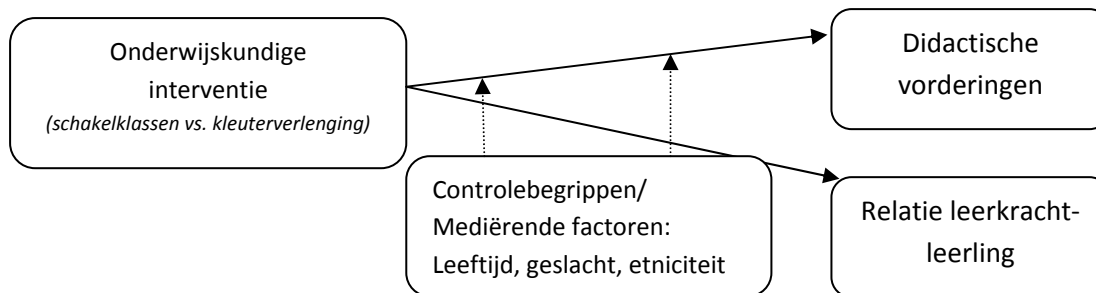
*Schoolprestaties(afhankelijke variabele):* Om vast te kunnen stellen wat kinderen op een bepaald moment kunnen en weten zijn toetsten een 'harde' prestatie maat (Mulder, Van der Hoeven & Ledoux, 2007). Voor hun schoolvorderingen zijn de toetsinstrumenten gebruikt die behoren tot het Leerling- en Onderwijs Volg Systeem (Cito groep, Arnhem) en zoals die algemeen door basisscholen worden gehanteerd. Dit betreft specifiek de kleutertoetsen Ordenen en Taal voor Kleuters om het beginniveau vast te stellen en vervolgens de toetsen voor Spelling, Rekenen-Wiskunde, Begrijpend Lezen op de afnamemomenten zoals die zijn vastgesteld voor groep 3 dan wel 4. Het technische leesniveau werd getoetst met behulp van de Drie Minuten Toets (DMT) en de Analyse voor Individualiseringsvormen (AVI); eveneens op de daarvoor gestelde meetmomenten. Hierbij moet worden vermeld dat de toetsen uit het LOVS voor Spelling, Rekenen-Wiskunde en Begrijpend Lezen momenteel in de loop van een aantal schooljaren worden vervangen. Hierdoor hebben niet alle kinderen binnen het onderzoek op deze gebieden dezelfde toets gemaakt; bij de analyses zal hiermee rekening moeten worden gehouden ('LOVS Rekenen-Wiskunde', 'LOVS Spelling' & 'LOVS Begrijpend Lezen'). Voor de vergelijking van de eindresultaten van de parallelklassen geldt dat gebruik gemaakt is van toetsgegevens voor zover die voor beide groepen aanwezig waren. Cito streeft ernaar dat de door hen gemaakte toetsen voldoen aan de kwaliteitscriteria van de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN, 'Wetenschappelijk onderzoek', 2007).

*Leerkracht-leerkrachtrelatie(afhankelijke variabele):* De leerkrachten werd daarnaast gevraagd de Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV, Koomen, Verschueren en Pianta, 2007) in te vullen om vanuit de leerkracht een beeld te krijgen hoe deze relatie wordt beleefd. In deze vragenlijst staan drie dimensies van de relatie centraal: conflict, nabijheid en afhankelijkheid (Koomen, Verschueren en Pianta, 2007). De vragenlijst is ter beoordeling aan de COTAN aangeboden, maar staat wel op de lijst van de Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestellingen (LCTI). Voor de leerkrachten als informatiebron is gekozen vanwege de leeftijd van de betrokken kinderen. Cronbach's alpha werd in dit onderzoek voor de verschillende schalen vastgesteld op .92 voor de schaal Conflict, .87 voor de schaal Afhangelijkheid en .85 voor de schaal Nabijheid.

*Werkdruk(afhankelijke variabele):* Tevens is gebruik gemaakt van een onderdeel (nl. 'Werktempo en werkhoeveelheid') uit de Vragenlijst Beleving en Beoordeling van de Arbeid (Expertisecentrum voor Arbeid en Gezondheid SKB, 2000). Dit onderdeel meet de ervaren werkdruk bij de leerkrachten, hieronder wordt in de VBBA de combinatie van werktempo en werkhoeveelheid verstaan. Uit de handleiding van de VBBA blijkt dat deze schaal aan de voorwaarde voor uni-dimensionaliteit voldoet en dat deze een betrouwbaarheid heeft van  $Rho(t)=0,89$ . (Van Veldhoven,

Meijman, Broersen en Fortuin, 2002). In dit onderzoek werd de Cronbach's alpha bepaald op .88.

*Opgedane ervaringen:* Om een indruk te krijgen van de beleving in het team rondom de schakelklassen, is naar analogie van de landelijke evaluatie van de schakelklassen voor leerlingen met een taalachterstand een schriftelijk interview opgesteld waarin de leerkrachten wordt gevraagd naar verschillende aspecten van de schakelklas (o.a. knelpunten, voornaamste positieve ervaringen, motieven om de schakelklassen te continueren/staken, Ledoux & Mulder, 2006). Een beperkt deel van deze vragenlijst bestond uit stellingen over de schakelklassen waarop via een vijfpuntsschaal (Likert-schaal) kon worden aangegeven in hoeverre de respondent hiermee instemde.



Figuur 1. Conceptueel denkschema over de invloed van schakelklassen

*Procedure:* De volgende wijze van dataverzameling is toegepast: de school waar de schakelklassen zijn ingevoerd is bezocht om de beschikbare toetsgegevens (schakelklassen uit het huidige schooljaar, parallelklassen uit 2006/2007 en voor leerlingen uit de gemengde groepen uit de 3 schooljaren direct voorafgaand aan de pilot) te verkrijgen en voor het verstrekken van de LLRV aan de leerkrachten van de schakelklassen, het onderdeel van de VBBA aan de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 (zowel parallelklassen als schakelklassen) en de enquête rondom de schakelklassen tenslotte werd verspreid in het gehele schoolteam. Basisscholen die gebruik maken van kleuterverlenging zijn in eerste instantie telefonisch en eventueel hierbij aanvullend per mail benaderd voor het verstrekken van gegevens. Hierna werd ook met deze scholen een afspraak gemaakt voor een bezoek om de benodigde didactische gegevens (schooljaar 2006/2007) voor het onderzoek op te halen en de LLRV en de VBBA voor de leerkrachten die de bij het onderzoek betrokken leerlingen in het vorig schooljaar lesgeven af te geven. De verkregen data zijn vervolgens geanalyseerd op verschillen in groepsgemiddelden met behulp van univariate variantieanalyse (met als covariaten etniciteit, leeftijd bij aanvang basisschool en geslacht) dan wel met een t-toets voor onafhankelijke groepen.

