

Determinanten van succesvol NT2-onderwijs

Yolande Emmelot

Erik van Schooten

Yolande Timman

Samenwerkingsverband SCO-Kohnstamm Instituut en ITTA

Universiteit van Amsterdam

Determinanten van succesvol NT2-onderwijs

Factoren van invloed op de leerwinst Nederlands van 1.9-
leerlingen in groep 4 en 7 van het primair onderwijs

Yolande Emmelot

Erik van Schooten

Yolande Timman

Samenwerkingsverband SCO-Kohnstamm Instituut en ITTA
Universiteit van Amsterdam

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Emmelot, Y., Schooten, E. van, Timman, Y.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs; Y. Emmelot, E. van Schooten, Y. Timman. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport nr. 610).

ISBN 90-6813-660-7

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave en verspreiding:

SCO-Kohnstamm Instituut

Wibautstraat 4, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam

Tel.: 020-525 1357

<http://www.educ.uva.nl/sco>

© Copyright SCO-Kohnstamm Instituut, 2001

Inhoud

1	Inleiding	
1.1	Achtergrond van het onderzoek	1
1.2	Onderzoeksvragen	3
2	Opzet en uitvoering van het onderzoek	
2.1	Globale opzet van het onderzoek	5
2.2	Steekproeftrekking en respons	6
2.3	Variabelen en instrumenten kwantitatieve studie	8
	2.3.1 Afhankelijke variabelen: de NT2-leerwinst	8
	2.3.2 Onafhankelijke variabelen: factoren van invloed op de NT2-leerwinst	10
	2.3.3 Operationalisaties	13
2.4	Analyses kwantitatieve studie	19
	2.4.1 Onderzoeksvragen betreffende factoren van invloed op de NT2-leerwinst	19
	2.4.2 Onderzoeksvragen betreffende de implementatie van reguliere taal- en NT2-methoden	21
	2.4.3 Onderzoeksvragen gericht op het vinden van knelpunten in het NT2-onderwijs en op effecten van NT2-nascholing	22
2.5	Gegevensverzameling en verwerking kwalitatieve studie	22
3	Resultaten kwantitatieve studie	
3.1	De betrouwbaarheid van de variabelen	25
3.2	De samenhang tussen leerwinst en achtergrondvariabelen op leerling- en leerkracht- c.q. schoolniveau	27
	3.2.1 De resultaten voor groep 4	27
	3.2.1.1 De leerwinst bij technisch lezen	28
	3.2.1.2 De leerwinst bij woordenschat	37
	3.2.1.3 Samenvattende conclusie leerwinst groep 4	47
	3.2.2 De resultaten voor groep 7	50
	3.2.2.1 De leerwinst bij grammatica	51
	3.2.2.2 De leerwinst bij spelling	58
	3.2.2.3 De leerwinst bij technisch lezen	66
	3.2.2.4 De leerwinst bij woordenschat	77
	3.2.2.5 Samenvattende conclusie leerwinst groep 7	85
	3.2.3 Conclusie leerwinst in taalvaardigheid van groep 4 en 7	88

3.3	Leermiddelen voor Nederlands als tweede taal en als eerste taal.....	94
3.3.1	Aanwezigheid en gebruik van NT2-leermiddelen	95
3.3.2	Aanwezigheid en gebruik van reguliere taalmethoden	101
3.4	Oalt: deelname en leermiddelen	104
3.5	De aanwezigheid en het gebruik van NT2-methoden en zelf ontwikkeld NT2-materiaal voorspeld door de achtergrond- variabelen op leerling-, leerkracht- en directieniveau.....	106
3.5.1	Het aantal op school aanwezige NT2-methoden.....	110
3.5.2	De aanwezigheid op school van zelf ontwikkeld NT2-materiaal	113
3.5.3	Het aantal in de klas gebruikte NT2-methoden.....	115
3.5.4	De frequentie waarmee NT2-methoden in de klas gebruikt worden.	118
3.5.5	Het gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal.....	122
3.5.6	Conclusie over de samenhang tussen aanwezigheid en het gebruik van NT2-methoden en zelf ontwikkeld NT2-materiaal en achtergrondvariabelen	125
4	Resultaten kwalitatieve studie	
4.1	De ervaren knelpunten: variatie in omvang en aard	131
4.1.1	Het spreken van de eigen taal	132
4.1.2	Een NT2-probleem en/of een achterstandsprobleem	134
4.1.3	Achterstand bij Nederlandse leerlingen, schooltaal-thuistaal ...	136
4.1.4	Concentratie- en gedragsproblemen	138
4.1.5	Cultuurverschillen.....	140
4.1.6	De betrokkenheid van de ouders.....	141
4.1.7	Verschillende groepen anderstaligen.....	144
4.1.8	Ieder kind heeft zijn eigen verhaal.....	146
4.1.9	Goede lichting, slechte lichting	146
4.1.10	De groepsgrootte en het aantal anderstalige leerlingen in de groep.....	147
4.1.11	Veranderende populatie	148
4.1.12	De Cito-eindtoets	150
4.1.13	Problemen op school- en gemeenteniveau	151
4.1.14	Samenvatting van de ervaren knelpunten.....	154

4.2	Waar liggen de taalproblemen precies?	157
4.2.1	Vaardigheden in samenhang.....	157
4.2.2	Technisch lezen en begrijpend lezen, woordenschat	158
4.2.3	Idioom	163
4.2.4	Grammatica in stellen en spreken.....	165
4.2.5	Mondelinge vaardigheden.....	167
4.2.6	Samenvatting van specifieke taalproblemen	168
4.3	Aspecten van het taalonderwijs: Taalmethoden, NT2-les, Oalt en taalbeleid	169
4.3.1	Leermiddelen.....	169
4.3.2	De NT2-les	170
4.3.3	Oalt als taalondersteuning	173
4.3.4	Taalbeleid	174
4.4	Oplossingen.....	175
4.4.1	Het niveau van de overheid: de brede school.....	175
4.4.2	Voorschool, vroegschool	177
4.4.3	Contact ouders, ouderparticipatie	180
4.4.4	Ouderactiviteiten aansluitend op het curriculum, leesbevordering	181
4.4.5	Schoolniveau: het team.....	183
4.4.6	Klassenorganisatie, groepeeringsvormen.....	184
4.4.7	Didactiek	185
4.4.8	Didactiek woordenschat.....	188
4.4.9	De zaakvakken en het taalonderwijs	189
4.4.10	Sociaal-emotionele problemen, leerhouding.....	192
4.4.11	Samenvatting oplossingen	193
4.5	Nascholing	197
4.5.1	Cursussen: wie, wat en hoe.....	197
4.5.2	NT2 en leerlingzorg	200
4.5.3	Samenvatting nascholing	204
4.6	Problemen en oplossingen samengevat.....	206
5	Conclusie kwantitatieve en kwalitatieve studie samen.....	213
6	Discussie en aanbevelingen	231
7	Literatuur	239

Appendix

Bijlage 1	Overzicht variabelen en betrouwbaarheden	245
Bijlage 2	Tabellen multilevel-analyses groep 4	257
Bijlage 3	Tabellen multilevel-analyses groep 7	279
Bijlage 4	Correlaties NT2-methodevariabelen	313
Bijlage 5	Vragenlijsten leerlingen	316
Bijlage 6	Vragenlijst leerkrachten	331
Bijlage 7	Vragenlijst directie	349
Bijlage 8	Logboek.....	357
Bijlage 9	Interviewleidraad.....	361
Bijlage 10	Beschrijving scholen.....	364
Bijlage 11	Teksten uit de interviews over leermiddelen, NT2, Oalt en taalbeleid	368

1 Inleiding

1.1 Achtergrond van het onderzoek

Emmelot, Van Schooten en Timman (2000) publiceerden een review over het empirisch onderzoek dat sinds 1985 is uitgevoerd op het gebied van het Nederlands als tweede taal (NT2) in het basisonderwijs. In de conclusies van de review wordt gesteld dat de methodologische en theoretische onderbouwing van veel empirische NT2-studies te wensen over laat en dat gevonden verbanden vaak causaal geïnterpreteerd worden zonder dat het onderzoeksdesign een dergelijke conclusie rechtvaardigt. Ook blijkt longitudinaal opgezet onderzoek door de onderzoeksopzet en de wijze van dataverwerking vaak eigenlijk cross-sectioneel. Wel zijn er op basis van de review een aantal voorspellingen te doen over variabelen die mogelijk het leren van Nederlands door anderstalige leerlingen in het basisonderwijs beïnvloeden.

Als vervolg op de review vraagt OC&W een nader onderzoek naar de factoren op school- en leerkrachtniveau die van invloed zijn op de tweede taalverwerving Nederlands van anderstalige basisschoolleerlingen. De verklarende variabelen op leerlingniveau zijn voor de opdrachtgever minder interessant, omdat deze variabelen veel moeilijker door beleid beïnvloed kunnen worden.

Daar we in de onderhavige studie geïnteresseerd zijn in factoren op school- en leerkrachtniveau, is van belang om te weten in hoeverre de leerlingprestaties veroorzaakt worden door variabelen op school- en leerkrachtniveau en in hoeverre door variabelen op leerlingniveau. Uit de LEO-cohortstudies (Mulder 1993) blijkt dat slechts 8% van de variantie in de taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen (auto- en allochtoon) gekoppeld is aan het school-, klas- of leerkrachtniveau. De overige variantie is leerlinggebonden. Na correctie voor de samenstelling van de schoolpopulatie (de percentages 1.9-, 1.25- en 1.0-leerlingen) blijft er slechts 4% variantie op school- of leerkrachtniveau over. Hiermee is overigens niet gezegd dat het gemiddelde leerlinggewicht op een school ook werkelijk de causale factor is die leerlingprestaties beïnvloedt. Het is ook mogelijk dat de volledige 8% schoolgebonden variantie veroorzaakt wordt door didactische effectiviteitskenmerken op schoolniveau, indien deze samenhangen met de percentages 1.9-, 1.25- en 1.0-leerlingen.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Duidelijk is dat het leeuwendeel van de variantie in de prestaties voor Nederlands van de leerlingen in het LEO-cohort gekoppeld is aan factoren op leerlingniveau. Hieruit volgt dat in een studie gericht op het vinden van factoren op school- en leerkrachtniveau die van invloed zijn op de beheersing van het Nederlands door anderstalige leerlingen, ook variabelen op leerlingniveau gemeten moeten worden. Bij het bepalen van de invloed van variabelen op school- of leerkrachtniveau kan dan gecorrigeerd worden voor variabelen op leerlingniveau zoals bijvoorbeeld de intelligentie. Indien dat niet gebeurt, bestaat het gevaar dat verschillen tussen leerlingen op leerlinggebonden variabelen de uitkomsten van variabelen op leerkracht- en schoolniveau onterecht beïnvloeden. We hebben daarom in deze studie ook variabelen op leerlingniveau gemeten. Hierbij beperken we ons echter tot de relevante leerlingkenmerken die tevens relatief eenvoudig en goedkoop meetbaar zijn.

Op verzoek van de opdrachtgever wordt in het onderzoek ook aandacht geschonken aan de implementatie van NT2-methoden en wel op zo'n wijze dat de resultaten enigszins vergelijkbaar zijn met de resultaten van 1992 die werden gerapporteerd in Van Schooten (1993). Dit om te zien of de nogal teleurstellende situatie zoals daar gerapporteerd, inmiddels is verbeterd. Op veel van de basisscholen met anderstalige leerlingen bleken weinig NT2-methoden aanwezig in 1992 en werden er nog minder gebruikt. Ook scholen met meer dan 50% anderstalige leerlingen bleken in 1992 soms geen NT2-methoden te hanteren. Daarnaast is in de hier beschreven studie nagegaan welke reguliere taalmethoden (mede) voor de anderstalige leerlingen gebruikt worden.

Omdat waarschijnlijk niet alle relevante variabelen op school-, klas- en leerkrachtniveau in de in de review behandelde literatuur aan bod komen, is in het onderzoek ook nagegaan welke knelpunten leerkrachten ervaren bij het geven van onderwijs aan anderstalige leerlingen op de basisschool. Bij deze inventarisatie zijn tevens de problemen bij het geven van de zaakvakken bevraagd. Ook is nagegaan welke oplossingen door de leerkrachten voor de door hen ervaren problemen zijn bedacht of reeds gerealiseerd. Op deze wijze is gezocht naar vooralsnog onbekende oorzakelijk gedachte factoren op school- en leerkrachtniveau die het leren van Nederlands door anderstalige leerlingen op de basisschool beïnvloeden.

Tot slot richt het onderzoek zich op verzoek van de opdrachtgever eveneens op de vraag in hoeverre de NT2-nascholing door de leerkrachten in het basisonderwijs als nuttig wordt ervaren en of er problemen zijn bij het in de praktijk realiseren van dat wat in NT2-nascholingscursussen is geleerd.

1.2 Onderzoeksvragen

De bovenstaande overwegingen hebben geleid tot de onderstaande onderzoeksvragen.

a Factoren van invloed op de NT2-leerwinst

- a1 Welke leerling-, leerkracht- en schoolgebonden variabelen voorspellen de leerwinst voor onderscheiden aspecten van de taalvaardigheid Nederlands van anderstalige leerlingen in groep 4 en 7 van de basisschool?
- a2 Hoeveel van de variantie in de leerwinst voor onderscheiden aspecten van de taalvaardigheid Nederlands van anderstalige leerlingen in groep 4 en 7 van de basisschool is school-, leerkracht- of leerlinggebonden?

b Implementatie van NT2-methoden

- b1 Welke NT2-methoden zijn op de basisscholen in de steekproef aanwezig?
- b2 Hoeveel NT2-methoden zijn op de basisscholen in de steekproef aanwezig?
- b3 Welke NT2-methoden worden op de basisscholen in de steekproef daadwerkelijk gebruikt?
- b4 Hoe vaak worden de NT2-methoden in de groepen 4 en 7 op de basisscholen in de steekproef daadwerkelijk gebruikt?
- b5 Wat zijn de redenen dat aanwezige NT2-methoden niet worden gebruikt of niet geheel worden gebruikt?
- b6 Is er op de scholen in de steekproef ‘eigen materiaal’ ontwikkeld voor het geven van NT2-onderwijs?
- b7 Hoe vaak wordt dit eigen materiaal gebruikt?
- b8 Wat was de reden voor het ontwikkelen van dit eigen materiaal?
- b9 Welke leerling-, leerkracht- of schoolkenmerken voorspellen het aantal op school aanwezige NT2-methoden?
- b10 Welke leerling-, leerkracht- of schoolkenmerken voorspellen de aanwezigheid op school van zelf ontwikkeld NT2-materiaal?
- b11 Welke leerling-, leerkracht- of schoolkenmerken voorspellen de mate van gebruik van NT2-methoden in groep 4 en 7?
- b12 Welke leerling-, leerkracht- of schoolkenmerken voorspellen de mate van gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal in groep 4 en 7?

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

c Implementatie van reguliere taalmethoden en Oalt-methoden

- c1 Welke reguliere taalmethoden en Oalt-methoden zijn op de basisscholen in de steekproef aanwezig?
- c2 Hoeveel reguliere taalmethoden en Oalt-methoden zijn op de basisscholen in de steekproef aanwezig?
- c3 Welke en hoeveel reguliere taalmethoden en Oalt-methoden worden in de groepen 4 en 7 van de basisscholen in de steekproef daadwerkelijk gebruikt?

d Knelpunten NT2-onderwijs

- d1 Welke knelpunten ervaren de leerkrachten in het basisonderwijs bij het geven van onderwijs aan NT2-leerlingen en voor welke leerlingen c.q. lesstof?
- d2 Welke oplossingen hebben (NT2)-leerkrachten voor de door hen ervaren knelpunten bedacht of uitgevoerd?

e Effecten van NT2-nascholing

- e1 Hoe beoordelen leerkrachten die NT2-nascholing hebben gevolgd de door hen gevolgde cursussen?
- e2 Welke factoren belemmeren of bevorderen volgens de leerkrachten de implementatie van de nascholingscursusstof in de praktijk?

2 Opzet en uitvoering van het onderzoek

2.1 Globale opzet van het onderzoek

Het onderzoek kent een kwantitatief en een kwalitatief deel. Het antwoord op de onderzoeksvragen a, b en c wordt gezocht middels het kwantitatieve deel, de vragen d en e door middel van het kwalitatieve deel.

De kwantitatieve studie

De onderzoekspopulatie voor de kwantitatieve studie betreft anderstalige leerlingen in de vierde en de zevende groep van het basisonderwijs, hun leerkrachten en de schoolleiders van de betreffende basisscholen. Voor het onderzoek is gekozen voor leerlingen uit groep 7 omdat deze groep nog niet bezig is met het laatste jaar van het basisonderwijs en dus niet wordt afgeleid door voorbereiding van de Cito-eindtoets, maar wel oud genoeg is om de vragenlijsten en taaltoetsen te maken zonder individuele begeleiding. Daarnaast is gekozen voor leerlingen in groep 4 om na te gaan of bij een jongere groep leerlingen andere variabelen van invloed blijken dan bij leerlingen van groep 7. Wel kunnen een aantal variabelen die wel meetbaar zijn in groep 7, in groep 4 niet gemeten worden, daar deze leerlingen onvoldoende taalvaardig zijn om de instructies van sommige instrumenten en formuleringen in de vragenlijsten te begrijpen.

Het kwantitatieve onderzoek is longitudinaal opgezet, met in beide groepen een meting aan het begin van het schooljaar (oktober 1999) en een meting aan het eind van het schooljaar (mei 2000). Er is gekozen voor twee metingen zodat de leerwinst in taalvaardigheid Nederlands als afhankelijke variabele kan dienen. De leerwinst is een betere afhankelijke variabele dan het niveau bepaald op één moment, omdat de effectiviteit van het onderwijs niet zozeer gerelateerd is aan het absolute vaardigheidsniveau van de leerlingen, als wel aan de vooruitgang die leerlingen boeken onder invloed van het onderwijs.

De kwalitatieve studie

Het kwalitatieve deel van het onderzoek, gericht op de beantwoording van de onderzoeksvragen onder d en e, beoogt het ontdekken van nieuwe factoren op school-, leerkracht- en leerlingniveau die het leren van Nederlands door anderstalige leerlingen op de basisschool beïnvloeden. Dit gedeelte vormt een aanvulling op het kwan-

titatieve deel van het onderzoek omdat daarin mogelijk niet alle relevante achtergrondvariabelen aan de orde zijn gekomen. We kunnen er immers niet vanuit gaan dat in de in de review besproken studies alle relevante variabelen zijn onderzocht. Nagegaan is welke knelpunten leerkrachten ervaren bij het geven van onderwijs aan anderstalige leerlingen op de basisschool. Bij deze probleeminventarisatie is tevens bevraagd welke oplossingen door de leerkrachten voor de door hen ervaren problemen bedacht en/of reeds gerealiseerd zijn. Tot slot richt dit gedeelte van het onderzoek zich op de vraag in hoeverre NT2-nascholing door de leerkrachten in het basisonderwijs als nuttig wordt ervaren, of de implementatie van het geleerde adequaat verloopt en of er problemen zijn bij het in de praktijk realiseren van dat wat in NT2-nascholingscursussen wordt geleerd.

2.2 Steekproeftrekking en respons

Om een steekproef te kunnen trekken van basisscholen is bij het Ministerie van OC&W een bestand opgevraagd van alle basisscholen in Nederland, met per school het percentage 1.9-leerlingen. Met behulp van dit bestand zijn vijf strata onderscheiden: scholen met respectievelijk 1-10 procent, 11-20 procent, 21-50 procent, 51-75 procent en 76-100 procent anderstalige leerlingen.

Er is een eerste steekproef van 50 scholen getrokken, tien scholen per stratum. Aangenomen werd dat er per deelnemende school minimaal één leerkracht van groep 4 en minimaal twee leerkrachten van groep 7 zouden deelnemen. Op schoolniveau werd uitgegaan van een responspercentage van 30 procent. Dit zou betekenen dat er minimaal 15 scholen deel zouden nemen met minstens 15 leerkrachten uit groep 4 en 30 uit groep zeven. Uitgaande van een gemiddeld percentage andersstalige leerlingen in de klas van 40% en een gemiddelde klassengrootte van 20, levert dit een steekproef van 120 anderstalige leerlingen uit groep 4 en 240 uit groep 7.

Slechts drie scholen uit deze steekproef besloten tot deelname. Daarom is vervolgens een tweede steekproef getrokken van 20 scholen per stratum. Deze 20 scholen zijn in eerste instantie schriftelijk benaderd. In tweede instantie werden de scholen ook telefonisch verzocht deel te nemen. Na schriftelijke en telefonische benadering waren 13 scholen uit de tweede steekproef bereid deel te nemen aan het onderzoek. In totaal zijn dus 150 scholen gevraagd om aan het onderzoek deel te nemen. In stratum één zaten overigens op minimaal vijf van de benaderde scholen geen an-

derstalige leerlingen in de betreffende groepen of had de school helemaal geen anderstalige leerlingen. Slechts 16 scholen deden mee (het responspercentage bedraagt 11%). In onderstaande tabel staat een overzicht van de aantallen scholen, groepen en leerlingen die aan het onderzoek deelnamen. Duidelijk is dat de responsdijmate laag is, dat de generaliseerbaarheid van de resultaten naar alle basisscholen in Nederland hachelijk is. In stratum 4 is de respons nog het best (27%). Voor het vinden van variabelen die significant met de leerwinst samenhangen, is de lage respons echter geen probleem, zolang de aantallen respondenten per analyse groot genoeg zijn.

Gezien het bescheiden aantal scholen in de steekproef is het onderscheidend vermogen van de analyses op schoolniveau waarschijnlijk niet erg groot (e.g. Bosker & Snijders 1990), wat inhoudt dat alleen grote effecten op schoolniveau significant kunnen worden. Hoewel gehoopt was op een betere respons, was bij aanvang van het onderzoek duidelijk dat we de studie eerder breed en verkennend wilden opzetten, gegeven het gebrek aan theorie, dan diep. Gegeven de beschikbare middelen is daarom gekozen voor het werken met veel variabelen bij een relatief kleine steekproef.

Tabel 1: Deelnemende scholen, groepen en leerlingen per stratum.

stratum	aantal scholen	respons-percentages op schoolniveau	aantal groepen 4	aantal groepen 7	aantal leerlingen gr. 4	aantal leerlingen gr. 7
1	0	0				
2	1	3	1	1	2	5
3	4	13	5	5	47	36
4	8	27	7	7	61	54
5	3	10	3	3	55	31
totaal	16	11	16	16	165	126

Voor het kwalitatieve deel van de studie zijn dezelfde leerkrachten gebruikt als voor het kwantitatieve deel (zie 2.5).

2.3 Variabelen en instrumenten kwantitatieve studie

2.3.1 Afhankelijke variabelen: de NT2-leerwinst

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen a1 en a2 (respectievelijk ‘Welke leerling-, leerkracht- en schoolgebonden variabelen voorspellen de leerwinst voor onderscheiden aspecten van taalvaardigheid Nederlands van anderstalige leerlingen op de basisschool?’ en ‘Hoeveel van de variantie in de leerwinst voor onderscheiden aspecten van taalvaardigheid Nederlands van anderstalige leerlingen op de basisschool is school-, leerkracht of leerlinggebonden?’) zijn instrumenten afgenomen voor het meten van onderscheiden aspecten van de taalvaardigheid Nederlands. De leerwinsten voor deze aspecten zijn gebruikt als afhankelijke variabelen in de analyses. De bedoeling was om dezelfde instrumenten voor de voor- en nameting te gebruiken.

Bij de leerlingen uit groep 4 is het meten van de taalvaardigheid lastig, daar deze leerlingen onvoldoende taalvaardig zijn voor schriftelijke toetsafnames. Om deze reden is besloten bij deze leerlingen als afhankelijke variabelen alleen de leerwinst in de vaardigheid in technisch lezen en in de woordenschat Nederlands te meten.

Bij leerlingen van groep 7 is het meten van de taalvaardigheid minder problematisch. Voor het meten van de leerwinst in taalvaardigheid Nederlands is besloten toetsen af te nemen voor het meten van woordenschat, grammatica op woordniveau, grammatica op zinsniveau, spelling, en technisch lezen. De vaardigheid in begrijpend lezen is niet als variabele opgenomen omdat het begrijpend lezen meer behelst dan taalvaardigheid in engere zin. Begrijpend leestoetsen meten naast taalvaardigheid ook veel kennis van de wereld en intelligentie.

Voor groep 4 is besloten voor woordenschat delen van de receptieve toetsen 3 en 4 van de PRISMA-toetsen (Emmelot & De Kat 1994) te gebruiken. Deze zijn bewerkt zodat groepsgewijze afname mogelijk werd. De toets zoals gebruikt in dit onderzoek bestaat uit stimuluszinnen waarbij de leerling een corresponderend plaatje moet kiezen (zie Appendix, Bijlage 5). In het onderhavige onderzoek werden de stimuluszinnen voorgelezen door de leerkracht. De leerling moest een kruisje zetten op het plaatje van zijn keuze. De toets voor de nameting is samengesteld nadat de gegevens over de beginmeting waren geanalyseerd. Omdat bleek dat er een plafondeffect optrad (de items waren te makkelijk) zijn voor de nameting enkele makkelijke items verwijderd en enige nieuwe, moeilijker items toegevoegd. De woordenschattoets voor de tweede meting bestond uit tien moeilijke items uit de

eerste meting, aangevuld met 16 items uit de TAK passieve woordenschattoets (Verhoeven, Vermeer & Van de Guchte 1986). Deze toegevoegde items zijn qua vorm gelijk aan de items van de PRISMA-toetsen.

Voor het meten van de vaardigheid in technisch lezen is aan de leerkrachten gevraagd voor elke leerling tweemaal het avi-niveau door te geven: de eerste keer gelijk met de voormeting, de tweede keer gelijk met de nameting.

Voor het meten van de taalvaardigheid van de leerlingen uit groep 7 zijn, behalve voor technisch lezen dat gemeten is aan de hand van de avi-niveaus, items geselecteerd uit de COVA-toets (Van Schooten 1988) aangevuld met items uit de Leeswoordenschat-taak TAK-bovenbouw (Verhoeven & Vermeer 1993). De onderdelen uit de COVA-toets zijn geselecteerd op grond van de door Van Schooten gerapporteerde betrouwbaarheden zoals gevonden in een steekproef van basisschoolleerlingen uit groep 7 en 8, zodanig dat uitgaande van parallelle testverlenging (Spearman Brown formule; Allen & Yen 1979) een betrouwbaarheid van .80 verwacht kon worden voor elke subtest.

Voor woordenschat zijn de items uit de COVA-toets gebruikt van subtests uit het onderdeel 'Idioom en stijl', te weten (tussen haakjes het aantal items; zie Appendix, Bijlage 5):

- betekenis voegwoorden (3 items);
- betekenis uitdrukkingen (2 items);
- woordbetekenissen aangeven (5 items);
- betekenis zinnen en uitdrukkingen (2 items),

aangevuld met 7 items uit de Leeswoordenschat-taak TAK-bovenbouw.

Voor grammatica worden eveneens delen uit de COVA-toets gebruikt. Onderscheiden worden: grammatica op zinsniveau en grammatica op woordniveau.

Voor grammatica zinsniveau zijn gebruikt:

- zinsdelen weglaten (2 items);
- keuze lidwoord (10 items);
- incongruentie van tijd (2 items).

Voor grammatica op woordniveau zijn gebruikt:

- verbuiging bijvoeglijk naamwoord (4 items);
- vorming verkleinwoorden (2 items);

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

- vorming zelfstandige naamwoorden (3 items).

Voor spelling zijn wederom items uit de COVA-toets gebruikt. Onderscheiden worden: woordbeeldspelling en regelgestuurde spelling. De woordbeeldspelling is gemeten met één subtest van 23 items.

De regelgestuurde spelling is gemeten met de subtests:

- vervoegingen, voltooid deelwoord (3 items) en o.v.t. (2 items),
- verbuigingen, bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord (2 items), meervoudsvorming (2 items), genitief 's' (2 items), verkleinwoorden (2 items), stemhebbende/stemloze medeklinker (2 items), samenstellingen (2 items), en gebruik koppelteken (2 items).

In totaal zijn dit 42 items. Naast deze 42 items zijn nog enkele makkelijke items toegevoegd vallend onder de categorieën vervoegingen en woordbeeldspelling, omdat gevreesd werd dat de items aan de moeilijke kant zouden zijn voor de anderstalige leerlingen.

Voor technisch lezen is weer twee keer, gelijk met de voor- en de nameting, bij de leerkracht het avi-niveau van de deelnemende leerlingen opgevraagd.

2.3.2 Onafhankelijke variabelen: factoren van invloed op de NT2-leerwinst

Om te bepalen welke onafhankelijke variabelen voor de studie geselecteerd moesten worden, is uitgegaan van de resultaten van de eerder genoemde review van NT2-onderzoek (Emmelot, Van Schooten & Timman 2000). Uit de review komen een aantal leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken naar voren waarvan een effect verwacht kan worden op de leerwinst in taalvaardigheid Nederlands van de andersstalige leerlingen. De relevante leerlingkenmerken die in de gereviewde studies naar voren komen, zijn:

- De sociaal culturele oriëntatie van de anderstalige leerling (op Nederland of op het land van afkomst);
- Het zelfbeeld in interactie met de culturele oriëntatie (gericht op Nederland of op het land van afkomst);
- Het bezoeken van een crèche;
- De sociaal economische status (SES);
- De sekse;

Opzet en uitvoering van het onderzoek

- Het taalcontact Nederlands;
- Het lezen van Nederlands;
- De verblijfsduur in Nederland;
- De hoeveelheid onderwijservaring;
- De intelligentie;
- De leeftijd;
- De vaardigheid in de eerste taal;
- De attitude ten aanzien van het leren van Nederlands;
- De etnische achtergrond;
- De betrokkenheid van de ouders bij het onderwijs van de leerling;
- De attitude van de leerling ten aanzien van zijn eerste taal;
- De attitude van de leerling ten aanzien van zijn land van herkomst.

Relevante school- en leerkrachtkenmerken die uit de review naar voren komen zijn:

- Het percentage allochtone leerlingen op school;
- Het percentage allochtone leerlingen in de klas;
- Het gehanteerde opvangmodel (onderdompeling versus aparte opvang);
- Verschillende leerkrachtvaardigheden, m.n. op het gebied van NT2-onderwijs;
- Het aantal NT2-lessen;
- Het geven van feedback;
- Het stellen van gelijke minimumdoelen;
- Het gebruik van standaardtoetsen;
- Het gebruik van NT2-methoden;
- Het werken in kleine groepen;
- Werken op maat;
- De mate van ouderparticipatie;
- De mate van stimulering om thuis te lezen.

Voor het hier beschreven onderzoek is geprobeerd de uit de review afkomstige lijst van variabelen zo veel mogelijk te dekken (zie hierboven). Daarnaast zijn op grond van eigen inzichten nog enkele variabelen toegevoegd. In het onderstaande overzicht staan de onafhankelijke variabelen die op leerlingniveau zijn gemeten. In de Appendix (Bijlage 1, Tabel 39) is een lijst met alle geoperationaliseerde variabelen opgenomen, benevens alle gebruikte vragenlijsten (Bijlage 5-8).

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Tabel 2: Overzicht gebruikte achtergrondvariabelen op leerlingniveau voor leerlingen van zowel groep 4 als groep 7

Leerlingkenmerken	Vragenlijst groep 4	Vragenlijst groep 7	Aparte toetsen voor groep 4 en 7
Non-verbale intelligentie			*
Geboorteland moeder (wel/niet Ned.)	*	*	
Geboorteland vader (wel/niet Ned.)	*	*	
Sekse	*	*	
Leeftijd	*	*	
Verblijfsduur in Nederland	*	*	
Eerste taal		*	
Thuis taal	*	*	
Taal gesproken met vrienden/vriendinnen (Nederlands of anders)		*	
Mate van Nederlands lezen in de vrije tijd		*	
Mate kijken naar Nederlandse televisie		*	
De attitude t.a.v. het wonen in Nederland		*	
Verschillende aspecten van de attitude t.a.v. het leren van Nederlands		*	
Verschillende aspecten van de attitude t.a.v. de eerste taal		*	
Zelfvertrouwen t.a.v. jezelf en het leren		*	
Betrokkenheid ouders bij schoolloopbaan kind		*	
Prestatiemotivatie leerling		*	

Er is afgezien van het meten van de sociaal economische status (SES) van de leerlingen, de vaardigheid in de eerste taal, of zij in hun jeugd een crèche hebben bezocht en de attitude ten aanzien van het land van herkomst. De SES is een lastig te meten construct, daar leerkrachten in groep 4 en 7 vaak onvoldoende weten over de SES van het gezin. Daarnaast liggen vragen over opleiding en inkomen van de ouders enigszins gevoelig. Problemen door het ontbreken van een SES-meting verwachten we echter niet, daar van SES op zichzelf geen causaal effect op de prestaties verwacht wordt. Eventuele effecten op prestaties worden gedacht te lopen via andere variabelen zoals bijvoorbeeld de betrokkenheid van de ouders en de motivatie, het leesgedrag en de intelligentie van de leerling. Een aantal van deze andere variabelen is voor het onderhavige onderzoek wel gemeten. De vaardigheid in de

eerste taal is niet gemeten omdat dat te duur zou worden. Crèchebezoek leek ons alleen aan de ouders betrouwbaar te bevragen en is om die reden als variabele geschrapt. De attitude ten aanzien van het land van herkomst leek ons problematisch door het verwachte grote aantal missende waarden. Menig 1.9-leerling is immers in Nederland geboren. Verder is de etnische afkomst niet gemeten, omdat al gevraagd werd naar de eerst geleerde taal, zodat van alle leerlingen bepaald kan worden of zij Nederlands, Turks, Marokkaans of een andere taal als eerste taal leerden.

2.3.3 Operationalisaties

Non-verbale intelligentie is gemeten met delen van de SON-R (Snijders, Tellegen & Laros 1988), die daartoe voor groepsgewijze afname geschikt zijn gemaakt. Voor beide groepen (4 en 7) zijn toetsen afgenomen voor de onderdelen ‘categorieën’ en ‘analogieën’.

De toets categorieën bestaat uit twee bij elkaar horende bladzijden met op elke bladzij een kolom met illustraties. Op de linkerbladzijde staat een kolom met vijf vakjes: drie met illustraties, twee met een vraagteken. Op de rechterbladzijde staat een kolom met vijf illustraties, waarvan er twee ‘goed’ zijn (d.w.z. in de linker kolom horen). De toets analogieën bestaat uit één bladzijde per item waarop zowel de opgave als de vier antwoordmogelijkheden staan.

Leerlingen uit groep 7 werkten voor beide tests met een toetsboek en een apart antwoordblad. Op het antwoordblad moesten de leerlingen per opgave één (voor analogieën) of twee antwoorden (voor categorieën) aankruisen. Het toetsboek bevat de illustraties. Voor groep 4 werd deze manier van afnemen te moeilijk geacht. Voor hen is ervoor gekozen de antwoorden in het toetsboek te laten omcirkelen of kruisjes bij de juiste illustraties te plaatsen.

De overige leerlingvariabelen zijn met behulp van een leerlingvragenlijst gemeten. De leerlingen uit groep 7 kregen een uitgebreide vragenlijst. De leerlingen van groep 4 kregen een sterk verkorte versie, waarin maar enkele achtergrondvariabelen zijn opgenomen. (Zie Tabel 2 en Appendix; Bijlage 5).

De variabelen op leerkrachtniveau zijn verzameld met behulp van een vragenlijst en met behulp van vier logboeken. Voor het meten van de tijdbesteding in de les is gebruik gemaakt van logboeken, omdat uit onderzoek blijkt dat dergelijke variabelen met een vragenlijst niet betrouwbaar gemeten worden en met logboeken die gedurende vier weken worden afgenomen wel (Otter 1993). De logboeken zijn geduren-

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

de vier aparte weken gedurende het schooljaar ingevuld en betreffen elk een gehele schoolweek.

Op leerkrachtniveau zijn voor de leerkrachten van groep 4 en 7 met de vragenlijst gegevens verzameld over:

- De gevolgde specialismen (remedial teaching, interne begeleiding, NT2, of anders);
- Het aantal jaar onderwijservaring;
- Het aantal jaar ervaring met meertalige groepen;
- Het aantal dagdelen gevolgd bij- en nascholingscursussen;
- De mate van vakinhoudelijke betrokkenheid;
- De mate van vernieuwingsgezindheid;
- De mate van arbeidssatisfactie;
- Of er sprake is van een combinatiegroep;
- Het gemiddelde leerlinggewicht in de klas;
- Of er een andere leerkracht bij het NT2-onderwijs betrokken is;
- Of er een Oalt-leerkracht bij het NT2-onderwijs betrokken is;
- Of er een NT2-leerkracht bij het NT2-onderwijs betrokken is;
- Of er een remedial teacher bij het NT2-onderwijs betrokken is;
- Of er een klassenassistent bij het NT2-onderwijs betrokken is;
- Of er een leeshulpouder bij het NT2-onderwijs betrokken is;
- Of er nog een niet nader benoemde ander bij het NT2-onderwijs betrokken is;
- De mate waarin de leerkracht belang hecht aan emotionele onderwijsdoelen;
- De mate waarin de leerkracht belang hecht aan sociale onderwijsdoelen;
- De mate waarin de leerkracht belang hecht aan cognitieve onderwijsdoelen;
- De mate waarin de leerkracht belang hecht aan culturele onderwijsdoelen;
- De mate van directe instructie;
- De mate van een constructivistische onderwijsaanpak;
- De mate van planmatig werken;
- De mate waarin de taalvaardigheid van de leerlingen in de klas onderling verschilt;
- De mate waarin de leerkracht differentieert;
- De mate waarin extra ondersteuning wordt geboden aan anderstalige leerlingen bij de voorbereiding van een spreekbeurt;
- De mate waarin extra ondersteuning wordt geboden aan anderstalige leerlingen bij het maken van een werkstuk (alleen groep 7);

Opzet en uitvoering van het onderzoek

- De mate waarin extra ondersteuning wordt geboden aan anderstalige leerlingen bij taal oefeningen (m.n. controleren begrip van betekenis);
- De mate waarin leerlingen gestimuleerd worden om thuis te lezen;
- De mate waarin de leerlingen huiswerk op krijgen;
- De mate waarin het zaakvak onderwijs wordt aangepast aan de anderstalige leerling;
- De mate waarin de leerkracht geduld opbrengt bij het geven van uitleg aan anderstalige leerlingen;
- De mate waarin het NT2-onderwijs prioriteit krijgt voor de anderstalige leerlingen;
- De mate waarin expliciete feedback gegeven wordt;
- De mate waarin impliciete feedback gegeven wordt;
- De mate waarin de leerkracht anderstalige leerlingen probeert te motiveren door het induceren van extrinsieke motivatie;
- De mate waarin de leerkracht anderstalige leerlingen probeert te motiveren door het induceren van intrinsieke motivatie;
- De attitude van de leerkracht t.o.v. de eerste taal van de anderstalige leerlingen;
- De attitude van de leerkracht t.o.v. de cultuur van de anderstalige leerlingen;
- De mate van ouderparticipatie, zoals waargenomen door de leerkracht;
- De mate waarin sprake is van een ordelijk klasklimaat;
- De mate waarin de leerkracht de oorzaak van de achterblijvende prestaties van de anderstalige leerlingen zoekt in de thuissituatie;
- De mate waarin de leerkracht meent dat de school weinig kan doen aan de achterblijvende prestaties van de anderstalige leerlingen;
- De mate waarin de leerkracht meent dat de prestaties van anderstalige leerlingen zullen verbeteren als het NT2-onderwijs verbetert;
- De mate waarin de leerkracht meent dat het basisonderwijs een compenserende taak heeft met betrekking tot de achterstand van taalvaardigheid Nederlands van anderstalige leerlingen;
- De frequentie waarmee zelf ontwikkeld NT2-materiaal wordt gebruikt;
- De frequentie waarmee NT2-methoden worden gebruikt;
- Het aantal verschillende NT2-methoden dat in de klas wordt gebruikt;
- Of er leerlingen deelnemen aan Oalt;
- Of er leerlingen deelnemen aan Oalt Turks;
- Of er leerlingen deelnemen aan Oalt Marokkaans-Arabisch;

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

- Of er leerlingen deelnemen aan Oalt Berber;
- Of er leerlingen deelnemen aan Oalt in een andere taal;
- De mate waarin Oalt lessen worden gegeven binnen, dan wel buiten school;
- Aansluiting Oalt op het reguliere taalonderwijs.

Op leerkrachtniveau zijn voor groep 4 en 7 met de logboeken gegevens verzameld over het onderwijs betreffende:

- Het deel van de anderstaligen dat dagelijks apart of in een groepje NT2-les krijgt;
- De dagelijkse duur van NT2-lessen voor de anderstaligen in de betreffende klas;
- De dagelijkse tijd besteed aan mondelinge taal;
- De dagelijkse tijd besteed aan woordenschat;
- De dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen;
- De dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen;
- De dagelijkse tijd besteed aan vrij lezen;
- De dagelijkse tijd besteed aan grammatica;
- De dagelijkse tijd besteed aan spelling;
- De dagelijkse tijd besteed aan stellen;
- De dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs;
- De dagelijkse tijd besteed aan woordenschat middels klassikale instructie;
- De dagelijkse tijd besteed aan woordenschat in niveaugroepen;
- De dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen middels klassikale instructie;
- De dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen in niveaugroepen;
- De dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen middels klassikale instructie;
- De dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen in niveaugroepen;
- De dagelijkse tijd besteed aan grammatica middels klassikale instructie;
- De dagelijkse tijd besteed aan grammatica in niveaugroepen;
- De dagelijkse tijd besteed aan spelling middels klassikale instructie;
- De dagelijkse tijd besteed aan spelling in niveaugroepen;
- De dagelijkse tijd besteed aan stellen middels klassikale instructie;
- De dagelijkse tijd besteed aan stellen in niveaugroepen;
- De dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs middels klassikale instructie;
- De dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs in niveaugroepen;

Opzet en uitvoering van het onderzoek

- Het aantal minuten dagelijks besteed aan extra uitleg taal/lezen voor laag-taalvaardige anderstaligen (gericht op het voorkomen van onbegrip);
- Het aantal minuten dagelijks besteed aan extra uitleg zaakvakonderwijs voor laag-taalvaardige anderstaligen (gericht op het voorkomen van onbegrip);
- De dagelijkse tijd besteed aan toetsen taal en leesvaardigheid middels methodegebonden toetsen;
- De dagelijkse tijd besteed aan toetsen taal en leesvaardigheid middels niet-methodegebonden toetsen;
- De dagelijkse tijd dat leerlingen samenwerken aan taalopdrachten.

Op directieniveau zijn met behulp van de directievragenlijst gegevens verzameld over:

- De denominatie van de school;
- Het percentage 1.0-leerlingen op school;
- Het percentage 1.25-leerlingen op school;
- Het percentage 1.9-leerlingen op school;
- De wijze van inzet van extra formatie (klassenverkleining, extra NT2, remedial teaching, interne begeleiding, coördinator leerlingenzorg, anders);
- De mate waarin directieleden cursussen hebben gevolgd;
- De werksatisfactie van de directie;
- De onderwijseffectiviteit;
- Of er feedback wordt gegeven aan leerkrachten t.a.v. de didactiek;
- Of er feedback wordt gegeven aan leerkrachten t.a.v. het pedagogisch klimaat;
- Of er feedback wordt gegeven aan leerkrachten t.a.v. het klasklimaat;
- Of er een leerlingvolgsysteem gebruikt wordt;
- Of er een remedial teacher beschikbaar is op school;
- Of er een interne begeleider beschikbaar is op school;
- Of er een NT2-leerkracht beschikbaar is op school;
- Of NT2 in het schoolwerkplan staat;
- Of er expliciet schoolbeleid is gericht ten aanzien van pesten;
- Of er expliciet schoolbeleid is gericht ten aanzien van discriminatie;
- Of er expliciet schoolbeleid is gericht ten aanzien van gedrag in de klas;
- De mate waarin pesten, de betrokkenheid van leerlingen en ouders bij de school, de relatie tussen school en buurt en de sociale relaties in de klas zijn besproken in de teamvergaderingen in het voorgaande schooljaar;

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

- De mate waarin neveninstromers worden opgevangen in aparte opvanggroepen;
- Het door de directie gehechte belang aan emotionele onderwijsdoelen;
- Het door de directie gehechte belang aan sociale onderwijsdoelen;
- Het door de directie gehechte belang aan cognitieve onderwijsdoelen;
- Het door de directie gehechte belang aan culturele onderwijsdoelen;
- Of de school wordt begeleid door een externe instantie;
- Of de school wordt begeleid door een schoolbegeleidingsdienst;
- Of de school wordt begeleid door een Pabo;
- Of de school wordt begeleid door een pedagogisch studiecentrum;
- Of de school wordt begeleid door een nascholingsinstituut;
- Of de school wordt begeleid door een andere dan bovengenoemde instanties;
- De mate van deelname aan innovaties;
- De mate van vernieuwingsgezindheid;
- De mate van bevordering van ouderparticipatie;
- Of er op school deelgenomen wordt aan Oalt;
- Of er op school deelgenomen wordt aan Oalt Turks in de onderbouw;
- Of er op school deelgenomen wordt aan Oalt Turks in de bovenbouw;
- Of er op school deelgenomen wordt aan Oalt Marokkaans in de onderbouw;
- Of er op school deelgenomen wordt aan Oalt Marokkaans in de bovenbouw;
- Of er op school deelgenomen wordt aan Oalt door andere dan Turkse of Marokkaanse leerlingen;
- Of er zelf ontwikkeld NT2-materiaal op school aanwezig is;
- Het aantal op school aanwezige NT2-methoden.

Sommige van de bovengenoemde leerling-, leerkracht- en directievariabelen worden gemeten met één item, andere met meerdere items waarover wordt gesommeerd. In de Appendix (Bijlage 1, Tabel 39) is te zien welke items voor het meten van de variabelen zijn gebruikt. Voor het meten van attitude-aspecten is uitgegaan van het attitudemodel van Ajzen en Fishbein (1980).

Alle vragenlijsten en één van de vier (identieke) logboeken zijn opgenomen in de Appendix (Bijlage 5-8).

2.4 Analyses kwantitatieve studie

2.4.1 Onderzoeksvragen betreffende factoren van invloed op de NT2-leerwinst (a1 en a2)

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen a1 en a2 zijn multilevel-analyses verricht met het programma MLWin, versie 2.1 (Rasbash et. al 2000). De onderzoeksvraag a1 luidt: Welke leerling-, leerkracht- en schoolgebonden variabelen voorspellen de leerwinst voor onderscheiden aspecten van de taalvaardigheid Nederlands van anderstalige leerlingen in groep 4 en 7 van de basisschool. De vraag a2 luidt: Hoeveel van de variantie in de leerwinst voor onderscheiden aspecten van de taalvaardigheid Nederlands van anderstalige leerlingen in groep 4 en 7 van de basisschool is school-, leerkracht- of leerlinggebonden.

In de multilevel-analyses zijn twee niveaus onderscheiden: een leerlingniveau en een gecombineerd leerkracht- en schoolniveau. De twee laatstgenoemde niveaus konden niet onderscheiden worden omdat de steekproef daarvoor te weinig klassen per school bevat.

Voor de regressie-analyses ter beantwoording van de twee voornoemde onderzoeksvragen is per afhankelijke variabele de leerwinst, indien mogelijk, op twee verschillende wijzen bepaald. Er zijn analyses verricht met als afhankelijke variabele de nameting en de voormeting als covariaat en er zijn analyses verricht met de verschilscore tussen voor- en nameting als afhankelijke variabele. Er is gekozen voor deze beide wijzen van leerwinstbepaling, omdat vooralsnog onduidelijk is welke benadering het best is. Statistici rapporteren voor- en nadelen van beide benaderingen (e.g. Allison 1990). Daarnaast bleek uit analyses op data van de LEO-cohortstudies dat de uitkomsten van beide soorten analyses niet altijd convergeren. Het effect van de variabele 'ethniciteit' bleek uit de rapportages van het LEO-cohortonderzoek na bepaling op de bovenbeschreven twee verschillende wijzen tegengestelde effecten op te leveren (Mulder 1994, Bijlage 11, p.167).

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag (a1) zijn voor de afhankelijke variabelen van zowel groep 4 als groep 7 de unilevel correlaties berekend tussen de voor- en nameting van de taalvaardigheidsmeting en indien mogelijk ook de verschilscore tussen beide enerzijds en alle bovengenoemde onafhankelijke variabelen op leerling-, leerkracht- en directieniveau anderzijds. Bij multilevel-analyses met een verschilscore als afhankelijke variabele zijn alle onafhankelijke variabelen geselecteerd die (unilevel) significant (tweezijdig, $\alpha = .05$) met de verschilscore sa-

menhangen. Bij analyses met de nameting als afhankelijke variabele en de voormeting als covariaat zijn alle onafhankelijke variabelen geselecteerd die een significante correlatie vertonen met de voormeting, de nameting of de verschilscore (tweezijdig, $\alpha=.05$). De niet unilevel significante onafhankelijke variabelen zijn dus in de verdere analyses buiten beschouwing gelaten. Vervolgens is per analysewijze (met voor- en nameting of met de verschilscore) nagegaan welke van de unilevel significante leerlingvariabelen *in de multilevel-analyses* een significante samenhang vertonen met de afhankelijke variabele.

Bij de analyses ter bepaling van de samenhang tussen de leerwinst en de leerkracht- of directievariabelen is eerst gecorrigeerd voor alle in de multilevel-analyses significant gebleken en tevens causaal te denken leerlingvariabelen. Dit is gedaan omdat we zo voorkomen dat verschillen tussen leerlingen die veroorzaakt worden door leerlingkenmerken en die niet door het onderwijs beïnvloed worden, toch aan deze kenmerken worden toegeschreven. Zo wordt bijvoorbeeld bij enkele analyses gecorrigeerd voor de intelligentie van de leerlingen. Hierdoor voorkomen we dat leerkracht- en directievariabelen significant met de leerwinst gaan samenhangen waarop scholen die gemiddeld meer intelligente leerlingen herbergen toevallig hoger scores.

In de multilevel-analyses wordt de sterkte van de samenhang tussen een onafhankelijke variabele en de leerwinst telkens bepaald ten opzichte van een zogenaamd nulmodel. In dit nulmodel wordt de afhankelijke variabele voorspeld door de constante en eventueel de voormeting en de leerlingvariabelen waarvoor gecorrigeerd wordt. Door de proporties verklaarde variantie te vergelijken van het nulmodel en het nulmodel aangevuld met een onafhankelijke variabele op school- of leerkrachtniveau, kan bepaald worden hoeveel variantie de betreffende onafhankelijke school- of leerkrachtvariabele verklaart. Onafhankelijke variabelen op school- of leerkrachtniveau kunnen overigens niet alleen variantie op schoolniveau, maar ook variantie op leerlingniveau verklaren. In de analyses wordt telkens maar één onafhankelijke variabele aan het nulmodel toegevoegd, omdat door eventuele samenhang tussen onafhankelijke variabelen onderling, de verschillende beta's in het geval er meerdere onafhankelijke variabelen in de vergelijking worden opgenomen, niet meer als indicaties van de sterkte van de samenhang met de leerwinst gezien kunnen worden.

Nadat duidelijk is welke onafhankelijke variabelen op school- of leerkrachtniveau significant zijn in de multilevel-analyses, wordt voor elke afhankelijke variabele apart bepaald hoeveel variantie alle significante onafhankelijke school- en leer-

krachtvariabelen samen verklaren. Bij deze analyses worden alleen causaal gedachte onafhankelijke variabelen gebruikt.

Omdat de proporties leerling- en schoolgebonden variantie veranderen als de steekproefgrootte verandert, kunnen de nul- en andere modellen slechts vergeleken worden als ze bij benadering berekend zijn over gegevens van dezelfde (aantallen) leerlingen. Daar van twee scholen de directies geen directievragenlijst retourneerden, zijn voor de interpretatie van de multilevel-analyses met directievariabelen nieuwe nulmodellen berekend met de gegevens van leerlingen die geen missende waarden op directievariabelen hebben.

Om de beta's onderling vergelijkbaar te maken, zijn voor alle multilevel-analyses de afhankelijke en onafhankelijke variabelen getransformeerd tot z-scores. Hierdoor wijkt de intercept in alle analyses niet significant van nul af.

De tweede onderzoeksvraag (a2) is beantwoord door na te gaan hoe de proporties leerling- en school- of leerkrachtgebonden variantie zich verhouden in het nulmodel. Daarnaast is voor deze modellen bepaald of de modellen significant beter passen als er per school niet alleen verschillende intercepts, maar ook verschillende beta's voor de regressielijnen geschat worden (random slope modellen). Als deze modellen significant beter passen, verschilt de leersnelheid dus significant over scholen. Hierbij levert het programma ook de correlatie tussen de intercepts en de beta's van de verschillende scholen. Het is op deze wijze mogelijk om na te gaan op scholen met betere leerlingen een geringere of juist grotere leerwinst vertonen dan op scholen met minder goede leerlingen.

2.4.2 Onderzoeksvragen betreffende de implementatie van reguliere taal- en NT2-methoden (b1 tot en met c3)

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen b1 tot en met b8 (implementatie NT2-methoden) en c1 tot en met c3 (implementatie reguliere taalmethoden en Oalt methoden) zijn rechte tellingen verricht van de antwoorden op vragen die met deze onderzoeksvragen verband houden.

De onderzoeksvragen b9 tot en met b12 (de mate waarin achtergrondvariabelen de aanwezigheid en het gebruik van NT2-methoden en zelf ontwikkeld NT2-materiaal voorspellen) zijn beantwoord aan de hand van (unilevel) regressie-analyses. In deze analyses zijn verschillende afhankelijke variabelen gebruikt. Deze variabelen zijn ten eerste de schoolvariabelen 'het aantal op school aanwezige NT2-methoden' (onderzoeksvraag b9) en 'de aanwezigheid op school van zelf ontwikkeld NT2-

materiaal' (onderzoeksvraag b10). Deze beide variabelen zijn afkomstig uit de directievragenlijst. Verder zijn als afhankelijke variabelen de leerkrachtvariabelen 'de frequentie van het gebruik van NT2-methoden' (onderzoeksvraag b11) en 'de frequentie van het gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal' (onderzoeksvraag b12) gebruikt.

Om te bepalen welke onafhankelijke variabelen de aanwezigheid en het gebruik van NT2-methoden en zelf ontwikkeld NT2-materiaal voorspellen, is een datafile gecreëerd met alle directie- en leerkrachtvariabelen voor zowel groep 4 als 7. Daarnaast zijn alle leerlingvariabelen die zowel in groep 7 als in groep 4 voorkomen, geaggregeerd tot het gemiddelde per klas. De zo ontstane datafile heeft dus leerkrachten als proefpersonen (N=32). Er is afgezien van het aggregeren van leerkrachtvariabelen omdat twee van de vier afhankelijke variabelen op leerkrachtniveau gemeten zijn. Hoewel mogelijk, zijn ook geen multilevel-analyses verricht met twee niveaus (leerkrachten en directies). Dit omdat het aantal cases dan zou dalen tot dertien en dus het onderscheidend vermogen van de analyses wel erg laag zou worden. Daarnaast is het aantal leerkrachten per directie laag (soms 1, meestal 2, maximaal 4) zodat regressies per directie vrijwel betekenisloos zouden worden. Het gevolg van de gekozen analysemethode is echter wel dat onafhankelijke directievariabelen door het niet verdisconteren van de intra-klassen-, of hier 'intra-directie'-correlatie sneller significant zullen zijn dan terecht is.

2.4.3 Onderzoeksvragen gericht op het vinden van knelpunten in het NT2-onderwijs en op effecten van NT2-nascholing (d1 tot en met e2)

De onder d en e vermelde onderzoeksvragen worden vooral beantwoord aan de hand van het kwalitatieve deel van het onderzoek (zie 2.5). Alleen onderzoeksvraag e1 (beoordeling gevolgde nascholingscursussen) wordt ook aan de hand van kwantitatieve gegevens beantwoord.