*Missende data:* Er is een missing value analysis (MVA) uitgevoerd voor de variabelen Ordenen (alle afnamemomenten, schakel- en controlegroepen 3 en 4), AVI-niveau (alle afnamemomenten schakel-en controlegroep 4), en DMT leeskaart 3 (afnamemoment M, schakel- en controlegroep 4). Er zijn telkens maximaal 6 waardes ingevuld door middel van de analyse en maximaal 3 per groep.

*Controle voorwaarden:* Voorafgaand aan het uitvoeren van de toetsen in dit onderzoek is telkens gecontroleerd of de verdeling voor de afhankelijke variabelen de normaalverdeling benaderde. Daarnaast is een covariaat pas in het model opgenomen wanneer er geen significant interactie-effect gemeten was tussen de covariaat en de groepen; er is dus gecontroleerd voor een lineaire relatie tussen de afhankelijke variabele en de covariaat. Ook is *Levene's statistic* gebruikt om aan te tonen dat er sprake was van homogene variantie.

## Resultaten

### *Kleutertoetsen Ordenen en Taal voor Kleuters*

Nadat voor iedere leerling een gemiddelde score voor deze toetsen is vastgesteld, worden deze variabelen gebruikt om univariate variantieanalyse mee uit te voeren. Hierbij zijn de resultaten verkregen zoals weergegeven in tabel 1.

Tabel 1. *Beschrijvende statistieken en ANOVA kleutertoetsen*

		Schakelgroep 3	Controlegroep 3	Schakelgroep 4	Controlegroep 4	<i>F(df)</i>	<i>p</i>
Taal voor Kleuters	n	13	12	13	13	.80 (3,47)	.5
	M	55.48	58.18	57.42	55.71		
	SD	4.38	5.48	4.80	5.97		
Ordenen	n	13	12	13	13	2.14 (3,47)	.11
	M	43.78	41.07	42.29	38.17		
	SD	7.50	5.09	4.16	6.10		

Omdat het hier gaat om toetsen die alle jaargroepen hebben gemaakt, zijn alle groepen opgenomen in dezelfde ANOVA (zoals hierboven te zien is). Wanneer echter middels de opgevraagde paarsgewijze vergelijkingen nog de groepsverschillen worden nagegaan blijkt dat er één verschil significant is, namelijk het groepsverschil op de gemiddelde vaardigheidsscore behaald op de toets Ordenen voor de schakelgroep 3 en de controlegroep 4 ( $p < .05$ ). Voor de overige paarsgewijze verschillen geldt dat  $p > .05$ .

### *Didactische toetsresultaten schakelklassen*

Voor de beide groepen 3 werd voor de vergelijking van de gemiddelde toetsresultaten variantieanalyse toegepast met medeneming van covariaten. Voor de covariaten die niet in de modellen zijn opgenomen geldt dat alle  $F_s < 2.27$ , alle  $p_s > .146$ .

Op de toets begripend lezen blijken de meisjes ( $n=8$ ) uit de schakelgroep een vaardigheidsscore te hebben behaald van  $-9.75$  (SD 7.36) en de jongens ( $n=6$ ) uit de schakelgroep een gemiddelde vaardigheidsscore van  $-14.57$  (SD 6.83). In de controlegroep was de gemiddelde vaardigheidsscore van de meisjes ( $n=7$ )  $-6.66$  (SD 4.44) en van de jongens ( $n=6$ )  $-12.81$  (SD 8.80).

Voor de DMT-leeskaart 1 geldt voor de M-afname dat *Levene's Statistic* (1,25)=5,66,  $p < .05$ ; daarom wordt een t-toets uitgevoerd. Hieruit blijkt dat  $t(25) = -.81$ ;  $p = .43$ . De gemiddelden op de variabelen in dit onderzoek waarvoor een t-test is uitgevoerd zijn terug te vinden in tabel 1, bijlage 5. In tabel 2 hieronder worden de resultaten vermeld:

Tabel 2. Didactische toetsen groepen 3: Beschrijvende Statistieken en ANOVA

	Controlegroep			Schakelgroep			<i>F(df)</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Rekenen-Wiskunde M	13	22.78	2.48	14	13.71	2.39	6.95 (1,25)	<.05
Rekenen-Wiskunde E	13	33.15	3.69	14	18.52	3.56	8.15(1,25)	<.01
AVI-niveau M	12	5.29	.78	14	7.36	.72	3.84(1,24)	.06
AVI-niveau E	12	7.50	.89	14	11.36	.82	10.11(1,24)	<.01
Begrijpend Lezen E*	13	-9.41	1.90	14	-11.95	1.83	2.57(2,24)	.10
DMT kaart 2 M	13	7.54	2.33	14	7.14	1.56	.27(1,25)	.61
DMT kaart 3 M	13	7.24	.71	14	6.43	.68	.69(1,25)	.42
DMT kaart 1 E**	13	10.38	5.47	14	11.14	2.74	2.16(2,24)	.14
DMT kaart 2E**	13	9.69	3.92	14	10.79	2.89	3.94(2,24)	<.05
DMT kaart 3 E**	13	8.62	3.25	14	10.07	2.34	2.89(2,24)	.08
Spelling M	13	100.32	10.37	14	95.34	5.04	3.13(1,25)	.09
Spelling E	13	105.61	4.66	14	103.03	4.04	2.37(1,25)	.14

\*Bij deze ANOVA is de covariaat geslacht in het model ingevoerd;  $p = .05$

\*\* Bij deze ANOVA is de covariaat leeftijd in het model ingevoerd;  $p = .05$  voor DMT kaart 1E,  $p = <.05$  voor DMT kaart 2 E,  $p = .06$  voor DMT kaart 3 E

Voor de beide groepen 4 is dezelfde analysetechniek toegepast, waarvan de resultaten worden weergegeven in onderstaande tabel 3. Bij de leeskaart DMT 2B geldt dat *Levene's statistic*=12.57;  $p = <.05$ , daarom wordt een t-toets voor onafhankelijke groepen gebruikt. Het resultaat hiervan is  $t(24) = -1.84$ ;  $p = .09$ . Verder is gebleken dat voor alle niet in de analyse opgenomen covariaten geldt dat alle  $F_s < 2.41$ , alle  $p_s > .14$ .

Aangaande de variabelen DMT leeskaart 1 M en Begrijpend lezen E is gebleken dat het gemiddelde op de DMT leeskaart van jongens in de schakelgroep 4 ( $n=9$ ) een gemiddelde behaalden van 17.22 ( $SD=5.49$ ) en de jongens in de controlegroep ( $n=8$ ) een gemiddelde van 19,50 ( $SD=9.72$ ). Op dezelfde variabele behaalden de meisjes in de schakelgroep ( $n=4$ ) een gemiddelde van 26.75 ( $SD=8.54$ ), terwijl de meisjes in de controlegroep ( $n=5$ ) een gemiddelde scoorden van 23.80 ( $SD=9.68$ ). Op de toets Begrijpend lezen E haalden de jongens uit de schakelklas 4 ( $n=9$ ) een vaardigheidsscore van 1.11 ( $SD=6.21$ ) en de meisjes ( $n=4$ ) uit de schakelklas een gemiddelde van -4.25 ( $SD=16.82$ ) terwijl dit voor de jongens ( $n=8$ ) uit de controlegroep 4 lag op 30.52 ( $SD=13.89$ ) en voor de meisjes ( $n=5$ ) op 14.24 ( $SD=13.66$ ).

Tabel 3. *Didactische toetsen groepen 4: Beschrijvende Statistieken en ANOVA*

	Controlegroep			Schakelgroep			<i>F(df)</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Rekenen-Wiskunde M	13	48.94	9.84	13	40.77	8.57	5.10 (1,24)	<.05
Rekenen-Wiskunde E	13	54.88	10.37	13	47.85	10.52	2.95(1,24)	.10
AVI-niveau M	13	14.58	5.93	13	20.92	6.68	6.56(1,24)	<.05
AVI-niveau E	13	17.08	6.05	13	23.46	6.29	6.96(1,23)	<.05
Begrijpend Lezen M	13	11.44	11.38	13	-5.08	8.81	17.13(1,25)	<.01
Begrijpend Lezen E*	13	24.26	15.58	13	-.54	10.15	15.83(2,23)	<.01
DMT kaart 1B	13	15.54	7.47	13	13.00	5.02	1.04(1,24)	.32
DMT kaart 3B	13	13.23	4.92	13	11.31	4.01	1.19(1,24)	.29
DMT kaart 1M*	13	21.15	9.55	13	20.15	7.70	2.06(2,23)	.15
DMT kaart 2 M	13	20.00	10.42	13	17.23	6.73	.65(1,24)	.43
DMT kaart 3 M	13	17.54	7.41	13	16.77	5.00	.10(1,24)	.76
DMT kaart 1 E	13	23.69	12.80	13	23.34	9.29	.01(1,24)	.92
DMT kaart 2E	13	22.23	10.92	13	21.00	9.11	.10(1,24)	.76
DMT kaart 3 E	13	19.69	8.78	13	19.15	6.58	.03(1,24)	.86
Spelling M	13	122.08	6.03	13	119.00	4.26	2.26(1,24)	.15
Spelling E	13	122.98	6.81	13	117.85	3.98	5.52(1,24)	<.05

\*Bij deze ANOVA is de covariaat geslacht in het model ingevoerd;  $p < .05$  voor Begrijpend Lezen E,  $p = .05$  voor DMT kaart 1M

#### *Leerkracht-leerling relatie vragenlijst*

Uit de betrouwbaarheidsanalyses bleek geen aanleiding items te verwijderen naar aanleiding van de item-totaalcorrelatie ofwel het stijgen van Cronbach's alpha bij verwijdering. Beschrijvende statistieken van de verschillende schalen zijn terug te vinden in tabel 1 van bijlage 2.

Gezien de voorwaarde van homogeniteit van varianties niet altijd bleek te zijn vervuld voor de schalen Conflict en Nabijheid (*Levene's statistic* geeft  $p < .05$ ) is hier telkens een t-toets voor onafhankelijke steekproeven gebruikt waarbij tweezijdig is getoetst en geen gelijke varianties werden verondersteld. De getoetste nulhypothese is hierbij  $H_0: (\mu_1 - \mu_2 = 0)$ .

Voor de schaal Nabijheid geldt hierbij voor het verschil in gemiddelden tussen de schakelgroep 3 en de controlegroep 3 dat  $t(23) = -1.47$ ;  $p = .16$ . Voor de beide groepen vier is vastgesteld dat  $t(24) = 2.41$ ;  $p < .05$ . De schaal Conflict heeft voor de beide groepen 3 de volgende waarden opgeleverd:  $t(23) = -1.60$ ;  $p = .13$ .

Voor het verschil in gemiddelden tussen de groepen vier op de schaal Conflict en voor de schaal Afhankelijkheid kon wel een variantieanalyse worden toegepast. Geen van de in het onderzoek betrokken covariaten bleek een significante invloed uit te oefenen, alle  $F_s < 2.0$ , alle  $p_s > .168$ . Daarom is in deze gevallen gebruik gemaakt van een ANOVA, zoals gerapporteerd in tabel 4.

Tabel 4. LLRV Beschrijvende Statistieken en ANOVA

	Controlegroep			Schakelgroep			$F(df)$	$p$
	n	M	SD	n	M	SD		
Conflict	13	1.61	.65	13	1.44	.49	.56 (1,24)	.46
Afhankelijkheid (gr.4)	13	2.49	.79	13	2.45	1.06	.11(1,24)	.92
Afhankelijkheid (gr.3)	12	2.57	.88	13	1.77	1.11	3.91(1,23)	.06

#### Werkdruk

Omdat item 8 ('Heeft u te weinig werk?') geen variantie bevatte doordat alle respondenten dit item hetzelfde waardeerden, is dit item niet bij de berekening van de betrouwbaarheid betrokken. Met de overige items is het schaalgemiddelde berekend. Weliswaar zou de Cronbach's alpha na verwijdering van het item 'Moet u zich haasten?' .03 stijgen en had dit item de laagste item-restcorrelatie (.04), maar gezien het geringe aantal items is toch besloten dit item voor de schaal te behouden.

Aangezien het hier maar een zeer beperkt aantal leerkrachten betrof in de verschillende groepen, is gekozen voor slechts weergeven van beschrijvende statistieken per groep in tabel 1 en 2 van bijlage 4.

#### Teamvragenlijst

Allereerst is met de, indien noodzakelijk reeds omgepoolde, vragen de gemiddelde score per respondent berekend. Vervolgens zijn de respondenten gerangschikt op volgorde van hun score, waarna de 25% hoogst scorende groep en de 25% laagst scorende groep uit de respondenten is gevormd. Voor beide groepen is per vraag het gemiddelde berekend, zie tabel 1 in bijlage 3. Hierna is item 23 ('De schakelklassen hebben ervoor gezorgd dat de niveauverschillen zijn afgenomen') verwijderd omdat de DV (discriminative value) van dit item onvoldoende was en het daarom onvoldoende onderscheidend vermogen bevat.

Met de overige items werd de betrouwbaarheid berekend; de Cronbach's alpha bedroeg .96; dit is een zeer hoge betrouwbaarheidswaarde. Er is geen aanleiding gevonden items te verwijderen omdat de betrouwbaarheid van de schaal hierdoor zou stijgen, de hoogste stijging die verwijdering van een item op zou leveren was .001; ook hadden alle items een item-restcorrelatie van tenminste .43. Ook is een factoranalyse uitgevoerd met Oblimin (oblique, niet orhtogonale) rotatie waarbij voor de factoroplossing is gekozen met één latente factor. De verklaarde variantie door deze component wordt bepaald op 56,95% met een eigenwaarde van 13, 67. In figuur 1 en tabel 2 en 3 van bijlage 3 zijn de zgn. 'scree plot' te vinden evenals de factorladingen en communaliteiten per variabele. De hoogste factorlading (.97) heeft het item 'Als ik had mogen besluiten, waren er geen schakelklassen gekomen'. Geen van items heeft een factorlading onder de .4 op de factor.