2.5 Gegevensverzameling en verwerking kwalitatieve studie

De gegevens voor de kwalitatieve studie zijn verzameld door middel van interviews. In deze interviews is ingegaan op de door de leerkrachten ervaren onderwijsproblemen van en met anderstalige leerlingen, op de achtergronden daarvan en mogelijke oplossingen daarvoor. De interviews hadden een semi-gestructureerd karakter en zijn afgenomen met behulp van een leidraad (zie Appendix, Bijlage 9). Er

werd gevraagd naar de ervaren knelpunten bij het lesgeven aan NT2-leerlingen, zowel in de taalles als in de zaakvaklessen. Hierbij werd ingegaan op de vraag welke onderdelen en welk type leerstof bij welke (groepen) leerlingen vooral problemen opleverde. Ook werd naar oorzaken van de problemen gevraagd. Tot slot werd gevraagd welke oplossingen voor de knelpunten bedacht zijn en reeds uitgevoerd worden en in welke richting nieuwe oplossingen gezocht zouden kunnen worden. Aan de leerkrachten die nascholing op het gebied van NT2 hebben gevolgd, is tevens gevraagd hoe ze deze nascholing beoordelen en of er belemmeringen zijn voor het in praktijk brengen van de cursusstof van de NT2-nascholing. Aansluitend is aan de leerkrachten gevraagd hoe een ideale nascholing eruit zou moeten zien. De vraagstelling had een open karakter.

Door middel van een brief zijn de leerkrachten die deel namen aan de kwantitatieve studie verzocht deel te nemen aan het interview. Alle leerkrachten hebben informatie geleverd voor het kwalitatieve deel van de studie. De meeste leerkrachten waren bereid zich te laten interviewen. Slechts één school gaf schriftelijk te kennen niet aan de interviews mee te kunnen doen, onder andere vanwege de hoeveelheid werkzaamheden aan het eind van het schooljaar en de hoeveelheid activiteiten op het gebied van taalonderwijs. Wel werd door de leerkrachten van deze school een kort schriftelijk antwoord op de vragen gegeven. Van de meeste scholen zijn twee of meer leerkrachten geïnterviewd; van drie scholen is met één leerkracht gesproken. Aanvullend zijn nog twee interviews gehouden met twee leerkrachten van basisscholen die niet aan het kwantitatieve deel van de studie deelnamen. In totaal zijn 32 leerkrachten van 16 scholen geïnterviewd. Hiervan vonden 18 interviews met één leerkracht telefonisch plaats. Vijf interviews werden persoonlijk, face-to-face, afgenomen, vier hiervan waren groepsgesprekken met twee tot vijf leerkrachten. Aan twee van de groepsinterviews nam ook de NT2-leerkracht deel. De tijdsduur van de interviews varieerde van 20 minuten tot twee uur. Er werd van alle interviews een opname op cassette gemaakt die vervolgens is uitgetypt.

De gegevens met betrekking tot knelpunten en oplossingen in deze teksten zijn grofweg geordend in hoofdklassen en subklassen. Zo werden problemen verdeeld in algemene achterstands- en taalproblemen. Vervolgens werden taalproblemen weer verdeeld in tweede-taal- en algemene taalproblemen. Op basis van deze indeling is een lopende tekst opgesteld waarin zoveel mogelijk gebruikt gemaakt wordt van de woorden van de leerkrachten zelf¹. Er is gekozen voor een collage-achtige opbouw

¹ In de citaten zijn typische spreektaalverschijnselen als valse starts, haperingen en incomplete zinnen bijgewerkt.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

van de tekst. Dit houdt verband met het doel van dit deel van het onderzoek, namelijk het opsporen van nieuwe factoren. Opmerkingen van leerkrachten die in eerste instantie details lijken en daardoor in een samenvatting weggelaten zouden worden, kunnen in tweede instantie sleutels tot het vinden van nieuwe factoren zijn. Uiteraard kan de lezer zich beperken tot het lezen van de samenvatting aan het eind van ieder hoofdstuk.

In de gesprekken kwam vaak een samenhang naar voren tussen de verschillende antwoorden, bijvoorbeeld tussen de aard van de ervaren problemen en de richting waarin oplossingen gezocht worden. Door de thematische opbouw van de tekst is de oorspronkelijke eenheid van de interviews, en daarmee de samenhangen tussen verschillende punten verloren gegaan. Om deze lijnen toch te kunnen traceren wordt bij de citaten verwezen naar de scholen. In de Appendix in Bijlage 10 is een korte beschrijving van de scholen opgenomen zoals ze uit de interviews naar voren kwamen.

3 Resultaten kwantitatieve studie

3.1 De betrouwbaarheid van de variabelen

Voor alle variabelen die zijn bepaald als somscore over meerdere items, zijn betrouwbaarheidscoëfficiënten (Cronbachs alpha) bepaald. In de Appendix (Bijlage 1; Tabel 39) worden voor alle gesommeerde variabelen de betrouwbaarheidscoëfficiënten gegeven met de items waaruit de betreffende schaal is samengesteld. Voor het verrichten van correlationeel onderzoek gericht op het vinden van samenhangen tussen variabelen is een betrouwbaarheid van minimaal .70 gewenst. Variabelen met alpha's onder .50 zijn niet meegenomen in het onderzoek.

Betrouwbaarheid leerlingvariabelen groep 4

De afhankelijke variabelen voor de leerlingen uit groep 4 betreffen de voor- en nameting van de woordenschat en het avi-niveau. Alleen de woordenschattoets bestaat uit meerdere items. Om de betrouwbaarheid van de voor- en nameting te optimaliseren, zijn de beste items geselecteerd op grond van de item-restcorrelaties. De voormeting voor woordenschat betreft 18 items met een alpha van .57. De name-ting, waarbij een aantal items is toegevoegd om in de voormeting geconstateerde plafondeffecten te verhelpen, betreft een somscore over 23 items en heeft een alpha van .74. Duidelijk is dat de voormeting voor woordenschat voor groep 4 een wat lage betrouwbaarheid heeft.

Omdat zowel analyses verricht zijn met de voormeting als covariaat als analyses met de verschilscore tussen na- en voormeting als afhankelijke variabele, zijn ook de alpha's bepaald van de items waarover de verschilscore is bepaald. Voor de verschilscore zijn tien items gebruikt die in zowel de voor- als de nameting voorkwamen. De alpha's van deze twee keer tien items bedragen respectievelijk .52 en .54. Duidelijk is dat voor vocabulair groep 4 zowel de verschilscore als de voormeting maar matig betrouwbaar zijn. Een consequentie hiervan is dat bij de analyses met een voormeting als covariaat, de voormeting waarschijnlijk in onvoldoende mate de woordenschat van de leerlingen weergeeft, waardoor de analyse niet alleen de leerwinst betreft, maar voor een klein deel ook het absolute vaardigheidsniveau van de leerling. Bij het bespreken van de resultaten van deze analyses komen we hierop terug.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

De onafhankelijke variabelen voor groep 4 die gerepresenteerd worden door een somscore, zijn de beide intelligentietoetsen van de SON; categorieën en analogieën. De alpha's van deze beide variabelen bedragen respectievelijk .64 en .54. Ook deze alpha's zijn dus aan de lage kant. Het gevolg hiervan is dat eventueel bestaande samenhangen met deze variabelen minder sterk geschat worden dan ze in werkelijkheid zijn.

Betrouwbaarheid leerlingvariabelen groep 7

De alpha's van de afhankelijke variabelen van de leerlingen in groep 7 lopen van .48 tot .79. De alpha's van de voor- en nameting voor spelling totaal, van de voor- en nameting van woordenschat en van de voormeting van woordbeeldspelling zijn groter dan .70. De variabelen met een alpha onder .70 zijn de voor- en nameting van grammatica totaal (.52 & .61), de voor- en nameting van grammatica op woordniveau (.59 & .58), de nameting van spelling op woordniveau (.62), de voor- en nameting van regelgestuurde spelling (.63 & .59) en de grammatica-lidwoorden voormeting (.48). Alleen de variabele grammatica-zinsniveau is niet in de verdere analyses opgenomen, daar de voormeting al een dergelijk lage betrouwbaarheid vertoonde dat een nameting zinloos werd geacht.

De onafhankelijke variabelen voor groep 7 die door somscores weergegeven worden vertonen alpha's van .52-.94. Al deze variabelen zijn gebruikt in de analyses. Alpha's lager dan .70 worden gevonden voor de analogieëntoets van de SON, de cognitieve en de normatieve attitude ten aanzien het leren van Nederlands, de cognitieve en de normatieve attitude ten aanzien van het leren van de eigen taal, het zelfvertrouwen ten aanzien van jezelf en het leren en de betrokkenheid van de ouders bij de schoolloopbaan van hun kind.

De leerkrachtvariabelen gemeten met de vragenlijst en geoperationaliseerd als somscore vertonen alpha's van .59 tot .89 (zie Appendix: Bijlage 1, Tabel 39). De betrouwbaarheid van de logboekvariabelen is bepaald door de alpha's te berekenen over de vier gesommeerde weekcores van elke variabele. Deze alpha's lopen van .03 tot .94. Van de dertig logboekvariabelen vertonen er echter maar zeven een alpha onder .70. Het betreft de dagelijkse tijd besteed aan grammatica middels klassikale instructie (.64), de dagelijkse tijd besteed aan spelling middels klassikale instructie (.65), de dagelijkse tijd besteed aan stellen middels klassikale instructie (.06), de dagelijkse tijd besteed aan stellen in niveaugroepen (.45), de dagelijkse tijd

besteed aan zaakvakonderwijs in niveaugroepen (.64), de dagelijkse tijd besteed aan toetsen taal- en leesvaardigheid middels methodegebonden toetsen (.58), en de dagelijkse tijd besteed aan toetsen taal- en leesvaardigheid middels niet-methodegebonden toetsen (-.03). De variabelen met een alpha kleiner dan .50 zijn niet in de analyses meegenomen, met uitzondering van de dagelijkse tijd besteed aan stellen in niveaugroepen. De reden hiervoor is dat een dergelijke activiteit niet gedacht kan worden erg vaak voor te komen. Dat maakt dat een alpha over de vier weeksomcores laag is, vanwege gebrek aan variantie. Toch blijft de variabele wel een indicatie geven van de mate waarin leerkrachten aan stellen in niveaugroepen doen. Een gevolg van de lage betrouwbaarheid kan zijn dat de samenhangen met deze variabele te laag geschat worden.

De schoolvariabelen gemeten met de directievragenlijst en geoperationaliseerd als somscore vertonen alpha's van .63 tot .94 (zie Appendix). Onder de .70 scoren de mate waarin directieleden cursussen hebben gevolgd (.66), de onderwijseffectiviteit (.65), de mate waarin pesten, betrokkenheid van leerlingen en ouders bij school, de relatie tussen school en buurt en de sociale relaties in de klas zijn besproken in de teamvergaderingen in het voorgaande schooljaar (.61), de mate van deelname aan innovaties (.65) en de mate van bevordering van ouderparticipatie (.63).

De conclusie van de betrouwbaarheidsanalyses luidt dat over het algemeen de variabelen gemeten zijn met een redelijke tot hoge betrouwbaarheid. Jammer is dat enkele minder betrouwbaar gemeten variabelen de afhankelijke variabelen betreffen. Met name in groep 4 bleken de metingen van taalvaardigheid minder betrouwbaar dan gewenst.

3.2 De samenhang tussen leerwinst en achtergrondvariabelen op leerling- en leerkracht- c.q. schoolniveau

3.2.1 De resultaten voor groep 4

De multilevel-analyses zijn verricht met verschillcores als afhankelijke variabele en met de nameting als afhankelijke variabele en de voormeting als covariaat. In de analyses met de verschillcores zijn, zoals gezegd in 2.4, alle onafhankelijke variabelen meegenomen die (unilevel) significant samenhangen met de verschillscore. Bij de analyses met de nameting als afhankelijke variabele zijn alle onafhankelijke va-

riabelen geselecteerd die significant samenhangen met de nameting, de voormeting of de verschillscore. Bij deze laatste analyses zijn ook variabelen meegenomen die met de verschillscore samenhangen, omdat na correctie voor een voormeting de variantie die overblijft opgevat kan worden als leerwinst op de betreffende variabele, en de verschillscore benadert de leerwinst meer dan de voor- of de nameting ieder voor zich.

In het onderstaande wordt telkens eerst het antwoord gegeven op de vraag hoeveel van de variantie in de leerwinst leerlinggebonden is en welk deel leerkracht- of schoolgebonden variantie betreft² (a2). Daarna komen de relaties tussen achtergrondvariabelen en de leerwinst aan bod (a1).

3.2.1.1 De leerwinst bij technisch lezen

In het onderstaande worden eerst de analyses met de verschillscore besproken en vervolgens die met een voor- en nameting. Daarbij wordt telkens eerst het antwoord gegeven op onderzoeksvraag a2 (verhouding proporties leerling- en schoolgebonden variantie) en dan op onderzoeksvraag a1 (welke variabelen voorspellen de leerwinst).

De verschillscore van twee avi-metingen

De resultaten van alle multilevel-analyses voor groep 4 op de verschillscore van de twee avi-metingen worden gepresenteerd in de Appendix, in Bijlage 2, Tabel 40. In Tabel 3 staan alleen de onafhankelijke variabelen die ook in de multilevel-analyses significant bleken.

Uit de tabel blijkt dat de proporties school- en leerlinggebonden variantie in het nulmodel vrijwel even groot zijn (respectievelijk 48 en 52%³). De leerwinst in technisch lezen is dus voor de helft gebonden aan individuele leerlingen en voor de helft aan de school-, klas of leerkracht. Dit betekent dat voor de leerwinst in technisch lezen van leerlingen in groep 4 de invloed van de school relatief groot is. In

² We spreken hier van leerkracht- of schoolgebonden variantie omdat in de voor deze studie uitgevoerde multilevel-analyses deze twee niveaus niet onderscheiden kunnen worden. Er zijn in de verzamelde data te weinig leerkrachten per school om leerkracht- en schoolniveau te kunnen onderscheiden. Overal in de tekst waar van het schoolniveau gesproken wordt, bedoelen we dus een combinatie van alle boven het leerlingniveau denkbare niveaus (leerkracht, school, buurt, etc.).

³ Deze percentages zijn berekend door de school- c.q. leerlinggebonden variantie te delen door de som van de school- en de leerlinggebonden variantie. De 48% schoolgebonden variantie is dus berekend als $(.394 / (.394 + .449))$.

de studies gebaseerd op de data van de LEO-cohorten vond men slechts 8% schoolgebonden variantie in de taalvaardigheid van de leerlingen (Mulder 1993). Verschil met de analyses op de LEO-cohorten is wel dat hier alleen anderstalige leerlingen in de steekproef zitten en dat we kijken naar de leerwinst en niet naar een éénmalige vaardigheidsmeting. In hoofdstuk 5 en 6 komen we op deze kwestie terug.

Van de leerlinggebonden variabelen blijken alleen de analogieën-intelligentietest en het al dan niet Nederlands als eerste taal geleerd hebben significant in de multilevel-analyse. De steekproef van 1.9-leerlingen bevat dus leerlingen die aangeven dat het Nederlands voor hen de moedertaal is. Voor deze twee variabelen wordt gecorrigeerd bij het bepalen van de effecten van leerkracht- en directievariabelen.

De variabelen die na controle voor de twee leerlingvariabelen de avi-verschilscore significant voorspellen, zijn:

- Specialisme anders; slechts drie leerkrachten vulden een ‘ander’ specialisme in, te weten speciaal onderwijs, zorgverbreding en adaptief onderwijs voor anderstalige leerlingen;
- Andere leerkracht betrokken bij de groep;
- NT2-leerkracht betrokken bij onderwijs aan NT2-leerlingen (negatief);
- Remedial teacher betrokken bij onderwijs aan NT2-leerlingen (negatief);
- Mate van differentiatie;
- Stimulering om thuis te lezen en naar de bibliotheek te gaan;
- Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat;
- Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat middels klassikale instructie (negatief);
- Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen (negatief);
- Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen middels klassikale instructie (negatief);
- Dagelijkse tijd besteed aan vrij lezen (negatief);
- Dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen middels klassikale instructie (negatief);
- Dagelijkse tijd besteed aan stellen in niveaugroepen;
- Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs middels klassikale instructie (negatief).

Geen enkele directievariabele bleek in de multilevel-analyses na controle voor de twee leerlingvariabelen significant samen te hangen met de verschilscore.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Tabel 3: Resultaten multilevel-analyses voor technisch lezen: verschilcores groep 4

De achter de variabelennamen vermelde codes corresponderen met de codes die worden gehanteerd in de Appendix, Bijlage 1 tot en met 8. Variabelen zijn getransformeerd tot z-scores. Gegeven worden de schoolgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de constante (C), de beta's van de onafhankelijke variabelen (B) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau⁴ (PS). Tussen haken staan de standaardfouten.

Model	SV	LV	C	B	PS
Alleen constante (N=160)	.421 (.172)	.464 (.055)	-.078 (.175)		
Constante + ... (N=159 bij alle onderstaande analyses)					
Nulmodel leerkrachtvariabelen met leerlingvariabelen: analogieën (sonan=1) en of eerstgeleerde taal Nederlands is (tted=2)	.394 (.162)	.449 (.053)	-.076 (.169)	1=.092 (.058) 2=.094 (.056)	
Constante + de leerlingvariabelen analogieën van de son + thuistaal al dan niet Nederlands en de genoemde leerkrachtvariabele:					
Gevolgd specialisme; anders (l01d)	.277 (.120)	.450 (.053)	-.076 (.146)	.338 (.147)*	.30
Andere leerkracht betrokken bij onderwijs aan NT2-leerlingen (l13a)	.303 (.129)	.449 (.053)	-.102 (.152)	.312 (.153)*	.23
Remedial teacher betrokken bij onderwijs aan NT2-leerlingen (l13d)	.256 (.112)	.451 (.053)	-.138 (.144)	-.377 (.148)*	.35
Mate van differentiatie (dif)	.300 (.128)	.449 (.053)	-.038 (.152)	.320 (.153)*	.24
Stimulering thuis lezen en bibliotheekbezoek (thl)	.282 (.121)	.449 (.053)	-.020 (.149)	.305 (.131)*	.28
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat (log4)	.298 (.127)	.449 (.053)	-.027 (.152)	.315 (.150)*	.24
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen (log5)	.253 (.110)	.451 (.053)	-.059 (.141)	-.370 (.141)**	.36

⁴ De variantie op leerlingniveau wordt niet verklaard door de in de tabel opgenomen variabelen. De proportie verklaarde schoolgebonden variantie is berekend door het verschil in verklaarde schoolgebonden variantie tussen het nulmodel en het betreffende model te delen door de schoolgebonden variantie van het nulmodel. In Tabel 3 dus (.394-proportie school/leerkrachtgebonden variantie na invoeren predictor in vergelijking)/.394).

Vervolg Tabel 3:

Model	SV	LV	C	B	PS
Dagelijkse tijd besteed aan vrij lezen (log7)	.257 (.113)	.449 (.053)	-.105 (.142)	-.356 (.134)**	.35
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat middels klassikale instructie (log12a)	.296 (.126)	.449 (.053)	-.100 (.150)	-.346 (.164)*	.25
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen middels klassikale instructie (log13a)	.239 (.107)	.451 (.053)	-.105 (.138)	-.396 (.142)**	.39
Dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen middels klassikale instructie (log14a)	.226 (.102)	.452 (.053)	-.120 (.136)	-.437 (.149)**	.43
Dagelijkse tijd besteed aan stellen in niveaugroepen (log17b)	.176 (.084)	.447 (.053)	-.057 (.122)	.451 (.114)**	.55
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonder- wijs middels klassikale instructie (log18a)	.264 (.115)	.451 (.053)	-.035 (.144)	-.353 (.146)*	.33
sonan + ttned en de causaal gedachte leer- krachtvariabelen (I01d, I13a, dif, thl, log4 & log17b)	.026 (.026)	.451 (.053)	-.007 (.070)		1.00 ⁵

* = 2-zijdig sign. op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign. op 1% (beta > 2.58 x s.e.).

Wat betreft de variabelen die negatief samenhangen met de leerwinst: deze zijn deels te verklaren. We nemen aan dat het inzetten van een remedial teacher vaker voorkomt naarmate de 1.9-leerlingen slechter presteren en minder leerwinst vertonen. Hierdoor ontstaat een negatief verband. Voorts geldt iets dergelijks vermoedelijk ook voor de tijdsbesteding aan technisch lezen: hoe lager de leerwinst, hoe meer dit nodig zal zijn. Verder valt op dat een aantal variabelen uit de logboeken die het lezen betreffen en de mate van klassikale instructie aangeven (voor technisch lezen, begrijpend lezen, woordenschatonderwijs en zaakvakonderwijs, alle middels klassikale instructie) negatief samenhangen met de leerwinst in technisch lezen. Klassikale instructie is mogelijk minder effectief voor 1.9-leerlingen dan het werken in niveaugroepen. Ook de positieve samenhang met variabelen die de differentiatie betreffen, te weten de mate van differentiatie en de dagelijkse tijd besteed aan stellen in niveaugroepen, wijst in die richting. Uit de review kwam eveneens naar voren dat werken op maat een positief effect heeft op de taalvaardigheid.

Hoewel de dagelijkse tijd besteed aan woordenschat middels klassikale instructie negatief samenhangt met de leerwinst, hangt de dagelijkse tijd besteed aan woordenschat wel significant positief samen met de leerwinst. Aangenomen mag worden

⁵ De schoolgebonden variantie wijkt niet significant van 0 af.

dat woordenschat ook bij technisch lezen van belang is. Immers, de avi-toetsen betreffen woorden, die vermoedelijk gemakkelijker te lezen zijn wanneer ze herkend worden. Voorts blijkt dat het stimuleren om thuis te lezen en naar de bibliotheek te gaan een positieve samenhang vertoont met de leerwinst. In de review (Emmelot, Van Schooten & Timman 2000) kwamen lezen in de vrije tijd (Aarts 1994; Aarts, Ruiters & Verhoeven 1993) en bibliotheeklidmaatschap (Mulder 1994) eveneens naar voren als bevorderlijk voor de taalvaardigheid van de 1.9-leerlingen.

Een specialisme, gevolgd in de opleiding tot leerkracht, benoemd onder de restcategorie 'anders', blijkt ook positief samen te hangen met de leerwinst bij technisch lezen. Het betrof hier drie verschillende specialismen bij drie verschillende leerkrachten, te weten: een opleiding voor het speciaal onderwijs, zorgverbreding en adaptief onderwijs voor anderstalige leerlingen. Hoewel dit drie verschillende specialismen zijn, is er toch sprake van een gemeenschappelijke invalshoek: specifieke zorg gericht op een specifieke groep leerlingen. De vaardigheid om te kunnen differentiëren is hierbij noodzakelijk. Mate van differentiatie bleek ook een relevante variabele. Zoals al gezegd bleek uit de review eveneens dat het werken op maat positief werkt ten aanzien van de taalvaardigheid.

Om na te gaan in hoeverre de causaal gedachte variabelen samen de verschillscore voorspellen, is een multilevel-analyse verricht met de causaal te denken significant gebleken variabelen: ander gevolgd specialisme, andere leerkracht betrokken bij onderwijs aan NT2-leerlingen, mate van differentiatie, stimulering thuis lezen en bibliotheekbezoek, tijd besteed aan woordenschat en tijd besteed aan stellen in niveaugroepen. In deze analyse wordt vrijwel alle schoolgebonden variantie verklaard, wat er op wijst dat voornoemde variabelen, als ze werkelijk causaal zijn, een grote invloed op de leerwinst in technisch lezen van 1.9-leerlingen in groep 4 hebben.

De avi-nameting als afhankelijke variabele en de voormeting als covariaat

Uit Tabel 4 blijkt dat de variantie in de nameting alleen (zonder voormeting) hoofdzakelijk leerlinggebonden is (84%). Ongeveer 16% is schoolgebonden. Verschillen in de technisch-leesvaardigheid van de 1.9-leerlingen worden dus vooral bepaald door leerlinggebonden factoren en niet door schoolgebonden factoren. Kijken we echter naar de verhouding tussen leerling- en schoolgebonden variantie na controle voor de voormeting, dan blijkt dat de vorderingen die de 1.9-leerlingen maken in het technisch lezen voor ongeveer de helft schoolgebonden is. Bij de analyses op verschillscores vonden we een vergelijkbaar resultaat. Het is ook wel plausibel dat

het absolute vaardigheidsniveau meer wordt bepaald door aanleg en thuismilieu en dergelijke dan de vorderingen in technisch-leesvaardigheid, die gedacht worden meer onder invloed van onderwijs plaats te vinden.

Er is ook een analyse verricht waarbij de effecten van de voormeting op de name-ting geschat worden met verschillen in de beta's tussen scholen (random slope model). Op deze wijze wordt bepaald of de leerwinst van de leerlingen significant verschilt over scholen. Tevens wordt zo nagegaan of er een correlatie is tussen de grootte van intercepts en de beta's van de verschillende scholen.

Het model met 'random slopes' blijkt niet beter te passen. De loglikelihood (IGLS) van het model met random slopes bedraagt 275.207 (N=160). Die van het model zonder random slopes bedraagt 279.465. Het verschil is chi-kwadraat verdeeld (Rasbash et. al 2000) en bedraagt 4.258. Het aantal vrijheidsgraden is 2, want er worden twee extra parameters geschat, namelijk de variantie van de slope-residuals en de covariantie van intercept en beta. Het verschil is niet significant op 5 % (grenswaarde = 5.99 en op 10 % 4.61; Hays 1981). De leerwinst van de 1.9-leerlingen verschilt dus niet significant over scholen oftewel de toename in aviniveau gedurende groep 4 wijkt niet significant af tussen scholen. De steekproef is echter vrij klein, zodat de power van deze analyses niet groot kan zijn.

Voor het bepalen van de effecten van de onafhankelijke variabelen op de leerwinst is ook bij de analyse met de voormeting als covariaat gecorrigeerd voor een aantal significant gebleken leerlingvariabelen. Het betreft de analogieën intelligentietest en het al dan niet Nederlands thuis als eerste taal hebben geleerd. Bij analyses waarin slechts één van deze leerlingvariabelen is opgenomen, zijn ze elk significant. In een analyse waarin ze samen als onafhankelijke worden opgenomen, is de gezamenlijke voorspelling wel significant maar de afzonderlijke beta's zijn dat niet. Voor de zekerheid is toch bij alle analyses die in Tabel 4 gepresenteerd worden voor deze twee leerlingvariabelen gecorrigeerd.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Tabel 4: Resultaten multilevel-analyses voor technisch lezen: voor- en nameting groep 4

De achter de variabelennamen vermelde codes corresponderen met de codes die worden gehanteerd in de Appendix: Bijlage 1 tot en met 8. Variabelen zijn getransformeerd tot z-scores. Gegeven worden de schoolgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de constante (C), de beta's van de onafhankelijke variabelen (B) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau⁶ (PS). Tussen haken staan de standaardfouten.

Model	SV	LV	C	B	PS
Alleen constante N=160	.161 (.093)	.850 (.100)	.002 (.130)		
Constante + ... (N=159 bij alle onderstaande analyses, behalve indien anders aangegeven)					
Voormeting aviscore (avi1) N=160	.241 (.098)	.271 (.032)	-.069 (.132)	.894 (.051)**	n.v.t
Nulmodel leerkrachtvariabelen met leerlingvariabelen voormeting avi (1), eerste taal al dan niet Ned. (2) en analogieën van de son (3)	.226 (.093)	.263 (.031)	-.067 (.129)	1=.899 (.050)** 2=.071 (.043) 3=.066 (.044)	
Constante + voormeting avi + analogieën van de son + thuistaal al dan niet Nederlands + ...					
Gevolgd specialisme (anders) (I01d)	.144 (.064)	.264 (.031)	-.066 (.106)	.283 (.107)**	.36
Remedial teacher betrokken bij onderwijs aan NT2-leerlingen (I13d)	.146 (.064)	.264 (.031)	-.116 (.109)	-.292 (.114)*	.35
Stimulering om thuis te lezen en naar bibliotheek te gaan (thl)	.143 (.063)	.263 (.031)	-.020 (.107)	.261 (.095)**	.37
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen (log5)	.151 (.066)	.264 (.031)	-.056 (.108)	-.272 (.110)*	.33
Dagelijkse tijd besteed aan vrij lezen (log7)	.146 (.064)	.263 (.031)	-.089 (.107)	-.270 (.102)**	.35
Dagelijkse tijd besteed aan woordensch. middels klass. instructie (log12a)	.161 (.070)	.263 (.031)	-.086 (.112)	-.278 (.122)*	.29

⁶ Zie noot 4.

Vervolg Tabel 4:

Model	SV	LV	C	B	PS
Dagelijkse tijd besteed aan techn. lezen middels klassikale instructie (log13a)	.115 (.053)	.265 (.031)	-.090 (.098)	-.334 (.101)**	.49
Dagelijkse tijd besteed aan begrijpend le- zen middels klass. instructie (log14a)	.118 (.054)	.265 (.031)	-.102 (.099)	-.348 (.109)**	.48
Dagelijkse tijd besteed aan stellen in niveaugroepen (log17b)	.099 (.047)	.262 (.031)	-.053 (.092)	.344 (.087)**	.56
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakon- derwijs middels klassikale instr. (log18a)	.148 (.065)	.264 (.031)	-.036 (.108)	-.274 (.110)*	.35
Nulmodel met de causaal gedachte signi- ficante leerkrachtvariabelen (avi1, sonan; ttned; l01d; thl; log17b)	.065 (.034)	.262 (.031)	-.028 (.079)	nvt	.71

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); **= 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.).

De volgende leerkrachtvariabelen zijn in de multilevel-analyses significant:

- Specialisme anders: slechts drie leerkrachten vulden een 'ander' specialisme in, te weten speciaal onderwijs, zorgverbreding en adaptief onderwijs voor anderstalige leerlingen;
- Remedial teacher betrokken bij onderwijs aan NT2-leerlingen (negatief);
- Stimulering om thuis te lezen en naar de bibliotheek te gaan;
- Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen (negatief);
- Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen middels klassikale instructie (negatief);
- Dagelijkse tijd besteed aan vrij lezen (negatief);
- Dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen middels klassikale instructie (negatief);
- Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat middels klassikale instructie (negatief);
- Dagelijkse tijd besteed aan stellen in niveaugroepen;
- Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs middels klassikale instructie (negatief);

Geen van de directievariabelen bleek in de multilevel-analyses significant. In Tabel 4 worden de resultaten gepresenteerd van de significante onafhankelijke variabelen. In de Appendix (Bijlage 2: Tabel 41) staan alle resultaten.

De uitkomsten van de analyses die in Tabel 4 gepresenteerd worden komen sterk overeen met de analyses in Tabel 3. Voor de bespreking verwijzen we naar de bespreking van Tabel 3. Alle onafhankelijke variabelen die in de analyses met een voor- en nameting significant blijken, zijn dat ook bij de analyses op averschijscores. Daar waren echter drie variabelen meer significant, te weten: of er een andere leerkracht betrokken is bij onderwijs aan NT2-leerlingen, de mate van differentiatie en de dagelijkse tijd besteed aan woordenschat. Deze variabelen hingen alledrie positief samen met de afhankelijke. Ook blijkt uit Tabel 4 weer dat indien we de causaal te denken variabelen in één analyse opnemen, vrijwel alle schoolgebonden variantie in de leerwinst in technisch lezen verklaard wordt.

Conclusie technisch lezen groep 4

We concluderen dat de leerwinst in technisch lezen voor groep 4 voor ongeveer de helft samenhangt met leerkracht- en schoolgebonden factoren en voor de andere helft met leerlinggebonden karakteristieken. Verder blijken de onafhankelijke variabelen waarvan een eventueel causaal effect verondersteld kan worden, de leerwinst vrijwel perfect te verklaren voor wat betreft de schoolgebonden variantie. De leerlinggebonden variantie wordt nauwelijks verklaard door de in dit onderzoek gemeten variabelen op leerlingniveau. Wel blijken de intelligentie (analogieën) en of Nederlands als eerste taal geleerd is van belang. De proportie door deze twee variabelen samen verklaarde leerlingvariantie is echter niet erg groot (voor beide soorten analyses ongeveer .03).

Voor de leerwinst in technisch lezen van 1.9-leerlingen lijkt het werken op maat bevorderlijk voor de leerwinst: werken in niveaugroepen (stellen bijvoorbeeld) hangt positief samen met de afhankelijke variabelen, terwijl alle tijdsbestedingsvariabelen die klassikale instructie betreffen negatief samenhangen met de afhankelijke. Ook differentiëren lijkt goed te zijn evenals het volgen van een opleiding voor het speciaal onderwijs, zorgverbreding en adaptief onderwijs voor anderstalige leerlingen. Uit de eerder genoemde review (Emmelot, Van Schooten & Timman 2000) bleek dat het werken in kleine groepen een positief effect heeft op de taalvaardigheid, hoewel het in die studies om mondelinge taalvaardigheid ging (Elsäcker & Verhoeven, 1997).

Verder zou het woordenschatonderwijs, mist niet klassikaal gegeven, een bijdrage aan de leerwinst voor technisch lezen kunnen geven evenals de stimulering om thuis te lezen en naar de bibliotheek te gaan. Wat betreft het effect van de dagelijkse

tijd besteed aan stellen in niveaugroepen: schrijven en lezen zijn twee kanten van hetzelfde proces, die elkaar mogelijk wederzijds in positieve zin beïnvloeden.

3.2.1.2 De leerwinst bij woordenschat

In het onderstaande worden weer eerst de analyses besproken betreffende de verschilscore, oftewel het verschil tussen de voor- en nameting op tien dezelfde items. Vervolgens bespreken we de analyses met een voor- en nameting. Daarbij wordt eerst het antwoord gegeven op de onderzoeksvraag betreffende de verhouding van de leerling- en schoolgebonden variantie, en dan op de onderzoeksvraag over welke variabelen de leerwinst voorspellen.

Woordenschat groep 4, de verschilscore van twee avi-metingen

De resultaten van alle multilevel-analyses met de verschilscore voor woordenschat als afhankelijke variabele worden gepresenteerd in de Appendix (Bijlage 2; Tabel 42). In Tabel 5 staan alleen de significante resultaten. De betrouwbaarheid van de tien items waarover de verschilscore is berekend, bleek bij zowel de voor- als de nameting niet erg hoog (voor voor- en nameting resp. .52 en .54). Mogelijk worden de relaties tussen de onafhankelijke variabelen en de verschilscore dus te laag geschat.

Uit Tabel 5 blijkt dat de variantie in de leerwinst voor woordenschat hoofdzakelijk leerlinggebonden variantie betreft. Slechts 11 procent in de leerwinst betreft schoolgebonden variantie. De oorzaken van verschillen in leerwinst voor woordenschat van 1.9-leerlingen lijken dus maar voor een zeer beperkt deel door de scholen of leerkrachten te worden beïnvloed. Waarschijnlijk wordt de leerwinst van de leerlingen op het gebied van de woordenschat bepaald door leerlingkenmerken, maar dan andere dan die worden gemeten in dit onderzoek. Er zijn geen leerlinggebonden variabelen die in een multilevel-analyse significant samenhangen met de verschilscore. Bij de analyses met leerkracht- en directievariabelen is dan ook niet gecorrigeerd voor leerlingvariabelen.

De significante leerkrachtvariabelen zijn:

- Andere leerkracht betrokken bij de groep;
- Deelname aan Oalt (negatief);
- Oalt als taalondersteuning (negatief);
- Mate van door leerkracht gehecht belang aan emotionele doelen;
- Stimulering thuis lezen en bibliotheekbezoek;

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

- Prioriteit in het onderwijs voor taalvaardigheid NT2-leerlingen;
- Gerichtheid leerkracht op extrinsieke motivatie (negatief);
- Mate van door leerkracht gehecht belang aan emotionele onderwijsdoelen;
- Dagelijkse tijd besteed aan grammatica;
- Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs (negatief);
- Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs middels klassikale instructie (negatief);
- Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat middels klassikale instructie (negatief).

Significante directievariabelen zijn:

- Extra formatie ingezet voor NT2-leerkracht;
- Extra formatie ingezet voor remedial teaching;
- Expliciet schoolbeleid ten aanzien van pesten;
- Expliciet schoolbeleid ten aanzien van discriminatie;
- Begeleiding van de school door een 'andere' externe instantie (betreft één school met 19 deelnemende leerlingen in groep 4, die wordt begeleid door een bureau voor schoolgericht maatschappelijk werk);
- Arbeidssatisfactie van het responderende directielid (negatief).

Veel variabelen vertonen een negatieve samenhang met de leerwinst. Uit de tabel blijkt, dat deelname aan Oalt door leerlingen van groep 4, ook als het taalondersteuning betreft, negatief samenhangt met de leerwinst. Leerlingen die aan Oalt of taalondersteuning door een Oalt-leerkracht deelnemen, worden hiertoe doorgaans uit de groep gehaald onder schooltijd. Mogelijk missen zij hierdoor teveel van het reguliere programma. De mate waarin de leerkracht extrinsieke motivatie nastreeft (belang van cijfers, competitie) hangt negatief samen met de leerwinst bij woordenschat. Het extrinsiek motiveren zou dus negatief kunnen werken op de woordenschatontwikkeling van de 1.9-leerlingen in groep 4.

Tabel 5: Resultaten multilevel-analyses voor woordenschat: verschilscores groep 4.

De gebruikte codes zijn terug te vinden in de Appendix: Bijlage 1-8. Variabelen zijn getransformeerd tot z-scores. Gegeven worden de schoolgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de constante (C), de beta's van de onafhankelijke variabelen (B) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau⁷ (PS). Tussen haken staan de standaardfouten (N=156).

Model	SV	LV	C	B	PS
Nulmodel leerkrachtvariabelen: alleen constante	.107 (.074)	.884 (.105)	-.057 (.116)		
Constante + de leerkrachtvariabele ...					
Andere leerkracht betrokken bij het onderwijs aan NT2-leerlingen (113a)	.049 (.051)	.895 (.106)	-.043 (.098)	.206* (.098)	.54
Deelname aan Oalt op klasniveau (140a)	.023 (.040)	.896 (.106)	-.024 (.087)	-.265** (.088)	.79
Taalondersteunend Oalt (oalt)	.032 (.044)	.887 (.105)	-.010 (.091)	-.260** (.088)	.70
Door leerkracht gehecht belang aan emotionele onderwijsdoelen (emod)	.070 (.059)	.879 (.104)	-.020 (.105)	.209* (.101)	.35
Stimulering thuis lezen en bibliotheekbezoek (thl)	.071 (.059)	.878 (.104)	-.029 (.105)	.207* (.098)	.34
Prioriteit in het onderwijs voor taalvaardigheid NT2-leerlingen (pri)	.063 (.056)	.887 (.105)	-.043 (.102)	.211* (.107)	.41
Mate van extrinsieke motivatie (mex)	.042 (.048)	.894 (.106)	-.032 (.095)	-.232* (.098)	.61
Dagelijkse tijd besteed aan grammatica (log8)	.025 (.040)	.883 (.104)	-.019 (.088)	.281* (.084)	.77
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs (log11)	.039 (.047)	.891 (.106)	-.020 (.094)	-.244** (.094)	.64
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat middels klassikale instructie (log12a)	.062 (.056)	.886 (.105)	-.053 (.102)	-.214* (.106)	.42
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs middels klassikale instructie (log18a)	.019 (.038)	.895 (.106)	-.015 (.085)	-.278** (.086)	.82
De causaal gedachte sign. leerkrachtvariabelen (113a, emod, thl, pri, mex, log8)	.000 (.000)	.837 (.095)	-.001 (.073)	nvt	1.00

⁷ Zie noot 4.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Vervolg Tabel 5: De directievariabelen (N=137).

Model	SV	LV	C	B	PS
Nulmodel directievariabelen met alleen constante (N=137)	.115 (.083)	.896 (.114)	-.015 (.127)		
Extra formatie ingezet voor extra NT2-leerkracht (d04b)	.061 (.059)	.893 (.113)	.008 (.109)	.244* (.108)	.47
Extra formatie ingezet voor remedial teaching (d04c)	.054 (.057)	.891 (.113)	.007 (.106)	.266* (.106)	.53
Expliciet schoolbeleid tav pesten (d14a)	.061 (.060)	.895 (.113)	.029 (.110)	.221* (.102)	.47
Expliciet schoolbeleid tav discriminatie (d14b)	.061 (.060)	.895 (.113)	.029 (.110)	.221* (.102)	.47
School begeleid door externe instantie: schoolgericht maatschappelijk werk (d18b5)	.051 (.055)	.902 (.114)	.022 (.105)	.257* (.114)	.56
Werksatisfactie (satis)	.089 (.071)	.879 (.112)	-.010 (.118)	-.221* (.106)	.23
Alle significante directievariabelen samen	.000 (.000)	.841 (.102)	.050 (.078)	nvt	1.00

* Is significant op 5% (> 1.96 x s.e.); ** Is significant op 1% (>2.58 x s.e.).

Het negatieve effect van de dagelijkse tijd besteed aan woordenschatonderwijs middels klassikale instructie kan zowel verklaard worden door aan te nemen dat wanneer leerlingen problemen hebben met woordenschatverwerving er meer tijd wordt besteed aan woordenschatonderwijs, als door aan te nemen dat klassikaal onderwijs voor de 1.9-leerlingen minder geschikt is. Ook het zaakvakonderwijs middels klassikale instructie vertoont een negatieve beta. We zagen dit patroon van negatieve effecten van klassikale instructie ook al bij de analyses voor technisch lezen. Ook kan het zijn dat de tijd die besteed wordt aan zaakvakonderwijs ten koste gaat van de woordenschatverwerving. Een negatief samenhangende variabele op directieniveau betreft de arbeidssatisfactie. Een verklaring hiervoor is ons niet duidelijk.

Leerkracht- en directievariabelen die positief samenhangen met de leerwinst bij woordenschat en mogelijk een causaal verband vertonen, zijn: het belang dat gehecht wordt aan emotionele onderwijsdoelen, schoolbeleid ten aanzien van sociaal-emotionele doelen zoals bestrijding van discriminatie en pesten, stimulering van thuis lezen en naar de bibliotheek gaan, prioriteit in het onderwijs voor de taalvaar-

digheid van NT2-leerlingen, extra formatie die wordt ingezet voor een NT2-leerkracht en voor remedial teaching en begeleiding door een instantie die zich richt op schoolmaatschappelijk werk.

Ook de tijd besteed aan grammatica blijkt significant positief met de leerwinst samen te hangen. Hiervoor hebben wij geen verklaring. Bij het bespreken van de analyses op de voor- en nameting voor woordenschat komen we hier nog op terug.

Woordenschat groep 4, de nameting als afhankelijke en de voormeting als covariaat

De resultaten van alle multilevel-analyses met de nameting voor woordenschat voor groep 4 als afhankelijke variabele worden gepresenteerd in de Appendix (Bijlage 2; Tabel 43). In Tabel 6 staan alleen de significante resultaten. Uit de betrouwbaarheidsanalyses bleek dat de voormeting vrij onbetrouwbaar was (.57; zie Bijlage 1). Dit werd veroorzaakt doordat de items voor de 1.9-leerlingen vrij makkelijk waren. Daarom zijn aan de nameting enkele wat moeilijker items toegevoegd. De nameting heeft een alpha van .74. Bij de onderstaande analyses moeten we dus bedenken dat de voormeting waarschijnlijk onvoldoende corrigeert en de afhankelijke variabele dus niet alleen de leerwinst betreft, maar ook enigszins het absolute vaardigheidsniveau van de 1.9-leerlingen.

Uit Tabel 6 blijkt dat de variantie in het absolute niveau voor woordenschat (de nameting) voor de helft leerling- en voor de helft schoolgebonden is. Na toevoeging van de voormeting als covariaat blijft deze verhouding ongeveer gelijk. Dit is een onverwacht resultaat en een opvallend verschil met de in Tabel 5 gepresenteerde analyses en met de resultaten van de analyses voor technisch lezen (Tabel 3 en 4). Bij de analyses voor technisch lezen bleek het absolute niveau vooral leerlinggebonden variantie te betreffen en de leerwinst evenveel leerling- als schoolgebonden variantie. Dit resultaat leek ook verklaarbaar. De gedachte was dat de bagage waarmee leerlingen op school komen minder schoolgebonden is en voor het absolute vaardigheidsniveau dus veel leerlinggebonden variantie levert. Daarnaast wordt de vooruitgang die leerlingen boeken eveneens door leerlinggebonden karakteristieken bepaald, maar in grotere mate dan het absolute niveau ook door leerkracht- of schoolgebonden factoren. Nu blijkt voor woordenschat, als we de verschillscore nemen, de meeste variantie leerlinggebonden te zijn. Kijken we naar het absolute niveau of de leerwinst in een model met voor- en nameting, dan blijkt de verhouding leerling- en schoolgebonden variantie ongeveer gelijk.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Tabel 6: Multilevel-analyses voor woordenschat: nameting als afhankelijke variabele, groep 4

De gebruikte codes zijn terug te vinden in de Appendix: Bijlage 1-8. Variabelen zijn getransformeerd tot z-scores. Gegeven worden de schoolgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de constante (C), de beta's van de onafhankelijke variabelen (B) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau⁸ (PS). Tussen haken staan de standaardfouten (N=156).

Model	SV	LV	C	B	PS
Alleen constante	.425 (.175)	.480 (.057)	-.198 (.176)		
Constante + voormeting (vocab1)	.348 (.141)	.345 (.041)	-.164 (.158)	.383 (.050)	
Nulmodel leerkrachtvariabelen: constante + voormeting (1) + son-categorieën (2) + thuistaal al dan niet Turks (3)	.284 (.116)	.324 (.039)	-.139 (.144)	1=.320 (.047) 2=.174 (.053) 3=-.231 (.055)	
Constante + voormeting + son-categorieën + thuistaal al dan niet Turks + de leerkrachtvariabele ...					
Gevolgd specialisme remedial teaching (l01a)	.169 (.074)	.291 (.035)	-.013 (.119)	-.416** (.160)	.40
Frequentie gebruik eigen NT2-materiaal (l36a-a)	.205 (.086)	.290 (.035)	-.089 (.125)	-.242* (.122)	.28
Dagelijkse tijd besteed aan mondelinge taalvaardigheid (log3)	.101 (.049)	.290 (.035)	.000 (.096)	-.437** (.101)	.64
Dagelijkse tijd besteed aan grammatica (log8)	.158 (.069)	.291 (.035)	-.072 (.112)	.303** (.104)	.44
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs (log11)	.185 (.080)	.292 (.035)	-.060 (.121)	-.269* (.121)	.35
Dagelijkse tijd besteed aan grammatica middels klassikale instructie (log15a)	.185 (.080)	.290 (.035)	-.082 (.120)	.291* (.121)	.35
Dagelijkse tijd besteed aan grammatica in niveaugroepen (log15b)	.196 (.084)	.291 (.035)	-.057 (.124)	.268* (.127)	.31
Dagelijkse tijd besteed aan toetsen taalvaardigheid middels methodegebonden toetsen (log21)	.163 (.072)	.292 (.035)	-.035 (.116)	.355** (.132)	.43
De causaal te denken significante leerkrachtvariabelen (log8, log15a, log15b, log21)	.063 (.035)	.292 (.035)	-.007 (.081)	nvt	.78

⁸ Zie noot 4.

Vervolg Tabel 6:

Model	SV	LV	C	B	PS
Directievariabelen (N=137)					
Nulmodel directie; constante, voormeting (1), categorieën (2) en eerstgeleerde taal Turks (3)	.276 (.121)	.315 (.040)	-.053 (.152)	1=.320** (.056) 2=.202** (.059) 3=-.226** (.065)	
School al dan niet begeleid door Pabo (d18b2)	.162 (.077)	.317 (.040)	.064 (.129)	.406** (.152)	.42
Al dan niet school begeleid door pedagogisch studiecentrum (d18b3)	.183 (.085)	.316 (.040)	.040 (.133)	.411* (.176)	.34
Mate prioriteit sociale onderwijsdoelen (dlsoc)	.175 (.082)	.315 (.040)	.014 (.128)	.291* (.115)	.37
Nulmodel met alle significante directievariabelen (d18b2, zd18b3, dlsoc)	.114 (.059)	.317 (.040)	.081 (.112)		.59

* Is significant op 5 % ($> 1.96 \times \text{s.e.}$); ** Is significant op 1% ($> 2.58 \times \text{s.e.}$).

Wellicht moet de verklaring voor de relatief lage proportie schoolgebonden variatie in de verschillscore voor woordenschat (deels) gezocht worden in de onbetrouwbaarheid van deze verschillscore. Opmerkelijk blijft echter wel dat voor woordenschat ook het absolute vaardigheidsniveau van de 1.9-leerlingen in groep 4 voor de helft schoolgebonden variatie betreft. Dit zou kunnen betekenen dat de 1.9-leerlingen in groep 4 hun woordenschat Nederlands voor een relatief groot deel op school verwerven.

Kijken we naar welke leerlingvariabelen de leerwinst voor woordenschat van de 1.9-leerlingen in groep 4 voorspellen in een model met voor- en nameting, dan blijkt er een significante samenhang te zijn met de intelligentie (de categorieën-test) en of Turks als eerste taal is geleerd. Voor deze beide leerlingvariabelen is gecorrigeerd bij het bepalen van de effecten van variabelen uit de leerkracht - en directievragenlijst (Zie Tabel 6).

De variabelen op leerkrachtniveau die na controle voor voornoemde leerlingvariabelen significant blijken, zijn:

- Door leerkracht gevolgd specialisme remedial teacher (negatief);

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

- Frequentie gebruik eigen materiaal voor NT2 (negatief);
- Dagelijkse tijd besteed aan mondelinge taalvaardigheid (negatief);
- Dagelijkse tijd besteed aan grammatica;
- Dagelijkse tijd besteed aan grammatica middels klassikale instructie;
- Dagelijkse tijd besteed aan grammatica in niveaugroepen;
- Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs (negatief);
- Dagelijkse tijd besteed aan toetsen van taalvaardigheid middels methodegebonden toetsen.

Variabelen op directieniveau die een significante samenhang vertonen met de nameting, waarbij gecorrigeerd wordt voor de voormeting, de categorieëntoets en of de eerstgeleerde taal Turks is, zijn:

- Of de school wordt begeleid door een Pabo;
- Of de school wordt begeleid door een pedagogisch studiecentrum;
- De op schoolniveau gegeven mate van prioriteit aan sociale onderwijsdoelen.

Dat de dagelijkse tijd besteed aan mondelinge taalvaardigheid negatief samenhangt met de leerwinst in woordenschat, zou kunnen betekenen dat hoe lager de leerwinst bij woordenschat is, hoe meer de leerkracht zich geroepen voelt aandacht te besteden aan mondelinge taalvaardigheid. Anderzijds is het ook mogelijk dat de tijd besteed aan mondelinge taalvaardigheid voor de 1.9-leerlingen niet productief is. Het is bijvoorbeeld denkbaar dat alleen de vaardige leerlingen aan bod komen bij de oefening van mondelinge taalvaardigheid zoals in het kringgesprek. Voor de frequentie van het gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal geldt waarschijnlijk dat hoe lager de leerwinst voor woordenschat, hoe meer de docent het eigen materiaal aanwendt.

Opvallend is de positieve samenhang tussen leerwinst bij woordenschat en alle drie de soorten tijdsbesteding aan grammaticaonderwijs. De review geeft hierover geen informatie. De richting van het verband is overigens onduidelijk: kan er meer tijd besteed worden aan grammatica, wanneer de leerwinst bij woordenschat relatief hoog is, of draagt grammaticaonderwijs bij aan een hogere leerwinst? Uit de unilevel correlaties blijkt dat de tijdsbesteding aan grammatica niet alleen met de leerwinst, maar ook significant met het absolute niveau van de woordenschat samenhangt. Met de betrouwbaarste score, de nameting, bedraagt de correlatie .39

($p=.000$; $N=164$). De eerstgenoemde verklaring (hogere woordenschat maakt grammaticaonderwijs mogelijk) is dus denkbaar.

De dagelijkse tijd besteed aan toetsen met behulp van methodegebonden toetsen blijkt eveneens samen te hangen met de leerwinst. Het kan zijn dat veel aandacht voor taal, en met name grammatica, en veel aandacht voor diagnostische taaltoetsing, een grotere woordenschat leveren bij de 1.9-leerlingen. Dat aandacht voor het zaakvakonderwijs negatief samenhangt met de leerwinst voor woordenschat zou kunnen betekenen dat dit zaakvakonderwijs ten koste gaat van taalonderwijs.

Voor het negatieve verband tussen remedial teaching als specialisme en de leerwinst bij woordenschat zien wij geen verklaring. Verder lijken leerkrachtvariabelen er niet toe te doen.

Wel lijken enkele directievariabelen nog van belang: begeleiding door een Pabo of pedagogisch studiecentrum en mate van prioriteit van sociale onderwijsdoelen zoals goed met anderen kunnen omgaan en goed in een groep samen kunnen werken, hangen beide significant positief samen met de leerwinst voor woordenschat.

Conclusie leerwinst groep 4 voor woordenschat

De analyses met de verschilscore en met de nameting als afhankelijke variabele laten geen gelijke resultaten zien als we kijken naar de proporties school- en leerlinggebonden variantie. De variantie in de verschilscore blijkt voor ongeveer 90% leerlinggebonden. In analyses met de nameting als afhankelijke en de voormeting als covariaat vinden we echter ongeveer de helft van de variantie schoolgebonden. Ook van het absolute vaardigheidsniveau (de nameting) blijken de proporties leerling- en schoolgebonden variantie vrijwel gelijk. De verklaring voor dit verschil in resultaat tussen de analyse op de verschilscore en de analyse met een voor- en nameting, is ons niet duidelijk.

Wanneer we kijken naar de variabelen die in beide soorten analyses positief samenhangen met de leerwinst bij woordenschat en mogelijke een causaal verband vertonen, zien we overeenkomsten in onderwijsdoelen, namelijk sociaal en emotionele doelen, en schoolbegeleiding, in het ene geval door een instantie die zich richt op schoolmaatschappelijk werk, in het andere geval door Pabo of pedagogisch studiecentrum. De andere positief samenhangende variabelen komen niet in beide analyses als relevant naar voren, behalve de tijd besteed aan grammatica. Van deze laatste variabele is ons onduidelijk of we die moeten zien als oorzaak of als gevolg van een grotere woordenschat c.q. leerwinst in woordenschat.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Tijd besteed aan zaakvakonderwijs komt in beide soorten analyses als significant negatief naar voren. Dit zou kunnen betekenen dat het zaakvakonderwijs het taalonderwijs enigszins verdringt. Verder valt op dat in de analyse met de verschillscore als afhankelijke variabele, net als bij de analyses voor technisch lezen, ook de mate van stimulering om thuis te lezen en naar de bibliotheek te gaan een positieve invloed op de woordenschatverwerving lijkt te hebben. Positief en mogelijk causaal lijken verder het prioriteit geven aan taalvaardigheid in het onderwijs aan NT2-leerlingen, meer tijd besteed aan methodegebonden toetsen, een andere leerkracht betrokken bij het NT2-onderwijs, het besteden van extra formatie aan een NT2-leerkracht of een remedial teacher en het maken van schoolbeleid ten aanzien van pesten of discriminatie. Deze laatste twee variabelen passen bij het eerder gesuggererde positieve verband tussen sociale en emotionele doelen en de leerwinst voor woordenschat.

Negatieve samenhangen in één of beide analysevormen worden verder gevonden voor de mate waarin de leerkracht extrinsieke motivatie ofwel competitie probeert aan te brengen, deelname aan Oalt, woordenschatonderwijs via klassikale instructie, zaakvakonderwijs via klassikale instructie, het gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal, remedial teaching als specialisme, tijd besteed aan mondelinge taalvaardigheid en de mate van arbeidssatisfactie van het bevraagde directielid.