Voor de uiteindelijke items zijn vervolgens beschrijvende statistieken uitgerekend waarbij de items oplopend zijn gerangschikt op het gemiddelde (zie bijlage 3, tabel 4)

#### *Didactische resultaten parallelklassen*

In onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van de resultaten van univariate variantieanalyses die gebruikt zijn bij de vergelijking van de resultaten van de parallelklassen en 'reguliere' schoolklassen aan het eind van het schooljaar waarin groep 3 is doorlopen.

Tabel 5. *Beschrijvende statistieken en variantieanalyse parallelgroep 3*

	Parallelgroep 3			Reguliere groep 3			<i>F(df)</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Spelling E	24	108.44	7.81	24	117.66	6.80	19.05 (1,46)	<.01
Begrijpend lezen E	24	-3.13	15.55	24	17.42	16.36	19.89(1,46)	<.01
DMT leeskaart 1 E	24	14.79	11.37	24	12.83	6.86	.52(1,46)	.47
DMT leeskaart 2 E	24	13.92	8.72	24	10.50	4.18	3.00(1,46)	.09
DMT leeskaart 3 E	24	11.92	6.33	24	9.54	3.51	2.58(1,46)	.12

Voor de covariaten geldt: alle  $F_s < 2.42$ ; alle  $p_s > .18$ . Er zijn daarom geen covariaten in de analyse meegenomen. Voor de toets Rekenen-Wiskunde was *Levene's statistic*=5.47;  $p < .05$ . Daarom werd een t-test uitgevoerd:  $t(46) = -2.48$ ,  $p < .05$ . Voor de AVI-leestoets gold dat *Levene's statistic*=9.28;  $p < .01$ . De t-toets toonde:  $t(46) = 3.31$ ,  $p < .01$ .

In onderstaande tabel volgt een weergave van de uitkomsten van de univariate variantieanalyses zoals die zijn uitgevoerd voor de toetsresultaten van de parallelgroep en de reguliere groep aan het eind van groep 4.

Tabel 6. *Beschrijvende statistieken en variantieanalyse parallelgroep 4*

	Parallelgroep 4			Reguliere groep 4			<i>F(df)</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Rekenen-Wiskunde E	19	56.53	10.47	19	68.55	13.71	9.23(1,36)	<.01
AVI E	19	23.47	4.31	19	17.26	6.09	13.16(1,46)	.01

Er is hier steeds gewerkt met een ANOVA zonder covariaten, want alle  $F_s < 1.34$ , alle  $p_s > .26$ . Aangezien voor de toets Spelling E bleek dat *Levene's statistic*=4.22;  $p = .05$ , is hier gekozen voor een t-toets voor onafhankelijke groepen. Hiermee werd vastgesteld dat  $t(36) = -.91$ ,  $p = .37$ .



## Conclusies en discussie

Uit dit onderzoek blijkt dat er een verschil is tussen de schakelklassen en de leerlingen met kleuterverlenging op het gebied van technisch lezen in het voordeel van de leerlingen uit de schakelklas. Op de toetsen voor Rekenen-Wiskunde, Spelling en Begrijpend lezen scoorden de leerlingen in de schakelklassen in sommige gevallen eveneens verschillend van de controlegroep, maar ditmaal had deze laatste groep de hogere scores. Omdat deze toetsen een verandering hebben ondergaan in de normering en op inhoudelijk vlak is het wat betreft deze schoolvakken methodologisch niet vast te stellen of de gevonden verschillen veroorzaakt worden door een daadwerkelijk aanwezig niveauverschil dan wel door de inzet van beide toetsen in de controlegroep.

Voor de parallelgroepen geldt een vergelijkbaar beeld. Hoewel het aantal in het onderzoek opgenomen toetsen in dit geval kleiner is, bestaat er een verschil in het voordeel van de parallelklassen op het gebied van technisch lezen en in het voordeel van leerlingen uit de oude situatie (gemengde klassen) op het gebied van Rekenen-Wiskunde, Spelling en Begrijpend lezen. Dit verschil is nog duidelijker dan tussen de controlegroep en de schakelgroep, aangezien de toetsgegevens van leerlingen uit de periode voor de invoering van de schakelklassen allemaal 'verouderde' toetsen betreffen, terwijl in de controlegroep sprake is van het gebruik van beide toetsen naast elkaar omdat het de invoeringsperiode betreft.

Over de leerkracht-leerlingrelatie kan worden opgemerkt dat er een verschil wordt gevonden voor de schalen Afhankelijkheid en Nabijheid. Door de leerkracht wordt een mindere mate van afhankelijkheid gerapporteerd in de schakelgroep 3 dan in de controlegroep. In de schakelgroep 4 wordt door de leerkracht meer nabijheid gerapporteerd dan in de controlegroep. Hoewel het een instrument is dat door de leerkracht is ingevuld en dus geen beeld geeft vanuit de leerlingen, is de beleving van de leerkracht-leerlingrelatie door de leerkrachten in de schakelgroep positief.

Aangezien de werkdruk slechts werd gemeten onder een beperkte groep leerkrachten, is een vergelijking in deze niet verantwoord te maken, hoewel de leerkrachten uit de parallelgroep de meeste werkdruk rapporteren. Deze tendens van het bieden van meer ondersteuning en expertise voor de schakelklassen komt echter eveneens uit de teamvragenlijst naar voren, zowel vanuit de stellingen als de door de leerkrachten ingevulde kwalitatieve open vragen rondom het project. De didactische resultaten geven hier geen duidelijke aanleiding toe (zoals hierboven vermeld zijn de toetsen waarop de parallelklassen (zoals hierboven uitgelegd zijn de significant lager uitvallende toetsresultaten moeilijk interpreteerbaar), maar vanuit het schoolteam is het dientengevolge wel wenselijk dat ervoor gewaakt zal (blijven) worden dat, mede gelet op het door de pilot toegenomen leerlingenaantal, de druk op de parallelklassen niet te hoog oploopt.

De oorspronkelijke opzet van de schakelklassen was erin gelegen de stof van twee leerjaren verspreid over drie schooljaren aan te bieden; op deze manier zouden leerlingen bijvoorbeeld groep 3 en 4 of groep 4 en 5 'schakelen'. Deze onderzoeksresultaten zijn dan ook tussentijds, omdat beide groepen nu halverwege dit project zijn geëvalueerd. De leerlingen in de controlegroepen hebben echter al wel de hele interventie (het volledige schooljaar vertraging in de vorm van kleuterverlenging) genoten. Bij het beoordelen van de resultaten dient dit in overweging te worden genomen.

Toekomstig onderzoek naar deze pilot, hetgeen zeker aan te bevelen is, zou het huidige onderzoek ondersteunen wanneer het de beleving van leerlingen en ouders op enigerlei wijze zou kunnen meenemen en alle LOVS toetsen gelijk gesteld kunnen worden voor beide groepen. Naast

het volgen van eventuele nieuwe leerlingen in de schakelklassen zou het zich meer op de effecten op de langere termijn moeten richten.

## Literatuur

- American Psychological Association(2001). *Publication Manual of the American Psychological Association (Fifth Edition)*. New York: American Psychological Association.
- Boon, den, C.A., & Geeraerts, D. (2005). *Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal*. Utrecht: Van Dale lexicografie.
- Connor, O', T. & Colwell, J. (2002) The effectiveness and rationale of the 'nurture group' approach to helping children with emotional and behavioural difficulties remain within mainstream education. *British Journal of Special Education*, 29, 96-100.
- Corsaro, W.A., & Molinari, L. (2000). Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: representations and action. *School Psychology Quarterly*, 63, 16-33.
- Entwisle, D.R., & Alexander, K.L. (1998) Facilitating the transition to first grade: the nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98, 351-364.
- Expertisecentrum voor Arbeid en Gezondheid SKB (2000). *Vragenlijst voor Beleving en Beoordeling van de Arbeid*. Amsterdam : SKB Vragenlijst Services.
- Farver, J.A.M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C.J. (2006). Home environment and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196-212.
- Feldman, S. (1997). Two wrong solutions. *Education Week*, 17 (6), 10.
- Ferguson, P. (1996). Transitional first grade, retained, held out and promoted samples: an explanatory summary of initial and concomitant longitudinal behavioral and academic findings. Gevonden op 8 december 2007 op [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/14/ce/f2.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/ce/f2.pdf)
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431-454.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harris, B.S. (2003). 'I need time to grow': the transitional year. *Phi Delta Kappan*, 84, 624-627.
- Hong, G., & Raudenbush, S.W. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27, 205-224.
- Hughes, J.N., Gleason, K.A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first-grade students. *Journal of School Psychology*, 43, 303-320.
- Karweit, N.L., & Wasik, B.A. (1992). *A review of the effects of extra-year kindergarten programs and transitional first grades*. Centre for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Baltimore, MD. Gevonden op 8 december 2007 op [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/d0/09.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/d0/09.pdf)
- Kolstad, R., Wilkinson, M.M., & Briggs, L.D. (1997). Inclusion programs for learning disabled students in middle schools. *Education*, 117, 419-425.

- Koomen, H., Verschueren, K., & Pianta, R. (2007). *Leerkracht-leerling relatie vragenlijst*. Houten: Bohn, Stafleu en Van Loghum.
- Landesman, S., & Ramey, C.T. (1994). The transition to school: why the first few years matter for a lifetime. *Phi Delta Kappan*, 76, 194-198.
- Ledoux, G., & Mulder, L. (2006). *Tussenrapportage interviews pilots schakelklassen. Tweede ronde*. Gevonden op 10 maart 2008 op <http://www.schakel-klassen.nl/simple/download.php?fileId=373>
- Levenstein, P., Levenstein, S., & Oliver, D. (2002). First-grade school readiness of former child participants in a South-Carolina replication of the Parent-Child Home Program. *Applied Developmental Psychology*, 23, 331-353.
- Lin, L.-H., Lawrence, F.R., & Gorell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 225-237.
- LOVS Begrijpend Lezen* (n.d.) Gevonden op 10 maart 2008, op [http://is41.introweb.nl/cgi-bin/cito.storefront/EN/product/LOVS\\_begrijpend\\_lezen](http://is41.introweb.nl/cgi-bin/cito.storefront/EN/product/LOVS_begrijpend_lezen)
- LOVS Rekenen-Wiskunde* (n.d.) Gevonden op 10 maart 2008, op [http://is41.introweb.nl/cgi-bin/cito.storefront/EN/product/LOVS\\_Rekenen\\_Wiskunde](http://is41.introweb.nl/cgi-bin/cito.storefront/EN/product/LOVS_Rekenen_Wiskunde)
- LOVS Spelling* (n.d.) Gevonden op 10 maart 2008, op [http://is41.introweb.nl/cgi-bin/cito.storefront/EN/product/LOVS\\_Spelling](http://is41.introweb.nl/cgi-bin/cito.storefront/EN/product/LOVS_Spelling)
- Magnuson, K., Lahaie, C., & Waldfogel, J. (2006). Preschool and school readiness for children of immigrants. *Social Research Quarterly*, 87, 1241-1262.
- Mantzicopoulos, P.Y., & Neuharth-Pritchett, S. (1998). Transitional first-grade referrals: an analysis of school-related factors and children's characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 90, 122-133.
- Mohl, J., & Slifer, J. (2005). Is retention better than social promotion for students? *NEA Today*, 23 (6), 48.
- Monkevicienė, O., Mishara, B.L., & Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy's friends programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Education Journal*, 34, 53-59.
- Mulder, L., Van der Hoeven, A., & Ledoux, G. (2007). *De opbrengsten van de pilot-schakelklassen*. Gevonden op 10 maart 2008, op <http://www.schakel-klassen.nl/simple/download.php?fileId=375>
- Mulder, L., Van der Hoeven, A., Vierke, H., Ledoux, G., Van der Veen, I., Oud, W., et al. (2008). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2006/2007*. Gevonden op 20 mei, op <http://www.schakel-klassen.nl/simple/download.php?fileId=613>
- Olsen, L., & DeBoise, T. (2007). Enhancing school readiness: the Early Head Start model. *Children & Schools*, 29, 47-50.
- Parents advised not to hold children back (2002). *USA Today*, 131 (2687), 6.
- Parker, D.R. (2001). Social promotion or retention? *Leadership*, 30, 12-15.
- Paro, La, K.M., Pianta, R., & Cox, M. (2001). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *The Elementary School Journal*, 101, 63-78.