De negatieve relatie met extrinsieke motivatie zou een causaal verband kunnen weerspiegelen, daar extrinsieke motivatie vaak als contraproductief wordt gezien. De negatieve relatie met Oalt kan verklaard worden door aan te nemen dat de 1.9-leerlingen regulier onderwijs missen door de Oalt-lessen. Het woordenschat- en mondeling taalvaardigheidsonderwijs zouden wel eens vaker gegeven kunnen worden naarmate ze harder nodig zijn, wat de negatieve samenhangen met de tijd besteed aan woordenschat en mondelinge taalvaardigheid zou verklaren. Hetzelfde geldt voor het gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal. Zaakvakonderwijs zou, zoals hierboven gesteld, het taalonderwijs enigszins kunnen verdringen. Ook mogelijk is echter dat woordenschatonderwijs en zaakvakonderwijs middels klassikale instructie beide negatieve beta's vertonen doordat klassikaal onderwijs voor de 1.9-leerlingen minder geschikt is. Dit werd ook al geopperd bij de resultaten van analyses voor technisch lezen. Voor de overige samenhangen zien wij geen plausibele ad-hoc verklaringen.

3.2.1.3 Samenvattende conclusie leerwinst groep 4

Uit de analyses op verschillcores en die met de nameting als afhankelijke variabele en de voormeting als covariaat blijkt dat de variantie in de leerwinst voor technisch lezen in beide analyses en voor woordenschat voor de analyse met voor- en name-ting voor ongeveer de helft schoolgebonden is en voor de helft leerlinggebonden. In de studie van Mulder (1993) op de data van het LEO-cohort werd slechts 8% schoolgebonden variantie gevonden. Verschillen met de studie van Mulder en onze studie zijn dat wij niet een éénmalige vaardigheidsmeting als afhankelijke variabele gebruikten, maar de leerwinst. Duidelijk is dat leerwinst eerder schoolgebonden variantie zal betreffen dan het absolute vaardigheidsniveau. Daarnaast doen wij onderzoek bij uitsluitend 1.9-leerlingen, wat het verschillende resultaat eveneens deels kan verklaren. Anderstalige leerlingen doen hun taalvaardigheid Nederlands wellicht voor een groter deel op school op dan Nederlandstalige leerlingen. Opvallend is dat bij analyses op alleen de nameting voor technisch lezen (het absolute niveau) de proportie schoolgebonden variantie enorm afneemt, wat past bij de door Mulder (1993) gerapporteerde gegevens. Vreemd is echter dat in analyses op de verschillscore (dus de leerwinst) voor woordenschat vooral leerlinggebonden variantie wordt gevonden. Mogelijk speelt hier een rol dat deze verschillscore onbetrouwbaar is gemeten. Ook een analyse op alleen de nameting voor woordenschat (wel betrouwbaar, .74) wijkt af van wat we verwachtten op grond van Mulder (1993) en onze analyses voor technisch lezen. Hier blijkt de variantie in het absolute niveau voor ongeveer de helft schoolgebonden. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de woordenschat van de leerlingen schoolgebonden variantie laat zien die in feite buurtgebonden variantie betreft. Omdat we de sociaal economische status van de leerlingen niet hebben gemeten, kunnen we hiervoor ook niet controleren.

Verder valt op dat van de door ons voor groep 4 gemeten achtergrondvariabelen, de leerlingvariabelen de leerwinst maar matig voorspellen. De leerlinggebonden variantie wordt in onze analyses dan ook nauwelijks verklaard. De schoolgebonden variantie wordt echter zeer goed verklaard met de leerkracht- en directievariabelen die wij voor dit onderzoek gemeten hebben. Als we alleen de causaal gedachte leerkrachtvariabelen in de multilevel-analyses invoeren, verklaren we zowel in analyses met verschillcores als met de voor- en nameting voor zowel technisch lezen als woordenschat vrijwel alle schoolgebonden variantie (proporties lopen van .76 tot 1.00; na correctie voor de significante leerlingvariabelen). De directievariabelen verklaren voor technisch lezen geen leerling- of schoolgebonden variantie. Voor woordenschat verklaren de causaal te denken directievariabelen alle schoolgebonden

den variantie in de verschilscore en 59% van de variantie in de leerwinst met de nameting als afhankelijke variabele.

Bij groep 4 zijn slechts gegevens verzameld over twee taalvaardigheden, te weten technisch lezen en woordenschat. Significante leerlingvariabelen bleken: de mate van intelligentie op één van de twee afgenomen tests (zowel bij technisch lezen bij beide analyses significant als bij één van de analyses voor woordenschat) en of de eerst geleerde taal Nederlands respectievelijk Turks is. Nederlands als taal die thuis het eerst geleerd is, was significant bij beide analyses voor technisch lezen, Turks als taal die thuis het eerst geleerd is, was significant bij één van de woordenschat-analyses. Voor de significante leerlingvariabelen is gecorrigeerd bij de multilevel-analyses gericht op het bepalen van de samenhangen tussen de leerwinst en de leerkracht- en directievariabelen.

Enkele leerkrachtvariabelen vertoonden zowel in één van de analyses voor technisch lezen als in één van de analyses voor woordenschat een significante samenhang met de leerwinst. Het betreft het stimuleren door de leerkracht van het thuis lezen en naar de bibliotheek gaan, het betrokken zijn van een andere leerkracht bij het onderwijs aan de NT2-leerlingen (beide positief), de dagelijkse tijd besteed aan woordenschat middels klassikale instructie, en de dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs middels klassikale instructie (beide negatief).

Het effect van het betrokken zijn van een andere leerkracht is lastig te duiden: we nemen aan dat er steeds één leerkracht voor de groep staat en dat hier sprake is van een duobaan. Er zijn geen gegevens bekend over gunstige resultaten van een dergelijke constructie. Een andere mogelijkheid is dat het hier gaat om twee leerkrachten die soms tegelijk voor de groep staan. In dat geval is het gunstige effect goed verklaarbaar. Wat betreft de andere variabele: het stimuleren van het thuis lezen en naar de bibliotheek gaan kan zeer wel een gunstig effect hebben op de leerwinst bij taalvaardigheid. Uit de review (Emmelot, Van Schooten & Timman 2000) kwam naar voren dat het thuis lezen van Nederlands (Aarts, Ruiter & Verhoeven, 1993) als gunstig voor de taalvaardigheid in het Nederlands werd gezien.

Dat de tijd besteed aan klassikale instructie voor woordenschat- en zaakvakonderwijs een negatief effect vertonen op de leerwinst voor woordenschat kan betekenen dat leerkrachten vaker klassikaal woordenschatonderwijs geven naarmate de leerlingen trager woorden leren en voor het zaakvakonderwijs dat dit het taalonderwijs verdringt. Echter, het zou ook kunnen dat klassikaal onderwijs voor de 1.9-leerlingen minder geschikt is. In overeenstemming hiermee is ook de vondst dat bij

de analyses voor technisch lezen de mate van differentiatie van belang bleek en er negatieve samenhangen werden gevonden tussen de leerwinst en de tijd besteed aan klassikale instructie in woordenschat, technisch lezen, begrijpend lezen en zaakvakonderwijs. Uit de eerder genoemde review bleek ook dat het werken in kleine groepen een positief effect heeft op de taalvaardigheid, hoewel het in die studies om mondelinge taalvaardigheid ging (Elsäcker & Verhoeven, 1997).

Gevolgde specialismen in de opleiding tot leerkracht blijken positief met de leerwinst voor technisch lezen samen te hangen. Het betreft een opleiding voor het speciaal onderwijs, voor zorgverbreding en voor adaptief onderwijs voor anderstalige leerlingen. Hoewel dit drie verschillende specialismen zijn, is er toch sprake van een gemeenschappelijke invalshoek: specifieke zorg gericht op een specifieke groep leerlingen. De vaardigheid om te kunnen differentiëren is hierbij noodzakelijk.

Enkele leerkracht- en directievariabelen hangen positief samen met de leerwinst bij woordenschat en zijn causaal op te vatten. Het betreft het belang dat gehecht wordt aan emotionele onderwijsdoelen, schoolbeleid ten aanzien van sociaal-emotionele doelen zoals het voorkomen van discriminatie en pesten, prioriteit in het onderwijs voor de taalvaardigheid van NT2-leerlingen, extra formatie die wordt ingezet voor een NT2-leerkracht en voor remedial teaching en begeleiding door een instantie die zich richt op schoolmaatschappelijk werk.

De dagelijkse tijd besteed aan toetsen met behulp van methodegebonden toetsen blijkt eveneens samen te hangen met de leerwinst. Het kan zijn dat veel aandacht voor taal, en met name grammatica, en veel aandacht voor diagnostische taaltoetsing, een grotere woordenschat leveren bij de 1.9-leerlingen.

Deelname aan Oalt, ook als het taalondersteuning betreft, blijkt negatief met de leerwinst voor woordenschat samen te hangen. Leerlingen die aan Oalt of taalondersteuning door een Oalt-leerkracht deelnemen, worden hiertoe doorgaans uit de groep gehaald onder schooltijd. Mogelijk missen zij hierdoor teveel van het reguliere programma.

De mate waarin de leerkracht extrinsieke motivatie poogt aan te brengen (belang van cijfers, competitie) hangt negatief samen met de leerwinst voor woordenschat. Het extrinsiek motiveren zou dus negatief kunnen werken op de woordenschatontwikkeling van de 1.9-leerlingen.

Opvallend is de positieve samenhang tussen leerwinst bij woordenschat en alle drie de gemeten soorten tijdsbesteding aan grammaticaonderwijs. De eerder genoemde review geeft hierover geen informatie. De richting van het verband is overigens onduidelijk: kan er meer tijd besteed worden aan grammatica, wanneer de leerwinst

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

bij woordenschat relatief hoog is, of draagt grammaticaonderwijs bij aan een hogere leerwinst? Uit de unilevel correlaties blijkt dat de tijdbesteding aan grammatica niet alleen met de leerwinst, maar ook significant met het absolute niveau van de woordenschat samenhangt, dus de eerstgenoemde verklaring, namelijk dat een grotere woordenschat meer grammaticaonderwijs mogelijk maakt, is denkbaar.

Verder lijken enkele directievariabelen nog van belang: begeleiding door een Pabo of pedagogisch studiecentrum en de mate waarin prioriteit wordt gegeven aan sociale onderwijsdoelen als het goed met anderen kunnen omgaan en goed in een groep samen kunnen werken, hangen beide significant positief samen met de leerwinst voor woordenschat.

Kort samenvattend kunnen we stellen dat de leerwinst voor technisch lezen en woordenschat van leerlingen in groep vier positief beïnvloed lijkt te worden door de mate van intelligentie van de leerlingen en de eerst geleerde taal (Nederlands positief; Turks negatief).

Belangrijke leerkrachtvariabelen met een positief effect lijken het stimuleren door de leerkracht van het thuis lezen en naar de bibliotheek gaan, de mate van differentiatie, het aanhangen van sociaal-emotionele doelen, de dagelijkse tijd besteed aan toetsen met behulp van methodegebonden toetsen en de tijd besteed aan grammaticaonderwijs. Een negatief effect zou kunnen uitgaan van deelname aan Oalt, ook als het taalondersteuning betreft, en het benadrukken van extrinsieke motivatie.

Op directieniveau lijken van invloed: het inzetten van extra formatie voor een NT2-leerkracht of remedial teacher, de begeleiding door een instantie die zich richt op schoolmaatschappelijk werk, begeleiding door een Pabo of pedagogisch studiecentrum en de mate van prioriteit gegeven aan sociale onderwijsdoelen.

3.2.2 De resultaten voor groep 7

Ook voor groep 7 zijn de multilevel-analyses verricht met de verschilscore als afhankelijke variabele en met de nameting als afhankelijke variabele en de voormeting als covariaat. In de analyses met de verschilcores zijn, zoals gezegd in paragraaf 2.4, alle onafhankelijke variabelen meegenomen die unilevel significant samenhangen met de verschilscore. Bij de analyses met de nameting als afhankelijke variabele zijn alle onafhankelijke variabelen geselecteerd die significant samenhangen met de nameting, de voormeting of de verschilscore. Bij deze laatste analyses zijn ook variabelen meegenomen die met de verschilscore samenhangen, omdat na correctie voor een voormeting de variantie die overblijft opgevat kan

worden als leerwinst op de betreffende variabele, en de verschilscore benadert de leerwinst meer dan de voor- of de nameting ieder voor zich.

In het onderstaande wordt telkens eerst het antwoord gegeven op de vraag hoeveel van de variantie in de leerwinst leerlinggebonden is en welk deel leerkracht- of schoolgebonden variantie betreft. Daarna komen de relaties tussen achtergrondvariabelen en de leerwinst aan bod.

3.2.2.1 De leerwinst bij grammatica

Bij de analyses gericht op het bepalen van de samenhang tussen achtergrondvariabelen en de leerwinst voor grammatica zijn twee verschillende somscores gebruikt: de somscore over alle grammatica-items (grammatica totaal) en de somscore over enkele items betreffende grammatica op woordniveau (grammatica woordniveau). Bij beide somscores is niet met een verschilscore gewerkt. Voor grammatica totaal omdat de items die zowel in de voor- als de nameting voorkwamen een te onbetrouwbare somscore en dus ook verschilscore opleveren. De voor- en de nameting bestonden voor grammatica totaal overigens deels uit verschillende items. In de nameting zijn nieuwe items opgenomen omdat na de voormeting bleek dat de items erg moeilijk waren voor de 1.9-leerlingen. De items voor grammatica op woordniveau zijn wel gelijk in voor- en nameting, maar eveneens zo matig homogeen dat van analyses op een nog onbetrouwbaarder verschilscore is afgezien. Er zijn dus alleen analyses verricht met de nameting als afhankelijke variabele en de voormeting als covariaat.

Grammatica totaal

Alle analyses voor grammatica totaal worden gepresenteerd in de Appendix (Bijlage 3; Tabel 44). In Tabel 7 staan alle significante resultaten. Uit de multilevelanalyses blijkt dat van de nameting, zonder voormeting als covariaat, alle variantie leerlinggebonden is. Het absolute niveau van de leerlingen wordt dus uitsluitend bepaald door leerlinggebonden karakteristieken. Na correctie voor de voormeting verandert dit beeld nauwelijks. Ook de leerwinst wordt dus hoofdzakelijk door leerlinggebonden kenmerken bepaald.

Er is ook een model gefit met verschillende beta's voor de voormeting voor de verschillende scholen (random slope model). Dit model levert geen significante verbetering van de fit. De loglikelihood zonder random slopes is 290.124, met random slopes 286.947. Het verschil bedraagt dus 3.177 met twee vrijheidsgraden, en is dus niet significant.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Tabel 7: Multilevel-analyses voor grammatica totaal: nameting als afhankelijke variabele, groep 7
De gebruikte codes zijn terug te vinden in de Appendix: Bijlage 1-8. Variabelen zijn getransformeerd tot z-scores. Gegeven worden de schoolgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de constante (C), de beta's van de onafhankelijke variabelen (B) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau⁹ (PS). Tussen haken staan de standaardfouten.

Model	SV	LV	C	B	PS
Alleen constante (N=124)	.000 (.000)	.992 (.126)	.000 (.089)		
Constante + voormeting (1) (=nulmodel voor leerlingvariabelen) (N=117)	.007 (.036)	.692 (.096)	.006 (.080)	1=.492** (.078)	
Constante + voormeting + categorieën (1) + thuistaal al dan niet Nederlands (2) (=nulmodel voor leerkrachtvariabelen) (N=117)	.073 (.059)	.511 (.081)	.001 (.089)	1=.222** (.072)	2=.206** (.077)
Constante + voormeting + son-categorieën + thuistaal al dan niet Nederlands + de leerkrachtvariabele ...					
Dagelijkse tijd besteed aan mondelinge taalvaardigheid (log3)	.058 (.053)	.534 (.078)	.015 (.085)	-.191* (.081)	
<i>Directievariabelen</i>					
Nieuw nulmodel directievariabelen (constante, voormeting, categorieën (1) & eerstgeleerde taal Nederlands (2), N=102)	.043 (.046)	.542 (.081)	.027 (.094)	1=.215** (.075)	2=.117 (.085)
Deelname aan Oalt op schoolniveau (d22a)	.051 (.053)	.507 (.080)	.005 (.087)	.206* (.089)	

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.).

Twee leerlingvariabelen bleken significant in de multilevel-analyses: de intelligentietest categorieën en of er thuis als eerste taal Nederlands geleerd is. Voor deze beide variabelen is bij alle overige analyses voor grammatica totaal gecorrigeerd. Voegen we deze beide variabelen toe, dan blijkt veel van de leerlinggebonden variantie verklaard te worden (26%). De hoeveelheid schoolgebonden variantie neemt na correctie voor beide leerlingvariabelen wel iets toe, maar wijkt ook dan nog steeds niet significant af van nul.

⁹ Zie noot 4.

Kijken we naar de samenhang tussen de leerwinst en de onafhankelijke variabelen dan blijkt, na controle voor de twee bovenvermelde leerlingvariabelen, dat slechts twee variabelen een significante samenhang met de leerwinst vertonen. De dagelijkse tijd besteed aan mondelinge vaardigheden hangt negatief met de leerwinst samen en deelname aan Oalt op schoolniveau positief (zie Tabel 7). De reden dat we maar vier significante variabelen vinden (twee op leerling- en twee op het gecombineerde leerkracht en schoolniveau) kan te wijten zijn aan de lage betrouwbaarheid van de score voor grammatica totaal (voor voor- en nameting respectievelijk .52 en .61).

De gevonden significante samenhangen zijn niet makkelijk te verklaren. Het is mogelijk dat veel aandacht voor mondeling taalgebruik het grammaticaonderwijs verdringt. Een verklaring voor de samenhang met de deelname aan Oalt, die aangeeft of er leerlingen op school zijn die Oalt volgen, is niet te geven. Immers, leerlingen in groep 7 doen hooguit mee aan buitenschools Oalt, dat vooral gericht is op de eigen taal. Eigenlijk lijkt de variantie bij leerwinst op grammatica vooral leerlinggebonden te zijn: bepaald door intelligentie en het al dan niet thuis spreken van Nederlands. Dit echter onder voorbehoud van het geringe onderscheidende vermogen door de lage betrouwbaarheid van de grammatica totaalscore. Wellicht kunnen we daardoor bestaande relaties tussen de door ons gemeten variabelen en de leerwinst voor grammatica niet aantonen.

Grammatica op woordniveau

Om dezelfde reden als bij grammatica totaal is afgezien van analyses op een verschilscore. In het onderstaande worden alleen analyses gepresenteerd met de nameting als afhankelijke en de voormeting als covariaat. De betrouwbaarheid van de voor- en de nameting bedraagt respectievelijk .59 en .58. Wel zijn voor de voor- en de nameting van grammatica op woordniveau dezelfde (vier) items gebruikt. De resultaten van alle analyses betreffende grammatica op woordniveau staan in de Appendix (Bijlage 3; Tabel 45). In Tabel 8 staan alleen de significante resultaten.

Zonder voormeting, dus van het absolute vaardigheidsniveau, blijkt 79% van de variantie leerlinggebonden. Voegen we de voormeting toe, dan blijkt de proportie leerlinggebonden variantie in de leerwinst zelfs toe te nemen (84%). Duidelijk is dat de oorzaken van de verschillen tussen leerlingen voor grammatica woordniveau vooral gezocht moeten worden in leerlingkenmerken en voor slechts 16% in kenmerken van leerkrachten of scholen. Toetsen we een model met aparte beta's voor de voormeting voor de verschillende scholen (random slopes), dan past dit niet sig-

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

nificant beter dan een model met één beta voor alle scholen (verschil in loglikelihood = .91, $df=2$).

Uit de analyses blijkt ten eerste dat de voormeting niet significant samenhangt met de nameting. Dit doet vermoeden dat de betrouwbaarheid van de metingen van grammatica op woordniveau te laag is voor het doen van analyses. Ook rijst de vraag of we wel van leerwinst als afhankelijke kunnen spreken nu dat de voormeting niet significant samenhangt. Voor de zekerheid is wel bij alle analyses voor grammatica woordniveau de voormeting als covariaat opgenomen.

Van de leerlingvariabelen blijkt alleen of de eerstgeleerde taal Turks is significant (negatieve samenhang). Voor deze leerlingvariabele is gecorrigeerd bij het bepalen van de effecten van leerkracht- en directievariabelen. Opvallend is dat deze leerlingvariabele alleen variantie op schoolniveau verklaard. Wellicht zitten de Turkse leerlingen geconcentreerd op een paar scholen. Verder moet opgemerkt worden dat de variantie op schoolniveau in het nulmodel niet significant van nul afwijkt. Bij de in het onderstaande besproken resultaten moet dus bedacht worden dat de significante predictoren (leerkracht- en directievariabelen) schoolgebonden variantie verklaren die toch al bijna nihil is. Veel belang moet er aan deze samenhangen dus niet gehecht worden.

Uit de analyses blijkt dat er veel leerkracht- en directievariabelen de grammaticanameting significant voorspellen. Dit is gezien de lage betrouwbaarheid van de grammaticametingen verrassend. Niet verrassend is dat de variabelen nauwelijks leerlinggebonden variantie verklaren, maar vrijwel alleen school- c.q. leerkrachtgebonden variantie (zie Tabel 8).

Leerkrachtvariabelen die een positief effect vertonen zijn het volgen van na- of bijscholing, het belang gehecht aan sociale en cognitieve onderwijsdoelen, taalondersteunend Oalt en de tijd besteed aan begrijpend lezen via klassikale instructie. Negatief zijn de mate van differentiatie, de mate van geven van expliciete feedback, de attitude van de leerkracht ten aanzien van de eerste taal van de 1.9-leerlingen en de mate waarin de leerkracht meent dat de achterstand van de 1.9-leerlingen veroorzaakt wordt door de thuissituatie.

Tabel 8: Resultaten multilevel-analyses voor grammatica woordniveau: nameting als afhankelijke, groep 7

De gebruikte codes zijn terug te vinden in de Appendix: Bijlage 1-8. Variabelen zijn getransformeerd tot z-scores. Gegeven worden de schoolgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de constante (C), de beta's van de onafhankelijke variabelen (B) en de proporties verklaarde variantie op school- en leerlingniveau (PS/PL). Tussen haken staan de standaardfouten.

Model	SV	LV	C	B	PS/ PL
Alleen constante (N=124)	.210 (.114)	.792 (.108)	.008 (.143)		
Constante + voormeting (1) (nulmodel voor leerlingvariabelen) (N=118)	.146 (.092)	.768 (.107)	-.004 (.128)	1=.168 (.091)	
Const. + voormeting + eerste taal al dan niet Turks (1) (nulmodel leerkrachtvariabelen) (N=118)	.065 (.063)	.784 (.109)	-.016 (.106)	1=.188* (.087)	
Constante + voormeting + eerste taal al dan niet Turks + de leerkrachtvariabele ...					
Aantal dagdelen gevolgd na- en bijscholingscursussen NT2 (l03b)(N=118)	.013 (.043)	.792 (.110)	-.018 (.088)	.205* (.089)	.80/ .00
Door leerkracht gehecht belang aan sociale onderwijsdoelen (socd) (N=118)	.015 (.043)	.784 (.109)	-.016 (.088)	.217* (.088)	.77/ .00
Door leerkracht gehecht belang aan cognitieve onderwijsdoelen (cod) (N=118)	.000 (.000)	.780 (.102)	-.012 (.081)	.283** (.091)	1.00/ .00
Mate van differentiatie (dif) (N=118)	.023 (.046)	.768 (.107)	-.009 (.091)	-.250** (.092)	.65/ .02
Mate van geven van expliciete feedback (l30a) (N=118)	.024 (.047)	.783 (.109)	-.011 (.092)	-.214* (.097)	.65/ .00
Attitude leerkracht t.o.v. eerste taal NT2-leerlingen (atta) (N=118)	.007 (.041)	.805 (.111)	-.015 (.086)	-.187* (.089)	.89/ .00
Mate waarin leerkracht meent dat achterblijvende prestaties NT2-leerlingen veroorzaakt worden door de thuissituatie (l35a) (N=118)	.000 (.037)	.778 (.108)	-.020 (.081)	-.276** (.087)	1.00/ .01
Mate van taalondersteunend Oalt (oalt) (N=78)	.019 (.054)	.788 (.134)	.066 (.115)	.241* (.113)	.71/ .00
Dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen middels klassikale instructie (log14a) (N=118)	.033 (.050)	.780 (.108)	-.013 (.095)	.201* (.099)	.49/ .00
Met alle significante causaal gedachte leerkrachtvariabelen (constante, gramwn1, ttur, l03b, socd, cod, l30a, oalt, log14a) (N=78)	.000 (.000)	.717 (.115)	.057 (.122)	nvt	1.00/ .10

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Model	SV	LV	C	B	PS/ PL
<i>Directievariabelen</i>					
Nieuw nulmodel directievars: constante + voormeting (1) + eerst geleerde taal Turks (2) (N=103)	.085 (.076)	.798 (.119)	-.046 (.121)	1= .208* (.101) 2= .167 (.095)	
Denominatie RK (drk) (N=103)	.000 (.000)	.789 (.110)	-.074 (.088)	.303** (.093)	1.00/ .00
Denominatie PC (dpc) (N=103)	.022 (.050)	.795 (.118)	-.013 (.099)	-.272* (.106)	.74/ .00
Extra formatie ingezet voor extra NT2-leerkracht (d04b) (N=103)	.067 (.067)	.770 (.115)	-.043 (.114)	-.271* (.123)	.21/ .04
Extra formatie ingezet voor remedial teaching (d04c) (N=102)	.000 (.000)	.796 (.111)	-.033 (.089)	-.294** (.093)	1.00/ .00
Ja dan nee remedial teaching op school (d12a) (N=103)	.001 (.042)	.828 (.123)	-.054 (.090)	.224* (.095)	1.00/ .00
Al dan niet school begeleid door nascholingsinstituut (d18b4) (N=103)	.035 (.055)	.795 (.118)	-.041 (.103)	.232* (.106)	.59/ .00
Beschikbaarheid Oalt voor Turkse leerlingen in de onderbouw (d22ba) (N=103)	.067 (.067)	.770 (.115)	-.043 (.114)	.271* (.123)	.21/ .04
Alle significante causaal te denken onafhankelijke directievariabelen (constante, voormeting, eerstgeleerde taal Turks, d12a, d18b4 & d22ba) (N=103)	.000 (.000)	.709 (.099)	-.045 (.083)	nvt	1.00/ .11

* = 2-zijdig sign. op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign. op 1% (beta > 2.58 x s.e.).

De positief samenhangende leerkrachtvariabelen zijn alle causaal op te vatten. De negatief samenhangende variabelen zijn moeilijker te interpreteren. Dat differentiatie en expliciete feedback een negatieve samenhang vertonen is tegen de verwachting en met name voor differentiatie tegengesteld aan de resultaten van analyses met de leerwinst voor andere aspecten van de taalvaardigheid Nederlands als afhankelijke variabele. Misschien differentiëren leerkrachten meer naarmate de leerlingen minder taalvaardig zijn. Voor expliciete feedback zou iets dergelijks kunnen gelden. Beide verklaringen worden aannemelijker als we bedenken dat we hier eigenlijk niet de leerwinst, maar het absolute taalvaardigheidsniveau als afhankelijke variabele gebruiken. De voormeting bleek immers niet significant de name-

ting te voorspellen. De leerlingen van leerkrachten met een positievere attitude ten aanzien van het gebruik van de eerste taal van de 1.9-leerlingen, presteren slechter op de grammatica woordniveau items. Een verklaring kan zijn dat deze leerkrachten het Nederlands minder prioriteit geven. Dat de mening dat de achterstand van de 1.9-leerlingen veroorzaakt wordt door de thuissituatie meer wordt aangehangen door leerkrachten waarvan de leerlinge slechter presteren op grammatica woordniveau, kan komen doordat deze leerkrachten zich minder verantwoordelijk voelen voor de prestaties van de 1.9-leerlingen, als een vorm van aangeleerde hulpeloosheid.

Van de directievariabelen blijken significant positief of de school rooms katholiek is, of de school wordt begeleid door een nascholingsinstituut en of er Oalt Turks in de onderbouw gegeven wordt. De begeleiding door een nascholingsinstituut zou gedacht kunnen worden een positief effect te hebben, evenals Oalt Turks in de onderbouw daar dit taalondersteunend dient te zijn. De veronderstelling is dan wel dat de leerlingen in groep 7 daar in de onderbouw aan hebben deelgenomen. Negatieve samenhang wordt gevonden voor of de school protestants is en of extra formatie wordt besteed aan een NT2-leerkracht of een remedial teacher. Verklaringen voor deze negatieve samenhangen hebben wij niet.

Conclusie grammatica

De leerwinst voor grammatica blijkt vrijwel geheel leerlinggebonden variantie te betreffen. Van de leerlingvariabelen blijken de intelligentie (categorieëntest van de SON) en de eerstgeleerde taal (Nederlands positief respectievelijk Turks negatief) de leerwinst voor grammatica te voorspellen.

Van de leerkrachtvariabelen blijken de negatief samenhangende variabelen moeilijk als causaal gezien te kunnen worden, behalve wellicht de mate waarin de leerkracht meent dat de achterstand van de 1.9-leerlingen veroorzaakt wordt door de thuissituatie en de attitude van de leerkracht ten aanzien van de eerste taal van de 1.9-leerlingen. Leerkrachten die menen dat de thuissituatie verantwoordelijk is, voelen zich wellicht minder verantwoordelijk voor de achterstand van 1.9-leerlingen. Leerkrachten die vinden dat de eerste taal van de leerlingen ontwikkeld moet worden, zouden minder gericht kunnen zijn op het leren van Nederlands. Causaal te denken leerkrachtvariabelen die een positief effect vertonen zijn: het volgen van na- of bijscholing, het belang gehecht aan sociale en cognitieve onderwijsdoelen en taalondersteunend Oalt.

Causaal te denken directievariabelen zijn of de school wordt begeleid door een nascholingsinstituut en of er (taalondersteunend) Oalt Turks in de onderbouw gegeven wordt.

3.2.2.2 De leerwinst bij spelling

Voor spelling zijn analyses verricht op verschillende constructen, te weten spelling totaal, woordbeeldspelling en regelgestuurde spelling. De spelling totaalscore bestaat uit items van zowel woordbeeld- als regelgestuurde spelling. Bij de analyses gericht op het bepalen van de samenhang tussen achtergrondvariabelen en de leerwinst voor spelling totaal is weer gewerkt met ten eerste een verschilscore als afhankelijke variabele en ten tweede met een nameting als afhankelijke en een voormeting als covariaat. Bij de scores voor woordbeeld- en regelgestuurde spelling is alleen met een voor- en nameting gewerkt, daar de somscores voor deze twee constructen te onbetrouwbaar waren voor het werken met een verschilscore. Deze keuze is mede ingegeven door het feit dat de verschilscore berekend zou moeten worden over dezelfde items, terwijl de somscores van voor- en nameting niet uitsluitend dezelfde items betreffen. De items in de schalen voor de voor- en nameting zijn geselecteerd op grond van de homogeniteit (betrouwbaarheid) van de items. De betrouwbaarheid van somscores over enkel items die zowel in voor- als nameting voorkomen, zou dus nog lager uitvallen dan de in de Appendix (Bijlage 1; Tabel 39) gerapporteerde betrouwbaarheden.

Eerst worden de resultaten gepresenteerd van de analyses met de verschilscore voor spelling totaal, vervolgens de resultaten met de nameting als afhankelijke variabele en de voormeting als covariaat voor spelling totaal, woordbeeldspelling en regelgestuurde spelling.

Spelling totaal, verschilscore

Alle resultaten voor groep 7 met de verschilscore van spelling totaal als afhankelijke variabele, staan in de Appendix (Bijlage 3; Tabel 46). In Tabel 9 staan alleen de significante resultaten. Uit Tabel 9 blijkt dat vrijwel alle variantie in de leerwinst, zoals geoperationaliseerd door de verschilcores, leerlinggebonden variantie betreft. We kunnen dus stellen dat de variatie in de leerwinst in spelvaardigheid vrijwel uitsluitend veroorzaakt lijkt te worden door leerlinggebonden kenmerken en niet door school-, klas- of leerkrachtgebonden karakteristieken.

Tabel 9: Resultaten multilevel-analyses spelling totaal: verschilscore, groep 7

Resultaten kwantitatieve studie

De gebruikte codes zijn terug te vinden in de Appendix: Bijlage 1-8. Variabelen zijn getransformeerd tot z-scores. Gegeven worden de schoolgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de constante (C), de beta's van de onafhankelijke variabelen (B) en de proporties verklaarde variantie op school- en leerlingniveau (PS/PL). Tussen haken staan de standaardfouten.

Model	SV	LV	C	B	PS/ PL
Alleen constante (nulmodel t.a.v. leerkrachtvariabelen) (N=122)	.051 (.058)	.823 (.112)	.028 (.101)		
Constante + zelfvertrouwen t.a.v. jezelf en het leren	.078 (.065)	.760 (.104)	.026 (.107)	.223** (.083)	- / .08
Constante + de leerkrachtvariabele ...					
De dagelijkse tijd besteed aan extra uitleg voor laag taalvaardige allochtone leerlingen bij taal/lezen, gericht op het voorkomen van onbegrip (log19) (N=122)	.013 (.042)	.816 (.111)	.030 (.087)	.214* (.087)	.75/ .01
Directievariabelen					
Nieuw nulmodel (N=105) (alleen constante)	.059 (.066)	.823 (.121)	.029 (.112)		
School begeleid door Pabo (d18b2) (N=105)	.000 (.000)	.812 (.112)	.028 (.088)	-.262** (.087)	1.00 / .01
School begeleid door andere instantie (d18b5) (N=105)	.000 (.000)	.812 (.112)	.028 (.088)	-.262** (.087)	1.00 / .01

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign op 1% (beta > 2.58 x s.e.).

Er blijkt één leerlingvariabele in de multilevel-analyses significant met de leerwinst voor spelling totaal samen te hangen. Het betreft het zelfvertrouwen dat de leerling heeft ten aanzien van zichzelf en het leren. Het is mogelijk dat leerlingen beter gaan presteren naarmate hun zelfvertrouwen toeneemt. In die zin kan het effect van zelfvertrouwen causaal opgevat worden. Omdat het echter ook voor de hand ligt dat leerlingen die beter zijn op school daardoor een groter zelfvertrouwen ten aanzien van zichzelf en het leren krijgen, is voor deze variabele niet gecorrigeerd bij de analyses met leerkracht- en directievariabelen.

Er blijkt slechts één leerkrachtvariabele significant, en wel de dagelijkse tijd besteed aan extra uitleg bij het taal- en leesonderwijs voor laag taalvaardige allochtone leerlingen, gericht op het voorkomen van onbegrip. Duidelijk is dat de significante beta van deze variabele een causaal effect zou kunnen weerspiegelen.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Van de directievariabelen zijn er twee significant: of de school wordt begeleid door een Pabo of door een andere instantie dan een schoolbegeleidingsdienst, Pabo, pedagogisch studiecentrum, of nascholingsinstituut. Daar de beta negatief is, denken we dat het hier geen causaal verband betreft in die zin dat de begeleiding een negatief effect zou hebben. Eerder zou gedacht kunnen worden aan de verklaring dat een begeleidingsinstantie eerder wordt benaderd indien de leerlingprestaties daartoe aanleiding geven. Daar de beide directievariabelen perfect correleren, is het niet zinvol een regressievergelijking op te stellen met beide onafhankelijke variabelen als predictor.

Spelling totaal; voor- en nameting

De resultaten van alle analyses voor groep 7 voor spelling totaal met de nameting als afhankelijke variabele staan in de Appendix (Bijlage 3; Tabel 47). In Tabel 10 staan alleen de significante resultaten. Uit Tabel 10 blijkt dat de variantie in het absolute spelvaardigheidsniveau van de 1.9-leerlingen vrijwel volledig leerlinggebonden variantie betreft. Slechts een half procent van de variantie in deze scores is schoolgebonden ($.007/(.007+.985)$). Daarnaast blijkt na invoer van de voormeting in de regressievergelijking alle variantie leerlinggebonden te zijn. Ook de leerwinst lijkt dus niet afhankelijk van school-, klas- of leerkrachtkenmerken. Een model met aparte regressiegewichten per school (random slopes model) past uiteraard niet beter daar er geen schoolgebonden variantie is.

Van de gemeten leerlingvariabelen is alleen 'eerst geleerde taal Turks' (negatief) significant. Turkse leerlingen die Turks als eerste taal geleerd hebben, spellen dus slechter dan de andere 1.9-leerlingen. In de analyses met leerkracht- en directievariabelen is gecorrigeerd voor de variabele die aangeeft of de leerling als eerste taal Turks geleerd heeft.

Er hangt slechts één leerkrachtvariabele significant samen met de afhankelijke variabele, te weten dagelijkse tijd besteed aan uitleg ter voorkoming van begripsproblemen bij het zaakvakonderwijs. We veronderstellen dat leerkrachten die veel aandacht geven aan begripsproblemen van anderstalige leerlingen überhaupt meer aandacht aan de taalproblemen van anderstaligen geven. Wellicht moet de oorzaak van het significante effect daar gezocht worden.

Tabel 10: Resultaten multilevel-analyses spelling totaal: voor- en nameting, groep 7

Resultaten kwantitatieve studie

De gebruikte codes zijn terug te vinden in de Appendix: Bijlage 1-8. Variabelen zijn getransformeerd tot z-scores. Gegeven worden de schoolgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de constante (C), de beta's van de onafhankelijke variabelen (B) en de proporties verklaarde variantie op school- en leerlingniveau (PS/PL). Tussen haken staan de standaardfouten.

Model	SV	LV	C	B	PS/ PL
Alleen constante (N=124)	.007 (.047)	.985 (.133)	.002 (.092)		
Constante + voormeting (N=122)	.000 (.000)	.512 (.066)	-.005 (.065)	.707** (.066)	nvt
Constante + voormeting + eerstgeleerde taal Turks (1) (nulmodel leerkrachtvariabelen (N=122)	.000 (.000)	.495 (.064)	-.005 (.064)	1=.130* (.064)	- / .03
Dagelijkse tijd besteed aan uitleg gericht op voorkomen onbegrip, voor het zaakvakonderwijs (log20) (N=122)	.000 (.000)	.477 (.061)	-.007 (.063)	.146* (.067)	- / .04

Directievariabelen niet significant.

* = 2-zijdig sign. op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.).

Conclusie spelling totaal

Uit de analyses blijkt dat zowel de variatie in spelvaardigheid als de variatie in de leerwinst die in een jaar wordt geboekt in de spelvaardigheid door de 1.9-leerlingen, leerlinggebonden variantie betreft. De school lijkt dus op de spelvaardigheid van de 1.9-leerlingen zeer weinig invloed te hebben. Uit de analyses met leerkrachtvariabelen blijkt echter dat er wel één aspect van het onderwijs, namelijk de tijd besteed aan extra uitleg om onbegrip te voorkomen, de leerwinst voor spelling significant voorspelt. De proporties verklaarde variantie zijn, zoals verwacht kon worden gegeven het voorgaande, zeer laag (tussen .01 en .04). Verder blijkt dat leerlingen met meer zelfvertrouwen ten aanzien van zichzelf en het leren, beter spellen en dat leerlingen die Turks als eerste taal leerden slechter spellen dan gemiddeld. Van beide variabelen veronderstellen we echter geen direct causaal effect op de leerwinst in spelvaardigheid.

Woordbeeldspelling

De resultaten van alle analyses betreffende woordbeeldspelling staan in de Appendix (Bijlage 3; Tabel 48). In Tabel 11 staan alleen de significante resultaten. Voor de analyses gericht op het verklaren van de leerwinst in woordbeeldspelling zijn al-

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

leen analyses verricht met de nameting als afhankelijke variabele. Van analyses op verschillcores is afgezien omdat de items die zowel in de voor- als de nameting voorkomen vrij onbetrouwbare somcores leverden en verschillcores van zichzelf al onbetrouwbaarder zijn dan voor- en nametingen.

Tabel 11: Resultaten multilevel-analyses voor woordbeeldspelling: de nameting als afhankelijke variabele, groep 7

De gebruikte codes zijn terug te vinden in de Appendix: Bijlage 1-8. Variabelen zijn getransformeerd tot z-scores. Gegeven worden de schoolgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de constante (C), de beta's van de onafhankelijke variabelen (B) en de proporties verklaarde variantie op school- en leerlingniveau (PS/PL). Tussen haken staan de standaardfouten.

Model	SV	LV	C	B	PS/ PL
Alleen constante (N=124)	.000 (.000)	.992 (.126)	.000 (.089)		
Constante + voormeting (1) (=nulmodel voor leerlingvariabelen) (N=122)	.000 (.000)	.681 (.087)	.006 (.075)	1=.560** (.077)	
Directievariabelen					
Nieuw nulmodel met N=105: (alleen constante & voormeting)	.000 (.000)	.570 (.079)	.059 (.074)	.564** (.074)	
Prioriteit culturele onderwijsdoelen directie (dlcult) (N=105)	.000 (.000)	.545 (.075)	.062 (.072)	-.163* (.074)	- / .04

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.).

Uit Tabel 11 blijkt dat alle variantie in de leerwinst voor woordbeeldspelling leerlinggebonden is. Een analyse met een random slopes model levert dan ook geen betere fit op (verschil in loglikelihood =0, df=2).

Er blijken geen leerling- of leerkrachtvariabelen te zijn die in de multilevel-analyses significant samenhangen met de leerwinst. De enige directievariabele die een significante relatie met de leerwinst voor woordbeeldspelling vertoont, is de mate waarin men op directieniveau belang hecht aan culturele onderwijsdoelen. Deze relatie is negatief: 1.9-leerlingen van scholen met directies die meer belang hechten aan culturele doelen, vertonen een geringere leerwinst. Mogelijk besteden scholen die veel

aandacht aan culturele doelen geven relatief wat minder aandacht aan de spelvaardigheid van de leerlingen.

Regelgestuurde spelling

Voor de analyses gericht op het verklaren van de leerwinst in regelgestuurde spelling zijn wederom alleen analyses verricht met de nameting als afhankelijke variabele. Ook hier is van analyses op verschillcores afgezien omdat de items die zowel in de voor- als de nameting voorkomen vrij onbetrouwbare somscores leverden en verschillcores van zichzelf al onbetrouwbarder zijn dan voor- en nametingen. De resultaten van alle uitgevoerde multilevel-analyses voor regelgestuurde spelling met de nameting als afhankelijke variabele worden gepresenteerd in de Appendix (Bijlage 3; Tabel 49). In Tabel 12 staan alleen de significante resultaten.

Uit Tabel 12 blijkt dat alle variantie in de leerwinst voor regelgestuurde spelling eveneens leerlinggebonden is. Een analyse met een random slopes model levert dan ook geen betere fit op (verschil in loglikelihood =0, $df=2$).

Van de leerlingvariabelen blijken in de multilevel-analyses de intelligentie zoals gemeten met de categorieëntest van de SON en de affectieve attitude ten aanzien van de eigen taal significant. Van de intelligentie is duidelijk dat deze een causaal effect zou kunnen hebben op de prestaties, zeker bij regelgestuurde spelling (vervoegingen en verbuigingen). De relatie tussen de affectieve attitude ten aanzien van de eigen taal en de taalvaardigheid Nederlands van anderstaligen is in eerder onderzoek eveneens als causale variabele gedacht (De Jong & Verkuyten 1989; 1991; Klatter-Folmer 1996). Ook is het zelfbeeld (Kerkhoff, 1988) in combinatie met de sociaal-culturele oriëntatie (De Jong & Verkuyten, 1989) gedacht van invloed te zijn op de taalvaardigheid Nederlands van anderstalige leerlingen.

In ieder geval kunnen we stellen dat als er al sprake is van een causale relatie, deze loopt van de attitude naar de prestaties. Dat leerlingen positiever zouden gaan voelen over de eigen taal doordat zij beter Nederlands beheersen is niet plausibel. Vanwege bovenstaande redenering is besloten om zowel voor de intelligentie als voor de affectieve attitude ten aanzien van de eigen taal te corrigeren bij het bepalen van de effecten van leerkracht- en directievariabelen.

Uit de analyses met leerkrachtvariabelen blijkt dat er een significante positieve samenhang is tussen het door de leerkracht gehechte belang aan emotionele of cognitieve doelen en de mate van ouderparticipatie.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Tabel 12: Resultaten multilevel-analyses voor regelgestuurde spelling: nameting als afhankelijke variabele, groep 7

De gebruikte codes zijn terug te vinden in de Appendix: Bijlage 1-8. Variabelen zijn getransformeerd tot z-scores. Gegeven worden de schoolgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de constante (C), de beta's van de onafhankelijke variabelen (B) en de proporties verklaarde variantie op school- en leerlingniveau (PS/PL). Tussen haken staan de standaardfouten.

Model	SV	LV	C	B	PS/PL
Alleen constante (N=124)	.000 (.000)	.992 (.126)	.000 (.089)		
Constante + voormeting (1) (nulmodel voor leerlingvariabelen) (N=122)	.000 (.000)	.733 (.094)	-.002 (.078)	1=.519** (.078)	
Constante + voormeting + categorieën (1) + affectieve attitude t.a.v. de eigen taal van de 1.9-leerlingen (2) (nulmodel voor leerkrachtvariabelen) (N=122)	.000 (.000)	.667 (.085)	-.001 (.074)	1=.157* (.076) 2=.205** (.074)	-.09
<i>Constante + voormeting + scat + afaet + de leerkrachtvariabele ...</i>					
Door leerkracht gehecht belang aan emotionele onderwijsdoelen (emod) (N=122)	.000 (.000)	.646 (.083)	-.003 (.073)	.149* (.075)	-/.03
Door leerkracht gehecht belang aan cognitieve onderwijsdoelen (cod) (N=122)	.000 (.000)	.643 (.082)	-.003 (.073)	.162* (.076)	-/.04
Mate van ouderbetrokkenheid en inzetbaarheid (oupar) (N=122)	.000 (.000)	.646 (.083)	-.004 (.073)	.151* (.075)	-/.03
De significante causaal gedachte leerkrachtvariabelen (constante + voormeting + scat + afaet + emod + cod) (N=122)	.000 (.000)	.621 (.080)	-.005 (.071)		-/.11
<i>Directievariabelen</i>					
Nieuw nulmodel (alleen constante + voormeting + scat + afaet) (N=105)	.000 (.000)	.697 (.096)	-.006 (.082)		
Inzet extra formatie voor klassenverkleining (d04a) (N=105)	.000 (.000)	.670 (.092)	-.010 (.080)	-.179* (.086)	-/.04
Inzet extra formatie 'anders' (d04f) (N=105)	.000 (.000)	.658 (.091)	-.011 (.079)	.208* (.084)	-/.06

* = 2-zijdig sign. op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign. op 1% (beta > 2.58 x s.e.).

Het belang van aandacht voor emotionele doelen is in eerdere analyses ook al naar voren gekomen. Men kan hieruit de conclusie trekken dat leerkrachten die aandacht

besteden aan veiligheid en geborgenheid van hun leerlingen tot betere resultaten komen. Hetzelfde geldt overigens op schoolniveau, zie de resultaten van analyses op de leerwinst in woordenschat van groep 4. In de review (Emmelot, Van Schooten & Timman, 2000) kwam naar voren dat een positief zelfbeeld positief samenhangt met taalvaardigheid Nederlands (Kerkhoff, 1988). Daarnaast lijkt ook het belang dat de leerkracht hecht aan cognitieve doelen een positieve invloed te hebben op de leerwinst bij regelgestuurde spelling. Ook dit effect lijkt causaal. Het correct hanteren van vervoegings- en verbuigingsregels is mede op cognities gebaseerd. Voorts hangt ook de mate van ouderparticipatie of de gemiddelde mate van betrokkenheid en inzetbaarheid van ouders zoals beoordeeld door de leerkracht, positief samen met de leerwinst. In de bovengenoemde review bleek deze variabele eveneens in diverse studies naar voren te komen als voorspeller van de taalvaardigheid van de 1.9-leerlingen. De relatie tussen stimulering vanuit het thuismilieu en taalvaardigheid Nederlands werd gerapporteerd door Aarts (1994) (algemene stimulering), Klatter-Folmer (1996) (onderwijsondersteuning uit het gezin), Mulder (1993) (mate van taalstimulering in het gezin) Aarts, Ruiters & Verhoeven (1993) (schoolmotivatie ouders en capaciteit tot motiveren), Mulder (1994) (belangstelling ouders voor schoolzaken en reageren ouders op schoolprestaties) en Driessen (1990) (onderwijsondersteunend thuisclimaat). Het betreft hier een gezinsvariabele, die mogelijk door de school te beïnvloeden is.

Variabelen op directieniveau die significant samenhangen met de leerwinst voor regelgestuurde spelling zijn of er extra formatie is ingezet voor klassenverkleining (negatief) of voor iets 'anders' (te weten: op één school met drie leerlingen een extra hulpprogramma's voor kleuters en op een andere school met vijf leerlingen voor het maken van combinatiegroepen).

Voor het effect van de directievariabele die aangeeft of formatie is ingezet voor klassenverkleining (een negatieve samenhang met de leerwinst) kunnen wij geen duidelijke verklaring vinden. Eventueel zouden maatregelen ten behoeve van klassenverkleining (die met name de onderbouw betreffen) ten nadele van de bovenbouw kunnen werken, maar dit is een speculatieve verklaring. De andere directievariabele moet buiten beschouwing gelaten worden: de school waarop extra formatie wordt ingezet voor combinatieklassen heeft geen gecombineerde groep 7; de inzet voor hulpprogramma's voor kleuters betreft ook niet groep 7 en we weten evenmin of deze maatregel al jaren geleden werd toegepast. Om deze reden is ook

afgezien van een analyse met beide directievariabelen als onafhankelijke variabele in de regressievergelijking.

Conclusie spelling

Uit alle analyses blijkt dat zowel de variatie in spelvaardigheid als de variatie in de leerwinst in een jaar wordt geboekt in de spelvaardigheid door de 1.9-leerlingen, leerlinggebonden variantie betreft. De school lijkt dus op de spelvaardigheid van de 1.9-leerlingen zeer weinig invloed te hebben. De proporties verklaarde variantie door de leerkracht- en directievariabelen zijn zeer klein.

Van de leerlingvariabelen blijken het zelfvertrouwen (mede ten aanzien van het leren) en het als eerste taal Turks geleerd hebben (negatief) met de leerwinst in spelvaardigheid samen te hangen. Voor regelgestuurde spelling blijken de intelligentie zoals gemeten met de categorieëntest van de SON en de affectieve attitude van de leerling ten aanzien van de eigen taal van invloed.

Van de leerkrachtvariabelen lijkt een positief effect op de leerwinst voor spelling uit te gaan van de tijd besteed aan extra uitleg voor 1.9-leerlingen ter voorkoming van onbegrip. Verder blijkt dat er een significant positieve samenhang is tussen het door de leerkracht gehechte belang aan emotionele of cognitieve doelen en de mate van ouderparticipatie en de leerwinst voor regelgestuurde spelling.

Directievariabelen die significant bleken, zijn het belang gehecht aan culturele onderwijsdoelen (negatief) voor woordbeeldspelling en voor regelgestuurde spelling of er extra formatie is ingezet voor klassenverkleining (negatief) of voor iets 'anders'. Het 'anders' betreft op één school met drie leerlingen een extra hulpprogramma's voor kleuters en op een andere school met vijf leerlingen voor het maken van combinatiegroepen.

De leerkrachtgebonden variabelen die een causaal effect zouden kunnen hebben op de leerwinst voor spelling zijn de tijd besteed aan extra uitleg voor 1.9-leerlingen ter voorkoming van onbegrip, het door de leerkracht gehechte belang aan emotionele of cognitieve doelen en de door de leerkracht weergegeven mate van ouderparticipatie. Er zijn geen directievariabelen waarvan wij een direct causaal effect op de leerwinst voor spelling veronderstellen.

3.2.2.3 De leerwinst bij technisch lezen

De leerwinst voor technisch lezen van groep 7 is geanalyseerd door de verschillscore tussen beide avi-metingen als afhankelijke variabele te nemen en door een analyse te verrichten waarin de nameting als afhankelijke en de voormeting als covariaat is

opgenomen in de regressievergelijking. Eerst worden de resultaten betreffende de verschillscore gerapporteerd.

Technisch lezen; de verschillscore

Alle analyses die zijn verricht voor technisch lezen met de verschillscore van groep 7 als afhankelijke variabele, worden gepresenteerd in de Appendix (Bijlage 3; Tabel 50). In Tabel 13 staan de significante resultaten van deze analyses.

Uit de tabel blijkt dat de helft van de variantie in de leerwinst voor technisch lezen schoolgebonden is en de helft leerlinggebonden. De vooruitgang in technisch lezen van de 1.9-leerlingen in groep 7 blijkt dus voor een aanzienlijk deel schoolgebonden te zijn.

Verder blijken er geen leerlingvariabelen significant met de verschillscore samen te hangen in de multilevel-analyses. Er is dan ook niet voor leerlingvariabelen gecorrigeerd bij het bepalen van de effecten van leerkracht- en directievariabelen.

Leerkrachtvariabelen die een significante samenhang vertonen met de verschillscore voor technisch lezen zijn: het belang dat leerkrachten hechten aan culturele onderwijsdoelen, de mate van geduld bij uitleg aan NT2-leerlingen, de dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs, de dagelijkse tijd besteed aan stellen middels klassikale instructie en deelname aan Oalt (zowel algemeen als aan Oalt Turks) (negatief).

Deelname aan Oalt van leerlingen in de groep hangt negatief samen met de leerwinst voor technisch lezen. Daar Oalt voor groep 7 doorgaans buiten schooltijd plaatsvindt, kan hier geen sprake zijn van het missen van lessen. Daar de afhankelijke variabele hier een technische vaardigheid betreft, ligt interferentie (het maken van fouten veroorzaakt door beïnvloeding vanuit een andere taal) als verklaring niet voor de hand. Mogelijk speelt de culturele oriëntatie van de ouders hierbij een rol en laten allochtone ouders die sterk op de eigen taal en cultuur gericht zijn hun kinderen eerder deelnemen aan Oalt dan allochtone ouders die meer op Nederland en het Nederlands gericht zijn. Dit is een speculatieve verklaring, waarvoor op dit moment verder nog geen evidentie bestaat. De negatieve samenhang tussen de directievariabele 'Oalt voor Turkse leerlingen in de onderbouw' kan niet verklaard worden, daar we niet weten of de getoetste leerlingen destijds Oalt in de onderbouw hebben gehad.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Tabel 13: Resultaten multilevel-analyses voor technisch lezen: verschilscore, groep 7

De gebruikte codes zijn terug te vinden in de Appendix: Bijlage 1-8. Variabelen zijn getransformeerd tot z-scores. Gegeven worden de schoolgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de constante (C), de beta's van de onafhankelijke variabelen (B) en de proporties verklaarde variantie op school- en leerlingniveau (PS/PL). Tussen haken staan de standaardfouten.