- Raver, C.C., Aber, .L., & Gershoff, E.T. (2007). Testing equivalence of mediating models of income, parenting and school readiness for white, black and Hispanic children in a national sample. *Child Development, 78*, 96-115.
- Rea, P.J., McLaughlin, V.L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pull-out programs. *Exceptional Children, 68*, 203-222.
- Robson, C. (2003). *Real World Research. Second Edition*. Cornwall, United Kingdom : Blackwell Publishing.
- Roeleveld, J. & Veen, Van der, I. (2007). Kleuterbouwverlenging in Nederland: Omvang, kenmerken en effecten. *Pedagogische Studien, 84*, pp 448-462.
- Sanders, D., White, G., Burge, B., Sharp, C., Eames, A., McEune, R. and Grayson, H. (2005). *A Study of the Transition from the Foundation Stage to Key Stage 1*. (DfES Research Report SSU/2005/FR/013). London: DfES.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling:mapping the issues. *Cambridge Journal of Education, 26*, 5-18.
- Shepard, L.A., & Smith, M.L. (1986). Synthesis of research on school readiness and kindergarten retention. *Educational Leadership, 44*, 78-85.
- Smith, M.L., & Shepard, L.A.(1987). What doesn't work:explaining policies of retention in the early grades. *Phi Delta Kappan, 69*, 129-134.
- Sink, C.A., Edwards, C.N., & Weir, S.J. (2007). Helping children transition from kindergarten to first grade. *Professional School Counseling, 10*, 233-237.
- Stoep, Judith (2008).*Opportunities for early literacy development : evidence for home and school support*. Antwerpen /Apeldoorn : Garant.
- Stroud, J., & Williams, R.A. (1990). Do transitional classrooms really provide transitional time? *Early Childhood Education Journal, 17*, 9-12.
- Vaughn, S., Elbaum, B.E., & Boardman, A.G. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: implications for inclusion. *Exceptionality, 9*, 47-65.
- Veldhoven, van, M., Meijman, T.F., Broersen, J.P.J., & Fortuin, R. J. (2002). *Handleiding VBBA*. Amsterdam: SKB Vragenlijst Services.
- Viadero, D. (2000). Ending social promotion. *Education Week, 19(27)*, 40-42.
- Wesley, P.W., & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 351-375.
- Wetenschappelijk onderzoek bij producten* (2007). Gevonden op 10 maart 2008, op [http://www.cito.com/oenw/onderzoek/owond/alg/eind\\_fr.htm](http://www.cito.com/oenw/onderzoek/owond/alg/eind_fr.htm)
- Wood, D., Kaplan, R., & Loyd, Mc Y. (2007). Gender differences in the educational expectations of urban, low-income African American youth:the role of parents and the school. *Journal of Youth And Adolescence, 36*, 417-427.
- Zigmond, N., & Baker, J. (1990). Mainstream experiences for learning disabled students (project MELD): preliminary report. *Exceptional children, 57*, 176-185.

Zigmond, N. (2006). Searching for the most effective service delivery model for students with learning disabilities. In H.L. Swanson, K.R. Harris, & S. Graham (Eds.) *Handbook of learning disabilities* (pp. 110-122). New York: The Guilford Press.

## Bijlage 1: Groepsgemiddelden t-toetsen

Tabel 2. Groepsgemiddelden t-toetsen

Variabele	Groep	n	M	SD	Groep	n	M	SD
DMT 1M	schakelgroep 3	14	7.43	2.03	controlegroep 3	13	8.46	4.12
DMT 2B	schakelgroep 4	13	11.00	3.61	controlegroep 4	13	16.69	10.58
Nabijheid	schakelgroep 3	13	4.39	.44	controlegroep 3	12	4.05	.70
Nabijheid	schakelgroep 4	13	4.43	.22	controlegroep 4	13	3.92	.73
Conflict	schakelgroep 3	13	1.40	.57	controlegroep 3	12	2.04	1.27
Rekenen- Wiskunde E	parallelgroep 3	24	42.38	12.13	reguliere groep 3	24	49.63	7.54
AVI E	parallelgroep 3	24	15.04	7.27	reguliere groep 3	24	9.46	3.93
Spelling E	parallelgroep 4	19	121.42	3.37	reguliere groep 4	19	122.97	6.62

## Bijlage 2: De leerkracht-leerling relatie vragenlijst

Tabel 1. Beschrijvende statistieken van de LLRV-schalen

	n	min	max	M	SD	Scheefheid	SE	Spitsheid	SE
Afhankelijkheid	51	2.45	5.00	4.20	.59	-1.37	.33	1.58	.66
Nabijheid	51	1.00	4.55	1.61	.81	2.01	.33	4.06	.66
Conflict	51	1.00	4.67	2.31	1.00	.45	.33	-.58	.66

### Bijlage 3: Teamvragenlijst

Tabel 1. Gemiddelden per item voor eerste en laatste kwartiel (naar totaal gemiddelde vragenlijst)

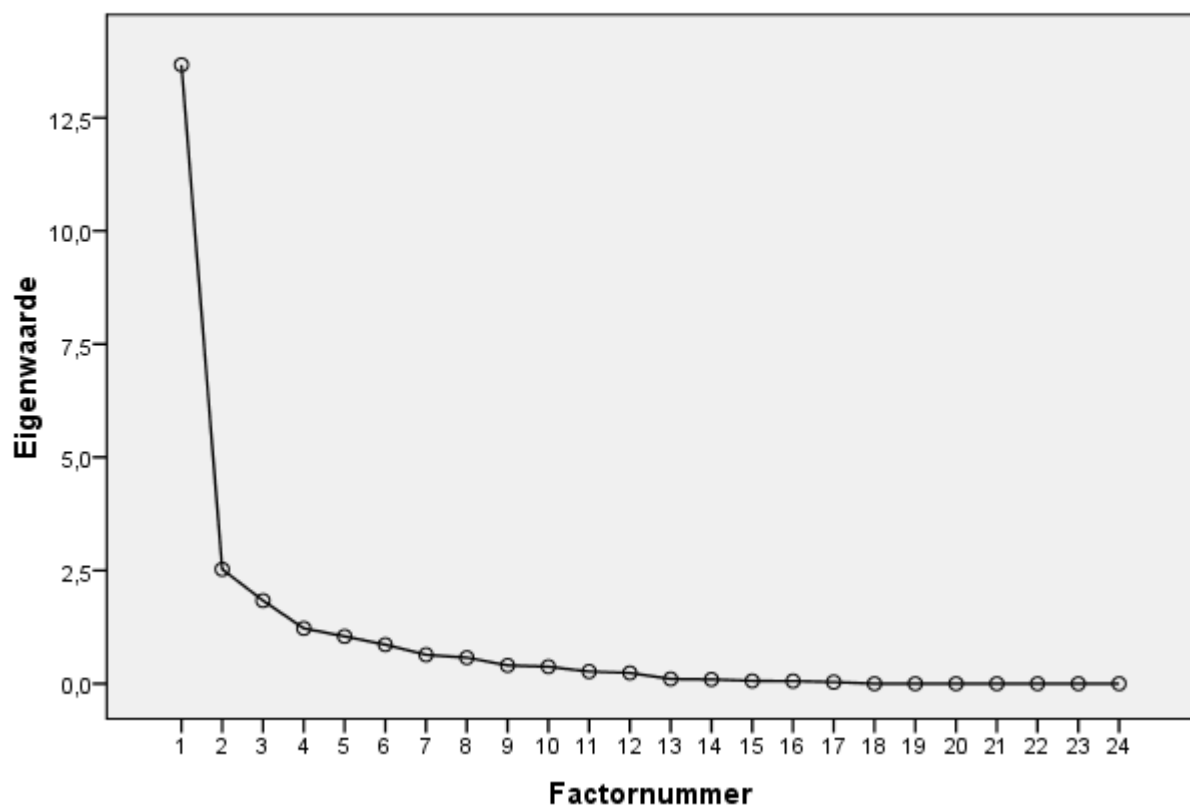
Item	25% laagst scorende groep		25% hoogst scorende groep	
	M	SD	M	SD
In de schakelklas kan leerlingen meer zorg worden geboden dan in de reguliere klassen	3,00	,00	4,00	1,73
De zorg in de schakelklassen gaat ten koste van leerlingen in de parallelklassen (i)*	1,20	,45	3,60	1,52
Als ik had mogen besluiten, waren er geen schakelklassen gekomen (i)*	1,20	,45	5,00	,00
De zorg die in de schakelklassen wordt gegeven, zou ook mogelijk zijn in 'gewone' klassen (i) *	1,40	,55	3,80	1,30
De leerlingen in de schakelklassen profiteren beter van het onderwijs dan wanneer zij in een 'gewone' groep hadden gezeten	2,60	1,52	5,00	,00
Voor de leerlingen in de schakelklas is deze manier van onderwijs geven de beste keuze	1,60	,89	4,40	,55
De leerlingen in de schakelklassen zijn met deze manier van werken geholpen	2,60	,55	4,60	,55
De leerlingen in de parallelgroepen zijn met deze manier van werken geholpen	1,60	,89	3,80	,45
Door de schakelklassen wordt het beste uit deze leerlingen naar boven gehaald	2,00	1,41	4,80	,45
In een 'gewone' klas zou de leerlingen uit de schakelklassen tekort worden gedaan	1,60	,89	4,60	,55
De leerlingen uit de schakelklassen hebben nu onvoldoende voorbeelden om zich heen om zich aan op te kunnen trekken (i) *	1,20	,45	4,00	1,22