Model	SV	LV	C	B	PS/ PL
Alleen constante (nulmodel voor leerkrachtvariabelen) (N=120)	.573 (.237)	.517 (.071)	.102 (.208)		
Constante + de leerkrachtvariabele ...					
Belang gehecht aan culturele onderwijsdoelen (cultd) (N=120)	.229 (.111)	.519 (.072)	.063 (.143)	.533** (.133)	.60 / -
Mate van geduld bij uitleg aan NT2-leerlingen (ged) (N=120)	.430 (.185)	.518 (.071)	.073 (.184)	.388* (.192)	.25 / -
Deelname Oalt op klasniveau (l40a) (N=120)	.440 (.190)	.517 (.071)	.105 (.186)	-.366* (.187) ¹⁰	.23 / -
Deelname Oalt Turks op klasniveau (l40b) (N=120)	.370 (.163)	.518 (.071)	.132 (.173)	-.443* (.173)	.35 / -
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs (log11) (N=120)	.420 (.182)	.519 (.072)	.054 (.183)	.347* (.170)	.27 / -
Dagelijkse tijd besteed aan stellen middels klas-sikale instructie (log17a) (N=120)	.376 (.165)	.518 (.071)	.082 (.174)	.434* (.173)	.34 / -
Alle significante causaal gedachte leerkrachtvariabelen (constante, cultd, ged, log11, log17a) (N=120)	.079 (.055)	.526 (.072)	.022 (.101)		.86 / -

10 Eigenlijk is deze beta positief, daar 1=nee; en 0=ja. Voor vergemakkelijken begrip hier een '-' toegevoegd in tabel.

Vervolg Tabel 13

Model	SV	LV	C	B	PS/ PL
Directievariabelen					
Alleen constante (nulmodel directievariabelen) (N=103)	.114 (.063)	.317 (.047)	.008 (.111)		
Denominatie RK (drk) (N=103)	.067 (.044)	.319 (.047)	.040 (.094)	-.197* (.090)	.41 / -
Inzet extra formatie voor extra NT2-onderwijs (d04b) (N=103)	.066 (.044)	.319 (.047)	.020 (.093)	.203* (.092)	.41 / -
Inzet extra formatie voor remedial teaching (d04c) (N=103)	.060 (.041)	.317 (.047)	.011 (.090)	.230* (.089)	.47 / -
School begeleid door een Pabo (d18b2) (N=103)	.016 (.022)	.319 (.047)	-.004 (.067)	.296** (.065)	.86 / -
School begeleid door andere instantie dan sbd, Pabo, ped. st.cent. of nascholingsinst. (d18b5) (N=103)	.016 (.022)	.319 (.047)	-.004 (.067)	.296** (.065)	.86 / -
Aanwezigheid Oalt voor Turkse leerlingen in de onderbouw (d22ba) (N=103)	.066 (.043)	.319 (.047)	.020 (.093)	-.203* (.092)	.41 / -
Alle causaal te denken significante directievari- abelen (constante, d04b, d04c, d18b2, d18b5) (N=103)	.000 (.000)	.301 (.042)	-.002 (.054)		1.00 / .05

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.).

Wat betreft de positief samenhangende variabelen: de verklaring van het effect van het belang dat de leerkracht hecht aan culturele doelen is niet makkelijk te geven. Enerzijds bestaan de culturele doelen onder meer uit zaken waarbij schriftelijke taalvaardigheden een rol spelen (zie Appendix: Bijlage 6 ‘De leerkrachtvragenlijst’ en Bijlage 1), zoals ‘expressieve vaardigheden ontwikkelen in het verhalend schrijven’ en ‘gestimuleerd worden in het lezen van fictie’. Een variant op de laatstgenoemde variabele (stimulering van het thuis lezen) kwamen we ook bij de leerwinst bij technisch lezen voor groep 4 tegen. Wat betreft de variabele ‘expressieve vaardigheden ontwikkelen in het verhalend schrijven’: schrijven en lezen zijn twee kanten van hetzelfde proces die elkaar mogelijk wederzijds in positieve zin beïnvloeden. Anderzijds is het ook mogelijk dat er sprake is van een omgekeerd verband, namelijk dat een goede technische leesvaardigheid het voor een leerkracht

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

mogelijk maakt om aandacht te besteden aan culturele doelen. Een dergelijke verklaring kan ook gelden voor de samenhang met de dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs. Wat betreft het effect van de dagelijkse tijd besteed aan stellen middels klassikale instructie: we zagen ook bij technisch lezen in groep 4 een effect van deze variabele. Bovendien strookt dit effect met het effect van de hiervoor behandelde variabelen. In groep 4 bleek een positief effect van activiteiten die het schriftelijk taalgebruik betreffen (zie ook de stimulering om thuis te lezen bij groep 4). Verder toont de mate van geduld bij uitleg aan NT2-leerlingen een positieve samenhang met de leerwinst. Hoewel niet goed duidelijk is in hoeverre er nog uitleg nodig is bij technisch lezen voor leerlingen in groep 7, geeft deze variabele een leerkrachteigenschap aan die mogelijk gunstig is voor het leerproces. Deze verklaring is speculatief, hoewel uit de eerder genoemde reviewstudie wel naar voren kwam dat de mate van het geven van directe feedback door leerkrachten een bijdrage lijkt te leveren aan de leerwinst (Weide, 1995).

Directievariabelen die een significante samenhang vertonen met de afhankelijke variabele zijn: besteding van extra formatie aan extra NT2-onderwijs, besteding van extra formatie aan remedial teaching, of de school wordt begeleid door een Pabo, of de school wordt begeleid door een 'andere' instantie (één school die wordt begeleid door bureau Balans, schoolgericht maatschappelijk werk), of er Oalt voor Turkse leerlingen in de onderbouw wordt gegeven (negatief) en of de denominatie van de school katholiek is (negatief).

We hechten weinig belang aan de katholieke denominatie, daar er geen enkele reden is om aan te nemen dat de denominatie van een school samenhangt met de leerwinst bij technisch lezen.

Twee variabelen betreffende de inzet van extra formatie (aan extra NT2-onderwijs en aan remedial teaching) hangen positief samen met de leerwinst. In veel studies die in de review zijn besproken werd een negatief verband gevonden tussen deze variabelen en het absolute taalvaardigheidsniveau. Wij zochten daar de verklaring in de aanname dat extra formatie op deze gebieden vaker ingezet zou worden naarmate de taalvaardigheid van de leerlingen lager is. Het hier gevonden positieve verband wijst er volgens ons op dat de beide variabelen wel een positief effect op de leerwinst voor technisch lezen hebben. Voorts zijn er variabelen betreffende de begeleiding van de school door een Pabo en door bureau Balans voor schoolgericht maatschappelijk werk (door één school genoemd) die een positieve samenhang vertonen met de leerwinst. De begeleiding door de Pabo lijkt een positief effect te heb-

ben, maar daar we niet weten om wat voor soort begeleiding het gaat, kunnen we hier verder geen verklaring voor geven. Wat betreft de andere vorm van begeleiding: het is gezien andere resultaten in de sociaal-emotionele sfeer goed mogelijk dat schoolmaatschappelijke begeleiding een positieve invloed heeft op de leerwinst voor technisch lezen. We komen hier in de conclusie en discussie op terug.

Technisch lezen, de nameting als afhankelijke variabele

In de Appendix (Bijlage 3; Tabel 51) staan alle resultaten gerapporteerd van de multilevel-analyses met de nameting van technisch lezen als afhankelijke variabele. In Tabel 14 staan alleen de significante resultaten.

Uit de tabel blijkt dat de helft van de variantie in het absolute vaardigheidsniveau leerlinggebonden is en de helft schoolgebonden. Na toevoegen van de voormeting aan de regressievergelijking neemt de proportie schoolgebonden variantie fors toe tot .63. Hieruit volgt dat de leerwinst voor technisch lezen voornamelijk beïnvloed wordt door school- en leerkrachtgebonden factoren.

Er is eveneens een random slopes-model gepast, oftewel een model waarin de beta's van de voormeting op de nameting voor de verschillende scholen mag verschillen. Dit levert een significante verbetering van de fit op. De loglikelihood zonder random slopes is 207.998, met random slopes 128.286. Het verschil bedraagt dus 79.702, waarbij het aantal vrijheidsgraden 2 is. De verbetering van de passing is dus zeer significant. De correlatie tussen intercepts en schoolunieke beta's is negatief, maar niet significant (-.118 (.088)). Uit de negatieve samenhang tussen intercepts en beta's kan afgeleid worden dat scholen met leerlingen die relatief goed technisch lezen, minder leerwinst vertonen. Dit is in groep 7 niet verwonderlijk, daar een plafondeffect hier plausibel is. Hoger dan avi 9+ wordt niet als score toegekend, dus hoe hoger de avi-score, hoe lager de mogelijke leerwinst. Met name leerlingen in groep 7 kunnen verwacht worden het avi-niveau 9 te bereiken. Autochtone leerlingen halen het hoogste avi-niveau veelal vóór groep 7 al. Na opname van leeftijd en verblijfsduur (beide beta's zijn significant) blijft een model met random slopes voor de voormeting significant beter passen. De verschillen in gemiddelde leerwinst per school wordt dus niet verklaard door de klassensamenstelling naar leeftijd en verblijfsduur van de verschillende deelnemende groepen 7 in dit onderzoek. Met leeftijd en verblijfsduur is de loglikelihood zonder random slopes 194.644 (N=118); met random slopes 121.831. Het verschil (chi-kwadraat verdeeld met 2 vrijheidsgraden) blijft dus significant. In de verdere analyses voor technisch lezen is geen random slopes model gehanteerd.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Tabel 14: Resultaten multilevel-analyses voor technisch lezen: nameting als afhankelijke variabele, groep 7

De gebruikte codes zijn terug te vinden in de Appendix: Bijlage 1-8. Variabelen zijn getransformeerd tot z-scores. Gegeven worden de schoolgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de constante (C), de beta's van de onafhankelijke variabelen (B) en de proporties verklaarde variantie op school- en leerlingniveau (PS/PL). Tussen haken staan de standaardfouten.

Model	SV	LV	C	B	PS/ PL
Alleen constante (N=122)	.455 (.183)	.406 (.056)	-.050 (.181)		
Constante + voormeting (1) (nulmodel voor leerlingvariabelen) (N=120)	.406 (.161)	.239 (.033)	.022 (.172)	1=.504** (.057)	
Constante + voormeting (1) + leeftijd (av-02=2) en verblijfsduur (av-03=3) (nulmodel voor leerkrachtvariabelen) (N=120)	.381 (.151)	.219 (.030)	.001 (.166)	1=.451** (.057) 2=-.116* (.054) 3=.114* (.056)	.06/ .08
Constante + leeftijd + verblijfsduur + de leerkrachtvariabele ...					
Vernieuwingsgezindheid (vgh) (N=120)	.306 (.124)	.219 (.031)	.027 (.151)	.279* (.157)	.20/-
Remedial teacher betrokken bij het onderwijs aan NT2-leerlingen (I13d) (N=118)	.299 (.121)	.218 (.030)	.013 (.149)	.296* (.151)	.22/-
Belang gehecht aan emotionele onderwijsdoelen (emod) (N=118)	.232 (.097)	.219 (.030)	-.011 (.133)	.398** (.137)	.39/-
Belang gehecht aan cognitieve onderwijsdoelen (cod) (N=118)	.288 (.116)	.219 (.031)	.062 (.150)	-.306* (.149)	.24/-
Belang gehecht aan culturele onderwijsdoelen (cultd) (N=118)	.243 (.101)	.218 (.030)	-.014 (.136)	.347** (.126)	.36/-
Al dan niet deelname Oalt Turks op klasniveau (I40b) (N=118)	.285 (.115)	.219 (.031)	.029 (.146)	-.311* (.147)	.25/-
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat (log4) (N=118)	.285 (.115)	.219 (.030)	.029 (.147)	-.321* (.150)	.25/-
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs (log11) (N=118)	.293 (.119)	.219 (.030)	-.037 (.149)	.275* (.138)	.23/-
Dagelijkse tijd besteed aan stellen middels klassikale instructie (log17a) (N=118)	.274 (.112)	.218 (.030)	-.009 (.143)	.333* (.144)	.28/-

Resultaten kwantitatieve studie

Model	SV	LV	C	B	PS/ PL
Met alle sign. causaal gedachte leerkrachtvariabelen (constante, av-02, av-03, vgh, l13d, emod, cultd, log11 & log17a) (N=118)	.087 (.043)	.217 (.030)	-.017 (.090)		.77/ -
<i>Directievariabelen</i>					
Nieuw nulmodel met constante+av-02 (1) +av-03 (2) (N=102) (av-03 niet significant, voor de vergelijkbaarheid met analyses op leerkrachtvariabelen toch voor gecorrigeerd)	.172 (.078)	.172 (.026)	.055 (.123)	1=-.122* (.053) 2=.058 (.053)	
Denominatie RK (drk) (N=102)	.054 (.031)	.174 (.026)	.124 (.079)	-.325** (.076)	.69/ -
Denominatie PC (dpc) (N=102)	.041 (.026)	.173 (.026)	.058 (.071)	.359** (.072)	.76/ -
Inzet extra formatie als remedial teaching (d04c) (N=103)	.036 (.024)	.173 (.026)	.075 (.068)	.374** (.070)	.79/ -
Inzet extra formatie voor coördinatie leerlingzorg (d04e) (N=103)	.127 (.059)	.171 (.026)	.069 (.109)	.220* (.110)	.26/ -
Al dan niet een NT2-leerkracht op school (d12c) (N=103)	.125 (.059)	.172 (.026)	.053 (.108)	-.214* (.107)	.27/ -
Mate prioriteit voor emotionele onderwijsdoelen (dlem) (N=102)	.122 (.058)	.171 (.026)	.083 (.107)	.231* (.108)	.29/ -
Mate van prioriteit culturele onderwijsdoelen (dlcult) (N=102)	.123 (.058)	.171 (.026)	.077 (.108)	.252* (.118)	.28/ -
School begeleid door een Pabo (d18b2) (N=102)	.104 (.051)	.172 (.026)	.054 (.100)	.249* (.098)	.40/ -
School begeleid door andere instantie (d18b5) (N=102)	.104 (.051)	.172 (.026)	.054 (.100)	.249* (.098)	.40/ -
Met de sign. causaal gedachte directievariabelen (constante, av-02, av-03, d04c, d04e, dlem, dlcult, d18b2, d18b5) (N=102)	.000 (.000)	.168 (.024)	.101 (.042)		1.00/ .02

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.).

Van de leerlingvariabelen blijken in de multilevel-analyses leeftijd (negatief) en verblijfsduur significant samen te hangen met de leerwinst. Dat leeftijd negatief samenhangt kan verklaard worden door aan te nemen dat oudere leerlingen vaker zittenblijvers zijn. Het effect van verblijfsduur is uiteraard ook causaal op te vatten. Hieruit volgt onder meer dat neveninstromers minder leerwinst in technisch lezen

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

vertonen dan onderinstromers. Voor beide leerlingvariabelen is gecorrigeerd bij het bepalen van de samenhang tussen leerwinst en leerkracht- en directievariabelen.

Variabelen op leerkrachtniveau die een significant positieve samenhang vertonen met de afhankelijke variabele zijn de vernieuwingsgezindheid van de leerkracht, of er een remedial teacher betrokken is bij het onderwijs aan NT2-leerlingen, het belang dat de leerkracht hecht aan emotionele en aan culturele onderwijsdoelen, de dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs en aan stellen middels klassikale instructie. Een negatieve samenhang vinden we voor het belang dat de leerkracht hecht aan cognitieve doelen, de deelname aan Oalt Turks door leerlingen in de klas en de dagelijkse tijd besteed aan woordenschat.

Ook hier zien we weer dat deelname aan Oalt, ditmaal alleen door Turkse leerlingen, negatief samenhangt met de leerwinst. Het kan natuurlijk zijn dat deze variabele significant is doordat Turkse leerlingen een geringere leerwinst vertonen dan niet-Turkse leerlingen. Of de leerlingen Turks leerden als eerste taal bleek echter niet significant. De verklaring dat Oalt een negatief effect heeft is dus eveneens plausibel. Voor het negatieve regressiegewicht van de variabele 'belang dat de leerkracht hecht aan cognitieve doelen' zien wij geen verklaring. Voor de negatieve relatie met de tijdsbesteding aan woordenschat is een mogelijke verklaring dat de tijd besteed aan woordenschat ten koste gaat van tijd besteed aan leesvaardigheid.

Directievariabelen die een significant positieve samenhang vertonen met de afhankelijke variabele zijn: of de school van protestantse signatuur is, of er extra formatie wordt gebruikt voor remedial teaching of voor coördinatie van leerlingenzorg, de mate van prioriteit voor emotionele of culturele onderwijsdoelen op school, of de school wordt begeleid door een Pabo, dan wel een andere instantie (in dit geval een bureau voor schoolgericht maatschappelijk werk). Een significant negatief verband wordt gevonden voor of de school van katholieke signatuur is en of er een NT2-leerkracht op school aanwezig is.

Voor de positief samenhangende variabelen die ook significant bleken bij de analyses op verschilcores, verwijzen we naar de bespreking aldaar. Andere positief samenhangende variabelen die uit deze analyse naar voren komen zijn onder meer het belang dat de leerkracht hecht aan emotionele doelen en de mate van prioriteit van deze doelen op school. Zoals we al eerder opmerkten is het goed mogelijk dat aandacht voor veiligheid en geborgenheid een positieve invloed heeft op de leerprestaties. We zagen dergelijke verbanden al in eerdere analyses. Verder blijkt de

vernieuwingsgezindheid van de leerkracht een positieve samenhang te vertonen met de leerwinst. Voorts blijkt betrokkenheid van een remedial teacher bij het onderwijs aan NT2-leerlingen ertoe te doen. Dit komt overeen met de inzet van formatie op schoolniveau op dit punt. Mogelijk leidt remedial teaching inderdaad tot een grotere leerwinst, immers, deze variabele betreft hier niet het schoolniveau maar het groepsniveau (de NT2-leerlingen in groep 7). Ook zien we dat inzet van de extra formatie aan leerlingenzorg (op schoolniveau) een positieve samenhang vertoont met de leerwinst. Extra zorg voor leerlingen die dat nodig hebben (door remedial teacher of formatie voor leerlingenzorg) wijzen beide in dezelfde richting. Tenslotte komt hier ook op directieniveau de positieve samenhang van het belang van culturele onderwijsdoelen op school met de leerwinst naar voren. Zie voor de verklaring de bespreking van de resultaten van de analyses op de verschilcores in het voorgaande. De negatieve samenhang tussen de aanwezigheid van een NT2-leerkracht op school en de leerwinst zou erop kunnen wijzen dat directies eerder een NT2-leerkracht aanstellen indien de leerwinst van de 1.9-leerlingen relatief laag is. Tegen deze verklaring pleit echter dat in de analyses op verschilcores voor technisch lezen, de inzet van extra formatie voor een NT2-leerkracht wel positief bleek samen te hangen samenhangt met de leerwinst.

Conclusie technisch lezen groep 7

Uit de analyses met technisch leesvaardigheid als afhankelijke variabele blijkt dat de helft van de variantie in het absolute vaardigheidsniveau voor technisch lezen leerling- en de helft schoolgebonden is. Kijken we naar de variantie in de leerwinst, dan blijkt deze - indien bepaald met de verschilcore - wederom voor de helft leerling- en voor de helft schoolgebonden te zijn. In de analyses met de nameting als afhankelijke en de voormeting als covariaat is de proportie schoolgebonden variantie .63. Hieruit volgt dat de leerwinst voor technisch lezen van 1.9-leerlingen in groep 7 in hoge mate beïnvloed lijkt te worden door school- en leerkrachtgebonden factoren.

De leerwinst van de 1.9-leerlingen voor technisch lezen blijkt groter naarmate de leerlingen langer in Nederland verblijven en is lager naarmate ze ouder zijn. Dit laatste wijst waarschijnlijk op een lagere leerwinst van leerlingen die zijn blijven zitten en leeftijd zou hier dus een verkapt intelligentiemaat kunnen zijn. De verblijfsduur is waarschijnlijk een indicator van de hoeveelheid taalcontact met het Nederlands.

Van de leerkrachtvariabelen lijkt een positief effect op de leerwinst uit te gaan van het relatief meer nadruk leggen op culturele en in mindere mate ook emotionele doelen. Dat het belang gehecht aan culturele doelen een positief effect vertoont, kan verklaard worden. De culturele doelen betreffen onder andere het stimuleren van het lezen van fictie en het ontwikkelen van de vaardigheid in creatief schrijven. Een effect van emotionele doelen was al eerder gebleken en is op te vatten als een positief effect op het leren van een gevoel van geborgenheid of veiligheid. Verder blijken de tijd besteed aan zaakvakonderwijs en de tijd besteed aan klassikaal stellen positief met de leerwinst voor technisch lezen samen te hangen. Deze samenhangen kunnen betekenen dat leerlingen door deze activiteiten beter (technisch) leren lezen. De verklaring dat docenten pas aan deze activiteiten toekomen als de leerlingen een minimumniveau van technisch leesvaardigheid hebben, is minder waarschijnlijk. De tijd besteed aan zaakvakonderwijs correleert negatief en niet significant met de voormeting van technisch lezen en positief en significant met de nameting (.28; $p=.002$; $N=122$). De correlatie tussen de verschilscore voor technisch lezen en tijd besteed aan zaakvakonderwijs is echter hoger (.41; $p=.000$; $N=120$). Hieruit kunnen we concluderen dat het zaakvakonderwijs waarschijnlijk een positieve invloed heeft op de technisch leesvaardigheid van de 1.9-leerlingen in groep 7. Evenzo zien we voor klassikaal stellen een correlatie met de voormeting van technisch lezen van -.12 (n.s.; $N=122$), met de nameting van .33 ($p=.000$; $N=122$) en met de verschilscore van .42 ($p=.000$; $N=120$). Ook klassikaal stellen lijkt dus positief voor de vaardigheid in technisch lezen van 1.9-leerlingen in groep 7.

Verder lijken het geduld dat de leerkracht opbrengt bij het onderwijs aan NT2-leerlingen en of er een remedial teacher bij het onderwijs aan NT2-leerlingen betrokken is, een positief effect op de leerwinst te hebben. Ook de mate van vernieuwingsgezindheid van de leerkracht hangt positief met de leerwinst van zijn 1.9-leerlingen samen. Misschien kunnen we dit verband zien als het effect van een positieve leerkrachtattitude ten aanzien van onderwijsvernieuwing gericht op het verbeteren van de prestaties van achterstandsleerlingen.

Negatieve samenhangen worden gevonden voor het nastreven van cognitieve doelen en de tijd besteed aan woordenschat. Een plausibele verklaring hiervoor zien we echter niet. Ook is er een negatieve samenhang met of er deelgenomen wordt aan Oalt Turks op klasniveau. Een speculatieve verklaring is dat de leerlingen die aan Oalt deelnemen afkomstig kunnen zijn uit gezinnen die zich minder richten op het

Nederlands, of uit gezinnen met een wat lager sociaal economisch milieu dan dat van de niet Oalt-leerlingen.

Kijken we naar de directievariabelen, dan valt op dat het besteden van extra formatie aan het aanstellen van een NT2-leerkracht, aan remedial teaching of aan coördinatie van leerlingzorg, positief lijkt uit te pakken. Vreemd genoeg is het regressiegewicht van het aanwezig zijn van een NT2-leerkracht op school negatief. Wellicht is dit vaker het geval op scholen met zwakke leerlingen. Begeleiding door een Pabo of door een instituut gericht op schoolmaatschappelijk werk lijkt positief te werken. Ook het nastreven van culturele en emotionele onderwijsdoelen, nu op directieniveau, lijkt weer een positief effect te hebben. Indien er in de onderbouw Oalt Turks wordt gegeven is de leerwinst van de 1.9-leerlingen in groep 7 wat lager. Plausibel is dat deze variabele een verkapte maat is voor de samenstelling van de schoolpopulatie (relatief meer Turkse leerlingen). De gevonden verbanden met de denominatie van de school zien we niet als causaal en laten we daarom hier buiten beschouwing.

3.2.2.4 De leerwinst bij woordenschat

Ook hier zijn twee verschillende analyses uitgevoerd, één op verschillcores en één met de nameting als afhankelijke variabele en de voormeting als covariaat.

Leerwinst voor woordenschat; de verschillscore

Alle resultaten van analyses op de verschillscore van groep 7 voor woordenschat staan in de Appendix (Bijlage 3; Tabel 52). In Tabel 15 staan alleen de significante resultaten. Uit de tabel blijkt dat het overgrote deel van de leerwinst, indien bepaald als verschillscore, leerlinggebonden variantie betreft (93%). Duidelijk is dat de verschillen tussen de 1.9-leerlingen in woordenschat vooral bepaald lijken door factoren die buiten school omgaan. Voegen we aan de regressievergelijking de mate toe waarin de leerling Nederlands spreekt met vrienden en vriendinnen, dan neemt de proportie schoolgebonden variantie toe tot 20% van de totale (onverklaarde) variantie die dan op leerling- en schoolniveau overblijft. In die zin blijkt dus het aandeel van de school (waaronder de leerkracht) op de leerwinst in woordenschat zeker niet verwaarloosbaar. Aan de andere kant is de geschatte proportie schoolgebonden variantie kleiner dan 1.96 keer de standaardfout (zie Tabel 15) en in die zin dus wel verwaarloosbaar. Mogelijk is het onderscheidend vermogen door de relatief kleine

steekproef te gering om na te gaan of de 20% schoolgebonden variantie een reële schatting is van de schoolgebonden proportie in de populatie.

Van de leerlingvariabelen blijken de mate waarin er Nederlands wordt gesproken met vrienden en vriendinnen, het zelfvertrouwen ten aanzien van jezelf en het leren, en de betrokkenheid van de ouders zoals gerapporteerd door de leerling, significant in de multilevel-analyses. Het zelfvertrouwen en de betrokkenheid van de ouders vertonen echter een negatieve samenhang met de leerwinst. Een eventuele causale relatie loopt ons inziens dus eerder van een lage leersnelheid naar deze beide onafhankelijke variabelen dan andersom. Anders moeten we veronderstellen dat hoe meer zelfvertrouwen een leerling heeft, c.q. hoe meer de ouders betrokken raken, hoe slechter de prestaties van de leerling. Om die reden is bij analyses met leerkracht- en directievariabelen alleen gecorrigeerd voor de mate van Nederlands spreken in de dagelijkse omgang met vrienden en vriendinnen¹¹.

Leerkracht- en directievariabelen die een significant verband vertoonden met de verschilscore zijn: of een andere leerkracht betrokken is bij het onderwijs aan NT2-leerlingen, de mate van ouderparticipatie zoals gerapporteerd door de leerkracht, de dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs, de dagelijkse tijd besteed aan spelling middels klassikale instructie (negatief), of de school een openbare school is, en het percentage 1.25-leerlingen op school.

Opvallend is dat de ouderparticipatie zoals ingeschat door de leerkracht positief samenhangt met de leerwinst en de ouderbetrokkenheid bij de schoolloopbaan van het kind zoals gerapporteerd door de leerling negatief. De door de leerkracht ingeschatte ouderparticipatie heeft vooral betrekking op het op school komen van de ouders indien gevraagd en het participeren bij taken op school. Hiervan lijkt dus een positief effect uit te gaan op de leerwinst. De ouderbetrokkenheid zoals bevraagd aan de leerling heeft betrekking op het door ouders gehechte belang aan schools presteren, hulp bij en controle van huiswerk en het thuis informeren naar wat op school is gebeurd (zie Bijlagen 1, 5 en 6). Mogelijk dat ouders van leerlingen die matig presteren meer helpen met huiswerk en vaker informeren naar wat op school voorviel, wat de negatieve samenhang van deze variabele met de leerwinst zou verklaren.

11 Ook deze variabele vertoont een negatieve beta, maar dat komt doordat de waarde 1 staat voor 'alleen Nederlands', en de waarde 5 voor 'alleen een andere taal', zie Appendix.

De samenhang (negatief) met de dagelijkse tijd besteed aan spelling middels klassikale instructie is alleen te begrijpen wanneer we aannemen dat hier zoveel tijd aan besteed wordt dat dit ten koste gaat van het woordenschatonderwijs, dan wel dat klassikaal onderwijs minder geschikt is voor 1.9-leerlingen. We laten deze variabele verder buiten beschouwing.

Tabel 15: Resultaten multilevel-analyses voor woordenschat: verschilscore, groep 7

De gebruikte codes zijn terug te vinden in de Appendix: Bijlage 1-8. Variabelen zijn getransformeerd tot z-scores. Gegeven worden de schoolgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de constante (C), de beta's van de onafhankelijke variabelen (B) en de proporties verklaarde variantie op school- en leerlingniveau (PS/PL). Tussen haken staan de standaardfouten.

Model	SV	LV	C	B	PS/ PL
Alleen constante (N=105)	.077 (.082)	.970 (.144)	.062 (.122)		
Constante + mate van Nederlands spreken met vrienden en vriendinnen (tc-08=1) (Nulmodel voor leerkrachtvariabelen)(N=104)	.148 (.089)	.604 (.091)	-.001 (.126)	1=-.199* ¹² (.082)	- / .38
Constante + mate van Nederlands spreken met vrienden en vriendinnen (tc-08=1) + zelfvertrouwen tav jezelf en het leren (zelfv=2) (N=104)	.170 (.095)	.563 (.085)	-.008 (.130)	1=-.175* (.081) 2=-.191* (.080)	
Constante + mate van Nederlands spreken met vrienden en vriendinnen (tc-08=1) + zelfvertrouwen t.a.v. jezelf en het leren (zelfv=2) + mate van ouderbetrokkenheid bij school zoals ervaren door de leerling (betoud=3) (N=104)	.129 (.080)	.556 (.083)	.003 (.119)	1=-.162* (.080) 2=-.150 (.081) 3=-.161* (.080)	

12 Ook deze variabele vertoont een negatieve beta, maar dat komt doordat de waarde 1 staat voor 'alleen Nederlands', en de waarde 5 voor 'alleen een andere taal', zie Appendix.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Vervolg Tabel 15

Model	SV	LV	C	B	PS/ PL
Constante + mate van Nederlands spreken met vrienden en vriendinnen (tc-08) + de leerkrachtvariabele ...					
Andere leerkracht betrokken bij het NT2-onderwijs (I13a) (N=104)	.034 (.047)	.619 (.092)	-.013 (.092)	.288** (.087)	.77 / -
Mate van ouderparticipatie (oupar) (N=104)	.014 (.039)	.639 (.095)	-.015 (.085)	.313** (.086)	.91 / -
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs (log11) (N=104)	.083 (.065)	.603 (.090)	-.027 (.109)	.247* (.103)	.44 / -
Dagelijkse tijd besteed aan spelling middels klassikale instructie (log16a) (N=104)	.079 (.064)	.604 (.091)	-.005 (.107)	-.277* (.112)	.47 / -
Met alle significante causaal gedachte onafhankelijke leerkrachtvariabelen (constante, tc-08, I13a, oupar, log11) (N=104)	.000 (.000)	.610 (.085)	-.022 (.077)	n.v.t.	1.00 / -
Directievariabelen					
Nieuw nulmodel directievariabelen (constante + tc-08=1) (N=90)	.170 (.107)	.646 (.105)	-.020 (.143)	1=-.189* (.096)	
Denominatie openbaar (dopen) (N=89)	.000 (.000)	.629 (.094)	-.053 (.085)	.378** (.073)	1.00 / .03
%1.25-leerlingen op school (d03b) (N=89)	.069 (.067)	.639 (.104)	-.024 (.113)	.315** (.105)	.59 / .01

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign op 1% (beta > 2.58 x s.e.).

Wat betreft de betrokkenheid van een ‘andere’ leerkracht: dit betreft vermoedelijk een duobaan. Immers, andere antwoordmogelijkheden op de vraag ‘Wie zijn er behalve uzelf betrokken bij het onderwijs aan de NT2-leerlingen in uw groep?’ waren een NT2-leerkracht, een Oalt-leerkracht, een remedial teacher, een klassenassistent of leeshulp en ‘een ander’. Een verklaring voor de samenhang is ons onduidelijk. De samenhang van de leerwinst met de dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs is evenmin makkelijk verklaarbaar en vanuit andere studies ook niet te begrijpen. De mogelijke verklaring dat er meer ruimte is voor zaakvakonderwijs als de leerlingen een goede woordenschatbeheersing hebben, gaat niet op. De samenhang van deze variabele met de absolute vaardigheidsniveaus zoals geoperationaliseerd in de voor- respectievelijk nameting voor woordenschat is voor beide niet significant (respectievelijk pmc’s van .06 & -.14, N=124). De correlatie met de verschil-

score voor woordenschat bedraagt echter .22 ($p=.023$, $N=105$). Het is dus waarschijnlijker dat zaakvakonderwijs een positief effect heeft op de woordenschatverwerving.

De samenhang tussen de leerwinst voor woordenschat en het percentage 1.25-leerlingen op school (Nederlandstalige leerlingen met relatief laag opgeleide ouders) is te verklaren als we aannemen dat meer 1.25-leerlingen zorgen voor meer taalcontact in het Nederlands voor de 1.9-leerlingen. De denominatie van de school wordt door ons niet als causaal gezien en verder niet besproken.

Woordenschat, de nameting als afhankelijke variabele

In de Appendix (Bijlage 3; Tabel 53) staan de resultaten van alle multilevel-analyses met de woordenschatnameting als afhankelijke variabele. In Tabel 16 staan alleen de significante resultaten.

Uit de tabel blijkt dat alle variantie in de woordenschat van de 1.9-leerlingen leerlinggebonden variantie betreft. De leerwinst voor woordenschat is echter wel voor een deel schoolgebonden (17%). Een model met random slopes voor de voormeting levert een significant betere passing (het chi-kwadraat verdeelde verschil in loglikelihood is 9.225 met 2 vrijheidsgraden en dus significant op 1 %). Dit houdt in dat de leerwinst tussen de verschillende aan het onderzoek deelnemende scholen significant van elkaar verschilt (op de ene school leert men sneller dan op de andere). Er blijkt geen correlatie tussen intercepts en slope te zijn, dus we hebben hier niet te maken met het gevolg van een plafond- of bodemeffect.

Van de leerlingvariabelen blijken de categorieëntoets van de SON, de mate waarin met vrienden en vriendinnen Nederlands gesproken wordt, en de betrokkenheid van de ouders zoals gerapporteerd door de leerling significant in de multilevel-analyses. Omdat de betrokkenheid van de ouders een negatieve beta vertoont, en door ons daarom niet als causaal wordt opgevat, wordt in de analyses gericht op het bepalen van de samenhang tussen de afhankelijke variabele en de leerkracht- en directievariabelen alleen gecorrigeerd voor de voormeting, de intelligentie (categorieën SON) en de mate waarin er Nederlands gesproken wordt met vrienden en vriendinnen.

Slechts enkele directie- en leerkrachtvariabelen vertoonden na controle voor de voormeting en de twee voornoemde leerlingvariabelen een significante samenhang met de nameting. Het betreft of er een andere leerkracht betrokken is bij het NT2-

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

onderwijs, de dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs, de dagelijkse tijd dat leerlingen samenwerken aan taalopdrachten, of het een openbare school betreft en het percentage 1.25-leerlingen op school.

Tabel 16: Resultaten multilevel-analyses voor woordenschat: nameting als afhankelijke variabele, groep 7

De gebruikte codes zijn terug te vinden in de Appendix: Bijlage 1-8. Variabelen zijn getransformeerd tot z-scores. Gegeven worden de schoolgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de constante (C), de beta's van de onafhankelijke variabelen (B) en de proporties verklaarde variantie op school- en leerlingniveau (PS/PL). Tussen haken staan de standaardfouten.

Model	SV	LV	C	B	PS/ PL
Alleen constante (N=124)	.000 (.000)	.992 (.126)	.000 (.089)		
Constante + voormeting (Nulmodel voor leerlingvariabelen) (N=122)	.071 (.044)	.338 (.049)	-.052 (.076)	.774** (.055)	
Constante + voormeting + son-categorieën (soncat=1)+ taal gesproken met vrienden/innen (tc-08=2) (N=122) Nulmodel leerkrachtvariabelen.	.086 (.045)	.284 (.042)	-.057 (.076)	1= .169** (.052) 2=-.143** (.053)	- / .16
Constante + voormeting + intelligentie (categorieke) + mate Nederlands spreken met vrienden en vriendinnen + de leerkrachtvariabele ...					
Andere leerkracht betrokken bij het onderwijs aan NT2-Iln. (I13a) (N=122)	.054 (.036)	.292 (.042)	-.037 (.069)	.154* (.077)	.37 / -
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs (log11) (N=122)	.056 (.036)	.287 (.042)	-.05 (.069)	.160* (.070)	.35 / -
Dagelijkse tijd dat leerlingen samenwerken aan taalopdrachten (log23)	.055 (.036)	.285 (.041)	-.060 (.068)	.167* (.066)	.36 / -
Met alle significante causaal gedachte leerkrachtvariabelen (constante, scat, tc-08, I13a, log11, log23) (N=122)	.026 (.026)	.290 (.041)	-.044 (.060)	nvt	.70 / -

Vervolg Tabel 16

Model	SV	LV	C	B	PS/ PL
Directievariabelen					
Nieuw nulmodel directievariabelen (constante+voormeting + son-categorieën (soncat=1)+ mate Nederlands spreken met vrienden/innen (tc-08=2) + de directievariabele ... (N=105)	.063 (.042)	.330 (.049)	-.049 (.090)	1= .177** (.060)	2=-.113* (.062)
Denominatie openbaar (dopen) (N=105)	.000 (.000)	.333 (.046)	-.065 (.057)	.226** (.054)	1.00/-
% 1.25-leerlingen op school (d03b) (N=105)	.033 (.030)	.327 (.048)	-.056 (.076)	.184* (.074)	.48/-

* = 2-zijdig sign. op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign. op 1% (beta > 2.58 x s.e.).

Voor het effect van de eerstgenoemde variabele hebben we geen verklaring (zie ook hiervoor). De hierboven bij het rapporteren van de analyses op verschillcores besproken variabelen, bespreken we hier evenmin opnieuw. Verder blijkt uit Tabel 16 de dagelijkse tijd dat leerlingen samenwerken aan taalopdrachten significant. Uit de review weten we dat het werken in kleine groepen gunstig kan zijn voor de taalontwikkeling. Damhuis (1995) concludeerde op basis van haar onderzoek dat het werken in een groepje zeer geschikt is voor actieve participatie van NT2-leerlingen. Ook Elsäcker en Verhoeven (1997) vonden dat kinderen in kleine groepen meer met elkaar in interactie waren en dat dit leidde tot meer begrip en retentie bij tekstbegrip en navertellen. In beide studies ging het om kleuters. Het samenwerken aan taalopdrachten impliceert het praten in het Nederlands. Deze mondelinge, actieve vaardigheid speelt ook een rol bij de leerlingvariabele 'taalcontact met vrienden en vriendinnen', die eveneens significant samenhangt met de leerwinst voor woordenschat.

Conclusie woordenschat groep 7

De resultaten van de analyses laten zien dat het absolute vaardigheidsniveau voor woordenschat geheel leerlinggebonden variantie betreft. De leerwinst bepaald als verschillscore echter blijkt voor 7% schoolgebonden indien ongecorrigeerd, en voor 20% indien gecorrigeerd voor de mate waarin de leerlingen Nederlands spreken met vrienden en vriendinnen. In een model met de nameting als afhankelijke en de voormeting als covariaat vinden we 17% schoolgebonden variantie. Na correctie

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

voor de intelligentie van de leerling (son-categorieën) en de mate waarin de leerling Nederlands spreekt met vrienden en vriendinnen, vinden we 23% van de (onverklaarde) variantie schoolgebonden. De snelheid waarmee leerlingen hun woordenschat uitbreiden is dus voor een aanzienlijk deel afhankelijk van factoren op schoolniveau. Ook blijkt dat een model met verschillende regressiegewichten voor de verschillende scholen (random slopes model) significant beter past. Scholen verschillen dus in de effectiviteit waarmee zij de woordenschat van hun 1.9-leerlingen doen groeien.

Van de leerlingvariabelen blijken vooral de mate waarin de leerlingen Nederlands spreken met vrienden en vriendinnen en de intelligentie zoals gemeten met de categorieëntoets van de SON, van belang. Ook de ouderbetrokkenheid bij het schoolwerk van de leerling (zoals gerapporteerd door de leerling) en het zelfvertrouwen van de leerling ten aanzien van zichzelf en het leren hangen significant, maar negatief, samen met de leerwinst voor woordenschat. Deze negatieve samenhangen moeten ons inziens niet verklaard worden door negatieve effecten van deze variabelen aan te nemen op de leerwinst voor woordenschat.

Kijken we naar welke leerkrachtvariabelen van invloed lijken op de leerwinst voor woordenschat, dan zien we een mogelijk causaal positief effect van of er een andere leerkracht betrokken is bij het onderwijs aan NT2-leerlingen, de mate van ouderparticipatie zoals gerapporteerd door de leerkracht, de tijd besteed aan zaakvakonderwijs, en de mate waarin samengewerkt wordt aan taalopdrachten. Daar de tijd besteed aan zaakvakonderwijs niet samenhangt met de grootte van de woordenschat (noch voor voor-, noch voor nameting), is de alternatieve verklaring dat leerkrachten pas meer zaakvakonderwijs gaan geven als de woordenschat dit toelaat, niet plausibel. Een negatief effect van de tijd besteed aan klassikaal spellingonderwijs kan causaal opgevat worden als we veronderstellen dat klassikaal onderwijs minder geschikt is voor 1.9-leerlingen of dat het spellingonderwijs het woordenschatonderwijs verdringt. Uiteraard betreft het hier speculatieve verklaringen.

Op directieniveau zien we nog in beide soorten analyses een positief effect van het percentage 1.25-leerlingen op school. Mogelijk wordt dit veroorzaakt door een relatief intensiever contact van de 1.9-leerlingen met gesproken Nederlands op scholen met meer 1.25-leerlingen.

3.2.2.5 Samenvattende conclusie leerwinst groep 7

Bij groep 7 zijn gegevens geanalyseerd met als afhankelijke variabelen grammatica (totaal en op woordniveau), spelling (totaal, woordbeeldspelling en regelgestuurde spelling), technisch lezen en woordenschat.

Uit de analyses blijkt dat het absolute niveau voor grammatica geheel (bij grammatica totaal) of voor 80% (grammatica op woordniveau) leerlinggebonden variantie betreft. De leerwinst voor grammatica vertoont eenzelfde patroon; geheel (totaal) tot 80% (woordniveau) leerlinggebonden. De leerwinst van grammatica op woordniveau (verbuiging bijvoeglijk naamwoord) blijkt dus voor een aanzienlijk deel schoolgebonden variantie te betreffen. De leerwinst voor spelling is evenals het absolute niveau vrijwel geheel leerlinggebonden. De leerwinst voor technisch lezen blijkt voor de helft of meer schoolgebonden variantie te betreffen. Ook in het absolute vaardigheidsniveau voor technisch lezen blijkt de helft van de variantie schoolgebonden. Van de woordenschat blijkt de variantie in het absolute niveau geheel leerlinggebonden. De leerwinst voor woordenschat bevat wel enige schoolgebonden variantie. Het betreft, afhankelijk van de wijze van analyseren, 7 en 17%.

Van enkele leerlingvariabelen bleken effecten op de leerwinst uit te gaan. Het betreft een positief effect van de intelligentie zoals gemeten met de categorieëntest van de SON (bij analyses met de nameting als afhankelijke variabele voor grammatica totaal, regelgestuurde spelling en woordenschat), een effect van de taal die thuis als eerste geleerd is (een positief effect van het Nederlands als eerste taal geleerd hebben bij grammatica totaal en een negatief effect van al dan niet Turks als eerste taal geleerd hebben bij zowel grammatica op woordniveau als bij spelling-totaal), het zelfvertrouwen ten aanzien van jezelf en het leren (een positief effect op de verschilscore voor spelling-totaal en een negatief effect op de verschilscore voor woordenschat), een positief effect van de mate van taalcontact in het Nederlands met vrienden en vriendinnen (bij zowel de nameting als de verschilscore voor woordenschat), een positief effect van de affectieve attitude ten opzichte van de eigen taal (bij de analyse op de nameting voor regelgestuurde spelling), een negatief effect van leeftijd (bij de nameting voor technisch lezen), een positief effect van de verblijfsduur (bij de nameting voor technisch lezen) en een negatieve samenhang van de door de leerling gerapporteerde ouderbetrokkenheid (de mate waarin de ouders de leerling helpen met huiswerk, zeggen de schoolloopbaan belangrijk te vinden en de leerling vragen naar hoe het ging op school) voor de verschilscore en de nameting bij woordenschat.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Dat de intelligentie een positief effect heeft op grammatica, regelgestuurde spelling en woordenschat is niet verwonderlijk. Zo ook is het verklaarbaar dat het als eerste taal Nederlands geleerd hebben positief uitpakt en het als eerste taal Turks geleerd hebben negatief. Hetzelfde geldt voor de mate waarin Nederlands wordt gesproken met vrienden en vriendinnen. Deze variabelen zijn te vatten onder de noemer ‘taalcontact Nederlands’. Ook het effect van verblijfsduur lijkt te verklaren als een gevolg van meer taalcontact Nederlands. Dat een positieve attitude ten aanzien van de eigen taal positief samenhangt met het leren van Nederlands is eerder verondersteld (De Jong & Verkuyten 1989; Klatter-Folmer 1996) en verrast dus ook niet. De negatieve samenhang met leeftijd is logisch als we bedenken dat we uitsluitend leerlingen in groep 7 in de vergelijking betrekken. De oudere leerlingen zijn dus met name zittenblijvers. Dat leerlingen die melden dat hun ouders relatief vaak vragen hoe het ging op school en helpen met huiswerk een geringere leerwinst laten zien, is minder verwacht. Misschien betreft het hier ouders die niet gerust zijn over de schoolprestaties van hun kind. Ook voor de gevonden samenhangen met het zelfvertrouwen ten aanzien van jezelf en het leren is de verklaring minder duidelijk, temeer daar deze variabele één keer positief en één keer negatief samenhangt met de leerwinst. Het zou om toevalsresultaten kunnen gaan.

De volgende leerkracht- en directievariabelen vertoonden bij meerdere taalvaardigheden een significant positieve samenhang met de leerwinst: dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs (bij technisch lezen en woordenschat), het hanteren van emotionele onderwijsdoelen door zowel directie als leerkracht (bij spelling en technisch lezen), het hanteren van cognitieve onderwijsdoelen door de leerkracht (bij grammatica op woordniveau en regelgestuurde spelling), door zowel leerkracht als directie gehecht belang aan culturele onderwijsdoelen (bij technisch lezen bij beide analyses en zowel op directie- als op leerkrachtniveau), de aanwezigheid of inzet van een remedial teacher c.q. een coördinator voor de leerlingenzorg (als leerkrachtvariabele bij technisch lezen en als directievariabele bij zowel grammatica woordniveau als beide analyses van technisch lezen), ouderbetrokkenheid en -inzetbaarheid (bij spelling en woordenschat) en begeleiding van de school door een externe instantie (bij grammatica woordniveau en technisch lezen). Voorts hangen twee variabelen die de mate van rekening houden met NT2-leerlingen vertegenwoordigen samen met de leerwinst bij zowel technisch lezen als bij spelling. Het betreft het geven van extra uitleg aan laag taalvaardige allochtone leerlingen met

het oog op het voorkomen van onbegrip en de mate van geduld bij uitleg aan NT2-leerlingen.

Ook werd een samenhang gevonden van de leerwinst in woordenschat en technisch lezen en de tijdsbesteding aan zaakvakonderwijs. De verklaring dat deze samenhangen worden veroorzaakt doordat leerkrachten meer zaakvakonderwijs gaan geven naarmate de leerlingen taalvaardiger zijn, is niet waarschijnlijk. De correlaties tussen tijd besteed aan zaakvakonderwijs en de verschilcores voor beide taalvaardigheidsmaten zijn hoger dan de lage of afwezige correlaties van tijd besteed aan zaakvakonderwijs en de absolute vaardigheidsniveaus voor woordenschat of technisch lezen.

Het hanteren van emotionele onderwijsdoelen betreft de veiligheid en geborgenheid van en de waardering voor de kinderen. Als hieraan op scholen aandacht wordt besteed door leerkracht of directie, lijkt dit gunstig te zijn voor de leerwinst bij taalvaardigheid (spelling en technisch lezen).

Het hanteren van cognitieve onderwijsdoelen door de leerkracht is gunstig voor de leerwinst bij grammatica op woordniveau en regelgestuurde spelling. Het betreft hier twee vaardigheden die expliciete instructie vereisen daar zij beide met taalregels te maken hebben. Het is zeer goed mogelijk dat juist voor deze vaardigheden het hanteren van cognitieve doelen van belang is.

We zien dat het hanteren van culturele doelen door de leerkracht en de school positief samenhangt met de leerwinst bij een andere taalvaardigheid, namelijk technisch lezen. In de vragen met betrekking tot culturele onderwijsdoelen zijn twee vragen opgenomen betreffende het schriftelijk taalgebruik: het lezen van fictie en het verhalend schrijven. Extra aandacht voor deze vaardigheden kan heel goed een positief effect op de leerwinst bij technisch lezen veroorzaken. Deze verklaring wordt ondersteund door het gegeven dat een positieve samenhang wordt gevonden tussen de leerwinst voor technisch lezen en de dagelijkse tijd besteed aan stellen middels klassikale instructie.

Voorts hangen een aantal variabelen die de inzet van remedial teaching en leerlingenzorg betreffen samen met de leerwinst, te weten bij grammatica op woordniveau (twee directievariabelen betreffende de inzet van een remedial teacher, waarvan de één positief en de ander negatief samenhangt met de leerwinst) en bij technisch lezen (zowel de inzet van extra formatie op directieniveau als de betrokkenheid van een remedial teacher bij het onderwijs aan de NT2-leerlingen). Blijkbaar kan de inzet van een remedial teacher een positief effect hebben op de leerwinst bij de ge-

noemde taalvaardigheden. Remedial teaching wordt in de praktijk vaak ingezet voor technisch lezen en het leren van grammaticale regels.

Wat betreft de ouderbetrokkenheid en -participatie: in de review is naar voren gekomen dat betrokkenheid van de ouders bij het kind en de school (in termen van ‘algemene stimulering’, ‘onderwijsondersteuning uit gezin’, ‘schoolmotivatie ouders’, ‘belangstelling ouders voor schoolzaken’, etc.) samenhangt met de taalvaardigheid Nederlands (Aarts 1994; Klatter-Folmer 1996; Mulder 1993 en 1994; Aarts, Ruiters & Verhoeven 1993; Driessen 1990). Ook het belang van het stimuleren van de ouderbetrokkenheid en -participatie wordt in veel studies genoemd, onder meer Kurvers en Vallen (1997), Van der Linden (1993) en Kook (1996). Bovendien zijn de stimuleringsprogramma’s die in Emmelot e.a. (2000; hoofdstuk 5) besproken worden in hoge mate gericht op het stimuleren van ouderparticipatie.

Begeleiding van de school door een externe instantie heeft bij een aantal taalvaardigheden een positief effect op de leerwinst. Het betreft begeleiding door een nascholingsinstituut (bij grammatica op woordniveau), door een Pabo (bij technisch lezen) en door een instantie voor schoolgericht maatschappelijk werk (ook bij technisch lezen). Wat die laatste instantie betreft: hier is mogelijk sprake van een positieve invloed van aandacht voor veiligheid, hetgeen hierboven bij de emotionele onderwijsdoelen besproken is.

Tot slot vertonen enkele variabelen die we hier onder de noemer ‘expliciete aandacht voor uitleg aan NT2-leerlingen’ vatten een positieve samenhang met de leerwinst (bij technisch lezen en spelling). Het betreft hier een differentiatie in de instructie. Uit de review kwam naar voren dat het werken op maat een gunstig effect heeft op de leerprestaties. Zie onder meer Hoogendijk en Wolfram (1997) voor wat betreft aanpassing van het instructiegedrag van leerkrachten. In dit verband moet ook de onafhankelijke variabele ‘inzet formatie voor coördinatie van de leerlingenzorg’ genoemd worden: deze variabele hangt positief samen met de leerwinst bij technisch lezen.

3.2.3 Conclusie leerwinst in taalvaardigheid van groep 4 en 7

Uit de resultaten voor groep 4 blijkt dat in de meeste analyses ongeveer de helft van de variantie in de leerwinst voor woordenschat en technisch lezen school- c.q. leerkrachtgebonden is en voor de helft leerlinggebonden. De leerwinst voor woordenschat en technisch lezen van de 1.9-leerlingen in groep 4 blijkt dus voor een groot deel door leerkracht- of schoolgebonden factoren verklaard te worden.

De variantie in de leerwinst bij de 1.9-leerlingen uit groep 7 blijkt voor grammatica en voor spelling (vrijwel) geheel leerlinggebonden. De groei van deze vaardigheden bij 1.9-leerlingen in groep 7 lijkt dus voor een veel geringer deel door schoolgebonden factoren verklaard te kunnen worden. De leerwinst voor technisch lezen van de 1.9-leerlingen in groep 7 blijkt voor de helft of meer schoolgebonden variantie te betreffen. Van de woordenschat blijkt de variantie in de leerwinst, afhankelijk van de wijze van analyseren, 7 en 17%. De leerwinst in technisch lezen en woordenschat van 1.9-leerlingen in groep 7 worden dus voor een flink deel door schoolgebonden factoren bepaald.

Duidelijk is dat, zeker in vergelijking met de resultaten van de LEO-cohortstudies (Mulder 1993, 1994), we in de onderhavige studie relatief grote proporties leerkracht- of schoolgebonden variantie vinden. In de studie van Mulder (1993) op de data van het LEO-cohort werd slechts 8% schoolgebonden variantie in de taalvaardigheid (absoluut niveau) gevonden. Na correctie voor het percentage allochtone leerlingen op school bleef hiervan nog maar 4% over. Nu kunnen de verschillende resultaten van de studies van Mulder en de onderhavige deels verklaard worden door verschillen in de onderzoeksopzet. Verschillen met de studie van Mulder en onze studie zijn dat wij niet een éénmalige vaardigheidsmeting als afhankelijke variabele gebruikten, maar de leerwinst. Duidelijk is dat leerwinst eerder schoolgebonden variantie zal betreffen dan het absolute vaardigheidsniveau, dat meer onder invloed zal staan van de thuissituatie van de leerling. Daarnaast doen wij onderzoek bij uitsluitend 1.9-leerlingen, wat het verschillende resultaat eveneens deels kan verklaren. Ten eerste omdat 1.9-leerlingen hun taalvaardigheid Nederlands waarschijnlijk voor een groter deel op school verwerven dan de leerlingen van Nederlandse origine.

Daarnaast is er echter nog een tweede argument dat met de onderzoekspopulatie samenhangt en de grotere proporties schoolgebonden variantie deels kan verklaren. Doordat wij alleen 1.9-leerlingen in de steekproeven hebben, zal de variatie in taalvaardigheid van de leerlingen geringer zijn dan wanneer we alle basisschoolleerlingen in de steekproef hadden opgenomen. Indien de variantie in taalvaardigheid op leerlingniveau afneemt, is het denkbaar dat de proportie schoolgebonden variantie hierdoor toeneemt. Deze 'restriction of range' is waarschijnlijk echter niet de enige verklaring. Als de restrictie de varianties doet afnemen, worden instrumenten ook minder betrouwbaar en worden samenhangen tussen achtergrondvariabelen en de afhankelijke variabelen ook lager geschat. In deze studie worden echter veel significante achtergrondvariabelen gevonden en wordt de schoolgebonden variantie voor

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

een groot deel door de achtergrondvariabelen op leerkracht- en schoolniveau verklaard. We kunnen dus concluderen dat de invloed van de school of de leerkracht op de leerwinst voor taalvaardigheid Nederlands van de 1.9-leerlingen in groep 4 en 7 relatief groot lijkt, en dat dit met name geldt voor technisch lezen en in mindere mate ook voor woordenschat.

Wanneer we kijken naar overeenkomsten in samenhangen tussen groep 4 en groep 7 wat betreft technisch lezen (in beide groepen gemeten), dan valt het volgende op. Zowel bij de leerwinst voor technisch lezen in groep 4 als in groep 7 blijkt de tijdsbesteding aan stellen een positieve samenhang te vertonen met de leerwinst. Hierbij blijkt stellen in niveaugroepen in groep 4 goed te werken en klassikaal stellen in groep 7. Het blijkt dat de tijd besteed aan stellen niet of laag samenhangt met de absolute vaardigheidsniveaus voor technisch lezen en relatief hoog met de verschil-scores. De alternatieve verklaring dat leerkrachten meer tijd aan stellen gaan besteden naarmate de leerlingen taalvaardiger zijn, lijkt dus niet houdbaar. Dit is een extra argument voor het veronderstellen van een positief effect van stelonderwijs op de leerwinst voor technisch lezen.

Voorts kwam bij groep 7 het belang dat door leerkracht en directie aan culturele doelen wordt gehecht naar voren als variabele die een positieve samenhang vertoonde met de leerwinst bij technisch lezen. Zoals eerder gezegd betreffen de culturele doelen onder meer het schrijven van verhalen (stellen dus) en het lezen van fictie. Wat betreft het stellen is gezien het bovenstaande de conclusie gerechtvaardigd dat het op school aandacht besteden aan beide kanten van de schriftelijke taalverwerving, gunstig is voor de leerwinst bij technisch lezen.

Wat betreft de aandacht voor het lezen van fictie als cultureel doel: een vergelijkbare variabele kwam in de analyses voor groep 4 naar voren als positief samenhangend met de leerwinst bij technisch lezen. Het betrof hier de variabele ‘stimulering van het thuis lezen en naar de bibliotheek gaan’.

Voorts zien we bij de analyses voor technisch lezen voor de groepen 4 en 7 een aantal overeenkomsten voor wat betreft effecten van variabelen die de specifieke zorg voor NT2-leerlingen betreffen: bij groep 4 vertoonde een specialisme van de leerkracht op het gebied van specifieke zorg en de mate van differentiatie een positieve samenhang met de leerwinst; bij groep 7 vertoonden de variabelen ‘inzet van een remedial teacher’ (zowel op klasniveau als op schoolniveau), ‘inzet van extra formatie aan coördinatie van de leerlingenzorg’, ‘inzet van extra formatie aan NT2-

onderwijs' en mate van geduld bij uitleg aan NT2-leerlingen een positieve samenhang met de leerwinst.

Naast de bovenstaande parallellen tussen uitkomsten voor technisch lezen van groep 4 en 7, zijn er ook een aantal groepsspecifieke resultaten. In groep 4 bleken de intelligentie van de leerling en of de leerling het Nederlands als eerste taal had geleerd van invloed op de leerwinst voor technisch lezen. Voor groep 7 bleken van de leerlingvariabelen de leeftijd (zittenblijvers lager) en de verblijfsduur samen te hangen met de leerwinst.

Verder werd voor groep vier op de leerwinst voor technisch lezen nog een positief effect gevonden van de algemene tijd besteed aan woordenschat. De tijd die klassikaal aan woordenschat werd besteed hing echter negatief samen met de leerwinst. Bij meerdere analyses op de leerwinst voor groep 4 werd gevonden dat klassikaal onderwijs negatieve en onderwijs in niveaugroepen positieve effecten laat zien op de leerwinst. Bij technisch lezen werden bijvoorbeeld ook nog negatieve effecten gevonden van de tijd besteed aan klassikaal begrijpend lezen, aan klassikaal zaakvakonderwijs en zelfs voor de tijd besteed aan klassikaal technisch lezen. Woordenschatonderwijs, mits gedifferentieerd en niet klassikaal, lijkt dus nuttig voor de leerwinst in technisch lezen van 1.9-leerlingen in groep 4 en klassikaal onderwijs lijkt minder geschikt voor deze leerlingen dan onderwijs in niveaugroepen.

Voor groep 7 vinden we naast de eerder genoemde effecten die voor beide groepen opgaan, dat de leerwinst voor technisch lezen positief samenhangt met de tijd besteed aan zaakvakonderwijs. Gegeven de afwezige of relatief lage samenhangen tussen tijd besteed aan zaakvakonderwijs en de absolute niveaus in technisch leesvaardigheid, lijkt het plausibel dat voor 1.9-leerlingen in groep 7 zaakvakonderwijs een positief effect heeft op de leerwinst voor technisch lezen.

Ook positieve effecten worden gevonden van de mate waarin gehecht wordt aan sociaal-emotionele doelen en een negatief effect van het hechten aan cognitieve doelen. Begeleiding door een Pabo of door een instituut voor schoolmaatschappelijk werk lijken eveneens positief te werken.

Variabelen die het volgen van Oalt weergeven, laten negatieve effecten op de leerwinst zien. Daar Oalt in groep 7 buitenschools is, moet de verklaring wellicht gezocht worden in dat leerlingen die Oalt volgen afkomstig zijn van gezinnen die zich wat minder richten op het Nederlands of een wat lagere sociaal economische status hebben.

De significante leerkracht- en directievariabelen waarvan een causaal effect plausibel is, verklaren de schoolgebonden variantie in de leerwinst voor technisch lezen

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

van de 1.9-leerlingen in groep 4 en groep 7 voor driekwart tot geheel. (Niet causaal gedachte variabelen werden verwijderd bij het bepalen van de door alle significante onafhankelijke variabelen tezamen verklaarde proporties variantie.)

Bij woordenschat, wat ook in beide groepen gemeten is, zijn vrijwel geen parallellen te vinden tussen de resultaten voor technisch lezen van de groepen 4 en 7. In groep 4 blijkt de leerwinst voor woordenschat positief samen te hangen met het aanhangen van sociale en emotionele onderwijsdoelen en met schoolbegeleiding door een instantie die zich richt op schoolmaatschappelijk werk of door een Pabo of pedagogisch studiecentrum. Verder blijkt de tijd besteed aan grammatica een positieve samenhang te vertonen. Onduidelijk is of we de tijd besteed aan grammatica moeten zien als oorzaak of gevolg van een grotere woordenschat c.q. leerwinst in woordenschat.

Tijd besteed aan zaakvakonderwijs hangt negatief met de leerwinst samen. Dit zou kunnen betekenen dat het zaakvakonderwijs het taalonderwijs enigszins verdringt. Verder valt op dat net als bij technisch lezen, ook stimulering van thuis lezen en naar de bibliotheek gaan een positieve invloed op de woordenschatverwerving lijkt te hebben. Positief en mogelijk causaal lijken verder het prioriteit geven aan taalvaardigheid in het onderwijs aan NT2-leerlingen, meer tijd besteden aan methodegebonden toetsen, een andere leerkracht betrokken bij het NT2-onderwijs, het besteden van extra formatie aan een NT2-leerkracht of een remedial teacher en het maken van schoolbeleid ten aanzien van pesten of discriminatie. Deze laatste twee variabelen passen bij het eerder gesuggereerde positieve verband tussen sociale en emotionele doelen en de leerwinst voor woordenschat.

Negatieve samenhangen worden gevonden voor de mate waarin de leerkracht extrinsieke motivatie probeert aan te brengen (competitie), deelname aan Oalt, woordenschatonderwijs via klassikale instructie, zaakvakonderwijs via klassikale instructie, het gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal, remedial teaching als specialisme, tijd besteed aan mondelinge taalvaardigheid en de mate van arbeidssatisfactie van het bevraagde directielid.

Extrinsieke motivatie wordt vaak als contraproductief wordt gezien. De negatieve relatie met Oalt kan verklaard worden door aan te nemen dat de 1.9-leerlingen regulier onderwijs missen door de Oalt lessen. Het woordenschat- en mondeling taalvaardigheidsonderwijs zouden wel eens vaker gegeven kunnen worden naarmate ze harder nodig zijn, wat de negatieve samenhangen zou verklaren. Hetzelfde geldt voor het gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal. Zaakvakonderwijs zou het

taalonderwijs enigszins kunnen verdringen. Ook mogelijk is echter dat woordenschatonderwijs en zaakvakonderwijs middels klassikale instructie beide negatieve beta's vertonen doordat klassikaal onderwijs voor de 1.9-leerlingen minder geschikt is.

Bij groep 7 zien we dat een model met verschillende regressiegewichten per school voor de voormeting van woordenschat (random slopes model) significant beter past. Scholen verschillen dus significant in de effectiviteit waarmee zij de woordenschat van hun 1.9-leerlingen in groep 7 doen groeien. Van de leerlingvariabelen blijken vooral de mate waarin de leerlingen Nederlands spreken met vrienden en vriendinnen en de intelligentie zoals gemeten met de categorieëntoets van de SON, van belang.

Verder zien we een positief effect van of er een andere leerkracht betrokken is bij het onderwijs aan NT2-leerlingen, de mate van ouderparticipatie zoals gerapporteerd door de leerkracht, de tijd besteed aan zaakvakonderwijs, en de mate waarin samengewerkt wordt aan taalopdrachten. Daar de tijd besteed aan zaakvakonderwijs niet samenhangt met de grootte van de woordenschat (noch voor voor-, noch voor nameting), is de alternatieve verklaring dat leerkrachten pas meer zaakvakonderwijs gaan geven als de woordenschat dit toelaat, niet plausibel. Een negatief effect van de tijd besteed aan klassikaal spellingonderwijs kan causaal opgevat worden als we veronderstellen dat klassikaal onderwijs minder geschikt is voor 1.9-leerlingen of dat het spellingonderwijs het woordenschatonderwijs verdringt. Het percentage 1.25-leerlingen op school hangt positief met een grotere leerwinst voor woordenschat in groep 7 samen. Mogelijk is een hierdoor veroorzaakt intensiever contact van de 1.9-leerlingen met gesproken Nederlands hier debet aan.

Net als bij technisch lezen wordt ook voor woordenschat de leerwinst van 1.9-leerlingen in groep 4 en 7 voor driekwart tot geheel verklaard door de causaal gedachte significante leerkracht- en directievariabelen.

Voor groep 7 zijn ook analyses verricht ter verklaring van de leerwinst voor grammatica en spelling. De leerwinst voor grammatica blijkt vrijwel geheel leerlinggebonden variantie te betreffen en samen te hangen met de intelligentie en de eerstgeleerde taal (Nederlands respectievelijk Turks). Gegeven het ontbreken van school- of leerkrachtgebonden variantie, is het niet vreemd dat de leerwinst voor grammatica zeer matig voorspeld wordt door de variabelen uit de leerkracht- en directievragenlijst. Van de leerkrachtvariabelen blijken de negatief samenhangende variabelen moeilijk als causaal gezien te kunnen worden, behalve wellicht de mate

waarin de leerkracht meent dat de achterstand van de 1.9-leerlingen veroorzaakt wordt door de thuissituatie. Leerkrachten die menen dat de thuissituatie verantwoordelijk is, voelen zich wellicht minder verantwoordelijk voor de achterstand van 1.9-leerlingen. Causaal te denken leerkrachtvariabelen die een positief effect vertonen zijn: het volgen van na- of bijscholing, het belang gehecht aan sociale en cognitieve onderwijsdoelen en het geven van taalondersteunend Oalt. Causaal te denken directievariabelen zijn of de school wordt begeleid door een nascholingsinstituut en of er Oalt Turks in de onderbouw gegeven wordt, al is onduidelijk of de leerlingen in groep 7 hiervan hebben kunnen profiteren.

Voor spelling blijkt de leerwinst eveneens geheel leerlinggebonden variantie te betreffen. De school lijkt dus op de spelvaardigheid van de 1.9-leerlingen zeer weinig invloed te hebben. Daarnaast is de hoeveelheid door de in dit onderzoek gebruikte variabelen verklaarde variantie op leerlingniveau, verwaarloosbaar. Van de leerlingvariabelen blijken het zelfvertrouwen (mede ten aanzien van het leren) en het als eerste taal Turks geleerd hebben (negatief) met de leerwinst in spelvaardigheid samen te hangen. Voor regelgestuurde spelling blijken de intelligentie zoals gemeten met de categorieëntest van de SON en de affectieve attitude ten aanzien van de eigen taal van invloed.

De leerkrachtgebonden variabelen die een causaal effect zouden kunnen hebben op de leerwinst voor spelling zijn: de tijd besteed aan extra uitleg voor 1.9-leerlingen ter voorkoming van onbegrip, het door de leerkracht gehechte belang aan emotionele of cognitieve doelen en de door de leerkracht weergegeven mate van ouderparticipatie. Er zijn geen significante directievariabelen waarvan wij een direct causaal effect op de leerwinst voor spelling veronderstellen.

3.3 Leermiddelen voor Nederlands als tweede taal en als eerste taal

Uit onderzoek in 1992 naar de aanwezigheid en implementatie van NT2-leermiddelen (Van Schooten, 1993) bleek dat scholen met meer dan 50 procent anderstalige leerlingen soms geen NT2-methoden hanteren. Verder bleek dat op school aanwezige NT2-methoden niet altijd gebruikt werden. Hoewel er bij dit onderzoek slechts dertien scholen (en 32 leerkrachten) betrokken zijn, is ook hier de aanwezigheid en het gebruik van NT2-leermiddelen onderzocht. Voorts is ook de aanwezigheid en het gebruik van methoden voor Nederlands als moedertaal onderzocht.

3.3.1 Aanwezigheid en gebruik van NT2-leermiddelen

In het onderzoek zijn op directieniveau gegevens verzameld over de aanwezigheid van NT2-leermiddelen (d23b t/m d23t)¹³. Op leerkrachtniveau is gevraagd naar het gebruik van NT2-leermiddelen (l36a_b t/m l36a_p), het gebruik van eigen of op school ontwikkeld materiaal voor NT2-leerlingen (l36a_a), de frequentie en wijze van gebruik (l36b_a t/m l36b_p), de redenen dat geen NT2-materiaal wordt gebruikt (l37a t/m l37d), de beoordeling van gebruikt NT2-materiaal (l36c_b t/m l36c_p) en de gebieden waarop men materiaal voor NT2-leerlingen mist (l39aa t/m l39bl).

Op de onderzochte scholen loopt het aantal NT2-methoden (waaronder ook de taaltoets 'TAK' begrepen is) op school uiteen van vier tot twaalf (zie Tabel 18). Methoden die veel genoemd zijn door directies zijn: Knoop het in je oren, Laat wat van je horen, de TAK, De Schatkist en Allemaal Taal (zie Tabel 17). Gemiddeld zijn er zes á zeven (6,5) NT2-methoden op een school aanwezig. Door directieleden genoemde NT2-methoden die niet in de lijst in Tabel 17 opgenomen zijn, zijn: Leesplank, Het Plein, NT2 Taal Actief, Prisma, Taalplezier, Stenvert, Praatboeken.

Of de op school aanwezige methoden ook daadwerkelijk gebruikt worden, kunnen we gedeeltelijk zien in Tabel 17. Echter, alleen leerkrachten van groep 4 en 7 zijn ondervraagd ('Gebruikt u of de NT2-leerkracht speciaal NT2-materiaal voor de NT2-leerlingen?'). Over het daadwerkelijke gebruik van typische kleutermethoden, zoals Knoop en Laat valt op basis van dit onderzoek dus niets te zeggen. Wel kunnen we zien dat de TAK veel gebruikt wordt, met name in groep 4. Daarnaast wordt door de bij het onderzoek betrokken leerkrachten van groep 4 onder meer Allemaal Taal (4), Van Horen en Zeggen (3) en Mondeling Nederlands bij Veilig Leren Lezen (3) gebruikt. Methoden die verder genoemd zijn door leerkrachten van groep 4 (maar niet met name in de vragenlijst genoemd zijn) zijn: Woordspel (onderdeel van Taal Actief), Picto, Zin in taal, Taalmaatje, NT2 bij Taal Actief (allemaal één keer genoemd) en Stenvert (twee keer genoemd).

13 De codes verwijzen naar de vragen zoals opgenomen in de bijlagen (zie Bijlage 1-8).

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Tabel 17: Op school aanwezige NT2-methoden en -materialen en gebruik door leerkrachten van groep 4 en 7 (inclusief de NT2-leerkrachten)

Methode	Aantal scholen waarop aanwezig (n=13)	Gebruik aantal leerkrachten gr. 4 (n=16)	Gebruik aan- tal leerkr. gr. 7 (n=16)
Eigen/op de school ontwikkeld materiaal	6	3	3
Zitten, staan, lopen	5	0	1
Knoop het in je horen	11	0	0
Laat wat van je horen	11	0	0
Taalplan Kleuters	5	0	0
Allemaal taal	6	4	4
Verder met Nederlands	1	0	0
Van horen en zeggen	5	3	0
Bij jou en bij mij	2	2	2
Doe taal	1	1	1
Nederlands voor anderstaligen in het basisonderwijs	2	0	2
Weer een woord	3	1	0
Mondeling Nederlands bij Veilig Leren	4	3	0
Lezen			
Buurtkinderen	0	0	0
Het eerste Nederlands	1	0	1
De taaltrampoline	1	0	0
Begrippentaal	0	2	0
De schatkist	8	0	1
TAK	12	8	4
Eén of twee andere NT2-methode(n)	5	6	6

Tabel 18: Totaal aantal NT2-methoden op school (N=13)

Aantal methoden	Aantal scholen	Percentage scholen (van 13)
vier	4	30,8
vijf	1	7,7
zes	3	23,1
zeven	3	23,1
acht	1	7,7
twalf	1	7,7
gemiddeld	6.1	

Tabel 19: Aantal gebruikte NT2-methoden leerkrachten groep 4 en 7 (N=16)

Aantal methoden	Aantal leerkrachten groep 4 (n=16)	Aantal leerkrachten groep 7 (n=16)
geen	2	7
één	6	3
twee	4	2
drie	1	2
vier	2	1
vijf	1	0
zeven	0	1
gemiddeld	1.9	1.5

In Tabel 19 is te zien dat twee leerkrachten van groep 4 helemaal geen NT2-materiaal gebruiken. Gemiddeld gebruiken de leerkrachten van groep 4 1.9 NT2-methoden. Door de leerkrachten van groep 7 wordt minder NT2-materiaal gebruikt. Zeven leerkrachten gebruiken helemaal geen NT2-materiaal. Gemiddeld gebruiken de leerkrachten van groep 7 1.5 NT2-methoden. Allemaal Taal wordt het meest, doch slechts door vier leerkrachten gebruikt. Als ‘andere NT2-methoden’ zijn genoemd: Stenvert (twee maal), NT2 bij Taal Actief, Woordwijs, Levende Taal, Schooltaal, TPR en Picto.

Uit Tabel 17 is verder af te lezen dat er op zes scholen (ook) eigen materiaal voor NT2 wordt gebruikt. Eigen materiaal op het gebied van NT2 wordt door drie leerkrachten van groep 4 en drie leerkrachten van groep 7 gebruikt.

Ter vergelijking met het in 1993 verschenen onderzoek naar de implementatie van NT2-methoden (Van Schooten 1993): in 1993 is geconstateerd dat scholen met NT2-leerlingen gemiddeld 2,3 NT2-methoden in huis hebben. De 13 scholen uit de steekproef van het onderhavige onderzoek hebben er gemiddeld 6,5. (Van de deelnemende 16 scholen stuurden slechts 13 directieleden een ingevulde directievragenlijst retour.) In Van Schooten (1993) is ook gekeken naar het aantal NT2-methoden op school per stratum, waarbij vier strata zijn onderscheiden: tot 10% anderstalige leerlingen op school, 10-20% anderstalige leerlingen op school, 20-50% anderstalige leerlingen op school en meer dan 50% anderstalige leerlingen op school. In het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan namen geen scholen deel met minder dan 11% 1.9-leerlingen. Verreweg het grootste deel van de scholen had meer dan 50% 1.9-leerlingen (zie Tabel 20). De aantallen per stratum (met name de strata 2

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

en 3) zijn te klein om te vergelijken met het onderzoek van Van Schooten (1993). Wat het vierde en vijfde stratum betreft (scholen met méér dan 50% 1.9-leerlingen): hier is het gemiddeld aantal NT2-methoden op school 6,3. Dit getal wijkt nauwelijks af van het gemiddelde over alle scholen in de steekproef. Het vierde stratum is dan ook oververtegenwoordigd. In Van Schooten (1993) werd voor de scholen met méér dan 50% anderstalige leerlingen een gemiddeld aantal op school aanwezige NT2-methoden van 4.11 gevonden. Dit is beduidend minder dan het aantal op de scholen met méér dan 50% 1.9-leerlingen in het onderhavige onderzoek.

Tabel 20: Aantal NT2-methoden op school per stratum (N=13)

Aantal NT2-methoden	stratum 2 (11-20% 1.9-lln)	stratum 3 (20-50% 1.9-lln)	stratum 4 & 5 (> 50% 1.9-lln)
vier	1		3
vijf			1
zes		1	2
zeven		1	2
acht			1
twaalf			1

In 1993 waren de leermiddelen Van horen en zeggen, Knoop, Laat, Allemaal Taal, de TAK, Nederlands voor anderstaligen in het b.o, Weer een woord en Mondeling Nederlands bij Veilig Leren Lezen op veel scholen aanwezig. In 2000 zijn dat (op de dertien scholen uit de steekproef) vooral de TAK (12 scholen), Knoop en Laat (beide op 11 scholen), De Schatkist (acht scholen) en Allemaal Taal (zes scholen). De methode Schatkist (verschillende deeltaalvormen voor kleuters) is overigens strikt genomen geen NT2-methode.

In 1993 is ook naar het gebruik van aanwezige NT2-methoden gekeken. Er is toen geconstateerd dat er beduidend meer NT2-methoden op scholen aanwezig zijn dan daadwerkelijk gebruikt worden. In het onderhavige onderzoek zijn wat betreft het gebruik van NT2-methoden alleen de leerkrachten van groepen 4 en 7 ondervraagd. Gemiddeld gebruiken de leerkrachten van groep 4 uit de steekproef 1,9 NT2-methoden. (Twee van de leerkrachten van groep 4 gebruiken geen NT2-methoden). Van de leerkrachten van groep 7 gebruiken er zeven van de 16 geen NT2-methode. De overige negen leerkrachten (of NT2-leerkrachten) gebruiken wel één of meer NT2-methoden (zie Tabel 19). Gemiddeld gebruiken de leerkrachten van groep 7 1.5 NT2-methoden. In Van Schooten (1993) bleken de scholen met meer dan 50%

allochtone leerlingen gemiddeld twee NT2-methoden te gebruiken per school (dus voor alle acht groepen samen). Dit gemiddelde wordt in onze steekproef al (bijna) gehaald door alleen de groepen 4. Gezien de kleine steekproef is generaliseren ha-chelijk, maar het gebruik van NT2-methoden lijkt op grond van deze gegevens iets toegenomen op basisscholen met meer dan 50% allochtone leerlingen.

De mate en wijze van gebruik van de NT2-leermiddelen is eveneens bevraagd. In Tabel 21 is globaal aangegeven in welke mate de NT2-leermiddelen gebruikt worden (incidenteel, maandelijks, wekelijks of dagelijks) en of de gebruikte leer-middelen geheel of selectief gebruikt worden. De gegeven aantallen betreffen het aantal malen dat leermiddelen genoemd zijn (aantal leerkrachten x aantal leermid-delen). De mate van gebruik bij de TAK is niet gespecificeerd, daar het voor de hand ligt dat dit incidenteel gebeurt. Selectief of geheel gebruik van eigen materiaal is eveneens buiten beschouwing gelaten: het gaat hier per definitie om selectief ma-teriaal. In de tabel is te zien dat het gebruik van NT2-methoden vooral incidenteel of wekelijks gebeurt. Bovendien worden de methoden zelden geheel gebruikt. Ei-gen materiaal wordt niet veel gebruikt.

Tabel 21: Mate en wijze van gebruik van NT2-leermiddelen

Leermiddel	Mate van gebruik	Selectief of geheel gebruik
NT2-methoden (n=39)	incidenteel: 18 maandelijks: 1 wekelijks: 17 dagelijks: 3	vrijwel in alle gevallen selectief ge-bruik
TAK (n=12)	n.v.t	vooral selectief, een enkele keer (4) geheel
Eigen materiaal voor NT2 (n=6)	incidenteel: 1 wekelijks: 4 dagelijks: 1	n.v.t.

Uit Van Schooten (1993) bleek dat NT2-methoden meestal niet voor alle andersta-lige leerlingen op school worden gebruikt en dat - als ze gebruikt worden - de me-thode soms helemaal gevolgd wordt en soms selectief. Verder bleek destijds dat de NT2-methoden dagelijks tot wekelijks gebruikt werden. De leerkrachten uit de hui-dige steekproef gebruiken de methoden incidenteel of wekelijks. Deze gegevens worden verder niet per methode gespecificeerd: daarvoor zijn de aantallen te klein.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Aan leerkrachten is bovendien gevraagd de gebruikte methoden te beoordelen. Gezien het geringe aantal gebruikers van sommige methoden, geven we hier slechts de cijfers van de meest gebruikte methoden in groep 4 en 7, namelijk Allemaal Taal en de TAK. Ook bij deze leermiddelen zijn de aantallen te klein om er conclusies aan te verbinden.

Tabel 22: Beoordeling van het gebruikte materiaal door leerkrachten

Methoden	Beoordeling		
	onvoldoende	matig	goed
Allemaal taal	1	3	3
TAK	4	7	8

Aan leerkrachten die geen NT2-methode gebruiken is gevraagd waarom ze dit niet doen. Negen leerkrachten van de 32 in totaal) hebben aangegeven géén NT2-methode te gebruiken (zie Tabel 19). Dit zijn vooral leerkrachten van groep 7. Vijf leerkrachten gaven als reden ‘omdat er geen aparte NT2-lessen op school gegeven worden’, vijf leerkrachten gaven aan het gebruik van NT2-methoden naast de reguliere methode te lastig te vinden. Verder werd als reden genoemd: ‘omdat ik onvoldoende bekend ben met het materiaal’ (driemaal) en ‘omdat ik het bestaande materiaal niet geschikt vind voor mijn leerlingen’ (tweemaal).

Voorts is gevraagd naar op welk gebied de onderwijzers NT2-methoden missen. In Tabel 23 worden de antwoorden op deze vraag weergegeven.

De leerkrachten van groep 4 missen vooral NT2-methoden op het gebied van spreek- en luistervaardigheid. Daarnaast missen de leerkrachten NT2-methoden op het gebied van woordenschat (7 van de 16 leerkrachten), schrijfvaardigheid (met name stellen, 5 van de 16 leerkrachten), leesvaardigheid (vooral begrijpend lezen, 4 van de 16 leerkrachten) en zinsbouw (5 van de 16 leerkrachten).

De leerkrachten van groep 7 missen vooral NT2-methoden op het gebied van luister- en spreekvaardigheid, woordenschat (zowel wat betreft algemene woorden en uitdrukkingen als schooltaalwoorden voor begrip van de zaakvakken) en stellen.

In 1993 misten de leerkrachten NT2-materiaal op velerlei gebieden: begrijpend lezen, stellen, woordenschat, technisch lezen, spreken (grammaticale correctheid), luisteren (klankdiscriminatie) en grammatica. Uit het bovenstaande komt naar voren dat leerkrachten nog steeds lacunes in het NT2-materiaal ervaren en bovendien nog

steeds met zelf of op de school ontwikkeld materiaal werken om de NT2-methoden aan te vullen (zie Tabel 17).

Tabel 23: Op welk gebied missen leerkrachten NT2-methoden?

Vaardigheid	Specificaties	lk. groep 4 (n=16)	lk. groep 7
Luistervaardigheid		11	8
Spreekvaardigheid		10	8
	gespreksvaardigheid	8	5
	uitspraak en intonatie	5	2
Leesvaardigheid		4	3
	technisch	2	0
	begrijpend	4	3
	studerend	1	2
	informatieverwerking	1	0
Leesbevordering		0	5
Schrijfvaardigheid		5	6
	stellen	5	8
	spellen	1	1
Grammatica		3	3
	woordvorming	0	2
	zinsbouw	5	2
Woordenschat		7	8
	alg. woorden en uitdrukkingen	6	7
	schooltaalwoorden voor begrip	7	7
	zaakvakken		

3.3.2 Aanwezigheid en gebruik van reguliere taalmethoden

Aan directies is gevraagd naar de aanwezigheid van reguliere taalmethoden op school (zie Bijlage 7, directievragenlijst d24a t/m d24n). Aan de leerkrachten van de groepen 4 en 7 is gevraagd naar het gebruik van reguliere taalmethoden (zie Appendix; Bijlage 6, leerkrachtvragenlijst l38a t/m l38r).

Uit Tabel 24 wordt duidelijk dat Taal Actief de meest gebruikte methode is onder de leerkrachten van de groepen 4 en 7 van de onderzochte scholen. Dit heeft mogelijk te maken met het feit dat er bij deze methode een speciale handleiding betreffende NT2-leerlingen bestaat (ook genoemd bij de NT2-leermiddelen). Deze

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

handleiding (voorlopig alleen nog beschikbaar voor de groepen 4 en 5) bevat een algemene inleiding op de specifieke didactiek rond NT2-onderwijs en per oefening mogelijkheden voor aanpassingen en aanvullingen voor anderstaligen. De door de directie en leerkrachten verstrekte gegevens ten aanzien van deze methode stemmen niet erg overeen.

Tabel 24: Op school aanwezige reguliere taalmethoden en -materialen en gebruik door leerkrachten van de groepen 4 en 7

Methode	aantal scholen waarop aanwezig (n=13)	gebruik groep 4 (n=16) aantal lk.	gebruik groep 7 (n=16) aantal lk.
Taal Actief	3	10	9
Jouw Taal Mijn Taal	2	1	0
Taal Totaal	1	1	1
Taal Kabaal	3	3	3
Taal voor het Leven	0	1	0
Taaljournaal	0	0	0
De nieuwe taaltuin	0	0	0
Taalset	0	0	0
Taaltoren	0	0	0
Taalleesland	1	1	0
Zin in taal	1	1	0
Ik weet wat ik lees	0	1	2
Taaltijd	0	0	0
Goed gelezen	3	2	3
De Leeslijn	1	2	1
De Leesweg	0	1	1
Veilig Leren Lezen	1	8	1
Spelling in de lift	10	0	0
Kansrijke taal	0	0	0
Wie dit leest	1	5	0
Leessleutel	1	0	0
Alle kinderen leren lezen	0	1	0
Zwaluw lezen	0	0	1

Een andere veelgebruikte methode (met name voor groep 4) betreft Veilig Leren Lezen. Dat deze methode door slechts één directie is opgegeven, komt vermoedelijk

doordat deze methode niet in de voorgedrukte lijst van methoden voorkwam. Opvallend is verder dat de methode ‘Spelling in de lift’ door veel directieleden is aan-gekruist, maar door geen enkele leerkracht is opgegeven. Dit komt waarschijnlijk door de formulering van de vraag: Welke methode voor Nederlands als moedertaal gebruikt u in de les? Deze methode wordt veel gebruikt op scholen, echter vaak re-mediërend, dus niet klassikaal. De methode ‘Wie dit leest’ wordt door vijf van de zestien leerkrachten (groep 4) gebruikt.

Voorts staat in Tabel 25 een overzicht van het aantal reguliere taalmethoden per school (modus is 2). Ook is berekend hoeveel reguliere taalmethoden leerkrachten van groep 4 en 7 gebruiken. In Tabel 26 is te zien dat de meeste leerkrachten van groep 4 twee á drie reguliere taalmethoden gebruiken. De meeste leerkrachten van groep 7 gebruiken één reguliere taalmethode.

Tabel 25: Totaal aantal reguliere taalmethoden op school

Aantal methoden	Aantal scholen	Percentage scholen (van 13)
één	4	30,8
twee	6	46,2
drie	2	15,4
vier	1	7,7
gemiddeld	2	

Tabel 26: Aantal gebruikte reguliere taalmethoden door leerkrachten groep 4 en 7

Aantal methoden	Aantal leerkrachten groep 4 (n=16)	Aantal leerkrachten groep 7 (n=16)
geen	0	1
één	3	9
twee	6	4
drie	6	2
vier	1	0
gemiddeld	2,3	1,4

Wat betreft de aanwezigheid (c1 en c2) en het gebruik (c3) van reguliere taalmethoden op scholen met NT2-leerlingen kunnen we geen vergelijking trekken met Van Schooten (1993). De methode die op de scholen uit de steekproef het meest aanwezig is, is ‘Spelling in de lift’. Daarnaast zijn de methoden ‘Taal Actief’, ‘Taal Kabaal’ en ‘Goed gelezen’ elk drie keer door directies genoemd. Gemiddeld zijn er

op de scholen uit de steekproef twee reguliere taalmethoden aanwezig. Het gebruik van reguliere taalmethoden (ingevuld door leerkrachten van de groepen 4 en 7 uit de steekproef) vertoont een geheel ander beeld. De meest gebruikte taalmethode, zowel voor groep 4 als voor groep 7, is ‘Taal Actief’ (door tien leerkrachten van groep 4 en negen leerkrachten van groep 7 genoemd). Daarnaast wordt in groep 4 ook Veilig Leren Lezen veel gebruikt (door de helft van de leerkrachten) en in mindere mate ook ‘Wie dit leest’ (door vijf van de zestien leerkrachten) en ‘Taal Kabaal’ (drie leerkrachten). In groep 7 wordt naast ‘Taal Actief’ gebruik gemaakt van ‘Taal Kabaal’ (drie leerkrachten) en ‘Goed gelezen’ (eveneens drie leerkrachten). Andere methoden worden minder vaak gebruikt. Leerkrachten in groep 4 gebruiken gemiddeld drie methoden; leerkrachten in groep 7 gemiddeld 1,5 methoden. Gegeven dat er maar 13 scholen en per groep maar 16 onderwijzers gegevens leverden, kunnen de resultaten niet gegeneraliseerd worden naar de gehele populatie van basisscholen of onderwijzers in Nederland.

3.4 Oalt: deelname en leermiddelen

Aan directies en leerkrachten van groep 4 en 7 is gevraagd naar deelname aan Oalt (l40a t/m l40e), tijdstip (binnen of buiten schooltijd, l41) en locatie van de Oaltlessen (l41), soort Oalt (l43) en aanwezige Oalt-methoden (directievragenlijst d25a t/m d25l) en gebruik voor leerlingen van de groepen 4 en 7 (leerkrachtvragenlijst l42).

In Tabel 27 is te zien dat op zeven van de zestien scholen leerlingen uit groep 4 geen Oalt-lessen krijgen. Hetzelfde geldt voor leerlingen uit groep 7.

Tabel 27: Deelname aan Oalt

Soort	aantal groepen 4 met Oalt-leerlingen (n=16)	aantal groepen 7 met Oalt-leerlingen (n=16)
geen Oalt	7	7
Oalt Turks	9	8
Oalt Arabisch	3	3
Oalt Berber	1	0
Oalt anders	1	2

Zoals te verwachten, wordt Oalt voor groep 4 onder schooltijd gegeven op de eigen school (zie Tabel 28). In dat geval zou er ook sprake moeten zijn van aansluiting van Oalt op het reguliere taalonderwijs (achterstandsbeleid). Uit Tabel 29 is af te lezen dat hiervan inderdaad in meer of mindere mate sprake lijkt te zijn: op vijf scholen is die aansluiting er en op drie scholen ‘enigszins’.

Voor groep 7 vindt Oalt in de meeste gevallen buiten schooltijd plaats. Opvallend is, dat Oalt op drie scholen onder schooltijd plaatsvindt. Mogelijk vindt dit plaats in de verlengde schooltijd of -dag. Uit Tabel 29 blijkt dat er op drie scholen voor leerlingen uit groep 7 toch ook sprake is van (enige) aansluiting van Oalt op het reguliere onderwijs.

Tabel 28: Oalt binnen of buiten schooltijd, op school of buiten school

	groep 4 (9 Oalt-scholen)	groep 7 (9 Oalt-scholen)
Binnen schooltijd, op school	9	3
Binnen schooltijd, buiten school		
Buiten schooltijd, op school		4
Buiten schooltijd, buiten school		2

Tabel 29: Aansluiting Oalt met taalonderwijs in reguliere groep

Aansluiting	groep 4 (9 Oalt-scholen)	groep 7 (9 Oalt-scholen)
nee	0	3
enigszins	3	1
ja	5	2
onbekend	1	3

In Tabel 30 is de aanwezigheid en het gebruik (voor leerlingen van de groepen 4 en 7) van Oalt-methoden voor Turks en Arabisch opgenomen.

Van de leerkrachten van groep 4 weten vier leerkrachten niet welke methode er in de Oalt-les wordt gebruikt. Dit is bijna de helft van het aantal leerkrachten dat Oalt-leerlingen in de groep heeft. Van de leerkrachten van groep 7 weten zes leerkrachten dit niet.

Op zes scholen is de voor taalondersteuning bedoelde methode Trias aanwezig. Deze methode was tot voor kort alleen voor de groepen 1 tot en met 3 beschikbaar. Sinds kort bestaat er ook een Trias-deel voor groep 4. Op veel scholen zal dit deel nog niet aanwezig zijn of gebruikt worden.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Andere methoden die door directieleden genoemd zijn als aanwezig op school, zijn: Levende taal en Beth Queryono. Door leerkrachten van groep 4 is als ‘andere methode’ genoemd: Weer een woord en NT2 blocs van Stenvert. Door een leerkracht van groep 7 is opgegeven dat de Oalt-leerkracht zelf ontwikkeld materiaal gebruikt.

Tabel 30: Op school aanwezige materialen voor Oalt

Methode	aantal scholen waarop aanw. (n=9)	gebruik groep 4 (n=9)	gebruik groep 7 (n=9)
Op de school zelf ontwikkeld materiaal	2	2	0
Trias	6	1	0
Mijn lessen in de Arabische taal	3	1	0
Turks ABC	1	1	0
Verder met Arabisch	1	0	0
‘Evimiz ve ailemiz’ adli ünitenin islenmesine yönelik öğretim kilavuzu (handleiding bij de thematische lesvoorbeelden Turks Evimiz ve ailemiz)	1	0	0
Unitelerle Türkçemiz : 4a (Turks in thema’s)	2	0	2
Ne ekersen onu biçersin (Wie zaait zal oogsten)	0	0	0
Een andere methode, nl..	2	2	1
Onbekend	0	4	6

3.5 De aanwezigheid en het gebruik van NT2-methoden en zelf ontwikkeld NT2-materiaal voorspeld door de achtergrondvariabelen op leerling-, leerkracht- en directieniveau

In het onderstaande worden de onderzoeksvragen b9 tot en met b12 beantwoord betreffende de mate waarin de aanwezigheid en het gebruik van NT2-methoden en zelf ontwikkeld NT2-materiaal voorspeld worden door de achtergrondvariabelen op leerling-, leerkracht- en directieniveau. De afhankelijke variabelen, die de aanwezigheid en het gebruik van NT2-methoden en van eigen materiaal weergeven, zijn: het aantal op school aanwezige NT2-methoden (aant2)¹⁴, of er zelf ontwikkeld NT2-materiaal op school aanwezig is (d23a), het aantal door de leerkracht in de betreffende klas gebruikte NT2-methoden (agnt2m), de frequentie waarmee NT2-methoden in de klas gebruikt worden, berekend als de gesommeerde gebruiksfre-

¹⁴ De codes verwijzen naar de vragen zoals opgenomen in de bijlagen (zie Bijlage 1-8).

quenties van alle gebruikte NT2-methoden (nt2met), en de frequentie van het gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal (l36a_a).

De analyses voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen b9 tot en met b12 zijn verricht op data van alle leerkrachten van groep vier en zeven samen. Omdat het denkbaar is dat het methodegebruik afhankelijk is van het leerjaar (groep 4 of 7), is met behulp van variantie-analyse gecontroleerd of dit het geval is. Uit de analyses blijkt dit niet het geval te zijn. Variantie-analyses met groep als factor en de afhankelijke leerkrachtvariabelen aantal gebruikte NT2-methoden (agnt2) en frequentie van gebruik van NT2-methoden (nt2met) laten zien dat groep als factor niet significant is (agnt2; $F=3.476$, $df=1$, $p=.072$, $N=32$) (nt2met; $F=1.588$, $df=1$, $p=.217$, $N=32$). De afhankelijke directievariabelen (aantal NT2-methoden op school en aanwezigheid op school van zelf ontwikkeld NT2-materiaal) zijn uiteraard niet groepsgebonden, want deze betreffen het schoolniveau en niet het klas- of groepsniveau.

De onafhankelijke variabelen die zijn gebruikt om het gebruik en de aanwezigheid van NT2-methoden en eigen NT2-materiaal te voorspellen, zijn op leerlingniveau de gemiddelden per klas van: de avi-voor- en nameting, sekse, leeftijd, verblijfsduur, geboorteland moeder en geboorteland vader. De betrokken leerkrachtvariabelen betreffen zowel losse items als schalen. De betrokken items zijn: al dan niet remedial teaching als gevolgd specialisme (l01a), al dan niet interne begeleiding als gevolgd specialisme (l01b), al dan niet NT2 als gevolgd specialisme (l01c), al dan niet een ander gevolgd specialisme (l01d), het aantal jaar voor de klas (l02a), het aantal jaar voor meertalige groepen (l02b), of er nascholing is gevolgd (l03a), het aantal dagdelen gevolgde nascholing (l03b), al dan niet een combinatiegroep (l11a), het aantal 1.9-leerlingen in de klas (l12a), het aantal 1.25-leerlingen in de klas (l12b), het aantal 1.0-leerlingen in de klas (l12c), het totaal aantal leerlingen in de klas (l12d), of een andere leerkracht betrokken is bij het NT2-onderwijs (l13a), of er een Oalt-leerkracht betrokken is bij het NT2-onderwijs (l13b), of er een NT2-leerkracht betrokken is bij het NT2-onderwijs (l13c), of er een remedial teacher betrokken is bij het NT2-onderwijs (l13d), of er een klassenassistent betrokken is bij het NT2-onderwijs (l13e), of er een leeshulpouder betrokken is bij het NT2-onderwijs (l13f), of er nog een niet nader bepaalde ander betrokken bij het NT2-onderwijs (l13g), de mate van extra ondersteuning van NT2-leerlingen bij de voorbereiding van een spreekbeurt (l23a), de mate van extra ondersteuning van NT2-leerlingen bij het maken van een werkstuk (l23b), de mate van extra ondersteuning

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

van NT2-leerlingen bij taal oefeningen (l23c), de mate van geven van expliciete feedback (l30a), de mate van geven van impliciete feedback (l30b), de mate van onderschrijven dat de oorzaak van achterblijvende prestaties van anderstalige leerlingen in de thuissituatie ligt (l35a), de mate van onderschrijven dat de school weinig kan doen aan achterblijvende prestaties van anderstalige leerlingen (l35b), de mate van onderschrijven dat als het NT2-onderwijs verbetert de prestaties van anderstalige leerlingen zullen verbeteren (l35c) en tot slot de mate van onderschrijven dat het basisonderwijs een compenserende taak heeft m.b.t. achterblijvende taalprestaties van leerlingen (l35d).

De opgenomen schalen zijn: vakinhoudelijke betrokkenheid (vib), vernieuwingsgezindheid (vgh), arbeidssatisfactie (asf), mate van nastreven emotionele doelen (emod), van sociale doelen (socd), van cognitieve doelen (cod), van culturele doelen (cultd), de mate van directe instructie (din), de mate van constructivisme (con), de mate van planmatig werken (pmw), de mate waarin leerlingen in de klas verschillen in taalvaardigheid (tvv), de mate van differentiatie (dif), de mate waarin de leerlingen de opdracht krijgen om thuis te lezen of naar de bibliotheek te gaan (thl), de mate waarin de leerlingen huiswerk op krijgen (hui), de mate waarin het vakonderwijs wordt aangepast aan de anderstalige leerlingen (zva), de mate waarin de leerkracht geduld heeft bij het uitleggen aan anderstalige leerlingen (ged), de mate waarin prioriteit gegeven wordt aan NT2-onderwijs (pri), de mate van extrinsieke motivatie (mex), de mate van intrinsieke motivatie (min), de attitude van de leerkracht ten aanzien van de eerste taal van de anderstalige leerlingen (atta), de attitude van de leerkracht ten aanzien van de cultuur van de anderstalige leerlingen (atcu), de mate van betrokkenheid van de ouders van de anderstalige leerlingen bij het onderwijs (oupar), de mate van rust in de groep (orde), en alle logboekvariabelen met een betrouwbaarheid groter dan .50 (zie Appendix; Bijlage 1). Daarnaast is ook het gemiddelde leerlinggewicht van de leerlingen in de groep (mlng) als variabele opgenomen.

De directievariabelen betreffen de volgende losse items: de percentages 1.9- (d03a), 1.25- (d03b), en 1.0-leerlingen (d03c), de inzet van extra formatie voor klassenverkleining (d04a), voor extra NT2 (d04b), voor remedial teaching (d04c), voor interne begeleiding (d04d), voor coördinatie van leerlingzorg (d04e), of voor iets anders (d04f), al dan niet sprake van remedial teaching (d12a), van interne begeleiding (d12b), van een NT2-leerkracht (d12c), of er expliciet schoolbeleid is ten aanzien van pesten (d14a), of ten aanzien van discriminatie (d14b), en of de school begeleid

wordt door een Pabo (d18b2), door een nascholingsinstituut (d18b4) of door een andere instelling (d18b5). De schalen afkomstig uit de directievragenlijst betreffen de mate waarin directieleden cursussen hebben gevolgd (prof), de tevredenheid van het directielid met het werk (satis), de mate van onderwijseffectiviteit (ondeff), de mate waarin pesten, betrokkenheid van leerlingen en ouders bij de school, de relatie tussen de school en de buurt en de sociale relaties in de klas besproken zijn in de teamvergaderingen (schklima), de mate waarin neveninstromers apart worden opgevangen (dum16), de mate waarin op directieniveau belang wordt gehecht aan emotionele (dlem), sociale (dlsoc), cognitieve (dlcogn), of culturele doelen (dlcult), de mate waarin de school deelneemt aan innovaties (deelinn), de vernieuwingsgezindheid van de school (vmnieuw) en de mate waarin gepoogd wordt de ouders van anderstaligen te betrekken bij de school (ouderp).

De variabelen feedback voor leerkrachten ten aanzien van de didactiek (d08a), ten aanzien van het pedagogisch klimaat (d08b), en ten aanzien van het klasklimaat (d08c), al dan niet gebruiken van een leerlingvolgsysteem (d10), of NT2 in het schoolwerkplan staat (d13), of er expliciet schoolbeleid is ten aanzien van gedrag in de klas (d14c), of de school begeleid wordt door een schoolbegeleidingsdienst (d18b1) of een pedagogisch studiecentrum (d18b3) vertonen geen variantie en vallen om die reden uit de in het onderstaande gerapporteerde analyses.

Om na te gaan welke achtergrondvariabelen samenhangen met het gebruik of de aanwezigheid van zowel NT2-methoden als zelf ontwikkeld NT2-materiaal, zijn eerst de correlaties berekend tussen de voornoemde achtergrondvariabelen (geaggregeerde leerlingvariabelen en leerkracht- en directievariabelen) en de bovenstaande indicatoren van gebruik in de klas en aanwezigheid op school van NT2-methoden en zelf ontwikkeld NT2-materiaal (zie Appendix; Bijlage 4, Tabel 54). Bij de interpretatie van deze gegevens is voorzichtigheid echter geboden. De steekproef bevat maar 16 scholen en slechts 32 leerkrachten. Deze geringe steekproefomvang doet twifelen aan de generaliseerbaarheid van de gevonden resultaten. Daarnaast zijn de onderstaande analyses verkennend van aard. Weliswaar zijn de variabelen gekozen op grond van de resultaten van een review over studies naar NT2-onderwijs op de basisschool (Emmelot e.a. 2000), maar theoretische verwachtingen omtrent NT2-methodegebruik gekoppeld aan de gehanteerde achtergrondvariabelen zijn er nauwelijks. Verder is de kans op significante correlaties door kanskapitalisatie, gegeven het grote aantal onafhankelijke variabelen, vrij groot. Er worden meer dan 100 onafhankelijke variabelen gebruikt. Bij het hanteren van een

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

overschrijdingskans van .05 verwachten we dus per afhankelijke variabele meer dan vijf onterecht (door kanskapitalisatie veroorzaakte) significante correlaties. De onderstaande interpretaties dragen dan ook een hoog ad hoc-karakter.

3.5.1 Het aantal op school aanwezige NT2-methoden

De achtergrondvariabelen die significant positief samenhangen (op 5%) met het aantal op school aanwezige NT2-methoden, zijn: of er een NT2-leerkracht betrokken is bij het NT2-onderwijs, het gemiddeld leerlinggewicht in de klas, de mate van differentiatie, de dagelijkse tijd in niveaugroepen besteed aan technisch lezen, spelling en aan zaakvakonderwijs, het percentage 1.9-leerlingen op school, het gebruik van extra formatie voor extra NT2-lessen, de mate waarin de directie cursussen heeft gevolgd, of er interne begeleiding geboden wordt op school, of er een NT2-leerkracht op school is, en de mate waarin prioriteit gegeven wordt aan sociale onderwijsdoelen.

Significant negatieve correlaties worden gevonden met het aantal jaar dat de leerkracht voor de klas staat, en het aantal jaar voor meertalige groepen, het aantal dagdelen door de leerkracht gevolgde nascholing en de mate waarin de leerkracht extra ondersteuning biedt aan NT2-leerlingen bij taal oefeningen.

Eerst is voor alle significante correlaties met onafhankelijke variabelen (de hierboven besproken variabelen) nagegaan of ze na controle voor het gemiddelde leerlinggewicht van de klas (voor leerkrachtvariabelen) of de percentages 1.9-, respectievelijk 1.25-leerlingen op school (voor de directievariabelen), nog steeds significant zijn. Dit omdat anders wellicht ten onrechte verbanden inhoudelijk geïnterpreteerd worden die eigenlijk toegeschreven moeten worden aan de proportie anderstalige leerlingen op school. Deze analyses zijn verricht door eerst in de regressievergelijking de controlevariabele in te voeren, en vervolgens zowel de controlevariabele(n) als de andere variabele. Op deze wijze kan bekeken worden of de beta van de andere variabele nog significant is na correctie voor de controlevariabele en of het toevoegen van de andere variabele een betekenisvolle toename van de proportie verklaarde variantie laat zien. De resultaten staan in Tabel 31.

Een verwacht resultaat is dat er meer NT2-methoden op scholen zijn waarop meer anderstalige leerlingen zitten, op scholen waar een NT2-leerkracht is aangesteld of bij het onderwijs betrokken is, en op scholen waar de extra formatie wordt gebruikt om meer NT2-onderwijs te geven. Ook scholen die aan interne begeleiding doen en waar de leerkracht meer differentieert, hebben meer NT2-methoden in huis, oftewel

scholen waar aandacht is voor taalzwakke leerlingen. Bij deze verklaring past ook dat scholen meer NT2-methoden hebben als de leerkracht meer aan technisch lezen, spelling en zaakvakonderwijs doet in niveaugroepen (met andere woorden differentieert in het taal- en zaakvakonderwijs en relatief veel aandacht aan dit onderwijs besteedt). Op scholen waarvan directieleden meer cursussen hebben gevolgd, zijn eveneens meer NT2-methoden. Wellicht raken de directieleden via cursussen beter geïnformeerd over het beschikbare NT2-materiaal en het nut van NT2-methoden.

Minder voor de hand ligt het negatieve verband tussen het aantal jaar dat een leerkracht voor de klas en voor meertalige groepen staat enerzijds en het aantal NT2-methoden op school anderzijds. Mogelijk zijn jongere leerkrachten eerder geneigd NT2-methoden aan te (laten) schaffen. Een vreemd resultaat is eveneens dat leerkrachten die meer na- of bijscholing hebben gevolgd op scholen werken waar minder NT2-methoden zijn. Waarom scholen waar men meer hecht aan sociale doelen ook meer NT2-methoden hebben, is ons eveneens onduidelijk. Daar deze variabele niet significant is na controle voor het percentage anderstaligen op school, kan het ook zijn dat op scholen met meer anderstaligen meer sociale doelen worden nagestreefd en dat het aantal op school aanwezige NT2-methoden hiermee niets van doen heeft. Hetzelfde geldt natuurlijk ook voor de andere variabelen die na controle voor het gemiddeld leerlinggewicht of het percentage 1.9-leerlingen niet meer significant zijn (de mate van differentiatie, extra ondersteuning anderstaligen bij taal-oefeningen, meer spelling en technisch lezen in niveaugroepen, en het aanwezig zijn van een NT2-leerkracht op school).

Om na te gaan hoeveel variantie in het aantal aanwezige NT2-methoden op school verklaard wordt door de verschillende variabelen samen, zijn nog enkele regressie-analyses uitgevoerd. Al de in de bovenstaande tabel opgenomen variabelen op leerkrachtniveau samen verklaren 73% (adj. R-square) van de variantie in het aantal NT2-methoden op school. Na aftrek van het percentage verklaard door het gemiddelde leerlinggewicht in de klas, blijken de andere leerkrachtvariabelen samen 45% van de variantie te verklaren.

Nemen we al de variabelen op directieniveau in één vergelijking op, dan blijken deze 61% van de variantie te verklaren. Na aftrek van de door het percentage 1.9-leerlingen verklaarde deel, blijken de overige variabelen op directieniveau 40% van de variantie in het aantal aanwezige NT2-methoden op school te verklaren.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Tabel 31: Het aantal NT2-methoden op school.

De gestandaardiseerde beta's (B), T-waarden (T), overschrijdingskansen (p) en percentages verklaarde variantie (vv) na controle voor gemiddeld leerlinggewicht in de klas (mllng) bij de leerkrachtvariabelen of na controle voor het percentage 1.9-leerlingen op school (d03a) voor directievariabelen.

Onafhankelijke variabele	B	T	p	vv
<i>Leerkrachtvariabelen,</i>				
Gemiddeld leerlinggewicht i.d. klas (mllng) (controlevariabele)	.554	3.391	.002	28
Aantal jaar voor de klas (l02a)	-.318	-2.012	.055	nvt
Aantal jaar voor meertalige groepen (l02b)	-.393	-2.651	.014	14
Aantal dagdelen gevolgd na- en bijscholingscursussen NT2 (l03b)	-.478	-3.486	.002	22
NT2-leerkracht betrokken bij NT2-onderwijs (l13c)	.404	2.706	.012	16
Mate van differentiatie (dif)	.308	1.913	.067	nvt
Mate van extra individuele ondersteuning aan anderstalige leerlingen bij taal oefeningen (l23c)	-.250	-1.429	.165	nvt
Dagelijkse tijd in niveaugroepen besteed aan technisch lezen (log13b)	.284	1.667	.108	nvt
Dagelijkse tijd in niveaugroepen besteed aan spelling (log16b)	.242	1.363	.185	nvt
Dagelijkse tijd in niveaugroepen besteed aan zaakvakonderwijs (log18b)	.503	3.627	.001	23
<i>Directievariabelen</i>				
% 1.9-leerlingen (d03a) (controlevariabele)	.495	2.908	.007	22
Inzet extra formatie: extra NT2 (do4b)	.408	2.424	.023	14
Mate volgen cursussen door directieleden (prof)	.546	3.517	.002	24
Al dan niet interne begeleiding op school (d12b)	.378	2.408	.024	12
Al dan niet NT2-leerkracht op school (d12c)	.328	2.002	.056	nvt
Mate prioriteit op schoolniveau gegeven aan sociale doelen (dlsoc)	.282	1.516	.142	nvt

* De kolom 'vv' geeft het percentage variantie verklaard door de controlevariabele en de betreffende variabele samen min het percentage variantie verklaard door de controlevariabele alleen (gebaseerd op adjusted R-square).

3.5.2 De aanwezigheid op school van zelf ontwikkeld NT2-materiaal

De variabele die aangeeft of er zelf ontwikkeld NT2-materiaal op school aanwezig is, is gemeten via de vragenlijst voor directies. De achtergrondvariabelen die significant positief (op 5%) samenhangen met het aanwezig zijn van zelf ontwikkeld NT2-materiaal op school, zijn: of de leerkracht nascholing heeft gevolgd, het aantal dagdelen dat er nascholing is gevolgd, het gemiddelde leerlinggewicht in de klas, de mate van planmatig werken, de mate van aanpassing van het zaakvakonderwijs aan anderstalige leerlingen, de mate van onderschrijven van het idee dat als het NT2-onderwijs verbetert ook de prestaties van anderstalige leerlingen zullen verbeteren, het percentage 1.9-leerlingen op school, extra formatie ingezet voor klassenverkleining, voor extra NT2, of voor een ander doel, de onderwijseffectiviteit, of er aan interne begeleiding wordt gedaan op school, het bespreken in teamvergaderingen van pesten, betrokkenheid van leerlingen en ouders bij school en de relatie school-buurt en de sociale relaties in de klas, de mate van aparte opvang voor neveninstromers, de prioriteit op schoolniveau gegeven aan emotionele onderwijsdoelen, cognitieve onderwijsdoelen of culturele onderwijsdoelen en tot slot de vernieuwingsgezindheid van de directie.

Significant negatieve correlaties worden gevonden met of de leerkracht een ander specialisme heeft gevolgd dan remedial teaching, interne begeleiding of NT2 en het percentage 1.0-leerlingen op school.