Item	25% laagst scorende groep		25% hoogst scorende groep	
	M	SD	M	SD
Het zou uiteindelijk beter zijn de schakelklassen op te heffen en alle leerlingen door elkaar les te geven (i) *	1,20	,45	4,80	,45
De voordelen van een schakelklas wegen niet op tegen de nadelen ervan (i) *	1,40	,89	2,80	2,05
Na de schakelklas hebben leerlingen meer kans op succes in hun verdere schoolloopbaan	2,40	,89	4,00	,71
Door de schakelklas kan beter worden ingespeeld op de specifieke behoefte van leerlingen	3,20	,45	5,00	,00
Een deel van de extra aandacht die wordt besteed aan de leerlingen in de schakelklassen zou moeten gaan naar leerlingen in de parallelklassen (i)*	1,20	,45	3,80	1,64
De leerlingen in de schakelklassen houden elkaars niveau laag (i) *	1,40	,89	4,80	,45
De schakelklassen zijn goed voor het imago van de school	1,60	,89	4,00	1,00
Het plaatsen van leerlingen in de schakelklassen is onverantwoordelijk (i)*	2,20	,84	5,00	,00
Het invoeren van de schakelklassen is goed overwogen	1,40	,89	4,00	,00
De schakelklassen hebben de doorgaande lijn verbeterd	2,20	,84	4,00	,71
De schakelklassen hebben voor de leerlingen de overstap van kleuteronderwijs naar groep 3 vergemakkelijkt	3,00	,71	4,00	,00
De schakelklassen hebben ervoor gezorgd dat de niveaoverschillen binnen de klassen zijn afgenomen	3,40	1,67	3,40	1,67

Item	25% laagst scorende groep		25% hoogst scorende groep	
	M	SD	M	SD
Doordat leerlingen tussentijds terug kunnen stromen naar de schakelklas in plaats van het totale leerjaar te doubleren is de adaptiviteit verbeterd	2,80	,84	5,00	,00
Doubleren in de kleuterklas levert minder op voor een leerling dan plaatsing in de schakelklas	2,40	,89	4,40	,89

\*(i) Dit item is tijdens de dataverwerking omgepooled



Figuur 1. Eigenwaardes per factor

Tabel 2. *Communaliteiten per variabele*

Item	Initieel	Extractie
In de schakelklas kan leerlingen meer zorg worden geboden dan in de reguliere klassen	1,000	,866
De zorg in de schakelklassen gaat ten koste van leerlingen in de parallelklassen (i)*	1,000	,929
Als ik had mogen besluiten, waren er geen schakelklassen gekomen (i)*	1,000	,940
De zorg die in de schakelklassen wordt gegeven, zou ook mogelijk zijn in 'gewone' klassen (i) *	1,000	,703
De leerlingen in de schakelklassen profiteren beter van het onderwijs dan wanneer zij in een 'gewone' groep hadden gezeten	1,000	,778
Voor de leerlingen in de schakelklas is deze manier van onderwijs geven de beste keuze	1,000	,905
De leerlingen in de schakelklassen zijn met deze manier van werken geholpen	1,000	,864
De leerlingen in de parallelgroepen zijn met deze manier van werken geholpen	1,000	,785
Door de schakelklassen wordt het beste uit deze leerlingen naar boven gehaald	1,000	,782
In een 'gewone' klas zou de leerlingen uit de schakelklassen tekort worden gedaan	1,000	,774
De leerlingen uit de schakelklassen hebben nu onvoldoende voorbeelden om zich heen om zich aan op te kunnen trekken (i) *	1,000	,930
Het zou uiteindelijk beter zijn de schakelklassen op te heffen en alle leerlingen door elkaar les te geven (i) *	1,000	,911
De voordelen van een schakelklas wegen niet op tegen de nadelen ervan (i) *	1,000	,652
Na de schakelklas hebben leerlingen meer kans op succes in hun verdere schoolloopbaan	1,000	,672
Door de schakelklas kan beter worden ingespeeld op de specifieke behoefte van leerlingen	1,000	,841
Een deel van de extra aandacht die wordt besteed aan de leerlingen in de schakelklassen zou moeten gaan naar leerlingen in de parallelklassen (i)*	1,000	,905
De leerlingen in de schakelklassen houden elkaars niveau laag (i) *	1,000	,944
De schakelklassen zijn goed voor het imago van de school	1,000	,900
Het plaatsen van leerlingen in de schakelklassen is onverantwoordelijk (i)*	1,000	,924
Het invoeren van de schakelklassen is goed overwogen	1,000	,820
De schakelklassen hebben de doorgaande lijn verbeterd	1,000	,851
De schakelklassen hebben voor de leerlingen de overstap van kleuteronderwijs naar groep 3 vergemakkelijkt	1,000	,906
Doordat leerlingen tussentijds terug kunnen stromen naar de schakelklas in plaats van het totale leerjaar te doubleren is de adaptiviteit verbeterd	1,000	,852
Doubleren in de kleuterklas levert minder op voor een leerling dan plaatsing in de schakelklas	1,000	,860