Uit de gepresenteerde gegevens blijkt dat de samenstelling van de klas- of schoolpopulatie in sterke mate de aanwezigheid van zelf ontwikkeld NT2-materiaal op school voorspelt. Dit is geen verrassend resultaat. Daarnaast blijkt dat zelf ontwikkeld materiaal vaker voorkomt op scholen waarvan de leerkracht nascholing heeft gevolgd en meent dat verbetering van het onderwijs de anderstalige leerling kan helpen. Op deze scholen is ook vaker sprake van interne begeleiding, wordt de extra formatie vaker ingezet voor klassenverkleining en wordt meer belang gehecht aan culturele doelen.

De overige onafhankelijke variabelen die significant met het voorkomen van zelf ontwikkeld NT2-materiaal samenhangen, zijn niet significant meer na controle voor het gemiddeld leerlinggewicht in de klas dan wel de aantallen 1.0- en 1.9-leerlingen op school. Omdat het waarschijnlijk is dat de schoolpopulatie een groot effect heeft op het al dan niet ontwikkelen van eigen NT2-materiaal, is het ad hoc verklaren van bedoelde samenhangen nogal riskant. De kans is groot dat we de oorzaak voor het voorkomen van dit materiaal in de samenstelling van de schoolpopulatie moeten zoeken, maar zeker is dat natuurlijk niet.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Tabel 32: Het al dan niet aanwezig zijn van zelf ontwikkeld NT2-materiaal op school

De gestandaardiseerde beta's (B), T-waarden (T), overschrijdingskansen (p) en percentages verklaarde variantie (vv) na controle voor gemiddeld leerlinggewicht in de klas (mlng) bij de leerkrachtvariabelen of na controle voor de percentages 1.9- (d03a) en 1.0-leerlingen (d03c) op school voor directievariabelen.

Onafhankelijke variabele	B	T	p	vv
Leerkrachtvariabelen				
Gemidd. leerlinggewicht i.d. klas (mlng) (contr.var.)	.641	4.254	.000	39
Ander gevolgd specialisme (l01d)	-.308	-2.174	.039	8
Al dan niet nascholing gevolgd (l03a)	.347	2.521	.018	10
Aantal dagdelen gevolgte nascholing (l03b)	.427	3.329	.003	17
Mate van planmatig werken (pmw)	.110	.684	.501	nvt
Aanpassing zaakvakonderwijs aan NT2 (zva)	.211	1.266	.217	nvt
Aanhangen idee dat als NT2-onderwijs verbetert, prestaties van NT2-leerlingen verbeteren (l35c)	.365	2.612	.015	11
Directievariabelen				
% 1.9-leerlingen (d03a) en % 1.0-leerlingen (d03c) (controlevariabelen)	nvt	F= 9.498; df=2/25	.001	39
Inzet extra formatie: klassenverkleining (d04a)	.389	2.525	.019	11
Inzet extra formatie: extra NT2 (d04b)	.295	1.889	.071	nvt
Inzet extra formatie: anders (d04f)	-.228	-1.326	.197	nvt
onderwijseffectiviteit (ondef)	.357	1.412	.173	nvt
Ja/nee interne begeleiding (d12b)	.457	3.609	.001	20
Bespr. in teamverg. van pesten, betrokkenheid leerlingen en ouders bij school, relatie school-buurt, sociale relaties in de klas (schklima)	.107	.583	.566	nvt
Mate van aparte opvang neveninstr. (dum16)	.263	.924	.367	nvt
Prioriteit emotionele onderwijsdoelen (dlem)	.142	.746	.463	nvt
Prioriteit cognitieve onderwijsdoelen (dlcogn)	.269	1.567	.130	nvt
Prioriteit culturele onderwijsdoelen (dlcult)	.322	2.174	.040	8
Vernieuwingsgezindheid (vmnieuw)	.345	1.804	.084	nvt

* De kolom 'vv' geeft het percentage variantie verklaard door de controlevariabele en de betreffende variabele samen min het percentage variantie verklaard door de controlevariabele(n) alleen (gebaseerd op adjusted R-square).

Het blijkt dat scholen vaker zelf ontwikkeld materiaal hebben als ze meer planmatig werken, vaker het zaakvakonderwijs aanpassen aan de anderstalige leerling, extra

formatie gebruiken voor extra NT2-onderwijs, hoger scoren op de schaal onderwijs-effectiviteit, vaker in de teamvergaderingen de onderwerpen pesten, betrokkenheid leerlingen en ouders bij school, relatie school-buurt, sociale relaties in de klas bespreken, een meer aparte opvang van neveninstromers realiseren, meer prioriteit geven aan emotionele, cognitieve en culturele onderwijsdoelen en hoger scoren op de schaal vernieuwingsgezindheid. Kortom, het lijken scholen waar het onderwijs aan kansarme of taalzwakke leerlingen zeer serieus wordt genomen. In feite wordt hiermee ook aangegeven dat scholen hoger scoren op deze variabelen naarmate ze meer anderstalige leerlingen hebben en in dat geval hebben scholen ook vaker zelf ontwikkeld NT2-materiaal.

Om na te gaan in hoeverre alle in de tabel opgenomen variabelen (die elk significant met het voorkomen van zelf ontwikkeld NT2-materiaal samenhangen) samen het voorkomen van eigen materiaal voorspellen, zijn weer twee regressie-analyses verricht: één voor alle betrokken leerkrachtvariabelen en één voor alle betrokken directievariabelen. Alle leerkrachtvariabelen uit bovenstaande tabel samen verklaren 65% van de variantie in het voorkomen van eigen materiaal. Na aftrek van de 47% verklaard door het gemiddeld leerlinggewicht in de klas blijft dus 18% over die verklaard wordt door de andere variabelen. De directievariabelen verklaren samen alle variantie in de aanwezigheid van zelf ontwikkeld NT2-materiaal op school. Na correctie voor de percentages 1.9- en 1.0-leerlingen is dat 62%. Dat de directievariabelen er meer toe lijken te doen dan de leerkrachtvariabelen, doet vermoeden dat het initiatief tot het ontwikkelen van eigen materiaal op directieniveau genomen wordt.

3.5.3 Het aantal in de klas gebruikte NT2-methoden

Het aantal door de leerkracht in de klas gebruikte NT2-methoden blijkt noch met het gemiddelde leerlinggewicht in de klas, noch met de percentages 1.9-, 1.25- of 1.0-leerlingen significant samen te hangen. Er is dan ook niet voor één van deze variabelen gecorrigeerd bij het bepalen van de effecten van de andere variabelen.

Significant positieve samenhangen (op 5%) worden gevonden met: of er een andere leerkracht, een NT2-leerkracht, een remedial teacher of een leeshulpouder betrokken is bij het NT2-onderwijs, met de mate van vernieuwingsgezindheid van de leerkracht, de mate waarin de leerkracht planmatig werkt, met of de NT2-leerlingen extra ondersteund worden bij het maken van werkstukken, met de attitude van de leerkracht ten aanzien van de eerste taal van de anderstalige leerlingen en met de dagelijkse tijd besteed aan toetsen van taal- en leesvaardigheid met behulp van me-

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

thodegebonden toetsen. De enige directievariabele die significant positief samenhangt met het aantal in de klas gebruikte NT2-methoden is of er expliciet schoolbeleid is geformuleerd met betrekking tot discriminatie.

Een significant negatieve samenhang met het aantal gebruikte NT2-methoden in de klas wordt gevonden met: of de leerkracht gespecialiseerd is in remedial teaching of in interne begeleiding, en met of er een Oalt-leerkracht of een niet nader benoemde ander betrokken is bij het NT2-onderwijs. De enige significant negatieve correlatie met een directievariabele betreft of de school wordt begeleid door een nascholingsinstituut.

Uiteraard kunnen significante samenhangen niet gezien worden als een bewijs voor causaliteit. Van enkele hierboven genoemde significante correlaties lijkt een direct causaal verband van de achtergrondvariabele op het aantal in de klas gebruikte NT2-methoden zelfs onwaarschijnlijk. Dat leerkrachten die meer tijd aan methodegebonden toetsen besteden ook meer NT2-methoden gebruiken, kan wellicht verklaard worden door aan te nemen dat leerkrachten die de taalvaardigheidsontwikkeling van de leerlingen relatief belangrijk vinden, zowel meer NT2-methoden gebruiken als meer tijd besteden aan diagnose van de taalvaardigheid van de leerlingen.

Het geheel van significante samenhangen overziend valt het volgende op. Leerkrachten met de specialismen remedial teaching of interne begeleiding gebruiken minder NT2-methoden in de klas. De verklaring hiervoor is ons onduidelijk of we moeten aannemen dat deze leerkrachten, wellicht door hun specialismen, geneigd zijn andere dan NT2-methoden te gebruiken.

Het betrekken van een andere leerkracht, een NT2-leerkracht, een remedial teacher of een leeshulpouder bij het NT2-onderwijs, gaat samen met het gebruik van meer NT2-methoden. Het kan zijn dat scholen waar dit gebeurt meer aandacht voor de NT2-problematiek hebben en dus niet alleen meer mensen inschakelen bij het NT2-onderwijs maar ook meer NT2-methoden. Ook is natuurlijk mogelijk dat voornoemde personen zelf het initiatief nemen meer methoden te gebruiken. Opvallend is verder dat indien er een Oalt-leerkracht of een niet nader benoemde ander betrokken is bij het NT2-onderwijs, men minder NT2-methoden gebruikt.

Dat de vernieuwingsgezindheid van de leerkracht, evenals de mate van planmatig werken, het geven van extra ondersteuning aan NT2-leerlingen bij het maken van werkstukken en de attitude ten aanzien van de eerste taal in positieve zin en het onderschrijven van het idee dat de school weinig kan doen aan achterblijvende prestaties van anderstalige leerlingen in negatieve zin samenhangen met het aantal

gebruikte NT2-methoden, lijkt terug te voeren op de attitude van de leerkracht ten aanzien van het (NT2-)onderwijs en de anderstalige leerling. Leerkrachten die geloven in vernieuwing, in planmatig werken, in mogelijk positieve effecten van NT2-onderwijs, nemen ook meer (NT2-)leermiddelen ter hand, dan leerkrachten die daar negatiever over denken. Ook het meer tijd besteden aan taaltoetsen van leerkrachten die meer NT2-methoden hanteren, zou zo verklaard kunnen worden, evenals de gevonden samenhang tussen methodegebruik en expliciet schoolbeleid ten aanzien van discriminatie.

De negatieve samenhang tussen begeleiding door een nascholingsinstituut en het aantal gebruikte NT2-methoden is minder makkelijk ad hoc te verklaren. Misschien dat scholen die beseffen tekort te schieten zich eerder tot nascholingsinstituten wenden.

Kort gezegd, deze data suggereren dat naarmate men zich drukker maakt om de positie van de anderstalige leerlingen (meer betrokkenen bij het NT2-onderwijs, meer aandacht voor vernieuwing, planmatig werken, enz.), men ook meer NT2-methoden gebruikt.

Om na te gaan in hoeverre het aantal in de klas gebruikte NT2-methoden voorspeld wordt door de verschillende achtergrondvariabelen tezamen, zijn enkele regressie-analyses verricht. Daar het aantal in de klas gebruikte NT2-methoden niet significant samenhangt met het gemiddelde leerlinggewicht in de klas of met het percentage 1.9-leerlingen op school, is afgezien van een correctie voor één van deze variabelen bij het bepalen van de proporties verklaarde variantie door de andere onafhankelijke variabelen.

In een analyse met als onafhankelijke variabelen het betrekken bij het NT2-onderwijs van een andere leerkracht, een NT2-leerkracht, een remedial teacher of een leeshulpouder, wordt 56% van de variantie in het aantal gebruikte NT2-methoden 'verklaard' ($F=10.711$; $df=4/27$; $p=.000$; $adj. R\text{-square}=.556$). Nemen we alleen de variabelen planmatig werken, vernieuwingsgezindheid, de attitude ten aanzien van de eerste taal en het geloof dat de school weinig invloed heeft op de taalvaardigheid van de anderstalige leerling, dan verklaren we 43% van de variantie ($F=6.719$; $df=4/26$; $p=.001$, $adj. R\text{-square}=.433$). Nemen we de acht in beide hiervoor gepresenteerde analyses gebruikte variabelen in de regressievergelijking op, dan verklaren we nauwelijks meer variantie in het aantal gebruikte NT2-methoden dan bij elk van beide afzonderlijke analyses ($F=6.529$; $df=8/22$; $p=.000$; $adj. R\text{-square}=.596$). Als we alle achtergrondvariabelen die significant correleren met het aantal in de klas gebruikte NT2-methoden opnemen (16 variabelen, waarvan 1 uit-

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

valt wegens colineariteit) (zie Appendix, Bijlage 4, Tabel 54), dan verklaren we 72% van de variantie in het aantal gebruikte NT2-methoden ($F=5373$, $df=15/11$, $p=.004$, adj. R-square=.716). De multiple correlatie in deze laatste analyse bedraagt .94.

3.5.4 De frequentie waarmee NT2-methoden in de klas gebruikt worden

Nemen we niet het aantal in de klas gebruikte NT2-methoden als afhankelijke variabele, maar de frequentie waarmee NT2-methoden in de klas worden gebruikt, dan zien we significant positieve correlaties met of er een NT2-leerkracht of een remedial teacher betrokken zijn bij het NT2-onderwijs, met de mate van vernieuwingsgezindheid en de mate van arbeidssatisfactie van de leerkracht, met het gemiddeld leerlinggewicht in de klas, met de mate van planmatig werken, met het bieden van extra ondersteuning aan NT2-leerlingen bij het maken van werkstukken, met de dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen middels klassikale instructie, met de dagelijkse tijd besteed in niveaugroepen aan spelling, met de tijd besteed aan het toetsen van taal- en leesvaardigheid met methodegebonden toetsen en met het percentage 1.9-leerlingen in de klas, met het op school gebruiken van de extra formatie voor meer NT2-lessen, met de mate waarin directieleden professionaliseringscursussen hebben gevolgd, met het formuleren van expliciet schoolbeleid ten aanzien van discriminatie, en met het op schoolniveau geven van prioriteit aan sociale onderwijsdoelen.

Significant negatieve correlaties worden gevonden met of er een niet nader benoemde ander is betrokken bij het NT2-onderwijs, de mate waarin leerlingen gestimuleerd worden om thuis te lezen, het percentage 1.25-leerlingen in de klas, en of de school wordt begeleid door een nascholingsinstituut (zie Appendix, Bijlage 4, Tabel 54).

Resultaten kwantitatieve studie

Tabel 33: De frequentie van NT2-methodegebruik in de klas

De gestandaardiseerde beta's (B), T-waarden (T), overschrijdingskansen (p) en percentages verklaarde variantie (vv) na controle voor gemiddeld leerlinggewicht in de klas (mlng) bij de leerkrachtvariabelen of na controle voor de percentages 1.9- en 1.25-leerlingen (d03a, d03b) voor directievariabelen.

Onafhankelijke variabele	B	T	p	vv
Leerkrachtvariabelen				
Gemiddeld leerlinggewicht i.d. klas (mlng) (controlevariabele)	.390	2.160	.040	12
NT2-leerkracht betrokken bij onderwijs aan NT2-leerlingen (l13c)	.604	4.214	.000	35
Remedial teacher betrokken bij onderwijs aan NT2-leerlingen (l13d)	.468	2.281	.031	12
Andere betrokkene bij onderwijs aan NT2-leerlingen (l13g)	-	-2.523	.018	15
	.416			
Vernieuwingsgezindheid (vgh)	.522	3.339	.003	25
Arbeidssatisfactie (asf)	.280	1.573	.128	nvt
Mate van planmatig werken (pmw)	.356	1.807	.083	nvt
Extra ondersteuning NT2-leerling bij het maken van een werkstuk (gr 7) (l23b)	.421	2.533	.018	17
Stimulering thuis lezen (thl)	-	-4.575	.000	38
	.626			
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen via klassikale instructie (log13a)	.420	2.519	.019	15
Dagelijkse tijd in niveaugroepen besteed aan spelling (log16b)	.298	1.532	.138	nvt
Dagelijkse tijd besteed aan toetsen taal en leesvaardigheid met methodegebonden toetsen (log21)	.348	1.949	.063	nvt
Directievariabelen				
% 1.9-leerlingen (d03a) en % 1.25-leerlingen (d03b) (controlevariabelen)	nvt	F=4.245 df=2/25	.026	.194
Inzet extra formatie: extra NT2 (d04b)	.315	1.756	.092	nvt
Mate volgen cursussen door directieleden (prof)	.317	1.706	.101	nvt
Expliciet schoolbeleid tav discriminatie (d14b)	.328	1.987	.059	nvt
Prioriteit sociale onderwijsdoelen (dlsoc)	.237	1.234	.229	nvt
Begeleiding school door nascholingsinstituut (d18b4)	-.388	-2.313	.030	14

* De kolom 'vv' geeft het percentage variantie verklaard door de controlevariabele en de betreffende variabele samen min het percentage variantie verklaard door de controlevariabele alleen (gebaseerd op adjusted R-square). L13c en mlng verklaren samen 47%, mlng alleen verklaart 12%, de unieke bijdrage van L13c is dus 35%.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Van de leerkrachtvariabelen blijken na correctie voor het gemiddelde leerlinggewicht in de klas de volgende variabelen nog significant: of er een NT2-leerkracht, een remedial teacher of een ander betrokken is bij het NT2-onderwijs, de mate van vernieuwingsgezindheid, de mate waarin er extra ondersteuning geboden wordt aan NT2-leerlingen bij het maken van een werkstuk (in groep 7), de mate waarin de anderstalige leerlingen gestimuleerd worden om thuis te lezen en naar de bibliotheek te gaan en de dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen via klassikale instructie. Van de directievariabelen is na controle voor de percentages 1.9- en 1.25-leerlingen alleen de variabele die aangeeft of de school begeleid wordt door een nascholingsinstituut significant (zie Appendix: Bijlage 4, Tabel 54).

Alle significante correlaties overziend blijkt dat NT2-methodegebruik vooral samenhangt met of er een NT2-leerkracht of een remedial teacher bij het onderwijs aan NT2-leerlingen betrokken is en of de leerkracht vernieuwingsgezind is. Het is wel denkbaar dat deze variabelen een causaal effect vertonen op het NT2-methodegebruik. Hetzelfde geldt voor de mate van planmatig werken en het frequenter toetsen van taal- en leesvaardigheid, al blijkt uit de tabel dat de samenhang van deze twee variabelen met de frequentie van methodegebruik ook terug te voeren is op het percentage 1.9-leerlingen in de klas. In ieder geval blijkt uit de significantie van de correlaties met het gemiddelde leerlinggewicht in de klas en de percentages 1.9- en 1.25-leerlingen op school, dat hoe meer anderstaligen (en dus hoe minder 1.25-leerlingen) er in de klas zijn, hoe hoger de frequentie van NT2-methodegebruik. Ook de interpretatie van deze gegevens is niet moeilijk. Het is logisch dat NT2-methoden vaker gebruikt worden naarmate er meer anderstalige leerlingen in de klas zijn. Zo is het ook niet verrassend dat leerkrachten die vaker NT2-methoden gebruiken de anderstalige leerlingen ook vaker helpen bij het maken van werkstukken. Dat het gebruik van extra formatie voor meer NT2-lessen, het meer cursussen volgen door de directie, het hebben van een expliciet schoolbeleid ten aanzien van discriminatie en het geven van meer prioriteit aan sociale onderwijsdoelen samenhangt met frequenter methodegebruik, lijkt weer, net als bij het aantal gebruikte NT2-methoden, door de schoolcultuur verklaard te kunnen worden. Uit de tabel blijkt overigens dat na controle voor de samenstelling van schoolpopulatie deze variabelen niet meer significant zijn. Het blijft dus de vraag of het frequenter methodegebruik toegeschreven mag worden aan elk van deze variabelen, of dat domweg het grotere aantal anderstalige leerlingen de verklaring vormt voor het frequenter gebruik van NT2-methoden.

Dat de mate van arbeidssatisfactie samenhangt met het methodegebruik is een onverwacht resultaat. Na correctie voor het gemiddelde leerlinggewicht in de klas is

deze variabele echter niet significant meer. Evenzo lijkt de negatieve samenhang tussen de mate waarin leerlingen gestimuleerd worden om thuis te lezen en het NT2-methodegebruik onverwacht. Misschien hangt dit samen met de taalvaardigheid van de leerlingen. Anderstaligen die het Nederlands matig beheersen worden misschien minder snel gestimuleerd om thuis te lezen of omgekeerd, anderstaligen die minder gestimuleerd worden thuis te lezen raken daardoor minder taalvaardig. Ook voor de significantie van de tijd besteed aan technisch lezen en aan spelling ligt een verklaring niet direct voor de hand. Voor de spelling geldt dat leerkrachten hoger scoren op deze variabele naarmate zij meer anderstalige leerlingen in de klas hebben. Een verklaring van de vondst dat op scholen die begeleid worden door een nascholingsinstituut de leerkracht minder frequent NT2-methoden hanteert, hebben we niet, of het moet zijn dat het nascholingsinstituut wordt ingeschakeld omdat men zich niet weet te redden met (o.a.) het NT2-onderwijs.

Om na te gaan in hoeverre de frequentie van NT2-methodegebruik 'verklaard' wordt door de achtergrondvariabelen samen, zijn nog enkele regressie-analyses verricht. Wederom is bij deze analyses gecontroleerd voor variabelen die het percentage anderstaligen in de klas of op school weergeven. Voor de leerkrachtvariabelen is dit weer gedaan door eerst het gemiddelde leerlinggewicht van de klas in te voeren, en vervolgens ditzelfde leerlinggewicht met de overige onafhankelijke variabelen. Door de proporties verklaarde variantie van beide analyses te vergelijken, kan bepaald worden hoeveel variantie de overige variabelen verklaren na controle voor gemiddeld leerlinggewicht. Bij de directievariabelen zijn in plaats van gemiddeld leerlinggewicht in de klas weer het percentage 1.9- en 1.25-leerlingen op school gebruikt.

Eerst is een analyse verricht met de variabelen gemiddeld leerlinggewicht, of er een NT2-leerkracht en of een remedial teacher betrokken is bij het NT2-onderwijs. Gemiddeld leerlinggewicht alleen is significant en verklaart 12 % van de variantie in de frequentie van methodegebruik ($F=4.666$; $df=1/26$; $p=.040$; $\text{adj } R\text{-square}=.120$). Samen met de beide andere variabelen wordt 50% van de variantie verklaard ($F=10.094$; $df=3/24$; $p=.000$; $\text{adj } R\text{-square} = .503$). De beide leerkrachtvariabelen verklaren samen dus ongeveer 38% van de variantie in de frequentie van NT2-methodegebruik.

In een volgende analyse zijn naast gemiddeld leerlinggewicht en of er een NT2-leerkracht en of er een remedial teacher bij het NT2-onderwijs betrokken zijn, ook enkele andere leerkrachtvariabelen betrokken. Het betreft de mate van vernieuwingsgezindheid, arbeidssatisfactie en planmatig werken. Gemiddeld leerlinge-

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

wicht is nu net niet significant ($F=4.035$; $df=1/25$, $p=.055$; adj. R-square= .105). Alle onafhankelijke variabelen tezamen zijn wel significant ($F=5.894$; $df=6/20$; $p=.001$; adj. R-square= .530). Verwijderen we de variabelen die aangeven of er een NT2-leerkracht of remedial teacher betrokken zijn, dan verklaard het gemiddeld leerlinggewicht exact evenveel variantie ($F=4.035$; $df=1/25$, $p=.055$; adj. R-square= .105), en met de andere onafhankelijke variabelen erbij 41% ($F=5.479$; $df=4/22$; $p=.003$; adj. R-square= .408). Na controle voor het gemiddeld leerlinggewicht wordt door deze variabelen dus 30% verklaard. Duidelijk is dat de variabelen die aangeven of er een NT2-leerkracht en of er een remedial teacher bij het NT2-onderwijs betrokken zijn, de frequentie van NT2-methodegebruik beter voorspellen dan vernieuwingsgezindheid, arbeidssatisfactie en planmatig werken samen. De significante logboekvariabelen zijn hier niet opgenomen, omdat een causaal effect van deze variabelen (tijd besteed aan technisch lezen, aan spelling of aan taaltoetsen) door ons onwaarschijnlijk werd geacht.

In een regressie-analyse met directievariabelen als onafhankelijke variabelen is eerst gecontroleerd voor de percentages 1.9- en 1.25-leerlingen op school. Daarnaast werden het inzetten van extra formatie voor meer NT2-onderwijs, de mate van professionalisering en de mate waarin sociale doelen prioriteit krijgen van de directie als variabelen gebruikt. De beide percentages blijken samen significant en voorspellen bijna 20% van de variantie in NT2-methodegebruik ($F=4.245$; $df=2/25$; $p=.026$; adj. R-square= .254). Samen met de andere drie variabelen wordt 41% van de variantie verklaard ($F=3.067$; $df=5/22$; $p=.030$; adj. R-square=.411). De bedoelde drie variabelen (het inzetten van extra formatie voor meer NT2-onderwijs, de mate van professionalisering en de mate waarin sociale doelen prioriteit krijgen van de directie) verklaren gecontroleerd voor de percentages 1.9- en 1.25 leerlingen dus ongeveer 15% van het NT2-methodegebruik.

3.5.5 Het gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal

De achtergrondvariabelen die significant positief samenhangen (op 5%) met de gebruiksfrequentie van zelf ontwikkeld NT2-materiaal zijn: of er een NT2-leerkracht of remedial teacher bij het NT2-onderwijs betrokken is, de vernieuwingsgezindheid van de leerkracht, het gemiddeld leerlinggewicht in de klas, de mate waarin sociale onderwijsdoelen nagestreefd worden door de leerkracht, de dagelijkse tijd in niveaugroepen besteed aan grammatica, aan spelling en aan zaakvakken, dagelijkse tijd besteed aan zaakvakken via klassikale instructie, de tijd besteed aan methodegebonden taaltoetsen, het percentage 1.9-leerlingen op school, de inzet van extra for-

matie voor coördinatie van de leerlingzorg en de mate waarin directieleden cursussen volgden.

Tabel 34: De frequentie van gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal

De gestandaardiseerde beta's (B), T-waarden (T), overschrijdingskansen (p) en percentages verklaarde variantie (vv) na controle voor gemiddeld leerlinggewicht in de klas (mllng) bij de leerkrachtvariabelen of na controle voor de percentages 1.9- en 1.25-leerlingen (d03a, d03b) voor directievariabelen.

Onafhankelijke variabele	B	T	p	vv
Leerkrachtvariabelen				
Gemiddeld leerlinggewicht i.d. klas (mllng) (controlevar.)	.417	2.338	.027	14
NT2-leerkracht betrokken bij onderw. aan NT2-leerl. (I13c)	.381	2.258	.033	12
Remedial teacher betrokken bij onderw. aan NT2-leerl. (I13d)	.258	1.190	.245	nvt
Vernieuwingsgezindheid (vgh)	.298	1.697	.102	nvt
Mate van nastreven sociale onderwijsdoelen (socd)	.313	.1833	.079	nvt
Stimulering thuis lezen en bibliotheekbezoek (thl)	-.536	-3.614	.001	27
Tijd in niveaugroepen besteed aan grammatica (log15b)	.107	.578	.569	nvt
Tijd in niveaugroepen besteed aan spelling (log16b)	.503	2.897	.008	21
Tijd besteed aan zaakvakonderw. mbv klass. instr. (log18a)	.256	1.425	.167	nvt
Tijd in niveaugroepen besteed aan zaakvakonderwijs (log18b)	.244	1.353	.188	nvt
Tijd besteed aan toetsen taal- en leesvaardigh. met methodegebonden toetsen (log21)	.350	1.996	.057	nvt
Directievariabelen				
% 1.9-leerlingen (d03a) en % 1.25-leerlingen (d03b) (controlevariabelen)	nvt	F= 3.873; df=2/25	.034	18
Inzet extra formatie: coördinatie leerlingzorg (d04e)	.460	2.804	.010	17
Mate volgen cursussen door directieleden (prof)	.346	1.861	.075	nvt

* De kolom 'vv' geeft het percentage variantie verklaard door de controlevariabele en de betreffende variabele samen min het percentage variantie verklaard door de controlevariabele(n) alleen (gebaseerd op adjusted R-square).

Negatief significante correlaties worden gevonden met de mate waarin leerlingen gestimuleerd worden thuis te lezen en het percentage 1.25-leerlingen op school (zie Appendix: Bijlage 4, Tabel 54).

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Een aantal van de gevonden samenhangen lijkt eenvoudig te duiden. Dat zelf ontwikkeld NT2-materiaal ook vaker gebruikt wordt naarmate het gemiddelde leerlinggewicht in de klas hoger is en naarmate er meer 1.9- en minder 1.25-leerlingen op school zitten, ligt in de lijn der verwachting. Evenzo is verklaarbaar dat scholen die de extra formatie besteden aan coördinatie van leerlingzorg, oftewel zorg voor achterstandsleerlingen zoals anderstalige leerlingen, meer zelf ontwikkeld materiaal gebruiken. Verder suggereren de correlaties en de beta's na controle voor het gemiddelde leerlinggewicht in de klas dat met name NT2-leerkrachten de aanzet geven tot het gebruik van zelf ontwikkeld materiaal. Remedial teachers, vernieuwingsgezinde leerkrachten en leerkrachten die meer sociale doelen nastreven, gebruiken ook meer zelf ontwikkeld NT2-materiaal, maar dat kan een gevolg zijn van het aantal anderstaligen in de klas (zie beta's na controle).

Verder blijken leerkrachten meer eigen materiaal te gebruiken als zij vaker methodegebonden taaltoetsen gebruiken en vaker in niveaugroepen aan grammatica en spelling te doen. Het lijkt er dus op dat deze leerkrachten relatief veel aandacht geven aan taalvaardigheidsonderwijs. Hierbij moet aangetekend dat alleen het vaker aan spelling doen overeind blijft na correctie voor het gemiddelde leerlinggewicht.

De overige significante correlaties zijn moeilijker ad hoc te verklaren. Zo blijken leerkrachten die vaker zelf ontwikkeld materiaal gebruiken ook meer tijd aan de zaakvakken te besteden en op scholen van leerkrachten die vaker zelf ontwikkeld materiaal gebruiken blijken directieleden vaker cursussen te hebben gevolgd. Na correctie voor de percentages 1.9- en 1.25-leerlingen zijn de beta's van deze variabelen echter niet significant meer. Tot slot blijkt dat leerkrachten die vaker zelf ontwikkeld materiaal gebruiken leerlingen minder vaak stimuleren om thuis te lezen.

Om na te gaan in hoeverre de gevonden significante onafhankelijke variabelen samen het gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal voorspellen, zijn nog enkele regressie-analyses verricht. In de eerste analyse is eerst het gemiddelde leerlinggewicht van de klas als variabele opgenomen en vervolgens zijn alle bovengenoemde variabelen met significante correlaties zijn opgenomen. Uit deze analyse blijkt dat het gemiddelde leerlinggewicht significant is ($F=5.466$; $df= 1/26$; $p= .027$; $\text{adj. R-square}= .142$). Alle variabelen samen zijn ook significant ($F=3.122$; $df=11/16$; $p=.019$; $\text{adj. R-square}= .464$). Na controle voor het gemiddelde leerlinggewicht verklaren de andere variabelen dus 32% van de variantie in het gebruik van eigen materiaal. Nemen we na controle voor gemiddeld leerlinggewicht alleen of er een NT2-leerkracht of remedial teacher betrokken is bij het NT2-onderwijs, de ver-

nieuwingsgezindheid en de mate waarin sociale doelen nagestreefd worden, dan blijft uiteraard de significantie van het gemiddeld leerlinggewicht gelijk ($F=5.466$; $df= 1/26$; $p= .027$; $\text{adj. R-square}= .142$). De andere variabelen samen met het gemiddelde leerlinggewicht zijn eveneens significant ($F=3.045$; $df= 5/22$; $p= .030$; $\text{adj. R-square}= .278$). Zonder gemiddeld leerlinggewicht verklaren deze drie variabelen dus maar 14% van de variantie in het gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal.

In een volgende analyse is gekeken naar de invloed van de directievariabelen. Eerst is weer bepaald in hoeverre het percentage 1.9- en 1.25-leerlingen het gebruik van zelf ontwikkeld materiaal voorspellen. Deze voorspelling blijkt significant ($F=3.873$; $df=2/25$; $p= .034$; $\text{adj. R-square}= .175$). Voegen we de variabelen toe die aangeven of extra formatie wordt ingezet voor coördinatie van leerlingzorg en de mate waarin directieleden cursussen hebben gevolgd, dan blijkt de regressie nog steeds significant ($F=6.092$; $df= 4/23$; $p= .002$; $\text{adj. R-square}= .430$). Na controle voor de percentages 1.9- en 1.25-leerlingen verklaren de beide andere variabelen dus 26%.

3.5.6 Conclusie over de samenhang tussen aanwezigheid en het gebruik van NT2-methoden en zelf ontwikkeld NT2-materiaal en achtergrondvariabelen

Gezien zowel de grootte van de respons als die van de steekproef die in het onderhavige onderzoek gebruikt is, moet bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen betreffende de aanwezigheid en het gebruik van NT2-methoden opgepast worden met het generaliseren van de resultaten naar alle basisscholen in Nederland. Verder is het van belang om hier te melden dat bij de analyses gericht op het beantwoorden van de onderzoeksvragen vallend onder a1, geen van de variabelen die de aanwezigheid of het gebruik van NT2-methoden of zelf ontwikkeld NT2-materiaal weergeven, bleek samen te hangen met de leerwinstvariabelen. Het belang van het gebruik van NT2-methoden of zelf ontwikkeld NT2-materiaal voor de leerwinst in taalvaardigheid Nederlands is in deze studie dus niet aangetoond.

Uit de resultaten blijkt dat de op school aanwezige NT2-methoden in de steekproef van dit onderzoek ongeveer dezelfde methoden zijn als in 1992 werden aangetroffen. De methoden die nu relatief frequent genoemd zijn, bleken ook toen frequent voor te komen. Het betreft de TAK, Knoop het in je oren, Laat wat van je horen en Allemaal taal (onderzoeksvraag b1).

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Voor het beantwoorden van de vraag hoeveel methoden er op de scholen zijn (b2), kijken we alleen naar de gegevens van de scholen met meer dan 50% allochtone leerlingen, daar de andere strata in dit onderzoek onvoldoende voorkomen in de steekproef. In 1992 bleken de scholen met meer dan 50% allochtone leerlingen gemiddeld 4.11 NT2-methoden in huis te hebben. In deze studie blijken er gemiddeld 6.3 NT2-methoden op de elf scholen met meer dan 50% allochtone leerlingen. Er lijken dus iets meer NT2-methoden op de scholen te zijn dan in 1992.

Kijken we naar welke NT2-methoden daadwerkelijk gebruikt worden (b3), dan blijken in groep 4 vooral de TAK, Allemaal taal, Van horen en zeggen, en Mondeling Nederlands bij veilig leren lezen voor te komen. In groep 7 zijn dat de TAK en Allemaal taal. In groep 4 gebruiken de leerkrachten van ons onderzoek gemiddeld 1.9 NT2-methoden en de leerkrachten van groep 7 slechts 1.5. Van de 16 leerkrachten van groep 7 gebruiken er maar liefst zeven helemaal geen NT2-methode. Duidelijk is dat vooral in de 7e groepen van ons onderzoek erg weinig NT2-methoden gebruikt worden. In 1992 (Van Schooten 1993) bleken de basisscholen met meer dan 50% allochtone leerlingen gemiddeld ongeveer twee NT2-methoden te gebruiken voor alle groepen samen. Gegeven het gemiddelde van 1.9 voor alleen groep 4 lijkt het NT2-methodegebruik in onze steekproef wat hoger dan dat van de steekproef van 1992.

Kijken we naar de frequentie van het methodegebruik (b4) dan zien we dat de NT2-methoden meestal selectief gebruikt worden en in de helft van de gevallen incidenteel tot maandelijks. Slechts drie van de 39 door de leerkrachten in onze steekproef gebruikte methoden worden dagelijks gebruikt.

Negen van de 32 leerkrachten geven aan geen NT2-methode te gebruiken. Dit zijn twee leerkrachten van groep 4 en zeven van groep 7. Hen is gevraagd naar de redenen hiervoor (b5). Vijf keer genoemd is het argument dat er geen NT2-lessen gegeven worden, ook vijf keer geeft men aan het gebruik lastig te vinden, drie leerkrachten geven aan onvoldoende bekend te zijn met het aanbod en twee menen dat de beschikbare NT2-methoden ongeschikt zijn voor hun leerlingen.

Op zes scholen uit onze steekproef blijkt zelf ontwikkeld NT2-materiaal aanwezig te zijn (b6). Drie leerkrachten van groep 4 en drie van groep 7 geven aan dergelijk NT2-materiaal te gebruiken. Vier van hen gebruiken dit materiaal wekelijks, één dagelijks en één incidenteel (b7).

Om na te gaan waarom dit materiaal is ontwikkeld (b8), is gevraagd welke aspecten van het NT2-onderwijs men in het beschikbare methode-aanbod mist. In groep 4 en 7 missen de leerkrachten vooral materiaal gericht op de luister- en spreekvaardig-

heid, en in mindere mate ook woordenschat. In groep 7 mist men ook nog materiaal gericht op stellen. De frequentie van NT2-methodegebruik hangt overigens significant samen met de frequentie van gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal ($p_{mc}=.658^{**}$; $N=32$). Ook het aantal NT2-methoden op school hangt positief met de frequentie van het gebruik van eigen NT2-materiaal samen ($p_{mc}=.746^{**}$; $N=28$). Het eigen materiaal dient dus waarschijnlijk meer als aanvulling op dan als substituut voor NT2-methoden.

Kijken we welke leerling-, leerkracht- of schoolkenmerken het aantal op school aanwezige NT2-methoden voorspellen (b9), dan blijkt dat er meer NT2-methoden aanwezig zijn op scholen waar een NT2-leerkracht is aangesteld of bij het onderwijs betrokken is, en op scholen waar de extra formatie wordt gebruikt om meer NT2-onderwijs te geven. Ook scholen die aan interne begeleiding doen en waar de leerkracht meer differentieert hebben meer NT2-methoden in huis, oftewel scholen waar aandacht is voor taalzwakke leerlingen. Bij deze verklaring past ook dat scholen meer NT2-methoden hebben als de leerkracht in niveaugroepen werkt. Op scholen waarvan directieleden meer cursussen hebben gevolgd, zijn eveneens meer NT2-methoden. Wellicht raken de directieleden via cursussen beter geïnformeerd over het beschikbare NT2-materiaal en het nut van NT2-methoden.

Het aantal op school aanwezige NT2-methoden wordt goed voorspeld door de bovengenoemde variabelen. Na aftrek van de door het gemiddelde leerlinggewicht in de klas verklaarde variantie, verklaren de leerkrachtvariabelen samen 45% van de variantie in de aanwezigheid van NT2-methoden. Na aftrek van het door het percentage 1.9-leerlingen verklaarde deel, blijken de overige variabelen op directieniveau 40% van de variantie in het aantal aanwezige NT2-methoden op school te verklaren.

De aanwezigheid op school van zelf ontwikkeld NT2-materiaal (b10) blijkt vooral samen te hangen met de samenstelling van de klas- of schoolpopulatie. Daarnaast blijkt dat zelf ontwikkeld materiaal vaker voorkomt op scholen waarvan de leerkracht nascholing heeft gevolgd en meent dat verbetering van het onderwijs de anderstalige leerling kan helpen. Op deze scholen is ook vaker sprake van interne begeleiding en wordt de extra formatie vaker ingezet voor klassenverkleining.

De aanwezigheid van zelf ontwikkeld NT2-materiaal wordt iets minder goed voorspeld door leerkrachtvariabelen dan de aanwezigheid op school van NT2-methoden. Na aftrek van de 47% verklaard door het gemiddeld leerlinggewicht in de klas verklaren de leerkrachtvariabelen nog 18%. De directievariabelen verklaren na correctie voor de percentages 1.9- en 1.0-leerlingen 62%. Dat de directievariabelen er

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

meer toe lijken te doen dan de leerkrachtvariabelen, doet vermoeden dat het initiatief tot het ontwikkelen van eigen materiaal op directieniveau genomen wordt.

Gaan we na welke leerling-, leerkracht- of schoolkenmerken samenhangen met het aantal gebruikte NT2-methoden (b11), dan blijkt dat het betrekken van een NT2-leerkracht, een remedial teacher of een leeshulpouder bij het NT2-onderwijs, samen gaat met het gebruik van meer NT2-methoden. Het kan zijn dat scholen waar dit gebeurt meer aandacht voor de NT2-problematiek hebben en dus niet alleen meer mensen inschakelen bij het NT2-onderwijs maar ook meer NT2-methoden. Dat de vernieuwingsgezindheid van de leerkracht, evenals de mate van planmatig werken, het geven van extra ondersteuning aan NT2-leerlingen bij het maken van werkstukken en de attitude ten aanzien van de eerste taal in positieve zin en het onderschrijven van het idee dat de school weinig kan doen aan achterblijvende prestaties van anderstalige leerlingen in negatieve zin samenhangen met het aantal gebruikte NT2-methoden, lijkt terug te voeren op de attitude van de leerkracht ten aanzien van het NT2-onderwijs en de anderstalige leerling. Leerkrachten die geloven in vernieuwing, in planmatig werken, in mogelijk positieve effecten van NT2-onderwijs, nemen ook meer NT2-leermiddelen ter hand, dan leerkrachten die daar negatiever over denken. Ook het meer tijd besteden aan taaltoetsen van leerkrachten die meer NT2-methoden hanteren, zou zo verklaard kunnen worden, evenals de gevonden samenhang tussen methodegebruik en de directievariabele aangaande expliciet schoolbeleid ten aanzien van discriminatie. Opvallend is verder dat het gemiddeld leerlinggewicht in de klas noch de samenstelling van de schoolpopulatie significant met het aantal gebruikte NT2-methoden samenhangen. Samengenomen verklaren de significant gebleken onafhankelijke variabelen het aantal gebruikte NT2-methoden zeer goed, namelijk 72% van de variantie.

Ook is nagegaan (eveneens b11) in hoeverre de achtergrondvariabelen de gebruiksfrequentie van NT2-methoden voorspellen. Ten eerste blijkt dat de frequentie van NT2-methodegebruik vooral samenhangt met de samenstelling van de klas- of schoolpopulatie, hoe meer anderstaligen, hoe frequenter het gebruik. Verder blijkt dat de frequentie van NT2-methodegebruik vooral samenhangt met of er een NT2-leerkracht of een remedial teacher bij het onderwijs aan NT2-leerlingen betrokken is en of de leerkracht vernieuwingsgezind is. Het is wel denkbaar dat deze variabelen een causaal effect vertonen op het NT2-methodegebruik. Hetzelfde geldt voor de mate van planmatig werken en het frequenter toetsen van taal- en leesvaardigheid, al blijkt dat de samenhang van deze twee variabelen met de frequentie van methodegebruik ook terug te voeren is op het percentage 1.9-leerlingen in de klas.

Zo is het ook niet verrassend dat leerkrachten die vaker NT2-methoden gebruiken de anderstalige leerlingen ook vaker helpen bij het maken van werkstukken.

Verder blijkt uit de analyses dat na aftrek van de door het gemiddelde leerlinggewicht in de klas verklaarde variantie de twee variabelen die weergeven of er een NT2-leerkracht en of er een remedial teacher betrokken is bij het NT2-onderwijs 38% van de variantie in de frequentie van NT2-methodegebruik verklaren. De leerkrachtvariabelen 'mate van vernieuwingsgezindheid', 'arbeidssatisfactie' en 'mate van planmatig werken' verklaren, na controle voor het gemiddeld leerlinggewicht 30%.

De drie variabelen 'het inzetten van extra formatie voor meer NT2-onderwijs', 'de mate van professionalisering' en 'de mate waarin sociale doelen prioriteit krijgen van de directie' verklaren gecontroleerd voor de percentages 1.9- en 1.25 leerlingen op school ongeveer 15% van de frequentie van NT2-methodegebruik.

De gebruiksfrequentie van zelf ontwikkeld NT2-materiaal wordt vooral voorspeld door de mate waarin er 1.9-leerlingen in de klas en op school voorkomen. Verder blijken scholen vaker eigen materiaal te gebruiken als zij ook extra formatie besteden aan coördinatie van leerlingzorg. Ook de aanwezigheid van NT2-leerkrachten hangt met de gebruiksfrequentie van eigen materiaal samen. Verder blijken leerkrachten frequenter eigen materiaal te gebruiken als zij vaker in niveaugroepen aan grammatica en spelling te doen. Het lijkt er dus op dat deze leerkrachten relatief veel aandacht geven aan taalvaardigheidsonderwijs en daarbij differentiëren. De leerkrachtvariabelen verklaren, na controle voor het gemiddelde leerlinggewicht in de klas, 32% van de variantie in de frequentie van het gebruik van eigen materiaal. De directievariabelen die aangeven of extra formatie wordt ingezet voor coördinatie van leerlingzorg en de mate waarin directieleden cursussen hebben gevolgd, dan blijkt na controle voor de percentages 1.9- en 1.25-leerlingen 26% van de gebruiksfrequentie verklaard te worden.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

4 Resultaten kwalitatieve studie

4.1 De ervaren knelpunten: variatie in omvang en aard

De eerste en algemene vraag waarover in de interviews gesproken is, betreft de door de leerkrachten ervaren knelpunten in het onderwijs aan anderstalige leerlingen en de achtergronden daarvan. Er blijkt een grote variatie te zijn in de mate waarin de situatie met betrekking tot anderstaligen als problematisch ervaren wordt. Ook de aard van de problematiek wordt op verschillende wijze belicht.

De leerkracht van groep 4 van school A¹⁵, een school in een dorp in het zuiden van het land, zegt: “In feite zijn er in mijn klas geen knelpunten. Ik heb twee anderstalige leerlingen; de een is zeer goed, hij is een van mijn beste leerlingen, en de ander is een gewone leerling”. Hij vertelt dat de locatie waarop hij werkt zich in een meer gegoede buurt bevindt, terwijl op de andere locatie die in een minder gegoede buurt ligt, veel allochtone leerlingen zijn. Daar zijn grotere problemen. Ook signaleert deze leerkracht in zijn groep wel het verschijnsel dat in meer gesprekken naar voren komt, namelijk dat de ‘gewone leerling’ in zijn klas redelijk Nederlands spreekt, maar wel minder goed dan zijn moeder “die de taal zeer goed spreekt tot en met allerlei uitdrukkingen”. Zijn collega van groep 7 die vijf anderstalige leerlingen in zijn groep heeft, gaat hier verder op in: “Feitelijk kan ik in de klas aardig doorgaan, maar ik merk (...) dat er bij de Turkse kinderen dikwijls begripsmatige zaken ontbreken. (...) en waar ik iedere keer tegen aanbots dat is de thuissituatie (...) Het steeds terugtrekken naar de eigen groep, het niet mengen”. Beide leerkrachten benadrukken dat het, voor zover er knelpunten zijn, het puur om een NT2-kwestie gaat en dat er geen achterliggende sociaal-emotionele of sociaal-economische problematiek is.

Aan de andere kant van het scala bevindt zich leerkracht groep 4 van school B die een klas van 28 leerlingen heeft waarvan één leerling Nederlands is en de overigen van Turkse, Marokkaanse, Kaapverdiaanse, Bosnische, Ethiopische en Indiase afkomst zijn. Zij ervaart zeer grote problemen maar: “Ik vind dat mijn leerlingen redelijk goed Nederlandse spreken gezien hun achtergrond, hun thuissituatie (...) Het probleem *is* niet de taal, het probleem is het beleid, dat ze een buurt zo laten verpauperen. (...) Dit is een buurt van drugs, alcoholisme, prostitutie, werkloosheid en

15 De letters (school A, enz.) verwijzen naar een korte beschrijving van de scholen in Bijlage 10.

armoede. Waar je drugskoeriers bij de school vindt, kinderen pakjes bezorgen van de ene naar de andere straat zonder dat ze weten wat erin zit. Daar zou iets aan moeten gebeuren!” Deze leerkracht benadrukt juist een sociaal-economische problematiek en relateert de omvang van de NT2-problematiek. Tussen deze uitersten bevinden zich verschillende probleemschetsen.

4.1.1 Het spreken van de eigen taal

Vrijwel alle leerkrachten ervaren anderstaligheid als een probleem, variërend van een zeer groot tot een minder groot probleem. Hierbij ziet men de aard van de ervaren problematiek en de achtergronden ervan uiteenlopen van puur een NT2-aangelegenheid tot een sociaal-economische kwestie. Een globale beschrijving van de problematiek wordt gegeven in een brief van leerkrachten van school C, in een kleine gemeente in het zuiden van het land:

“Nogal wat van onze allochtone leerlingen komen de school binnen met een achterstand in mondelinge taalvaardigheid. In de hogere groepen geeft dat problemen bij de diverse methoden van de zaakvakken: te moeilijke teksten. De oorzaak van de achterstand bij het binnenkomen van de school ligt over het algemeen aan de thuis-situatie. De moedertaal is in veel allochtone gezinnen de enige gesproken taal.” Ook in de interviews noemt men als oorzaak van de problematiek vaak het spreken van de eigen taal in het gezin, zoals de leerkracht groep 4 van school D: “De oorzaak ligt in een stukje cultuur dat de kinderen met zich mee brengen, de tweetalige opvoeding, ik merk precies welke kinderen heel veel Turks thuis spreken”. School D leerkracht groep 7: “De ouders praten thuis Turks. Dat is een groot knelpunt. Daar ligt voor een belangrijk deel de oorzaak. Als ze de taal zouden kennen, zouden de problemen veel minder zijn”. Ook leerkracht groep 7 van school E benadrukt dit: “Wat de oorzaak is? Dat is niet zo moeilijk, alleen voor de wetenschap zal het wel heel moeilijk zijn... Maar dat is dat ze geen Nederlands praten! Ze mogen hier blijven met behoud van eigen taal en cultuur en ze schermen zich af, die groep bij ons doet dat heel sterk. (...) hun godsdienst houdt ze bij elkaar, de cultuur, en dan praten ze natuurlijk hun taal en dan hebben kinderen natuurlijk niet die ontwikkeling als Jantje of Klaasje, of hoe ze vandaag de dag heten, en dat wrekt zich dan op latere leeftijd.”

De leerkracht van groep 7 van school F, een school met een snel groeiende anders-talige populatie, stelt: “Anderstalig zijn gaat steeds meer een probleem worden, want toen wij heel weinig anderstalige kinderen hadden, waren de gezinnen er zo op gebrand mee te doen met het Nederlandse, de manier van doen en van praten in

het Nederlands. Maar nu worden er meer groepen gevormd die onderling hun taal spreken. Nu staan wij erbuiten. Het begint een probleem te worden dat er buitenlands gesproken wordt. Op een gegeven moment krijg je omgekeerde discriminatie.”

Veel leerkrachten signaleren een afnemende taalvaardigheid in het Nederlands van de tweede en derde generatie, zoals de leerkracht van groep 7 van school A: “Dikwijls zijn het oud-leerlingen geweest, die een gezinnetje hebben gesticht. Toen ze van school afkwamen spraken ze aardig Nederlands, maar ze zijn achteruitgegaan. Heel frappant!” Een andere leerkracht van groep 4 van school G, signaleert ditzelfde verschijnsel en gaat hier verder op in. Hij plaatst een kanttekening bij de opvatting dat je eerst je eigen taal moet leren om een tweede succesvol te kunnen verwerven: “Ik vind het buitengewoon wonderlijk: er zijn ouders van leerlingen die ik zelf als kind nog in de klas gehad heb. Je weet dat ze zelf redelijk Nederlands spreken en dan krijg je hier hun kinderen als vierjarige binnen en die spreken geen woord en dat snap ik dan niet en dan zeggen ze er ook gewoon bij: ‘Dat leren jullie ze op school wel, dat Nederlands’. Ik weet niet of dat wel zo is, ik ben er dubbel over: misschien, of wel zeker eigenlijk, kun je ze hun eerste taal heel goed leren en dan pikken ze daarmee heel snel die tweede taal op, als het goed begeleid wordt. Maar de andere kant van het verhaal is dat die mensen zelf niet zien dat ze hun eigen taal ook niet voldoende aanbieden aan hun kinderen, want ook daar verwatert het Turks omdat ze zelf tweede generatie zijn. Dan krijg je uiteindelijk te maken met een koeterwaals straattaalje, met Marokkaanse, Turkse en weet ik wat voor invloeden allemaal. Maar echt een goede bedding van hun eigen taal is er dan niet. En dus ook geen goede bedding van het Nederlands. Je moet ze alles opnieuw aanleren. (...) Omdat ze thuis geen Nederlands spreken, ze krijgen een heel gebrekkig aanbod en als je het aan die ouders vraagt, dan blijkt dus dat ook het Turks, Marokkaans, Afghaans of Somalisch, waar ze ook vandaan komen... dan blijken ze ook hun eigen taal niet echt heel goed te spreken, vooral bij Turks en Marokkaanse kinderen is dat het geval, maar ik denk dat het een algemeen probleem is.”

Ook andere leerkrachten vermelden een teruglopende taalvaardigheid van de jongste generatie en zien semilingualisme, ‘halfstaligheid’, optreden. Daarbij wordt een link naar het sociale milieu gelegd. Een leerkracht groep 4, school H: “Ik zou de oorzaak echt niet weten, misschien door de situatie thuis. Ze spreken alleen Arabisch. De ouders hebben misschien ook problemen met de taal. Maar ik heb ook kinderen die thuis Arabisch spreken en perfecte zinnen maken. Ook het milieu speelt mee. We hebben in de bovenbouw kinderen die struikelen. Die kinderen

kunnen ook in hun eigen taal, het Turks niet goed lezen en schrijven maar ook niet in het Nederlands.”

Ook een andere leerkracht van een school in een oude arbeidersbuurt in een van de grote steden legt de relatie met kenmerken van het thuismilieu (school I, leerkracht groep 7): “Ik dacht eerst dat het eraan lag dat kinderen de eerste vier jaar hun eigen taal spreken, zoals bij de Turkse kinderen het geval is, maar ik heb nu een meisje uit Bosnië, die heeft ook de eerste vier jaar alleen de moedertaal gesproken en ze is toch de beste van de klas. Thuis spreken ze Bosnisch. Er wordt dan gezegd: ‘Dat is slecht’, maar dat hoeft helemaal niet. Wel wordt zij van huis uit gestimuleerd. De ouders zijn zelf ook bezig met een cursus Nederlands, ze staan open voor de taal en cultuur van Nederland. Anderen willen vasthouden aan eigen taal en cultuur, en staan minder open. Zonder dat ik wil generaliseren, hoor.” Haar collega vult aan: “Ja, want het ene kind uit Marokko is weer anders dan het andere. Komt het uit de bergen of uit de stad? De een heeft misschien helemaal niet op school gezeten, dan heb je een taalachterstand en een cognitieve achterstand, dat is dubbel.”