\*(i) Dit item is tijdens de dataverwerking omgepoold

Tabel 3. *Factorloadingen per variabele*

Item	Factorloading
In de schakelklas kan leerlingen meer zorg worden geboden dan in de reguliere klassen	,496
De zorg in de schakelklassen gaat ten koste van leerlingen in de parallelklassen (i)*	,734
Als ik had mogen besluiten, waren er geen schakelklassen gekomen (i)*	,965
De zorg die in de schakelklassen wordt gegeven, zou ook mogelijk zijn in 'gewone' klassen (i) *	,685
De leerlingen in de schakelklassen profiteren beter van het onderwijs dan wanneer zij in een 'gewone' groep hadden gezeten	,781
Voor de leerlingen in de schakelklas is deze manier van onderwijs geven de beste keuze	,889
De leerlingen in de schakelklassen zijn met deze manier van werken geholpen	,822
De leerlingen in de parallelgroepen zijn met deze manier van werken geholpen	,719
Door de schakelklassen wordt het beste uit deze leerlingen naar boven gehaald	,780
In een 'gewone' klas zou de leerlingen uit de schakelklassen tekort worden gedaan	,847
De leerlingen uit de schakelklassen hebben nu onvoldoende voorbeelden om zich heen om zich aan op te kunnen trekken (i) *	,719
Het zou uiteindelijk beter zijn de schakelklassen op te heffen en alle leerlingen door elkaar les te geven (i) *	,891
De voordelen van een schakelklas wegen niet op tegen de nadelen ervan (i) *	,506
Na de schakelklas hebben leerlingen meer kans op succes in hun verdere schoolloopbaan	,579
Door de schakelklas kan beter worden ingespeeld op de specifieke behoefte van leerlingen	,863
Een deel van de extra aandacht die wordt besteed aan de leerlingen in de schakelklassen zou moeten gaan naar leerlingen in de parallelklassen (i)*	,879
De leerlingen in de schakelklassen houden elkaars niveau laag (i) *	,628
De schakelklassen zijn goed voor het imago van de school	,838
Het plaatsen van leerlingen in de schakelklassen is onverantwoordelijk (i)*	,871
Het invoeren van de schakelklassen is goed overwogen	,671
De schakelklassen hebben de doorgaande lijn verbeterd	,851
De schakelklassen hebben voor de leerlingen de overstap van kleuteronderwijs naar groep 3 vergemakkelijkt	,428
Doordat leerlingen tussentijds terug kunnen stromen naar de schakelklas in plaats van het totale leerjaar te doubleren is de adaptiviteit verbeterd	,836
Doubleren in de kleuterklas levert minder op voor een leerling dan plaatsing in de schakelklas	,659

\*(i) Dit item is tijdens de dataverwerking omgepooled

Tabel 4. Beschrijvende statistieken teamvragenlijst

Item	n	Min	Max	M	SD
De leerlingen uit de schakelklassen hebben nu onvoldoende voorbeelden om zich heen om zich aan op te kunnen trekken (i) *	19	1,00	5,00	2,2632	1,40800
De schakelklassen zijn goed voor het imago van de school	19	1,00	5,00	2,4737	1,38918
De leerlingen in de parallelgroepen zijn met deze manier van werken geholpen	19	1,00	4,00	2,6316	1,11607
De zorg in de schakelklassen gaat ten koste van leerlingen in de parallelklassen (i)*	19	1,00	5,00	2,6842	1,41628
De voordelen van een schakelklas wegen niet op tegen de nadelen ervan (i) *	19	1,00	5,00	2,7368	1,44692
De zorg die in de schakelklassen wordt gegeven, zou ook mogelijk zijn in 'gewone' klassen (i) *	19	1,00	5,00	2,8421	1,30227
Een deel van de extra aandacht die wordt besteed aan de leerlingen in de schakelklassen zou moeten gaan naar leerlingen in de parallelklassen (i)*	19	1,00	5,00	2,8421	1,50049
Het zou uiteindelijk beter zijn de schakelklassen op te heffen en alle leerlingen door elkaar les te geven (i) *	19	1,00	5,00	3,0000	1,45297
De leerlingen in de schakelklassen houden elkaars niveau laag (i) *	19	1,00	5,00	3,0000	1,52753
De schakelklassen hebben de doorgaande lijn verbeterd	19	1,00	5,00	3,1579	1,16729
De schakelklassen hebben voor de leerlingen de overstap van kleuteronderwijs naar groep 3 vergemakkelijkt	19	1,00	5,00	3,2632	1,04574
Voor de leerlingen in de schakelklas is deze manier van onderwijs geven de beste keuze	19	1,00	5,00	3,2632	1,24017
Door de schakelklassen wordt het beste uit deze leerlingen naar boven gehaald	19	1,00	5,00	3,2632	1,40800
Na de schakelklas hebben leerlingen meer kans op succes in hun verdere schoolloopbaan	19	1,00	5,00	3,2632	1,04574
Het invoeren van de schakelklassen is goed overwogen	19	1,00	5,00	3,3684	1,30002
Als ik had mogen besluiten, waren er geen schakelklassen gekomen (i)*	19	1,00	5,00	3,3684	1,57093
In een 'gewone' klas zou de leerlingen uit de schakelklassen tekort worden gedaan	19	1,00	5,00	3,3684	1,42246
Doubleren in de kleuterklas levert minder op voor een leerling dan plaatsing in de schakelklas	19	1,00	5,00	3,5789	1,07061
In de schakelklas kan leerlingen meer zorg worden geboden dan in de reguliere klassen	19	1,00	5,00	3,8421	1,06787
De leerlingen in de parallelgroepen zijn met deze manier van werken geholpen	19	2,00	5,00	3,8947	1,04853
De leerlingen in de schakelklassen profiteren beter van het onderwijs dan wanneer zij in een 'gewone' groep hadden gezeten	19	1,00	5,00	3,9474	1,22355
Het plaatsen van leerlingen in de schakelklassen is onverantwoordelijk (i)*	19	1,00	5,00	4,0000	1,29099
Doordat leerlingen tussentijds terug kunnen stromen naar de schakelklas in plaats van het totale leerjaar te doubleren is de adaptiviteit verbeterd	19	2,00	5,00	4,1579	1,01451
Door de schakelklas kan beter worden ingespeeld op de specifieke behoefte van leerlingen	19	3,00	5,00	4,3684	,83070

\*(i) Dit item is tijdens de dataverwerking omgepoold

#### Bijlage 4: Werktempo/Werkhoeveelheid

Tabel 1. *Beschrijvende statistieken Werktempo/Werkhoeveelheid*

	n	Min	Max	M	SD	Scheefheid	SD	Spitsheid	SD
Werktempo/Werkhoeveelheid	11	1,70	3,50	2,3909	,57698	,996	,661	,041	1,279

Tabel 2. *Groepsgemiddelden Werktempo/Werkhoeveelheid*

	M	SD	n
leerkrachten controlegroep	2,13	,33	6
leerkrachten schakelgroep	2,25	,49	2
leerkrachten parallelgroep	3,00	,70	3