4.1.2 Een NT2-probleem en/of een achterstandsprobleem

Uit het geheel van de interviews komt naar voren dat achter het als oorzaak aangeduide verschijnsel van thuis de eigen taal spreken veelal andere oorzaken schuil gaan. Evenzo blijkt dat achter een zogenoemd NT2-probleem andere zaken schuil *kunnen* gaan. Zo wordt in het gesprek met de leerkracht van groep 7 van school G de problematiek aanvankelijk als een NT2-zaak benoemd, maar bij het doorpraten komen er andere achtergronden naar voren: “Elke dag zijn er knelpunten, we praten er ook dagelijks over. Veel problemen zijn terug te voeren op het taalgebied (...) Het is echt een NT2-probleem. Je hebt natuurlijk ook slimme kinderen, en minder slimme zitten er ook tussen ... maar dit jaar heb ik een heel slechte lichting. Ze kunnen zich ook niet optrekken, want mijn Nederlandse lichting is dit jaar ook heel zwak; eigenlijk zijn het kinderen voor het bijzonder onderwijs. Het niveau als geheel gaat omlaag. Dus je kan niet meer een Nederlands kind laten samenwerken met een allochtoon kind. Kinderen komen nu binnen op school met een niveau van zeg maar twee jaar. Het lijkt wel of dat steeds vaker voorkomt. Dus je moet alles gaan inlopen, je komt nooit meer toe aan dingen die je vroeger dan wel deed. Een verhaaltje, nou het is allemaal heel summier. Het gaat achteruit, in plaats van vooruit. (...) Achter de taal ligt een andere problematiek: het is hier een sociaal zwakke buurt. In het kringgesprek hoor je het: kinderen worden in elkaar geslagen, er is veel geweld. Je beleeft hier altijd wat. Er gaat ook veel tijd naar sociale vorming,

dat is nodig. Van mijn groep heeft ongeveer de helft van de kinderen het thuis moeilijk.” De leerkracht van groep 7 van school J, een school in een achterstands- buurt met een steeds kleurrijker wordende schoolbevolking, zegt het als volgt: “Tja, het is hier anders dan op een ‘normale’ school, je past je wat aan wat normen en waarden betreft. Als je op alles gaat letten, word je een beetje gestoord. Wat het gedrag betreft, de wijk is vrij heftig, de kinderen krijgen veel indrukken en niet altijd de beste. En dan moeten ze op school opeens weer volgens de ‘normale’ regels en dat wil nog wel eens botsen. De kloof tussen wat ze beleven thuis en in de wijk en de school is ontzettend groot. Je moet je wel aanpassen, anders is het onwerkbaar. Dan ga je bepaald taalgebruik accepteren (...) je beperkt je tot hoofdlijnen van gedrag: als het je niet stoort en als het de andere kinderen niet stoort, dat is het criterium. Ik denk niet dat iedereen dat vol zou kunnen houden, want je moet behoorlijk inleveren. Anders word je politieagent, maar die hebben ze in de wijk ook al.”

Een vergelijkbare probleemschets komt in veel andere gesprekken naar voren. De leerkrachten van school K stellen: ‘ Ja, als het een taalprobleem was, dan zou je dat eenvoudig op kunnen lossen door de juiste manier van aanbieden te kiezen, de juiste methode of wat dan ook. Maar je loopt tegen veel meer aan. Veel kinderen hebben leerproblemen, zoals kampkinderen, ze hebben veel extra aandacht nodig. Het is ook een sociaal probleem: het is een schoolpopulatie met veel eenoudergezinnen uit het laagste niveau van de bevolking, (...) het is eigenlijk een soort speciaal onderwijs, op een aantal terreinen is dat zo. Sociaal-emotioneel gezien, er is een frictie tussen wat ze thuis meemaken en op school. Daar gaat veel tijd inzitten, dat ze merken dat dat hier niet geaccepteerd wordt. Het is dus niet alleen een taal-, maar ook een leerprobleem, en ook een opvoedingsprobleem.’

Leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met een dergelijk scala van met elkaar samenhangende problemen, geven aan dat er veel tijd geïnvesteerd moet worden in voorwaarden om les te geven, zo zegt bijvoorbeeld de leerkracht van groep 7 school L: “Ik heb zoveel aandacht moeten geven in het eerste half jaar aan de sfeer in de klas. Een draai vinden met al die gedragsproblemen en die psychische problemen gaat ten koste van je lestijd. Maar het heeft ook geen zin om taalles te geven als die kinderen daar nog niet aan toe zijn.” Ook de leerkracht van school M noemt een tijdsprobleem: “Een algemeen probleem is dat er te weinig tijd is om ieder kind genoeg gerichte aandacht te geven. Er zijn zoveel zaken die de aandacht vergen, zoals gedragsproblemen”.

Veel leerkrachten maken expliciet het onderscheid tussen een achterstands- en een NT2-probleem. Zo beschrijft de leerkracht van groep leerkracht groep 7 van school

D, een dorp in het zuiden van het land, haar school als ‘een beetje een achterstands-school’ en zij ziet het probleem als “zowel een beetje achterstands- als een T2-probleem, het beïnvloedt elkaar”. Ook de leerkracht van groep 4 van een school in de randstad (school H), waar het aantal allochtone leerlingen de laatste jaren gegroeid is tot 50%, noemt als oorzaak een taalprobleem gerelateerd aan een sociaal zwak milieu. Ook de Nederlandse kinderen hebben met taal problemen en NT2-leerlingen hebben ook in de eigen taal een achterstand. Deze leerkracht signaleert een terugval in taalvaardigheid: “Dit jaar heb ik voor het eerst vier kinderen die geen zinnen kunnen maken. Dat had ik niet eerder gehad, wel eens dat ze korte zinnen maakten, maar dit... Het is echt een probleem. Maar misschien is volgend jaar weer beter (...) De remedial teacher zei het laatst ook al, de begrippen van de kleuterschool van groep 1, 2 en 3 worden niet beheerst: *de helft, het dubbele, eerste, tweede, boven, beneden, meer, minder, meest*. Je gaat ervan uit dat kinderen dat wel beheersen als ze in groep 4 zitten en zeker in groep 5. Dan kun je in groep 4 eigenlijk niet verder omdat de basis er niet is. Ik hoor dit ook van de kleuterleidster, de kleuren vormden eerst totaal geen probleem, maar nu merk je dat er steeds minder kleuters begrip hebben van de kleuren. Zo zijn er een heleboel dingen waar we nu tegenaan lopen, waarvan het een paar jaar geleden vanzelfsprekend was, dat kinderen van die leeftijd dat wisten. Mijn collega in groep 3 zei laatst tegen me: ‘Eigenlijk zou ik de hele dag taal moeten geven: taal, taal, taal.’

School B relativiseert het belang van het spreken van Nederlands: “Maar ik vind taalachterstand niet een van de belangrijkste problemen: Nederlands is maar een taal die je in Nederland kunt spreken. Er zijn andere dingen die meer invloed hebben op het cognitieve gebeuren van het kind: de basisvoorwaarden, scheppen van de leefruimte van het kind, dat het zich normaal kan ontwikkelen en meedoen aan schoolproces”.

4.1.3 Achterstand bij Nederlandse leerlingen, schooltaal-thuistaal

Voorop scholen waar zowel veel allochtone als autochtone leerlingen in achterstandssituaties zitten, lijkt het NT2-probleem te vervagen achter een milieubepaald taalprobleem. School N:

“Maar dat geldt ook voor de Nederlandse kinderen. Er is niet zo’n duidelijk scheiding tussen Nederlandse en anderstalige kinderen. Het is een school- of een wijkprobleem, van ouders die in twee-woordzinnen tegen hun kinderen praten, ook de Nederlandse ouders doen dat. Dan hoor je ze zeggen: ‘jij huis!’” In het interview met de leerkrachten van school L wordt hier verder op doorgepraat. De leerkracht

van groep 7: “Want ik moet ook heel eerlijk zeggen dat de meeste Nederlandse kinderen ook heel taalzwak zijn, tenminste bij mij in de klas - maar ik heb het gevoel dat het door de hele school zo is-. Wat dat betreft was het eigenlijk heel interessant geweest als die toets ¹⁶ in de gehele klas gedaan was. Ik durf te wedden dat een aantal kinderen die nu dus mee doen, het beter doen dan een aantal Nederlandse kinderen. Want we zitten hier gewoon toch in een wijk waar de kinderen uit een zwak milieu komen. En sommigen zelfs uit een zéér zwak sociaal milieu. En je merkt toch dat die soms niet verder komen dan schuttingwoorden of commanderen of wat dan ook. Juist ook de Nederlandstalige kinderen. Ten minste bij mij in de klas vallen ook de Nederlandstalige kinderen uit op taal”. Deze leerkracht stelt zelfs dat het taalaanbod van de Nederlandstalige ouders in een achterstandssituatie nog achterblijft bij dat van de NT2-ouders: “Ja, er zijn gewoon heel veel kinderen die van huis uit ook een heleboel dingen te horen krijgen waarvan ik denk: ‘Nou, dit zijn toch niet de woorden die je hoeft te leren naar mijn idee’. Er zijn, vind ik, heel veel kinderen die ook thuis geen volzinnen krijgen. Die krijgen ook woorden te horen in plaats van zinnen, zoals: ‘Eten!’, ‘Zitten!’, in plaats van: ‘Ga even zitten’ of ‘Kom een kopje thee drinken’ of: ‘Kom je eten?’. En dat merk je: die kinderen gaan dat overnemen. Het blijft een beetje bij commanderen; er worden geen volzinnen meer uitgesproken. (...) Dat taalaanbod op straat en thuis is ook niet wat echt aansluit bij wat je in de les aan het aanleren bent. En ik denk dat dat juist bij de Nederlandse kinderen ook dus heel veel het geval is. Bij Surinaamse kinderen ook wel, die hele korte boodschappen. Terwijl ik denk dat de Turkse en Marokkaanse gezinnen in hun eigen taal *wel* gewoon volzinnen spreken.”

Er wordt door de leerkrachten een samenhang aangegeven tussen enerzijds het sociaal milieu en het taalaanbod van de ouders en de omgeving en anderzijds de taalvaardigheid van de kinderen, zowel in de eerste als de tweede taal. Het lijkt hierbij niet zozeer om een NT1- en NT2-verschil te gaan, maar vooral ook om een verschil tussen schooltaal en thuistaal, - of die taal nu Nederlands of een andere taal is. De interactiewijze in bepaalde gezinnen, de manier waarop ouders en kinderen met elkaar praten, is niet stimulerend voor de taalontwikkeling van de kinderen en sluit niet aan bij het taalgebruik en de interactiewijze van het onderwijs. Door deze discrepantie blijft de leerstof niet hangen; er zijn geen hechtingspunten. “Het kost veel

16 Bedoeld wordt de toets die in het kader van het onderhavige onderzoek is afgenomen bij de anderstalige leerlingen.

meer moeite om iets te bereiken met kinderen die thuis niet gestimuleerd worden. Je bent er alleen die paar uur op school mee bezig. Je hebt er vrij weinig invloed op.”

4.1.4 Concentratie- en gedragsproblemen, problemen met zelfstandig werken

Veel leerkrachten signaleren concentratieproblemen en gedragsproblemen. De leerkracht van groep 4 school G merkt op: “Veel maken een ongeïnteresseerde, ongeconcentreerde indruk. Dat is een algemeen beeld. Het geldt natuurlijk niet voor alle kinderen, maar het is toch een lijn die we de laatste tijd met z’n allen bespeuren: als je wat staat uit te leggen, kijken ze je aan of ze snot voorbij zien vliegen. Een heleboel komt niet door. En dat maakt het wel vermoeiend soms.” De leerkracht van groep 4 school H legt een verband met het thuis- en buurtmilieu: “We zien wel dat de concentratie van de kinderen in het algemeen terugloopt. Door de TV, of doordat kinderen te veel aan hun hoofd hebben; kinderen die thuis niet goed opgevangen worden, die op straat lopen, die zelf voor hun boterham moeten zorgen. Dat was hier eerst niet. Dus dat komt hier nu ook.” Leerkrachten die lesgeven aan vluchtelingenkinderen merken op dat kinderen getraumatiseerd zijn door oorlogssituaties (school H, leerkracht groep 7). “Veel hebben oorlogssituaties ervaren, in Iran, Irak, Bosnië, en dat merk je, ze hebben duidelijk emotionele problemen.” Een leerkracht van school O geeft verschillende oorzaken: “Er zijn soms concentratieproblemen. Dat hoeft niet aan een niet-stabiele thuissituatie te liggen. Wij merkten dat bijvoorbeeld na de aardbeving in Turkije, dat de kinderen daar erg van onder de indruk waren. En kinderen hebben allemaal hun eigen verhaal; als je de ouders leert kennen, kun je vaak het gedrag van de kinderen plaatsen. (..) De luisterhouding mis je ook wel bij veel kinderen, het actieve luisteren: een uitleg krijgen en daar iets mee doen. In het begin van het schooljaar was mijn groep heel onrustig en als ik ze dan twee dingen vroeg, iets opruimen en iets pakken, ging dat bij de helft mis. Er is een concentratieprobleem van de groep, ze kletsen te veel. Ze zijn ongeduldig, lopen al weg terwijl je nog aan het praten bent. Een gebrek aan fatsoensnormen: ze tetteren door me heen als ik aan het vertellen ben. Ik heb vaak genoeg gezegd: ‘Als iemand praat, dan houd jij je mond’. En als je die houding niet hebt, leer je ook niet om actief te luisteren.”

Ook de leerkracht van school B meldt: “De luistervaardigheid kan beter, je moet veel terugfluiten. Ik heb verschillende niveaus in de klas en als een kind iets vertelt en de anderen hebben geen belangstelling meer, dan verzwakt de concentratie. De concentratie is in het algemeen beperkt, ze zijn van huis uit chaotisch. Op school

moeten ze leren: eerst luisteren tot een ander uitgesproken is.” De leerkracht van groep 7 (school I): “Bij de kleuters blijkt het begrijpen van meervoudige opdrachten al moeilijk te zijn. Luisteren kost zoveel energie. Het is het grootste probleem! Als ik iets vertel over geschiedenis en na vijf minuten na ga of het overgekomen is, dan is er een heel klein select groepje dat het dan piekfijn kan navertellen. De anderen zijn één groot vraagteken! Wat het is? Desinteresse? (...) ze zouden best de hoofdlijnen kunnen begrijpen, ik doe het ook zo duidelijk mogelijk. Ik merk dat voor sommigen één keer niet genoeg is. Ik merk het ook bij lezen, bij landelijke Cito-toetsen als de Entreetoets waar we maandag mee begonnen zijn. Ze lezen ten eerste niet nauwkeurig genoeg, ten tweede dringt het niet door wat er staat. Het is trouwens ook veel te moeilijk voor ze wat er staat, de woorden, de zinnen. Alleen al het begrijpend lezen van de vraag: ‘Wat drukt die en die regel uit?’. Ze moeten weten wat ‘uitdrukken’ is, ze denken aan ‘druk’ en dat is heel wat anders. Wij sluiten heel goed aan op het niveau van de kinderen, maar Cito niet.(...)”.

Het niet aansluiten van de lesstof op het ontwikkelingsniveau van de leerlingen wordt ook als oorzaak van gedragsproblemen genoemd door de leerkracht van groep 4 van school H: “Kinderen die moeilijk mee kunnen komen, gaan ook problemen geven met hun gedrag in de hogere groepen. Ze krijgen dan zoveel aardrijkskunde, begrijpend lezen..” En de leerkracht van groep 7 van school I: “De luisterhouding heeft te maken met een taalprobleem. Ik denk dat er kinderen zijn, die daar zo vaak tegenaan lopen en zo gewend zijn af te haken, dat dat afhaken op zich al bijna normaal wordt. Dat je er bij voorbaat al van uitgaat dat je het de eerste keer toch niet begrijpt en dan luister je niet (...) En voor een deel kan het natuurlijk ook gewoon het kind eigen zijn. Zelf zat ik vroeger in de klas ook wel eens weg te dromen.” In het volgende fragment uit het interview met school L wordt ingegaan op het niet aansluiten van de leerstof als oorzaak:

De NT2-leerkracht: Maar de kinderen zijn zo gretig. Ze willen zo graag!

Interviewer: Zie je die gretigheid ook in de klas?

Groep 7: Nou, met de oude taalmethode sluit het niet zo aan, het is niet echt motiverend meer. Ik hoop met de nieuwe wat meer gretigheid terug te krijgen. Begrijpend lezen vinden ze verschrikkelijk... daar zitten ze heel erg tegen aan te ..

Groep 4: Begrijpend lezen vinden ze bij mij heel erg leuk!

Gr.7: Ja, vorig jaar bij mij in groep 4 vonden ze het ook leuk... op de een of andere manier raken ze er blijkbaar heel erg verzadigd in.

Groep 4: Of het wordt te moeilijk! Dan is het niet leuk meer...

Ook de leerkracht van school M ziet de oorzaak van gedragsproblemen niet alleen in het verschil in pedagogische aanpak tussen thuis en school, maar ook in het feit “dat ze niet zo goed meekomen op school. Ik heb het idee dat als je meer investeert in ze, ze beter begeleidt, dat dan die gedragsproblemen minder worden”.

Verscheidene leerkrachten signaleren een probleem met het zelfstandig werken, zoals in het gesprek met school I: “Bij begrijpend lezen in groep 7 werken we volgens het directe-instructiemodel: heel duidelijk het voorbeeld geven zodat zij weten hoe de oplossingsstrategie werkt en dan gaan ze aan de slag. Dat is vaak moeilijk voor deze kinderen. (...) Je begint met woordenschat, met wat we vorige keer hebben gehad, dan komt het nieuwe: eerst zelf voordoen, dan een ander kind hetzelfde voor laten doen bij een andere vraag. Ze hebben leeswijzers, dus ze kunnen elk stapje dat ze moeten doen, terugvinden, maar dan nog is het moeilijk voor ze.” De leerkracht van groep 4: “Kinderen die nog slecht lezen maken het niet goed, anderen doen het stukken beter, er zijn hele grote verschillen. Met avi-2 is het huilen met de pet op, met avi-7 gaat het goed. Voor groep 4 is het behoorlijk pittig. De groep die ik nu heb, vindt het moeilijk om zelfstandig te werken, om te zeggen: ‘O, ik moet eerst het bovenste regeltje afmaken en dan moet ik bij het tweede verdergaan’. Liever doen ze de eerste rij van Veilig Leren Lezen, alle technische oefeningen, bijvoorbeeld. Dan doe je eerst alle oefeningen en dan achter de cassette recorder. Ze vinden het heel moeilijk om te onthouden, ook al herhaal je het elke keer, toch hebben ze zoiets van: ‘Hoe moet dat nou?’ Misschien dat het in hogere groepen beter zal gaan?” Een andere leerkracht: “In groep 1 beginnen ze nu met zelfstandig werken, in groep 3 met Zwaluw lezen, dus het wordt steeds zelfstandiger. Ook met rekenen moeten ze zelfstandig werken. Dat maakt het wel moeilijk voor ze.”

Overigens is het beeld van een zwakke leerhouding, een lage concentratie en het niet zelfstandig kunnen werken niet eenduidig: “De leerhouding in deze groep 4 is goed, dat is een heel verschil met vorig jaar. De kinderen zijn leergierig en gemotiveerd om te werken”. Ook andere leerkrachten noemen de concentratie goed.

4.1.5 Cultuurverschillen

Leerkrachten in achterstandsbuurten noemen het verschil tussen school- en omgevingscultuur. De leerlingen maken deel uit van een buurtcultuur van bijvoorbeeld “rotzigheid uithalen in het winkelcentrum, het zijn geen lieverdjes, hoor, dat begint al in groep 6. We hebben vaak de politie op school.”

Veel leerkrachten, niet alleen die van scholen in achterstandsbuurten, ook die uit gemengde buurten, spreken over verschillen in schoolcultuur met de thuiscultuur. Een leerkracht stelt: “Die deskundigen die zeggen ‘Ga ze maar woordjes leren’! Ja, maar als je die woorden niet gebruikt... En dan heb je ook nog te doen met kinderen die in de fun-maatschappij leven. Eigenlijk zou je moeten werken met computerprogramma’s, maar die hebben wij niet. (...) Je moet als school en samenleving concurreren tegen de fun op TV, alles moet heel leuk zijn en als ze hun zin niet krijgen, worden ze gek.” School L: “Er wordt zo weinig gedaan thuis met de kinderen, behalve MacDonalds en Pokémon-films. Ze mogen tot half elf opblijven, naar TV kijken of naar buiten, maar ze doen geen spelletjes enzovoorts. En ze hebben het zo nodig desnoods in hun eigen taal, dat maakt niet uit. Ze kunnen geen spelletje spelen: het is alleen veel lawaai en wie het hardste schreeuwt. Dan moet ik in de beperkte tijd die ik heb ook nog leren hoe je damt, domino speelt, kwartet. Plakken en knippen, ook een ramp.”

In het verband van cultuurverschillen worden door een aantal leerkrachten ook verschillen tussen jongens en meisjes genoemd, die voor het onderwijs in het voordeel van de meisjes lijken te werken. “Meisjes bij mij presteren wat beter dan de jongens”, “Meisjes hebben meer drang om te presteren. Jongens zijn vaak weinig streberig”. Het gedrag van jongens wordt soms als problematisch ervaren: “Het probleem komt door hun positie in het gezin. Ze hebben veel aanzien, ze hoeven niet veel te presteren. Er wordt veel van ze verwacht, ze moeten het goed doen. Soms laten ze provocerend gedrag zien, ze hebben een slechte motivatie. Je krijgt matige prestaties door die motivatie. (...) Meisjes zijn makkelijker te sturen, passen zich beter aan, ‘Laat ik wat ik doe zo goed mogelijk doen’. Meisjes weten dat ze zich in moeten zetten om iets te bereiken, ze moeten vechten voor hun positie ook in het gezin. Ze bereiken de cijfers die ze halen door hard te werken en de jongens bereiken eerder minder door hun manier van doen dan meer. - Niet dat de meisjes negens halen, want je hebt het verschil door dat ze thuis geen Nederlands spreken. Als leerkracht vecht je tegen een stukje cultuurverschil.”

4.1.6 De betrokkenheid van de ouders

Alle leerkrachten hechten groot belang aan het contact met de ouders en aan verschillende vormen van ouderbetrokkenheid. Onderscheiden worden hierbij het verichten van hand- en spandiensten bij sportdagen, feesten en andere activiteiten, leesouder zijn, interesse tonen voor wat er in de klas gebeurt. Veel leerkrachten merken op dat de ouders enerzijds weinig betrokken zijn bij activiteiten op school,

maar anderzijds wel zeer geïnteresseerd zijn in de prestaties van hun kinderen. Soms blijkt het te ontbreken aan kennis van de Nederlandse situatie, zo wordt verteld over een vader die zijn portemonnee trekt bij het eindgesprek over het advies. School O: “Er is weinig ouderinzet met leren. (...) Het is moeilijk om ouders te vinden. We hebben veel eenoudergezinnen. Op de algemene ouderavond komen weinig ouders en altijd dezelfde. In groep 7 zie je meer ouders. Bij de laatste rapportbespreking waren er 24 ouders van de 28 kinderen. Dat is toch heel veel. Het scheelt ook per groep. Buitenlandse ouders komen toch minder. Je ziet bij hen een grotere betrokkenheid bij de prestaties van de kinderen dan bij andere dingen. Ze komen weinig de klas binnen om te kijken wat de kinderen gemaakt hebben. Maar ze zeggen wel: ‘kan ik thuis helpen?’, ‘is er extra bijles nodig?’. Twee à drie momenten per jaar, dan merk je het. Het verschilt, sommige ouders tonen veel initiatief, ze vragen ‘Gaat het nu echt beter?’, anderen wachten af.” De leerkracht van groep 7 van school N onderscheidt twee soorten motivatie om te leren bij de kinderen: de eerste komt meer uit het kind zelf en de ander is meer van bovenaf opgelegd. Op deze laatste motivatie gaat hij verder in. “Ik kan niet zeggen dat de allochtone ouders meer gemotiveerd zijn dan de autochtone. Zo’n tweedeling durf ik niet te maken. Het is heel persoonlijk. Maar de druk vanuit de ouders in groep leerkracht groep 7 en 8 geeft een enorme druk op de kinderen. De Turkse ouders willen minimaal HAVO, terwijl ik zeker weet dat de kinderen dat niet allemaal kunnen. Wat je nu ook krijgt: er is de mogelijkheid het kind nog een jaar op school te houden met een eigen programma om op die manier naar een hoger schooltype te gaan. Voor de school is dat geen probleem, zolang het kind leerbaar is, nog veel kan opsteken en nog niet rijp is voor het vervolgonderwijs, nog niet weerbaar genoeg is. In overleg besluit ik hierover. Het verschil tussen Cito-toetsen is dan aanzienlijk, minimaal 10 punten. Maar het gevaar is dat dat rond gaat zingen en dat ouders zeggen: ‘O, als het zoveel scheelt dan wil ik dat ook’. Maar de voorwaarden zijn dus dat het kind leerbaar is en nog niet rijp voor het voortgezet onderwijs.”

School M ziet wat ouderparticipatie betreft een verschil tussen allochtone en autochtone ouders. Wellicht hangt dit samen met het feit dat de Nederlandse kinderen op deze school in het algemeen meer hoger opgeleide ouders hebben: “Er is een grote groep allochtone ouders die zich niet interesseert voor school. De school doet er ook te weinig aan. Het komt van twee kanten. De ouderparticipatie wordt steeds minder, het is moeilijk om iemand voor de sportdag te krijgen. Bij de oudergesprekken zie je wel betrokkenheid. We hebben nu de regel: als ze niet komen, krijgt het kind het rapport niet mee naar huis. Je moet er echt achteraan zitten. (...) Er is

een duidelijke relatie tussen de prestaties van de kinderen en de ouderbetrokkenheid. Na een oudergesprek zie je dat een kind meer zijn best doet. (...) Het leren op school moet samen met de ouders. Als ze niet komen, voel ik me als leerkracht in de steek gelaten.” De leerkracht van groep 7, school J, ziet eveneens cultuurbepaalde verschillen: “De ouderparticipatie is bijzonder matig. Zelfs bij het eindgesprek in groep 8 zijn er ouders die niet komen opdagen. Op de informatieavond was er niemand. Dat is wel moeilijk. (...) We doen ook aan huisbezoek. Dan blijkt dat er toch een drempel ligt. Een stukje cultuurverschil, ook de Marokkaanse leerkracht bevestigt dat, het is toch : ‘School, daar hebben we niks mee te maken’ of: ‘Wat de school zegt, dat is goed’. Je kunt dat uitleggen als een stukje vertrouwen, maar het wordt toch negatief ervaren.”

Dat deze opvatting over de rolverdeling tussen school en ouders niet onveranderlijk is, blijkt uit de volgende uitspraak van de leerkracht van groep 4 van school D: “Turkse ouders hebben i.h.a. vaak het idee: ‘thuis regelen we onze eigen zaakjes en op school moeten ze het daar maar bekijken’, maar er zit wel een lichte vooruitgang in. Ze krijgen steeds meer in de gaten dat een goede begeleiding in de eerste levensjaren heel belangrijk is. Je ziet een verandering in houding. Het ligt ook wel aan feit dat we een Turkse leerkracht op school hebben die veel contact heeft met de ouders en ze horen steeds vaker wat het probleem is. Het is aan het verbeteren.” Deze vooruitgang is niet algemeen, zo spreekt de leerkracht van school N juist over een achteruitgang: “De betrokkenheid van de ouders is minder geworden. Er zijn veranderingen in het contact met de Turkse ouders, het is echt veranderd in de 20 jaar dat ik er werk. Het kan ook liggen aan de school, vroeger was de school veel meer aan het integreren met de Turkse gemeenschap. Er is ook een verandering in de Turkse gemeenschap zelf. Die is niet meer zo hecht als vroeger. Daarbinnen is een groep die zich integreert en de ander die juist orthodoxer wordt en dat botst. Er is een ontwikkeling naar beneden gaande. De tweede en derde generatie spreekt slechter Nederlands dan de ouders. Het gaat niet goed. Als overheid moet je veel meer de vinger aan de pols houden.”

Veel scholen proberen met verschillende activiteiten de ouders bij school te betrekken. Verscheidene leerkrachten noemen het probleem van het niet bereiken van de groep die het het meest nodig heeft, zoals school I: “We zijn bezig met het op elkaar afstemmen van de onderbouw en de peutergroepen, maar het staat nog in de kinderschoenen. Er zijn buurtmoeders, een Turkse en Marokkaanse, die regelmatig bijeenkomsten met de moeders organiseren, koffieochtenden. Maar daar zijn toch weer de ouders die toch al veel met hun kind doen, spelen, net als bij ‘Opvoeden

Zo'! De mensen voor wie het echt nodig is, komen niet, die bereik je niet." Bij de 'middengroep' zijn echter wel resultaten te bereiken. School P spreekt over verschillen in de groep ouders: "60% zijn actief met hun kinderen bezig, de andere 40% denkt ook het beste met hun kinderen voor te hebben, hoor, als ze vijf keer in de week naar MacDonalDs gaan." Op deze school is men zeer positief over de ouderbetrokkenheid in de schoolcommissie en in de activiteitencommissie waar alle culturele achtergronden aanwezig zijn (de activiteitencommissie bestaat uit twee Nederlandse en vier Antilliaanse ouders). 'Ze zijn heel actief, vergeten ook gauw wat. Maar het is heel leuk.' Groep 7: "Het werkt wel, af en toe moet er wel eens wat bepraat worden, door andere gewoontes die mensen hebben, maar het trekt ook weer snel bij."

4.1.7 Verschillende groepen anderstaligen

Veel leerkrachten zien groepsbepaalde verschillen tussen leerlingen, zoals tussen kinderen van vluchtelingen en van arbeidsmigranten. School K: "Asielzoekerskinderen zijn vaak leergieriger dan allochtone kinderen. Door de thuissituatie, ze zijn van hun land weggaan vanuit een andere motivatie dan die van mensen vanuit Marokko en Turkije. Er ligt bij hen veel meer de dwang van: ik moet weg vanwege de veiligheid. Daardoor proberen ze iets te bereiken. (...) en wat daarbij komt is dat het vaak de mensen uit de bovenlaag zijn, terwijl wat uit Marokko en Turkije komt juist meer de onderlaag is". De leerkracht van groep 7 school A vertelt: "Ik heb vijf NT2-leerlingen, één daarvan is pas later hier gekomen, uit Afghanistan. Hij is nu een jaar hier, is heel leergierig. Op zich heeft hij genoeg capaciteiten dus die knokt zichzelf een heel stuk verder. Thuis, volgens de jongen is de vader ook behoorlijk met de Nederlandse cursus bezig. De moeder spreekt eigenlijk alleen Russisch en Afghaans, en die jongen gaat zelf naar de bieb, enz. Hij heeft ook wat extra les gehad van een collega. Deze jongen heeft heel wat capaciteiten. Knokt zich van vijfjes naar zesjes, die kan doorstoten! Een heel goede leerhouding." In het interview met school I wordt hierover gezegd: "Taal is wel een heel groot punt, kinderen kunnen veel minder laten zien, omdat ze het niet uit kunnen drukken, de woorden niet hebben, maar taal is niet het enige. De thuissituatie speelt een rol, het verschil tussen gezinshereniging en asiel; bij asielzoekers zijn meer ouders met een hogere opleiding, het verschil in motivatie van kinderen zie je ook terug in de manier waarop ouders je tegemoet treden. Dat komt terug in de werkhouding van de kinderen. Ook de aanleg speelt een rol, het is moeilijk om uit elkaar te trekken: als de ouders be-gaafd zijn, zijn kinderen dat misschien ook eerder, maar het is ook motivatie."

Naast verschillen in vooropleiding, aanleg en motivatie worden er ook verschillen in integratieve motivatie aangegeven, zoals in het volgende citaat van de leerkracht van school G over verschillen tussen groepen: “Het heeft nog steeds te maken met de gevolgen van het terugkeerperspectief volgens mij: dat ze ooit nog een keer terug gaan. Dat ze dus de banden heel strak in tact houden. Dat is op zich een heel goede zaak, maar ze leren thuis Turks en dat Turks is niet het beste Turks dat je kunt leren, want dat komt ook al tot stand in een omgeving waar een heel beperkt taalaanbod is. Dus krijgen ze in hun eigen taal een heel beperkt referentiekader. Dat kunnen ze dan in het Nederlands ook niet invullen. Het probleem wordt zo versterkt. Vluchtelingen hebben vaak het land achter zich gelaten omdat ze daar niet meer naar terug willen of kunnen: ze moeten opgaan in de samenleving en zijn daardoor gemotiveerd en als ze het zelf niet kunnen, zijn ze sterk gemotiveerd voor hun kinderen. Die pikken het sneller op. Ze zijn ook met minder, dat speelt ook een rol”.

Maar ook van arbeidsmigranten wordt zowel een motiverende houding van de ouders, een hogere vooropleiding een integratieve motivatie gemeld: School K: “In groep 5 zit een jongen, zijn zussen zitten op de universiteit, hij wil ook dokter worden. Zijn vader heeft tegen me gezegd: ‘Ja, ik heb in Turkije het diploma van het lyceum gehaald en ik kan hier aan de lopende band gaan staan. Ik zal mijn kinderen zo opvoeden’, zegt hij –en dan spreekt hij echt goed Nederlands- ‘ze zullen alles kunnen doen en leren wat ze willen, ik zal er alles voor over hebben dat ze niet aan de lopende band hoeven te staan.’ En die pikken het op, want dan zie je dat thuis de motivatie er is. Er is hier ook een Marokkaanse vader die naar aanleiding van Sinterklaas zegt: ‘Ik woon hier, dus ik vier alle feesten met de Nederlandse kalender mee. Ik wil alleen niet hebben dat ze de verkeerde dingen oppikken.’ Die kinderen komen er dus ook.”

De leerkrachten van school P met veel Antilliaanse leerlingen ervaren geen (grote) knelpunten, de leerkracht van groep 7 beschrijft de school ook als “Dit is een heel normale basisschool” en “Ik kan in mijn groep niet zeggen dat kinderen een kleinere woordenschat hebben door hun taalachtergrond. Dat hangt helemaal van de intelligentie af. In de lagere groepen is dat wel het geval.”. De leerkracht van groep 4: “Het zijn stuk voor stuk schattige kinderen, ze leveren qua gedrag geen problemen op, ze zijn behoorlijk rustig ook”. Bekendheid met het Nederlands is hier een belangrijke factor, als de kinderen het Nederlands niet al spreken, begrijpen het wel”. De leerkracht stelt dat de situatie anders is als op een school met Turkse kinderen, alhoewel de Antilliaanse kinderen ook wel problemen hebben met lidwoorden, een

kleinere woordenschat en werkwoorden. Ook van Surinaamse leerlingen worden wel enige problemen met het Nederlands gemeld onder meer afhankelijk van het feit of ze hier geboren zijn of op latere leeftijd gekomen zijn; neveninstromers kunnen problemen hebben met bijvoorbeeld de zinsbouw.

4.1.8 Ieder kind heeft zijn eigen verhaal

Verscheidene leerkrachten vinden het moeilijk om in generaliserende termen over hun leerlingen te spreken en noemen leerlinggebonden variantie, zoals de leerkracht van school I: “Je kunt niet generaliseren wat prestaties van Nederlandse-anderstalige leerlingen betreft. Een Marokkaans meisje heeft een achterstand bij Nederlands, maar ik heb ook Nederlandse kinderen die minder presteren dan zij en een ander Marokkaans meisje is de beste van de klas. Je kunt pas een compleet beeld hebben als je Nederlandse en anderstalige leerlingen in het onderzoek zou betrekken¹⁷. Het Marokkaanse meisje doet het zo goed, ze is heel rustig en serieus, ook haar thuissituatie stabiel.” De leerkracht van groep 4 van school E ziet geen tweedeling tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen en verwoordt dit als volgt: “Ik heb een jongetje dat heel moeilijk leest, dat zit hem gewoon in de capaciteit van het kind- voor de rest is hij heel goed. Ik heb een meisje, dat is een zwak kind, ze komt ook uit een zwak milieu. Er is ook een Nederlands meisje dat moeite heeft met concentratie. Ik ga even in gedachten mijn klas rond.... Ze zijn allemaal verschillend! Een kindje dat is misbruikt, die heeft een rekenblokkade, bij een ander zie ik ook een rekenblokkade optreden. Er is een hyperactief kind, en dat zijn juist ouders die er heel erg mee bezig zijn, die ook een cursus hebben gevolgd. Ik heb niet één verhaal. Het is ook niet allochtoon aan de ene kant, en Nederlands aan de andere. Het is alles door elkaar. Ieder kind heeft zijn eigen verhaal.”

4.1.9 Goede lichting, slechte lichting

Verschillende leerkrachten spreken over een dalende taalvaardigheid en teruglopende prestaties.

Het is niet geheel duidelijk of het hier om een algemene tendens gaat. Een leerkracht vermeldt juist ook dat deze generatie al een stuk beter spreekt dan de vorige, sommige leerkrachten spreken er over dat hun groep goed is vergeleken met andere jaren. De leerkracht met een gemengde 7/8 groep van school N zegt: “Dit jaar zijn de scores goed op landelijk gemiddelde, dit is een goed jaar. Vergeleken met vergelijkbare scholen zitten we beter. Mijn huidige groep 8 is een stuk beter dan groep 7.

¹⁷ Bedoeld wordt het onderhavige onderzoek.

Er zitten veel problemen bij, maar niet specifiek van allochtone leerlingen. We hebben een goed jaar en een slecht jaar, om en om. Heel merkwaardig. Ik weet niet waarom.” Niet alleen wat prestaties betreft is er variatie met de jaren. Ook over mogelijk achterliggende sociaal-emotionele problemen zegt de leerkracht groep 7 school P: “.. dat zijn uitzonderingen. Het ligt dan in het karakter van het kind zelf. Het heeft niet te maken met een eventuele allochtone achtergrond. Dit jaar en vorig jaar is de groep vrij goed, dat is ook wel eens anders geweest. In vorige jaren heb ik wel eens meegemaakt dat er problemen door de achtergrond van leerlingen waren, maar dit jaar is dat niet het geval. (...) dit jaar is het anders dan andere jaren, dan had ik de vragenlijst ook heel anders ingevuld. Je zou het over een paar jaar nog een keer moeten doen om compleet beeld te krijgen, want we hebben het ook al heel anders gehad. Grote problemen met politie erbij. Als team hebben we regels hoe te handelen in bepaalde situaties. Het is heel positief nu.”

4.1.10 De groepsgrootte en het aantal anderstalige leerlingen in de groep

Het totaal aantal leerlingen in de groep en het aantal anderstalige, dan wel taalzwakke Nederlandse, lijkt een grote rol te spelen. De leerkracht van groep 7 van school A zou meer aandacht willen besteden aan het geven van extra uitleg aan zijn Turkse leerlingen: “ (...) dan probeer je het af en toe individueel te doen. Maar ik zit met 32 kindjes dus...”. Terwijl leerkracht van groep 7 van school E opmerkt: “Ik heb een klein groepje, daar ligt het aantal 60% allochtoon – 40% autochtoon, het is eigenlijk een afspiegeling van de gehele groep. Omdat de groep kleiner is, denk ik dat het beter te behappen is. Er zijn wel deskundigen die zeggen: ‘Kijk, als het aanbod verkeerd is, en je biedt dat aan 7 kinderen of aan 87, dan maakt dat weinig verschil’ of omgekeerd: ‘als het aanbod goed is, maakt de groepsgrootte niet uit.’ Nou, het aanbod is inderdaad van groot belang, maar ik kan je vertellen dat ook als je een goed aanbod hebt, het wel degelijk wat uitmaakt of je 10, 17 of 72 kinderen in je klas hebt!”

Uit verschillende interviews blijkt dat er leerkrachten voor grote groepen staan, ondanks het feit dat ze veel leerlingen uit achterstandssituaties in hun klas hebben. Dit ligt soms aan incidentele problemen bij de groepsindeling, zoals bij school G, de leerkracht van groep 4: “De andere kant van het verhaal is: als je 29 kinderen in je klas hebt en de helft heeft extra hulp en begeleiding nodig, dan komt het toch neer op groepsbegeleiding. Deze grote klas is een keuze van de school geweest: er zijn zeven leerkrachten voor acht groepen, er is toen gekozen voor het apart houden van groep 7 en 8; de combinaties zitten in 4/5 en 5/6. Maar die groepsgrootte legt een

onevenredig zwaar beslag. Het moet volgend jaar anders.” Op school N heeft de geïnterviewde leerkracht een grote groep (een gecombineerde 7/8 groep van 30 leerlingen, waarvan de meesten uit achterstandssituaties), omdat hij de enige is die met deze groep kan werken: “Ik heb geen ADV meer, want mijn collega’s kunnen de groep niet opvangen, alleen ik kan dat op school. Ik snap het probleem wel, maar de zwarte piet komt wel heel duidelijk bij mij te liggen. Als ik ziek word, heb je de poppen aan het dansen.”

4.1.11 Veranderende populatie

Veel leerkrachten spreken over een veranderende populatie. Op sommige scholen is dit proces al een jaar of 25 geleden begonnen met het mondjesmaat verschijnen van een paar anderstalige leerlingen in de klas. Een aantal scholen zijn gemengd en beschouwen dit als een voordeel (meer mogelijkheden tot interactie in het Nederlands, hogere prestatieverwachtingen van de school als geheel) Wel geeft school O hierbij aan dat een overwegend allochtone schoolbevolking ook weer voordelen heeft: dan kun je je daarop specialiseren.

Een aantal scholen heeft een vrijwel volledige allochtone schoolbevolking. School L: “(...) die omslag van de school van half-half naar een ‘zwarte’ school, het duurt even tot je het door hebt. Je wordt er mee geconfronteerd door de Cito-toetsen, zwart op wit.” De leerkracht van school M vermeldt als groot knelpunt bij het veranderen van de schoolbevolking: “dat ik niet goed wist hoe ik het moest aanpakken of ik wel zeker wist of ik het wel goed deed”.

De leerkracht van school F die pas recent met een veranderende schoolbevolking geconfronteerd wordt, voelt zich onzeker over de didactische aanpak: “Wij zijn zoekende”. Men heeft soms te maken met vooroordelen: “Je kunt ook belanden in een negatief roddelcircuit. Je wordt geconfronteerd met mensen, ouders, die hier niet komen om dat ze het te ‘zwart’ vinden, daar leer je ook een bepaalde houding in aannemen. Die hun kind van school afhalen. Daar kun je weinig aan doen, alleen je schouders ophalen. Als er leuke dingen op school zijn, dan bellen we de regionale krant. Kijk, je hoeft maar één of twee kinderen te hebben die iets verkeerd doen, dan wordt de hele school meegenomen. Maar het gaat nu goed, en ik hoop dat het zo blijft.” (School P)

Genoemd wordt ook het niet aansluiten bij het taalniveau van de leerlingen van leermiddelen, dit geldt ook voor leermiddelen die speciaal voor meertalige groepen ontwikkeld zijn (School Q). Dit kan leiden tot een verlaging van normen, school M: “Ik merk dat je verwachtingen wat lager worden, dat je de lat wat lager legt. Vroe-

ger deden ze bijvoorbeeld drie werkstukken per jaar, nu maar twee, omdat ze er tegenaan hikken. Vroeger kon je ze dat thuis laten doen, nu wordt er meer in de klas gewerkt. Ook bij bepaalde toetsen van de zaakvakken merk je dat er vroeger hoger gescoord werd. Dan ben je wel eens geneigd je normering wat aan te passen, vragen weg te laten vragen of te veranderen. Vergeleken met vroeger toen dit nog meer een 'witte' school was. Ik werk hier nu tien jaar. Je kon veel meer met ze doen. De populatie verandert, 'zwarter', de kinderen worden moeilijker, ik heb dat niet gemeten, maar je krijgt heftiger gevallen in de klas. Dat is mijn ervaring en dat hoor ik ook wel van collega's van andere scholen. Dus je bent niet alleen met leerstof bezig, ook met andere problemen."

Op andere scholen is het proces juist begonnen. Een school met een veranderende populatie is school F: "Wij zijn het niet gewend, NT2, want dat was nooit zo, het begint nu ook hier te komen, in een jaar of vijf. De Nederlandse kinderen komen ook uit zwak milieu, en de ouders blokkeren, werken niet mee, een plaatsing in het speciaal onderwijs is heel moeilijk. Wij moeten in lager tempo werken, als ze maar vooruitgaan. Het is zo moeilijk. Er staat te weinig tegenover aan extra uren e.d. (...) Het probleem is ook dat goede leerlingen een beetje ondersneeuwen, niet aan hun trekken komen. Alle aandacht gaat naar de achterstandskinderen. Het is zo makkelijk om die snellere aan het werk te zetten: nou ja, die kunnen dat wel. Maar dat werkt niet, want ook die kinderen hebben verdieping nodig. Iedereen is er zich van bewust dat dat moet, maar je kunt niet aan beide kanten tegelijk werken."

Ook andere leerkrachten vermelden het weglaten van bepaalde leerstof (bijvoorbeeld uitdrukkingen en spreekwoorden bij de taalles), het gevaar van normverlagingen, aanpassingen van het aanbod en het daardoor ondersneeuwen van de goede leerlingen. Door dit alles wordt het proces van 'zwart' worden nog versneld. School Q vermeldt dat met het toenemen van het percentage anderstalige leerlingen het niveau van het onderwijs aanvankelijk gedaald was. In een onderzoek van de inspectie naar prestatiegerichtheid bleek dat de verwachting van de leerkrachten ten opzichte van de prestaties van de leerlingen te laag was. Op deze school is men hier nu bewust aan gaan werken en nu gaan de scores vooruit, en zijn goed, gemeten naar het gemiddelde voor soortgelijke scholen.

Ook de leerkracht van school E is (voorzichtig) optimistisch: "Het wordt beter, wij zullen onze methoden moeten aanpassen, meer gericht zijn op dit soort kinderen. Het gaat al wat beter: kinderen, de jonge, praten wat meer Nederlands en de leerkracht gaat er bewuster mee om. Het moet eerst zichtbaar worden, zo'n probleem voor je er iets aan kunt doen. Want kinderen zijn natuurlijk net zo slim of net zo

dom als altijd. Maar ze hebben wel een ballast, daar moet je rekening mee houden, dus voorzichtig opbouwen, veel meer begeleiden.”

4.1.12 De Cito-eindtoets

In de meeste interviews is gesproken over de Cito-eindtoets. In verband hiermee werd ingegaan op keuzes die in het onderwijs gemaakt kunnen worden: enerzijds het de nadruk leggen op meetbare prestaties op cognitief gebied, anderzijds meer ontwikkelingsgericht werken en aandacht geven aan creatieve en sociale ontwikkeling. Er worden verschillende visies gegeven door de leerkrachten. De leerkracht van groep 4 van school J heeft een duidelijk standpunt: “De nadruk ligt op het werken aan prestaties op cognitief gebied. Het kind heeft er het meeste aan als het goed kan lezen, rekenen, en kennis kan opbouwen. Maar dat is mijn persoonlijke mening, een ander kan daar anders over denken. Elke school moet in principe elk kind die basis meegeven, maar ook de andere dingen moeten aan de orde komen, want dat hebben de kinderen ook nodig. Natuurlijk is het niet alleen maar belangrijk dat kinderen scoren, scoren en scoren, nee. Maar ik wil niet opzij gaan voor moeilijke dingen en dan maar creatieve dingen met ze gaan doen. Ja, dan zou ik ook mijn eigen doel voorbijschieten.” School K heeft een andere opvatting, de leerkracht van groep 7: “We zouden graag op het laatste gericht zijn, het ontwikkelingsgerichte, maar je wordt gedwongen je op het eerste te richten, want het is de doodsteek voor je school als er staat: ‘jij scoort slecht op taal, op zaakvakken, dus je bent een slechte school’, terwijl er qua levenshouding en qua omgang met alles heel wat bereikt wordt. Maar je wordt afgerekend op je Cito-scores. Het is soms frustrerend, je moet aan het ene werken en je wilt graag het andere doen, want anders... Iedereen bemoeit zich maar met het onderwijs. We hebben bezoek gehad van een inspecteur. Het ligt niet aan didactische vaardigheden of aan de inzet, maar het resultaat is 0,0. Dit demotiveert! Je zet je voor 100% in, dit kan niet! Ik ben op een andere school hier in de stad geweest en daar was het elke dag, in elke pauze ruzie en niet één of twee keer, maar altijd. En onze kinderen, je ziet ze niet alleen op school, maar ook buiten zo rustig met elkaar omgaan. Als je hierop de speelplaats loopt: er is zelden of nooit ruzie en als je dan praat over de tig nationaliteiten die de school rijk is, dan zeg ik: ‘Jongens je bent een voorbeeld voor de wereld!’ Maar *dat* wordt niet getoetst en dat wordt ook niet gewaardeerd dus.” De leerkracht 4 van school G heeft een duidelijk standpunt: “De prioriteit ligt noodgedwongen bij Cito. Ze mochten het kreng zo overboord zetten. Het is een oneigenlijke manier van inschaling van kinderen. Je wordt erop afgerekend, de inspectie komt ernaar kijken en de kranten schrijven erover. De

inspecteur heeft bij het integraal schoolonderzoek onze school ingeschaald bij de 20 beste scholen van zijn inspectiegebied, dan ben je aardig bezig. Maar er wordt gemeten met waarden die niet eigenlijk zijn. Het feit dat je veel NT2-kinderen hebt, betekent sowieso dat je beneden het landelijk gemiddelde terechtkomt. Dat is niet eerlijk voor de kinderen en de collega's. (...) Ik ben blij dat ze hier in dit begeleidingsgebied geen gebruik maken van de Cito op het gebied van schoolvorderingen, maar van de ISI-toets. Daar kijken ze veel meer naar wat er in aanleg in kinderen zit, dat is veel belangrijker."

School N, leerkracht 7 signaleert een probleem met de Cito dat van andere aard is. Het probleem met de Cito-toets is: er zijn scholen die de envelop van tevoren openmaken, als scholen er op afgerekend worden, dan gaat men de boel belazeren, de opgaven van tevoren doorbespreken. Het is een verkeerde ontwikkeling als de overheid zo doorgaat! En kinderen staan erg onder druk, met name allochtone ouders willen dat ze zeer hoog uitkomen en als het tegenvalt, dan heb je als school wat uit te leggen. De ouders zijn kwaad en geven de school de schuld."

School B ziet geen tegenstelling: "Je moet aan beide zijden iets kunnen bereiken, daarvoor zet ik me in. Dat ik pedagogisch bezig ben met de kinderen en ook cognitief. Dat hoeft niet te botsen. Er zijn ook geen duidelijke grenzen tussen, bijvoorbeeld als je zegt: 'we zijn klaar met rekenen, we gaan nu dat doen', dat is een grens, maar het pedagogische, het sociale, dat gaat gewoon door."

School M belicht beide kanten: "De ontwikkeling van veel aandacht voor Cito-scores is enerzijds zorgwekkend, anderzijds nodig. Dat afgerekend worden op Cito-scores, het getal wat eruit rolt, er zitten haken en ogen aan. Want als jij een zwakke populatie hebt, en je weet daar toch heel veel uit te krijgen dan heb je toch een lage score, dan wordt toch naar het getalletje gekeken. Dat is de ene kant van het verhaal. Er zijn daarbij zoveel belangrijke dingen die niet door Cito gescoord worden, zoals met elkaar samenwerken. Sommigen kunnen dat niet zo goed, dat hangt ook van de personen af, dat kun je ontwikkelen. Aan de andere kant: goed scoren op wat de Cito toetst, daar hebben ze toch ook veel aan voor hun schoolloopbaan. Ik zelf heb zelf ook bewust en doelgericht leerlingen op die punten bijgewerkt (...) Je moet allebei doen."

4.1.13 Problemen op school- en gemeenteniveau

Op een aantal scholen spelen ook problemen die op gemeente- en schoolniveau liggen, zoals een fusering met een andere school, het functioneren van het team en de directeur. Het zwaarst speelt dit op school N. Deze school is in een fusieproces

verwikkeld is en voor de fusie tot stand gekomen is, mogen er geen vernieuwingen ingevoerd worden; de leerkracht acht deze echter wel nodig. Over de gehele linie is het werk als leerkracht op deze school niet motiverend meer: “collega’s die aan het afbouwen zijn. Het teamgebeuren, dat is er niet meer (...) . iedereen heeft zijn eigen eiland. Er worden wel dingen samen doorgesproken, maar niet op het niveau van: hoe gaan we dit probleem bij dit kind nou eens aanpakken (...) We hadden een enthousiast team, een directeur die er heel hard achteraan zat, alles is nu anders... Het is puur een kwestie van schoolleiding (...) Ja, veel hangt af van de nieuwe directeur, ik ben benieuwd wat voor lijn hij uitstippelt.” School B mist het teamverband enigszins: “Doordat we het zo druk hebben, komen we als team dus weinig bij elkaar, alleen tijdens vergaderingen. Nu hebben ze iets op woensdag of vrijdagmiddag maar dat loopt niet zo goed, want vaak heb je zelf iets gepland.” Het goed functioneren van het team lijkt van voorwaardelijk belang te zijn, bijvoorbeeld op school H: “We werken in een heel leuk team: we kunnen heel goed met elkaar overweg, we hebben het druk, iedereen pakt aan. Als je op een school werkt in een achterstandsbuurt, dan moet je ook bereid zijn om er hard aan te werken en veel voor de kinderen te doen en dat doet iedereen gelukkig!”

School G werkt weliswaar in een hecht team, maar wordt ontmoedigd door de gemeente die geen geld voor projecten ter beschikking stelt: “Hier in de stad gebeurt helemaal niks voor anderstaligen, de gemeente is niet zo actief. Dat is echt schrijnend, want er is buitengewoon veel jeugdcriminaliteit. Er is zo weinig te doen, zo weinig opvang, zo weinig structuur. Op school doen we veel, overleggen met ouders, we gaan naar de moskee. Maar wij hebben maar heel beperkte uren, de lessen en daarnaast buitenschoolse uren, en dan zijn er nog zoveel andere dingen die ook moeten gebeuren. Als het geld van het achterstandenbeleid vrij zou komen, zouden we investeren in materialen en mensen, het ondersteunen van taal en lezen, het Overstap- of Zwaluwproject, mensen aanstellen voor de naschoolse opvang, het breed inbedden in samenspraak met de verenigingen in de buurt. Ouderprojecten kunnen goed werken, dat weten we van collega-scholen, maar er is geen geld. Niemand kan nu vrijgeroosterd worden. Nu willen ze ook nog de spel-o-theek sluiten, want die zit in een wijk die niet aansluit bij ‘hun’ doelgroep. Die voldoet nu niet aan de eisen: de ouders die er gebruik van maken, zijn in het algemeen ouders met een betere opleiding. ‘Haal hem dan hier’, hebben wij gezegd. ‘in de school, of in het wijkgebouw. En vanuit school willen wij actieve werving ondersteunen’. Dat hebben we vorig jaar gedaan. Bijna alle allochtone ouders zijn mee geweest naar de spel-o-theek. Ze zijn allemaal lid geworden. Er hebben zich mensen opgegeven als

vrijwilliger om te helpen. Maar het gaat gewoon dicht. De gelden van het onderwijsachterstandenbeleid komen niet vrij. Het ligt aan het gemeentebestuur, wij vragen, wij schrijven nota's, maar het geld gebruiken ze ergens anders voor. De koperen gootjes in de winkelstraat worden ervan betaald waarschijnlijk. Je vraagt een investering. 'Hebben we niet'. Klaar! Het is wrang, want wij als team zijn een groep mensen die er loeihard voor willen werken en er heel hun ziel en zaligheid in willen steken." Ook school O, een gemengde school, noemt afschaffen van bibliotheekdiensten. "De samenwerking met de bieb is er niet meer. Met ingang van dit jaar kunnen we niet meer klassikaal ruilen, dat is alleen voor 1.9 scholen. We gaan nog wel met eigen pasjes van de kinderen boeken halen, maar voor de klas kun je niets meer regelen. Zo hadden we voor de vakantie een groot project, dan zou je voor de klas boeken moeten kunnen lenen."

Financiële problemen worden ook gemeld door leerkrachten die nog steeds werken met de oude versie van Taal Actief. Het budget van de school liet vooralsnog geen aanschaf van een nieuwe taalmethode toe. "Het zou zo moeten zijn dat je niet altijd moet beknibbelen op het geld, want je kunt nog zulke mooie plannen maken, maar als het geld op is... Stel, je krijgt een ton, daar moet je mee rond komen. Maar er gaat zoveel af voor de verwarming en zoveel voor dit... En je houdt 15.000 voor leermiddelen over en daar moet je dan ook echt alles mee doen!" (school K).

Er zijn zeer grote verschillen tussen scholen wat het gemeentebeleid en de financiële situatie betreft. Veel andere scholen melden juist dat de gemeente actief is en projecten als Overstap en de Brede school financiert en dat er voldoende geld voor nieuwe materialen en trainingen is, maar hier zijn weer andere problemen, bijvoorbeeld school I: "Aan materialen ligt het niet op deze school, er zijn ook genoeg financiële middelen, maar er is een gebrek aan personeel en aan ruimte, ruimte om rustig onderwijs te kunnen geven."

Voorts noemen leerkrachten problemen waar niet uitgebreid op ingegaan is, omdat ze al uitgebreid aandacht krijgen, "de kranten staan er vol van". Het gaat om leerlingen die naar het speciaal onderwijs zouden moeten, en die in het kader van Weer Samen Naar School in de groep blijven, terwijl de middelen niet toereikend zijn. Ook genoemd worden gevallen van kinderen die naar het speciaal onderwijs verwezen zouden kunnen worden, maar waarvan de ouders dat niet willen. Voorts wordt genoemd het tekort aan leerkrachten en invallers waardoor RT-ers NT2-ers "en andere loslopers" voor een groep gezet worden. Tevens signaleert men het gevaar van

het verloop van personeel waardoor alle in jaren opgedane kennis, alle routine van het lesgeven aan kinderen in achterstandssituaties, verloren gaat.

Sommige leerkrachten betreuren het dat hun gemeente geen spreidingsbeleid voert. School K: “Ouders moeten gestimuleerd worden om thuis meer Nederlands te hanteren, maar het komt vooral door de concentratie van groepen in bepaalde wijken. Bij spreiding zou dat beter zijn. Van negen tot vier wordt van alles aan Nederlands gedaan, maar tussen vier en negen stopt het, op straat horen de kinderen alleen Turks en thuis ook. Jammer, er zijn gemeentes die wel aan spreiding op scholen werken.” Andere leerkrachten zijn van mening dat een spreidingsbeleid moeilijk te realiseren en/of moeilijk te accepteren is omdat het de vrijheid van schoolkeuze aan zou tasten.

4.1.14 Samenvatting van de ervaren knelpunten

Uit de interviews blijkt dat er op alle niveaus problemen worden gesignaleerd. Deze spelen echter niet op alle scholen een (even grote) rol.

1. Het niveau van de overheid, de gemeente. Enkele scholen melden dat de gemeente geen geld voor projecten en vernieuwingen ter beschikking stelt. Voorts worden problemen gemeld met betrekking tot de Cito-toets, die een oneigenlijke manier van inschalen zou zijn.
2. Buurniveau. Gemeld wordt de invloed van een achterstandsbuurt, onveiligheid, misdaad, enz. op de leerlingen. Een aantal scholen bevindt zich duidelijk in een achterstandsbuurt, andere scholen staan in gemengde buurten, één in een meer gegoede buurt.
3. Schoolniveau: een enkele school meldt als probleem een wisselende directie, een naderende fusie, een team dat niet (meer) als team functioneert. Sommige scholen noemen het gebrek aan collega's en invallers. Enkele scholen melden het ontbreken van taalbeleid.
4. Klasniveau: enkele leerkrachten hebben een te grote groep, en/of hebben te veel leerlingen die zorg behoeven in de groep, ondersneeuwen van 'goede' leerlingen.
5. Leerkrachtniveau, leerkrachtvaardigheden: enkele leerkrachten melden (nog) niet weten hoe (didactisch) te handelen met een veranderende populatie.
6. Leermiddelen en didactiek: scholen werken met oude methoden omdat er geen geld is nieuwe aan te schaffen. Er is geen geschikt lesmateriaal voor

deze groep, het niveau is te laag ook voor de nieuwe, speciaal voor de doelgroep ontwikkelde methoden.¹⁸

7. Leerlingniveau individueel: een mix van bepaalde persoonlijkheid, aanleg, intelligentie, motivatie, emotionele gesteldheid. Er worden door leerkrachten sociaal-emotionele problemen gemeld, gedrags- en motivatieproblemen. Ook constateert men achterstanden in cognitieve en talige ontwikkeling.
8. Leerling gezinsniveau: pedagogisch klimaat in het gezin, gesproken taal thuis, taalgebruik thuis en de manier van communiceren wijkt sterk af van taal en taalgebruik op school.
9. Leerling: groepsniveau. Hier worden genoemd: cultuurverschillen, bijvoorbeeld in man/vrouw-patronen, en de geslotenheid van de groep. Ook genoemd wordt het niet aansluiten van de jeugdcultuur (het computertijdperk, de TV- en video-cultuur) op de schoolcultuur.

Uit het geheel van de gesprekken komt naar voren dat men niet van *de* problematiek van anderstalige leerlingen kan spreken: het beeld van de knelpunten dat door de leerkrachten geschetst wordt, is divers. Er is een grote variatie in de mate waarin er knelpunten ervaren worden. Ook de aard en de achtergronden van de ervaren problematiek lopen uiteen. Daarnaast zijn er ook veel overeenkomsten: in de verscheidenheid zijn een aantal duidelijke lijnen te trekken.

Veel leerkrachten benoemen het probleem in eerste instantie als een NT2- probleem en geven als belangrijke oorzaak van de problemen van en met anderstalige kinderen het feit dat thuis de eigen taal wordt gesproken. Vaak echter wordt dit beeld in tweede instantie genuanceerd en / of bijgesteld. Men geeft dan aan dat achter een tweede-taalprobleem van bepaalde groepen een sociaal-economische achterstand ligt. De meeste leerkrachten maken een onderscheid tussen enerzijds anderstaligheid -die een probleem kan zijn, maar dat niet hoeft te zijn- en anderzijds sociaal-economische achterstand. Een dergelijke achterstand kan zowel Nederlandse als anderstalige kinderen betreffen. De discrepantie tussen thuistaal en schooltaal komt dus niet geheel overeen met NT1 en NT2. Achter een NT2-probleem kan een algemeen taalprobleem schuilgaan dat zich ook in de moedertaal uit. Ook een NT1-leerling kan een dergelijk probleem hebben. Anderzijds hoeft een NT2-leerling geen (grote) taalachterstand te hebben. Zo kan de thuistaal van een NT2-leerling met hoger opgeleide ouders qua interactiewijze en inhoud meer aansluiten bij het

¹⁸ Op leermiddelen wordt verder ingegaan in een aparte paragraaf.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

onderwijs dan die van een Nederlandse leerlingen uit een achterstandsmilieu. Ondermeer om deze redenen kennen de meeste leerkrachten bijzonder veel gewicht toe aan ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie.

Ook onderscheidt men gedragsproblemen, die verschillende oorzaken kunnen hebben. Genoemd worden sociaal-emotionele problemen, trauma's van kinderen die uit oorlogssituaties komen, maar ook door recente rampen zoals de aardbeving in Turkije, en door gewelddadigheid thuis en in de buurt. Voorts meldt men cultuurverschillen, waarbij men enerzijds met name het gedrag van sommige jongens noemt en anderzijds de hedendaagse 'funcultuur' van video en computer. Ook kan het niet aansluiten van het niveau in de les op het taalvaardigheidsniveau van het kind tot een gevoel van falen en tot gedragsproblemen leiden.

De aard van de ervaren knelpunten heeft voor een deel te maken met factoren als de omgeving van de school, de context van buurt en gezin, de samenstelling van de schoolpopulatie. Naast algemene en groepsgebonden oorzaken, benadrukken de meeste leerkrachten individuele verschillen tussen kinderen. Genoemd worden factoren als de capaciteiten van het kind zelf, zoals intelligentie, concentratievermogen en ijver. Hierop werkt dan de mate van steun door de ouders, het pedagogische klimaat thuis, verder in. Vervolgens hebben ook omgevingsfactoren als de buurt, de vriendenkring en factoren op school- en klasniveau invloed. Uit de interviews komt een beeld naar voren van een samenspel van factoren die elkaar kunnen versterken, verzwakken of opheffen. Een leerling die qua aanleg intelligent is, zich inzet en gesteund wordt door de ouders kan het probleem van anderstaligheid overwinnen. Bij een kind met minder capaciteiten, dat van huis uit een andere taal spreekt, kan de ontwikkeling geblokkeerd worden. Maar als de taalontwikkeling van het kind beter ondersteund zou worden, door de inzet van een effectieve didactiek en passend lesmateriaal, zou dat kind beter kunnen scoren. Voor ieder kind zou men dus een plaatje, een stroomdiagram, of iets dergelijks kunnen maken van hoe de verschillende factoren in samenspel met elkaar het functioneren en het presteren bepalen, c.q. beïnvloeden.

Zeer vaak wordt de segregatie als probleem genoemd, het wonen in niet-gemengde wijken en het terugtrekken in de eigen groep, als oorzaak van een teruglopende taalvaardigheid in het Nederlands van de jongste generatie vergeleken met de vorige. Er lijken hier tegengestelde tendensen te zijn. Enerzijds is er sprake van meer integratie bij bepaalde groepen hetgeen het taalvaardigheidsniveau kan verhogen, anderzijds trekken sommigen zich juist sterker terug in de eigen groep. (Ook kan

men dit verband omkeren: mensen die meer taalvaardig zijn, kunnen beter integreren. Waarschijnlijk is er een wisselwerking tussen taalvaardigheidsniveau en mate van integratie).

Wanneer leerkrachten zich ontmoedigd tonen, blijkt er vaak een samenspel van factoren te zijn waarop men weinig invloed kan uitoefenen zoals een naderende fusie, een team dat niet meer als team functioneert, een gemeente die geen geld ter beschikking stelt voor projecten, ouders die niet beïnvloedbaar zijn, een achterstandsbuurt, een te grote klas.

Tot zover wat betreft de aard van de ervaren problematiek met betrekking tot anderstaligheid in het algemeen. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de vraag bij welke aspecten en onderdelen van het taalonderwijs de problemen precies liggen.

4.2 Waar liggen de taalproblemen precies?

In deze paragraaf wordt dieper ingegaan op specifieke aspecten van de taalproblematiek zowel bij de NT2 –les, de algemene taalles als de andere vakken (zaakvakken en rekenen). Gevraagd is bij welke vaardigheden zich problemen voordoen, luistervaardigheid, leesvaardigheid (technisch en begrijpend lezen), spreekvaardigheid, schrijfvaardigheid (spellen en stellen: informatief en creatief) en bij welke van de taalniveaus: woordenschat, grammatica, uitspraak en intonatie.

4.2.1 Vaardigheden in samenhang

Veel leerkrachten spreken in samenhang over zinsbouw, uitspraak, spelling, woordenschat, spreken en stellen, zoals school L: “Woordenschat, daar vallen ze heel sterk op uit. Ja, ze kunnen zich uitdrukken, maar als je echt de puntjes op de i gaat zetten, als je let op de voorzetsels en de lidwoorden, dan is het heel beperkt. Als ze zelf een zin moeten maken met twee ingrediënten dan doen ze dat zo kort mogelijk natuurlijk. Ze maken er niet echt een zin van. Ik heb vorig jaar groep vier gehad en bij een stelopdracht kloppen die zinnen niet echt geweldig(..) Het wordt een soort opsomming. Het kan geen verhaal worden, het loopt niet lekker. Ook een probleem is dat ze de klinkers als ‘aa’ en de ‘oo’ niet goed kennen, dat heeft weer invloed op de spelling, bijvoorbeeld bij de open en gesloten lettergrepen, en op het lezen ook

waarschijnlijk”. Ook andere leerkrachten melden het niet kennen van voornaamwoorden, lidwoorden en verwijswoorden en het maken van schrijffouten omdat klanken niet goed onderscheiden worden.

De leerkracht van groep 7 (school E) merkt een aansluitingsprobleem op: “Bij het aanbieden van woorden en uitdrukkingen merk je: ze begrijpen het wel, ze hebben het ontvangen. Het is ook wel opvraagbaar, ze plaatsen het wel ergens, maar het is niet geïntegreerd in hun taalgebruik. Het is niet hun instrument. Taal is communicatie (...) en taal is hardop denken, dan kun je zeggen: ‘Ja, ze kunnen erover denken, maar ze gebruiken het niet.’ En de opdracht is het zover te krijgen dat ze het wel gaan doen. Maar er zit geen knopje op de kinderen.”

4.2.2 Technisch en begrijpend lezen, woordenschat

Sommige leerkrachten melden zowel een probleem met technisch als met begrijpend lezen, bijvoorbeeld de leerkracht van groep 7 van school H: “Qua leerstof zijn er die duidelijk achterlopen bij vakken als begrijpend lezen en met rekenen. Dat laatste komt dan door de talige rekenmethode. Met lezen zijn de kinderen een stuk zwakker, ook met het technisch lezen. In groep 7 moeten ze avi-9 in principe hebben en dan zitten ze daar wel maar het lijkt of ze niet meer zoveel groeien daarin. Dus hardop voorlezen is moeilijk.” School G groep 4 meldt “een achterstand van een jaar of meer in groep 4 op toetsen: de helft leest op avi-4. Door dat leesprobleem krijg je ook een probleem met de zaakvakken: daardoor kun je de lees- en verwerkingsopdrachten niet maken. Er gaat al veel stuk op het technisch lezen: als je op leestechisch niveau een tekst niet aan kunt, kun je nauwelijks verder iets doen. Daarbij geven ze vaak geen inhoud aan woorden die ze wel kunnen lezen. De woordenschat is heel beperkt.”

Andere leerkrachten melden dat het probleem vooral bij begrijpend lezen ligt. Zo vertelt School O: “Technisch lezen gaat in het algemeen goed, het achterblijven hierop ligt niet in anderstaligheid. Ze lezen, maar als je vraagt: ‘waar gaat het over?’ vinden ze dat toch moeilijk. Begrijpend lezen gaat ook weer terug op een woordenschatprobleem.” School D groep 4 legt de relatie met rekenen: “Het probleem doet zich niet alleen voor bij de taalles, maar komt ook terug bij andere vakken. Bij rekenen, de redactiesommen, stuit je ook op het probleem van de woordenschat en het begrip. Soms is het een gebrek aan woordkennis, van de andere kant ook een gebrek aan begrijpend lezen, niet alleen bij het vak, maar bij de andere vakken heb je dat ook nodig. Het technisch lezen is redelijk. Van de vijf hebben er twee ook probleem met technisch lezen. Waarvan één eigenlijk naar het SO zou moeten. Die is

getest door de OBD maar de ouders willen dat niet; bij de ander zit er langzaam vooruitgang in.” De leerkracht van groep 7/8 van school N: “Als ik me beperk tot de taalproblemen, dan noem ik: het taalbegrip, de woordkennis, en het niet snappen wat er precies gevraagd wordt. En dat uit zich ook heel duidelijk bij de zaakvakken, heel veel begrippen beheersen ze al niet. Er is een groep die het wél en een groep die het niet beheerst. Maar dat geldt ook voor de Nederlandse kinderen, er is niet zo’n duidelijk scheiding tussen Nederlandse en anderstalige kinderen. Het probleem ligt voornamelijk op het gebied van de taal en dat uit zich bij alle vakken, zoals bij rekenen, de redactiesommen. Ze kunnen de som wel doen, maar ze snappen niet wat er gevraagd wordt. Dat moet je erbij uitleggen. Rekenen op zich is dus geen probleem, het komt voornamelijk door taal. Ook het begrip erachter, en het tussen de regels door lezen. Het puur technisch lezen gaat nog wel goed, maar als je er dieper op de stof ingaat, wordt het moeilijker. En als je dan ook nog eens vraagt: ‘Lees eens kritisch. Wat vind je ervan?’, dan wordt er teveel gevraagd.”

Het achterblijven bij rekenen wordt door veel leerkrachten genoemd, bijvoorbeeld op school H “Ja, er is ook een probleem bij rekenen, vooral in de bovenbouw. Dit jaar ben ik daarom ook afgeweken van de methode, ‘Wereld in getallen’, omdat die zoveel talige opdrachten heeft. Je merkt het ook bij de Cito-toetsen, in groep 3 en 4: dan moet de leerkracht er een verhaal bij vertellen en de kinderen moeten de som erbij bedenken. Dan krijg je kinderen die uitvallen op het verhaal terwijl ze de som wel kunnen maken.” De leerkracht van groep 7 van school L: “We zijn de rekenmethode aan het aanpassen. We zijn verschillend materiaal gaan gebruiken, ook met meer spreken. Ze struikelen over de talige opdrachten, de verhaaltjessommen. We geven nu korte instructie met veel nabespreken: hoe heb jij het gedaan en jij? En dan nog eens op het bord, maar het geeft nog niet de gewenste stijging. Het is ook weer begrijpend lezen. Want geef je ze een blad met rijtjes, dan maken ze het allemaal prima.” Evenzo School K: “Woordenschat blijft achter. Technisch lezen gaat aardig goed, maar begrijpend lezen weer niet. Puur technische vaardigheden als spelling gaan aardig goed, maar ga je dieper graven, dan haken ze af. Ja, bij rekenen ‘De wereld in getallen’ sloot totaal niet aan op het taalniveau van de kinderen. Daarom zijn we overgestapt op Pluspunt. Dat gaat veel beter, dat werkt goed.”

School L, de leerkracht van groep 7: “Bij mij is het grootste probleem het begrijpend lezen. Begrijpen wat je leest. Je hebt begrijpend lezen nodig in rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis, al die wereldoriëntatie vakken. En daardoor struikelen ze elke keer weer in dat soort vakken. Dus je bent naast aardrijkskunde of geschiedenis altijd bezig met begrijpen wat er in de tekst staat en het helemaal uitpluizen van de

tekst. Dus wat dat betreft ben je altijd meer tijd aan een les kwijt dan dat er gepland staat.”

Een ander probleem met het begrijpend lezen wordt gemeld door school I: “Wij lezen met Zwaluw. Als het stencil af is, kunnen ze een kruisje zetten dan weten ze dat er een toets aan komt. Zo is het nu geprogrammeerd: ze lezen snel, het moet snel, maar als je vraagt: ‘Wat is het?’, zitten ze je met grote ogen aan te kijken. Het moet allemaal snel!” Het ‘snelle werken’ wordt ook genoemd door school E de leerkracht van groep 7: “Lezen moet leiden tot begrip, dat is ook voor Nederlandse kinderen zo. We hebben nu ‘Goed gelezen’, dat is beter dan de vorige methode. Maar ze floppen er zo overheen, dat is met alle kinderen zo, ze zeggen: ‘Ik heb liever drie kaarten af dan twee’. Dan zeg je: ‘Doe het wat rustiger, doe het goed, pak ook eens keer je woordenboek...’ Doen ze ook niet hoor, daar moet je ze toe dwingen. Maar ik heb toch het idee dat het verbetert. Bij de toets begrijpend lezen waren de resultaten ook verbeterd.”

De leerkracht van groep 7 school P vermeldt ook een probleem op tekstueel niveau en geeft een mogelijke verklaring: “Begrijpend lezen geeft nog wel eens een probleem, waardoor ze ook op de Cito-toets struikelen. Ik had bijvoorbeeld een 8^e groeper die naar de HAVO gaat, maar door begrijpend lezen scoorde hij toch laag. Ook de spanning speelt mee, want als je rustig met hem werkt, gaat het beter. Hoe het komt .. toch woordenschat, zinsbouw? Ik vraag het me af, want bij de gewone taalles is hij redelijk goed, alhoewel geen superster. Maar bij grotere stukken tekst raakt hij de lijn kwijt. Het probleem is het overzien van het grotere geheel, ik weet niet precies wat het is. Dit is ook een veel algemener probleem. Ik kom het de laatste jaren vaker tegen. Niet alleen bij allochtone kinderen. Die hebben er wel iets meer moeite mee, maar alle kinderen hebben het. Het lezen thuis, we proberen het wel te stimuleren, maar het is iets dat gewoon niet zoveel meer gebeurt. Het is hoofdzakelijk computer en TV. De TV maakt leeslui. De zinnestjes bij een buitenlandse film moeten ze wel lezen maar voor ze dat gedaan hebben is die al weer verdwenen, dus je krijgt van heel gauw naar de volgende zin. Datzelfde merk je bij het begrijpend lezen. Om een stukje voor en tweede of een derde keer te lezen om het te begrijpen dat is iets dat je er speciaal bij moet zeggen. De drang om echt te begrijpen wat er staat is gewoon veel minder geworden. Het is leesluiheid.”

Vrijwel alle leerkrachten noemen een relatief kleine woordenschat en de weerslag daarvan op het begrijpen van de taal- en de zaakvakles. als knelpunt School Q (kleutergroepen): “Opvallend is de beperkte woordenschat van de kinderen. De

meest eenvoudige woorden blijken ze niet te kennen. Ze durven het ook niet te vragen als ze een woord niet kennen". School L groep 4: "Ik merk wel dat als je gewoon een taalles uit een boek doet, dat er zoveel bij komt aan woorden die voor ons zo normaal zijn. Zoals vanochtend moesten ze gewoon beroepen opnoemen: stratenmaker... Ze weten wel wat ik bedoel, maar hoe heet zo'n man nou? Zo'n woord als 'stratenmaker', dat horen ze dus vandaag een keer. Het wordt niet eigen. Dan zou je het inderdaad systematisch moeten herhalen: dat je het opneemt in een pakket woorden, dat het gewoon nog een paar keer terugkomt. Want nu, ze pikken dan de hele dag nieuwe woorden op en dat blijft niet hangen. Zo'n lesje doe ik dan mondeling, ik begin niet eens aan het opschrijven, want dan gaat er te veel tijd in het schrijven zitten. Dat vind ik dan jammer. Dus we doen zo veel mogelijk mondeling."

De leerkracht van groep 7 van school D: "De problemen zijn er met voornamelijk taal, bij de zaakvakken ook. Er wordt veel begrip geëist en dat is er niet altijd. Bij taal oefeningen komen de kinderen zichzelf en wij de kinderen tegen. Bij de klassikale instructie moet je echt je instructie aanpassen aan de kinderen. Je merkt het bij alles, ook bij de mondelinge taalontwikkeling. Bij spreekbeurten die ze zelf moeten doen en bij het lezen; kringactiviteiten waar sommigen minder aan deel kunnen nemen. Bij de zaakvakken gaat het eerst om het woordbegrip, en daarna om het begrip van het achterliggende begrip."

School G, de leerkracht van groep 7: "De kennis van de wereld valt mee. Soms zijn er simpele dingen die ze niet weten, bijvoorbeeld het woord 'schoorsteen', het was toen in de Sinterklaastijd. We werken met werkboeken voor groep 6, dat is voor de kinderen al moeilijk genoeg en met school-TV Vakkenwijzer voor groep 7 en 8. We besteden er veel aandacht aan, maar als je dan weer een toetsje afneemt, een onderdeel ervan, en er worden wat vraagjes gesteld, nou, dan kijken de meesten toch wazig in de lucht: Ja, waar gaat het over? Terwijl je het helemaal uitgekauwd hebt. Ze pikken het niet op. Een heleboel dingen zijn toch terug te voeren op dat ze de dingen in de tekst toch niet begrijpen. (...) We werken eraan door de moeilijke woorden te bepalen en we doen met NT2 woordenschatlessen. Met rekenen, als je met verhaaltjessommen aankomt, haken er ook veel af. Gewoon doordat de hele opdracht niet begrepen wordt. Je moet alles minimaal driemaal uitleggen. De schooltelevisie als krentjes in de pap is leuk, maar is voor hen toch vrij vaak moeilijk. Ik heb zelf oeverloos geduld maar ... je tempo ligt heel laag, je komt nooit met je programma klaar. Dat heb je opgegeven. Je groeit erin, je pikt dingetjes uit de

lessen: ‘dit is echt belangrijk, dat moeten ze weten’. Je moet zelf een hoop initiatief tonen en een hoop improvisatietalent hebben.”

Een aantal leerkrachten stelt dat het puur gaat om een NT2-kwestie, om het niet kennen van het label, Nederlandse woord, en dat er geen tekorten zijn in de achterliggende begrippen.

Andere leerkrachten signaleren het ontbreken van achterliggende begrippen. School B: “De kinderen missen veel begrippen. Als je over het paard praat, moet je echt alles van het paard vertellen: renpaarden, werkpaarden, hoefijzer, enz. Daar werk ik aan met de drie stappen van Montessori. Het komt ook door het niveau van de ouders.” School K: “In de taallessen moet je veel te veel verklaren. Er gaat te veel tijd in zitten om het op het niveau van de kinderen te brengen. (...) Met de methode die we nu hebben, ben je heel veel tijd bezig met uitleggen wat het tekstje is. Daarna moet de oefening gemaakt worden. Hetzij vragen, hetzij invullen, daar zitten al zoveel moeilijke woorden in, daar kun je al een les aan besteden (...) Dat is het probleem met de zaakvakken ook. Je moet steeds nieuw materiaal te zoeken, ook ‘De Grote Reis’ is te moeilijk (...) Het is wel wonderlijk dat je dan onderwerpen hebt die zover buiten de grenzen van deze kinderen liggen, bijvoorbeeld over Honduras. Voor deze kinderen ligt het leven binnen hun wijk, het centrum kennen ze nog niet eens, laat staan, de provincie en Nederland. (...) als je aardrijkskunde of biologie geeft, dan ga je ervan uit dat ze weten wat een boerderij is. Dat is dus niet zo. Je moet echt naar een boerderij: dat is een geit, dat is een koe. Ze hebben echt een ander referentiekader, dingen die wij heel vanzelfsprekend vinden, die moet je gaan beleven. Dat is ergens jammer voor de Nederlandse kinderen of de anderstalige kinderen die dat wel mee hebben.(...) Door het missen van het woordbegrip, de kennis van de wereld, blijven woorden niet zitten. Het beklijft niet”. Op school P is dit anders: “Wij hebben geen probleem met de zaakvakken, het werkt hier juist verrijkend dat er heel wat kinderen verder over de horizon hebben gekeken. En het andere klimaat, de andere gewoontes nog vers in het geheugen hebben, hoe de natuur er daar uit ziet. Nee, dat is geen probleem, het is alleen maar leuk!”

Verschillende leerkrachten wijzen ook op het zich beperkt eigen maken van woorden, bijvoorbeeld school E, de leerkracht van groep 7: “De problemen met taal zijn heel complex. Je hebt natuurlijk de woordenschat. Die is heel beperkt. We zijn nu met synoniemen bezig. Dat lukt een beetje, maar als ze ze moeten gebruiken niet: het is geen actief taalbezit. Dan de woord- en zinstructuur, bijvoorbeeld de lidwoorden, het gevoel daarvoor hebben ze niet. Dus als je zegt: alle verkleinwoorden gaan met ‘het’, ja leuk, maar dat is net als met de werkwoordspelling, dat zijn ze na een

week weer vergeten. Dat geldt ook voor het aanwijzend voornaamwoord en verwijzingen. Dat merk je ook bij begrijpend lezen.” De leerkracht van groep 4 van school F wijst daarbij ook op een passieve leerhouding : “Voor oudere kinderen die instromen, kan de taal heel moeilijk zijn. Als je het niet van het begin opgebouwd hebt. Dat signaleren wij ook, dan krijg je de neiging de lat wat lager te leggen, maar met het oog op voortgezet onderwijs kan je dat niet doen. Het begrip ontbreekt vaak, bijvoorbeeld bij begrijpend lezen, ze kunnen het wel verwoorden, maar vraag je: ‘Wat bedoelen ze daarmee?’, dan weten ze het niet. Dat is het grote probleem.(...) Een woord kan wel drie of vier dingen betekenen, dan heb je een betekenis aangeboden en heeft het kind die in zijn hoofd. Maar in een ander zinsverband snappen ze het niet. En dan vragen ze het niet van: ‘Hoe kan dat nou!’, maar dan is het van: ‘Nou het zal wel...’”

4.2.3 Idioom

Veel leerkrachten melden het probleem van een oppervlakkige en weinig wendbare woordkennis, men kent een woord in één betekenisaspect en mist brede en diepe woordkennis. Een facet hiervan is ook de beheersing van idioom, de kennis van vaste uitdrukkingen en spreekwoorden. School H, de leerkracht van groep 7 vindt dit belangrijk: “Vooraf in de bovenbouw is de NT2-leerkracht heel erg bezig met uitdrukkingen, want die zijn heel moeilijk te begrijpen voor de kinderen, evenals spreekwoorden. Ze nemen alles letterlijk, dan krijg je soms wel gekke situaties. Voor mij en voor de Nederlandse kinderen is het dan heel logisch dat er een uitdrukking staat, maar NT2 leerling denkt dan: ‘Wat een rare zin!’ Leerkrachten maken verschillende keuzes met betrekking tot dit onderdeel. School M: “Uitdrukkingen sla ik eigenlijk altijd over, een lesje met ‘Wie een kuil graaft.’, dat vind ik dan niet zo zinnig voor de anderstalige kinderen. Ik doe dat wel met de Nederlandse kinderen. Het heeft niet zoveel zin: andere woorden hebben prioriteit, die uitdrukkingen zullen ze toch niet zo vaak gebruiken.” Ook andere leerkrachten maken deze keuze, zoals op school L, de leerkracht van groep 7: “Ik selecteer heel veel. Voornamelijk met de taallessen ook. Dan denk ik, ‘Dat maar even niet’. Er zijn nog zoveel lessen in dit boek waar je beter wat meer aandacht aan kan besteden, zoals woordenschat en begrip en dat soort dingen. En dan laat ik die spreekwoorden dus helemaal zitten. Ik heb zoiets: dat is niet meer van deze tijd voor deze kinderen. Dat is leuk voor later misschien.” Naar aanleiding hiervan ontspint zich in het groepsinterview een discussie over het verlagen van de normen. De leerkracht van groep 4 stelt: “dat vind ik dus eigenlijk wel kwalijk (...) We kunnen wel zeg-

gen, dit schuiven we maar aan de kant, maar dan krijgt zo'n kind nooit een spreekwoord of een gezegde onder zijn neus. Je kan een heel zwaar accent leggen op die kinderen die die woordenschat maar niet hebben, maar we hebben ook nog een groep waar het allemaal gesneden koek voor is". De leerkracht van groep 7: "Ja, dat is wel grappig, want ik heb wel spreekwoordenboeken in de klas. Er zijn gewoon ook een aantal kinderen en die zijn daar zo in geïnteresseerd die pakken dat uit zich zelf uit de kast. Nederlandstalige en anderstalige, allebei. Om dat gewoon eens te lezen. Die vinden dat heel lachwekkend. En af en toe, als we bijvoorbeeld een kringgesprek hebben, en er komt een spreekwoord op dan pakken we dat er ook even bij. Dus ze komen wel aan bod, maar dan mondeling. Maar de lesjes in het taalboek over spreekwoorden, zoals zoek ze bij de plaatjes, dat laten we meestal zitten. Want ik moet zeggen dat de meeste Nederlandse kinderen, tenminste bij mij in de klas, - maar ik heb het gevoel dat het door de hele school zo is- ook heel taalzwak zijn."

Een dergelijke discussie speelt zich af ook op school I. De leerkracht van groep 7: "Idioom is heel moeilijk voor ze. Alleen de meest voorkomende uitdrukkingen zoals 'wat is er aan de hand' kennen ze. Ik zeg laatst tegen A., over letterlijk en figuurlijk taalgebruik: 'Nou, loop jij maar naar de pomp', ze zei: 'O, waar is die dan juf?' Ze wilde er echt serieus naartoe gaan. Ik zeg ook wel eens: 'Hé, ga jij even fietsen.'" De Prismaleerkracht: "Tegen nieuwe kinderen zeg ik wel eens: 'ga je gang', dan willen ze naar de gang gaan: waar is de gang? Dan zeg je gewoon wat het betekent: 'dit is hetzelfde als dat'. Als je het vaak genoeg gebruikt, onthouden ze het wel. De dagelijkse, tenminste. Maar: wie een kuil graaft voor een ander, en de appel valt niet ver van de boom, dat zeg je niet dagelijks. (...) Het is één van de moeilijkste dingen, ik merk ook als ik op TV een allochtoon hoor praten, dat je daaraan eigenlijk afmeet hoe goed iemand Nederlands spreekt. Want als je dat goed beheerst, dan ben je zo eigen in die taal. Maar je komt er niet aan toe omdat je zo met die basisdingen bezig bent. In prentenboeken zitten ze wel en de bedoeling is dat je ze terug laat komen. Maar ik merk toch wel dat het woorden zijn die je in het dagelijks leven niet zo heel veel gebruikt, dat is toch weer een nadeel (...) De leerkracht van groep 7: "Ik merk dat ik zelf wel vaak met uitdrukkingen kom en nu na een jaar zijn ze daaraan gewend, maar de eerste keer dat je zegt als iemand z'n rits openstaat 'Het tocht hier' staan ze je aan te kijken: 'hè??' En nu denken ze: o ja, m'n broek dichtdoen, maar de eerste keer dat ik het zei, stonden de meesten me toch een beetje raar aan te kijken." Prismaleerkracht: "Het gevaar hier is dat je onbewust je taalniveau gaat aanpassen aan de kinderen en dat je moeilijker dingen op

den duur gaat vermijden. Je denkt: ‘het is toch al moeilijk genoeg voor ze’. Je wilt direct to the point komen en dan vermijd je dat, maar in feite ga je wel je doelen bijstellen. Dan vermijd je *te* veel. Daarom ga je ze ook bewust weer wel gebruiken.” De leerkracht van groep 7 van school P heeft hier een heel duidelijk standpunt in: “Spreekwoorden, dat is iets dat voor die kinderen vreemd is en waardoor je daar al vaker aandacht aan besteedt. Dat is sowieso een beetje een ondergeschoven kindje in de methoden. Evenals ‘de-’ en ‘het –oefeningen’. Spreekwoorden, gezegdes, vergelijkingen: ik vind het belangrijk dat ook het symbolische taalgebruik beheerst wordt. Dat je dingen duidelijk kunt maken door de gehele situatie te beschrijven met een bepaald spreekwoord. Dat ze dat kunnen met taal, dat ze die spreekwoorden kennen. (...) Of ze dat in hun eigen taalgebruik gaan gebruiken kan ik moeilijk controleren. Af en toe merk je dat. Dan komt er met een grijns een spreekwoord terug.”

4.2.4 Grammatica in stellen en spreken

Een enkele leerkracht noemt als eerste knelpunt grammatica, waarmee ze vooral het taalgevoel bedoelt: “Het probleem is absoluut grammatica, het taalgevoel, dat is bij de anderstalige leerlingen gericht op de eigen taal. Grammaticaregels zijn moeilijk te bevatten, omdat het Nederlands zo anders is als de eigen taal, dat zie je aan het lidwoordengebruik. Woordvormen, vervoegingen, verbuigingen is nog wel aan te leren, maar dan is het het kunstje”. Vooral het niet kennen van lidwoorden – overigens meer een idiomatisch dan een grammaticaal verschijnsel – valt op bij het spreken en het stellen, ook bij in NT2 gevorderde leerlingen. De voor beginnende taalleerders kenmerkende tweewoordzinnen, bijvoorbeeld: ‘man lopen’, wordt beschreven als het “omzeilen van correcte vormen door het hele werkwoord te noemen”. Verschillende leerkrachten noemen het niet gebruiken van zinnen, zoals school Q: “Wat ik ook heel erg merk is dat kinderen zich heel moeilijk uiten in volle zinnen. Ook kinderen die best slim zijn, kunnen niet onder woorden brengen wat voor probleem ze hebben met ruzies en dat soort dingen.”. Verschillende leerkrachten spreken over het verschijnsel van onvolledige zinnen in het kader van een teruglopende taalvaardigheid. Algemeen is dit verschijnsel niet, zo zegt de leerkracht groep 7 school E: “De mondelinge vaardigheid en ook het schrijven valt wel mee. Maar het is wel beperkt, en ook vaak straattaal, ruw. Dat moet je corrigeren, want thuis gebruiken ze dat niet, maar langzamerhand lukt het wel. Wij zijn alerter, en deze generatie spreekt al beter dan de vorige.” En op school J, de leerkracht van groep 7: “De mondelinge beheersing van het Nederlands is redelijk tot voldoende,

maar de schriftelijke is beneden de maat. Lidwoorden, werkwoorden. De zinsbouw gaat wel. Nu ze wat ouder worden, hebben ze het vaker gehoord. Je probeert het toch wel wat te verbeteren, maar als je het elke keer nadrukkelijk doet, is het vervelend.”

Over taalbeschouwende activiteiten wordt het volgende gezegd: school F: “Het vak ontleden is geen probleem. Ze kunnen nog vrij aardig een zin ontleden, in onderwerp, gezegde, enzovoort. Technisch gezien. Maar het begrip ontbreekt.”

Dat dit geen probleem is, geldt niet voor alle leerlingen, zo vertelt de leerkracht van groep 7 (school L): “Je kan soms janken. Vandaag hadden we in de entreetoets ‘herkennen van de persoonsvorm’. Heb je het hele jaar keihard daarmee geoefend en ze zeggen: ‘Huh? Wat is de persoonsvorm?’. Er is niets blijven hangen!” Volgens de leerkracht van groep 7 van school E gaat het hier echter om iets dat (de meeste) kinderen moeilijk oppikken: “Lesjes vervoegingen, spelling? Ja, daar noem je wat! Heeft dat zin? Ik denk dat kinderen, ook Nederlandse, daar mentaal niet aan toe zijn. Maar het aanbod is er. Die deskundigen bepalen dat, of de politiek, maar de schoolmeester weet .. een kind kan ‘t kofschip herhalen, verbalistisch, *jij: stam + t behalve als het erachter staat*, maar echt toepassen.... Dat geldt voor de meeste kinderen. Ook wat ontleden betreft. Gebruik je dat? Dan denk ik: waarom moet ik ze kwellen? Dus ik zou zeggen: doe dat maar weg! Maar wat krijg je nou?! Meneer Cito. Juist dat wordt getoetst!” De leerkracht van groep 7 van school O, heeft een andere ervaring bij het werken met TaalTotaal, een methode die zij zelf verouderd vindt: “dat heel veel stampen van werkwoordsvormen, en andere vormen vinden de kinderen leuk: ‘O, juf gaan we dat weer doen!’. Ook zinsontleden en woordbenoemen vinden ze leuk. Het draagt ook wel bij aan de opbouw van het taalgevoel: het besef dat een zin altijd een werkwoord heeft en dat soort dingen”.

In groep 4 wordt vaak nog niet zoveel aan stellen gedaan, al zijn er enige activiteiten, bijvoorbeeld op school P 4 “Wel een brief schrijven naar kinderen die verhuisd zijn, een stukje voor de schoolkrant en een boekje over jezelf maken. Dat doen we meest samen. Ik laat ze nog geen opstellen maken.” Veel leerkrachten merken op dat de technische kant van schrijven wel gaat, maar dat het stellen een probleem is. Er zijn wat dit betreft heel grote verschillen tussen kinderen. Zinsbouw, het formuleren van samengestelde zinnen, is moeilijk, ook voor Nederlandse kinderen. Bijvoorbeeld: de leerkracht van groep 7 (school P): “Schrijfvaardigheid is wel een probleem, om een goede zinsbouw te krijgen. Met name voor allochtone kinderen die thuis Papiamento spreken. Vooral bij het stellen, want dan zijn ze met het ver-

haal bezig en dan is zinsbouw minder belangrijk. Het is ook iets dat je aan moet voelen.”

4.2.5 Mondelinge vaardigheden

De spreekvaardigheid wisselt per leerling, zo zegt de leerkracht van groep 4 van school G: “Een aantal kinderen spreekt redelijk, een stuk of drie spreken goed, voor de rest is het voldoende tot behoorlijk onvoldoende. Een paar kunnen zich in Nederlands nog nauwelijks verstaanbaar maken” En leerkracht 4 van school D: “De mondelinge vaardigheid is heel wisselend. Van de vijf zijn er een paar die best goed uit hun woorden komen en er zijn er ook, met name die van het speciaal onderwijs komen, die er nauwelijks toe komen iets te vertellen. Dat is een probleem. Verschillen heb je natuurlijk altijd. Het ene kind is vlotter met woordenschat en met zinsbouw dan het andere, maar het lukt wel. Verschillen ontstaan soms door aanleg, soms door de thuissituatie.” Ook andere leerkrachten melden dat kinderen zich mondeling wel kunnen redden, maar dat ze soms niet helemaal begrijpelijk spreken. De leerkracht groep 4 van school B: “Wat de mondelinge vaardigheid betreft: de zinsconstructies kunnen beter, maar als je het vergelijkt met kinderen van dezelfde achtergrond vind ik dat mijn groep zich iets beter uitdrukt, vooral de lidwoorden en de vervoeging van de werkwoorden. Als ze het verkeerd zeggen, herhaal ik het, zodat zij het kunnen verbeteren. Ik zeg daarbij waarom het niet klopt.” School F over mondelinge taalvaardigheid: “Ze kunnen veel vertellen en doen dat ook. Ze zijn niet bang om te praten, maar twee van mijn leerlingen hebben een heel kromme zinsbouw, omdat thuis een andere taal wordt gesproken. Het is overigens wel te begrijpen wat ze zeggen.”

Op het gebied van uitspraak en intonatie worden geen grote problemen gemeld, wel kleinere, ook voor kinderen uit de ex-koloniën, zoals op school H: “Ik heb drie leerlingen van de Antillen, die hebben niet zo’n moeite met Nederlands, behalve met de uitspraak. Ze zijn vaak moeilijk te verstaan. Ze hebben NT2-les nodig vanwege de uitspraak. Dat is voor hen best moeilijk omdat ze denken dat ze de taal goed spreken. Ze verstaan het wel goed. Zij hebben met de uitdrukkingen en dergelijke extra les gehad.”

Wat de luistervaardigheid betreft, veel leerkrachten geven aan dat deze zwak is. Hierbij wordt een verband gelegd met concentratieproblemen (zie 4.1.4) Er zijn overigens ook leerkrachten die geen probleem met luistervaardigheid ervaren.

4.2.6 Samenvatting van specifieke taalproblemen

Er worden op verschillende gebieden van taalvaardigheid en taalniveaus tekorten gesignaleerd. Deze gelden echter niet voor alle anderstalige leerlingen. Achterstand op het niveau van de woordenschat wordt door vrijwel alle leerkrachten genoemd. Hierbij verschilt het of er alleen een tekort is in de woordenschat in het Nederlands of ook in de kennis van achterliggende begrippen. Dit kan corresponderen met verschillen in de achtergrond van het taalprobleem: waar alleen sprake is van een NT2-probleem, wordt alleen kennis van het woord, het label, gemist. Waar sprake is van achterstand, zowel groepsgebonden (sociaal milieu, opleidingsniveau ouders), als individueel (de aanleg van het kind), wordt het missen van het achterliggende begrip, het conceptuele niveau genoemd. Overigens blijkt dit laatste ook voor Nederlandstalige leerlingen in een achterstandsituatie te kunnen gelden.

Sommige leerkrachten signaleren bij anderstalige kinderen een tekort aan kennis van de wereld, anderen zien juist geen tekorten, maar noemen de andere culturele achtergrond van de leerlingen een verrijking (Dit verschil in beoordeling zou zowel kunnen samenhangen met de achtergrond van de leerlingen als met de perceptie van de leerkracht. Het kan ook met beide factoren samenhangen).

Met betrekking tot het belang van aandacht in de lessen voor 'diepere' taalbeheersing zoals figuurlijk taalgebruik als idioom en spreekwoorden verschillen leerkrachten van mening. Deze verschillen zijn enerzijds gerelateerd aan het taalniveau van de betreffende leerlingen (je moet een bepaald niveau hebben om überhaupt iets met figuurlijk taalgebruik aan te kunnen), anderzijds ook aan onderwijsdoelen (de noodzaak van beheersing van dit soort taalgebruik).

Sommige leerkrachten signaleren achterstand op het gebied van technisch lezen, anderen zijn van mening dat een achterstand op dit gebied niet door anderstaligheid komt. Het zou dan volgens hen gaan om een achterliggende achterstand, bijvoorbeeld van kinderen die eigenlijk naar het speciaal onderwijs zouden moeten. Veel leerkrachten zien de achterstand van anderstalige leerlingen vooral op het gebied van het begrijpend lezen, hetgeen ook leidt tot problemen met de zaakvakken en met rekenen (de contextopgaven). Over het algemeen worden minder problemen gemeld met de meer technische vaardigheden als spellen en rekenen (zonder contextopgaven) dan met meer inhoudelijke vaardigheden als begrijpend lezen en stellen.

Veel leerkrachten noemen de overladenheid van het programma als probleem, en de onmogelijkheid om het programma van de verschillende vakken af te krijgen.

Wat grammatica betreft onderscheidt men verschillen in beheersing van zinsbouw en woordvormen. Daarbij ziet men grote verschillen in de mate waarin het Nederlands verworven is. Onvolledige verwerving van het Nederlandse blijkt uit het niet beheersen van verbuigingen en vervoegingen. De lidwoorden zijn ook door gevorderde NT2-leerders (nog) niet verworven. Over de leerbaarheid van woordvormen (bijvoorbeeld van werkwoorden) wordt verschillend gedacht, evenals over een taalbeschouwende activiteit als ontleden. Ook in de spreekvaardigheid van de kinderen blijken grote verschillen te zijn.

4.3 Aspecten van het taalonderwijs: taalmethoden, NT2-les, Oalt en taalbeleid

In de interviews is gesproken over problemen en oplossingen met betrekking tot een aantal aspecten van het taalonderwijs aan anderstaligen. Het betreft de gebruikte taalmethoden, de NT2-les, het taalbeleid en de Oalt-les. Hieronder volgt een samenvatting van de ervaringen, meningen en ideeën van de leerkrachten over deze onderwerpen. Een uitgebreidere weergave van de interviews is te vinden in Bijlage 11.

4.3.1 Leermiddelen

In de interviews is gesproken over de voor het taalonderwijs gebruikte leermiddelen en hoe deze gewaardeerd werden. Ook kwam aan de orde of er speciaal NT2-materiaal gebruikt werd en hoe men dit materiaal beoordeelde. Tot slot is aan de leerkrachten gevraagd hoe een ideale taalmethode eruit zou moeten zien.

Het is opvallend dat veel scholen nog met de oude versie van Taal Actief werken. De meningen over deze methode lopen uiteen. Enkele leerkrachten vinden het materiaal, al dan niet aangevuld met ander materiaal, nog bruikbaar en stellen dat een methode is wat je ervan maakt. Anderen vinden het materiaal hopeloos verouderd en niet geschikt voor de doelgroep. Wat volgens veel leerkrachten wél werkt is het wekelijks aanbod van woordpakketten. Veel scholen hebben net een nieuwe methode aangeschaft, staan op het punt dat te doen of gaan dat in de nabije toekomst doen. Hierbij gaat het om Taalleesland, Zin in taal, Taaljournaal en de nieuwe versie van Taal Actief. Niet alle scholen werken met speciaal NT2-materiaal, waar dat wel het geval is, wordt het vooral in de kleuter/onderbouw gebruikt, genoemd worden: Taalplan Kleuters, Knoop en Laat, -waarbij een leerkracht opmerkt dat het

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

verouderd is- Schatkist, Zitten, Staen en Lopen en de TAK-toetsen. De door NT2-deskundigen aanbevolen combinatie Taalkabaal–Allemaal Taal wordt verouderd genoemd.

Een ideale taalmethode bevat volgens de leerkrachten NT2-materiaal, al dan niet geïntegreerd met het NT1-materiaal en veel herhalings- en verdiepingsstof, veel mogelijkheden tot differentiëren, waarbij niet alleen de zwakke leerlingen maar ook de sterke de kans krijgen zich te ontwikkelen. Daarbij moet er veel aandacht aan de woordenschat gegeven worden en aan de mondelinge vaardigheden. Er moeten leerlijnen voor spelling aanwezig zijn, toetsen en remediërend materiaal. Het geheel moet visueel sterk zijn, veel plaatmateriaal bevatten.. Sommige leerkrachten zien begrijpend lezen graag geïntegreerd, voor anderen hoeft dat niet. Ook genoemd worden als belangrijke kenmerken: het aansluiten bij de ervaringswereld van de kinderen zonder dat dat tot normverlaging leidt, een systeem van woordpakketten en nieuwe methodiek voor het leren en ‘invoelen’ van de taal.

Een aantal leerkrachten die al met Zin in taal en Taalleesland werken, zijn zeer tevreden over deze methoden: deze voldoen aan de criteria die aan een methode voor meertalige groepen gesteld kunnen worden. Enkele leerkrachten zijn ook ingenomen met de nieuwe versie van Taal Actief.

Gesignaleerd wordt echter wel dat ook de nieuwe methoden, zowel voor taal, begrijpend lezen als voor de zaakvakken, (te) moeilijk voor de doelgroep (allochtone kinderen, kinderen in achterstandssituaties) zijn. Hierbij vraagt een aantal leerkrachten zich af of je voor deze doelgroep geen speciaal, eenvoudiger materiaal in zou moeten zetten. Anderen verwachten dat het probleem zichzelf zal kunnen oplossen, wanneer het werken met de nieuwe methoden zorgvuldig vanaf begin opgebouwd wordt: dan zal er een stijging van het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen optreden. Enkele leerkrachten nemen ook nu al een duidelijke stijging van de prestaties waar als met een beter aansluitende methode gewerkt wordt. In het algemeen verwacht men veel van de invoering van de nieuwe methoden voor de oplossing van de problemen en het verhogen van de leerprestaties.

4.3.2 De NT2-les

In de interviews is gevraagd of er apart NT2-les geven werd en naar de aansluiting daarvan bij het NT1-onderwijs. Hierbij kwam vaak de vraag aan de orde in hoeverre een NT2-les verschilt van een NT1-les.

Op een aantal scholen wordt geen apart NT2 gegeven. Er is instructie voor de gehele groep; aansluitend daarbij wordt er tijdens het zelfstandig werken aandacht aan

NT2 gegeven. Dan krijgen de NT2-leerlingen extra instructie en ondersteuning. Waar wel apart NT2 gegeven wordt beperkt zich dat vaak tot de kleuter/onderbouw. School I heeft een Prismagroep waarin de ‘verse import’ opgevangen wordt tot ze aanspreekbaar zijn. Op deze school is een duidelijke plan voor de NT2-ondersteuning. Er is een nauwe samenwerking tussen de NT2-er en de groepsleerkrachten. Als de leerlingen in de aanvangsgroep zijn gekomen, worden ze getoetst, zes weken nadat ze vier zijn geworden en aan het eind van groep 1 en 2, zowel in het Nederlands als in de eigen taal (Turks, Marokkaans en Berber) met behulp van de Toets Tweetaligheid. NT2-kinderen werken drie per week het NT2-programma door. In de groepen 3 en 4 worden alleen de meest taalzwakke kinderen uit de groep gehaald voor de NT2-les. Er is ook individuele NT2-stimulering voor kinderen die net in Nederland zijn, maar niet in de Prismagroep geplaatst kunnen worden (bijvoorbeeld uit groep 2) en voor taalzwakke kinderen die in de bovenbouwgroepen zitten. “In de onderbouw werken we met Taalplan en woordenlijsten op papier in de groep aan het thema, en buiten de groep, in de NT2-les, wordt dat herhaald. Aan de hand van toetsen kijken we waar de problemen liggen, die kinderen gaan dan buiten de groep met de NT2-er werken aan woordenschat en klanken, tekstbegrip en zinsvorming. Eigenlijk zouden nog veel meer kinderen apart NT2 moeten krijgen, maar dat is niet te regelen. We doen het dus zoveel mogelijk ook in de klas. In groep 1 en 2 is heel duidelijk NT2 het doel, maar hoe verder je komt, hoe moeilijker het in te passen is in het geheel van alle vakken.” Op de vraag in hoeverre NT2 een apart vak (een vak apart) is wordt als volgt ingegaan. “NT2 is vooral een apart vak in de onderbouw, in de bovenbouw niet, dan gaat het samen met NT1. De NT2 –les is vooral ook extra woordenschatles, (...) bijvoorbeeld, elke middag ga ik 20 min. met een prentenboek aan de gang, woorden herhalen, het verhaal nog eens vertellen, nieuwe woorden uitleggen”. (...) ja, woordenschat is ook voor NT1, Nederlandse kinderen hebben wel een grotere woordenschat, maar vergeleken met het landelijk gemiddelde is ook die laag”. Maar NT2 is toch meer dan alleen extra woordenschat: de leerkrachten vinden apart NT2 ook nodig voor zinsbouw, woordvolgorde, de lidwoorden. NT2-leerlingen verschillen van taalzwakke Nederlandstalige leerlingen op een aantal punten: ze gebruiken zeer frequent algemene woorden als ‘gaan’ als hulpwerkwoord, en het hele werkwoord in plaats van verbogen vormen. “Ook in de bovenbouw is extra aandacht voor NT2 nodig, bijvoorbeeld bij het werken met het woordenboek. Bij begrijpend lezen moet je ook de woorden van tevoren bespreken. Echt, apart NT2 is nodig om de achterstand op te heffen, maar je hebt er vaak geen tijd voor. Woorden die vanzelfsprekend voor Nederlandstalige kinderen zijn, zoals

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

voorvoegsels, spreektaal, zijn voor hen heel moeilijk. ‘Moeilijke’ woorden (vakwoorden) kun je ze juist wel leren.” En op school O: “De bedoeling is dat ze in groep 5 zelfstandig kunnen werken. De NT2- leerkracht werkt op bepaalde dagen. De NT2-les sluit wel aan op wat ik doe, ze doet heel veel woordenschat uitbreiding, herhaling, structuur.(...) Het NT1 materiaal sluit in groep 4 wel aan bij NT2-leerlingen. Ik hoor wel van groep 5 dat het daar weer niet het geval is. Voor een aantal kinderen wel, en voor een aantal niet. Maar met extra hulp gaat het wel. Het zijn vaak ook startproblemen. Als je ze eenmaal op de weg zet, op de rails, dan kunnen ze het vaak wel afmaken.”

De leerkracht van groep 7 van school H waar eveneens apart NT2-les gegeven wordt zegt over de aansluiting van NT1 en NT2: “Ja, met wat extra hulp kunnen ze goed mee komen in de klas. Woordpakketten en werkwoorden worden als huiswerk meegegeven. Het is dus ook een taak van de school en van de ouders. Het hangt dus van het gezin af wat ze eraan doen. Maar op school kunnen ze goed meekomen.” De NT2-les is te beschouwen als een vorm van differentiatie, van het werken op maat, maar ook in de NT2-les wordt dit niet altijd gerealiseerd, zo vertelt een leerkracht van school O: “Maar ook het werken in NT2-groepjes is niet altijd op maat. Daar heb je bijvoorbeeld ook een kind dat heel goed is en steeds alle antwoorden geeft”. De NT2-er van school L werkt in kleine groepjes bestaande uit leerlingen van alle groepen. Het blijkt dan dat bepaalde NT2-kinderen het zo goed doen dat ze niet meer in aanmerking komen voor apart NT2. NT2 is dus niet nodig voor alle ‘NT2-leerlingen’.

Verschillende leerkrachten benadrukken de noodzaak van het frequent NT2-les bieden. De leerkracht van groep 7 (school H): “Wat werkt is: vaak! Vaak en met dezelfde persoon. Nu is het één keer per week. Door het invalprobleem moet de NT2-er vaak voor een klas, en als ze dan terug komt na twee weken, dat is waardeloos. Eén keer in de week is te weinig, maar er is geen formatie voor méér. En er is echt veel meer NT2-les nodig. Dan kan je ergens dieper op ingaan, op iets doorgaan, nu is het een lesje dat op zich blijft staan. In de onderbouw zou ik pleiten voor elke dag een apart NT2-groepje, en voor de bovenbouw om de dag, - want ze missen toch ook in de klas een heleboel, een stukje rekenen en stukje taal. Je wilt het ook niet tijdens het knutselen, het tekenen of de gymles doen, want dat hebben de kinderen ook hard nodig. Dus wat dat betreft is het nooit een goede keus.” Ook de leerkracht van School L benadrukt dat één keer per week te weinig is, zeker als daar nog praktische belemmeringen bijkomen. “Je zou hier op school inderdaad voor iedere bouw

gewoon eigenlijk een fulltimer aanwezig moeten hebben. Echt hoor!” Een andere NT2-er meldt dat zij maar een half uur per groepje per week ter beschikking heeft.

4.3.3 Oalt als taalondersteuning

Op veel scholen blijken de Oalt-leerkrachten als taalondersteuners in de lagere groepen te werken. Zo is er op school A een leerkracht voor de Turkse kinderen – overigens niet voor de andere nationaliteiten-, die niet alleen Turks geeft, maar ook in kleine groepjes extra ondersteuning geeft bij de methode die in de groep gebruikt wordt. Ook ondersteunen Oalt-leerkrachten de kinderen die zwak zijn met rekenen en taal. School I heeft een leerkracht die apart Berber en Marokkaans Arabisch in groep 1 en 2 geeft met Trias. Dit staat nog in de kinderschoenen. School J heeft een Oalt-leerkracht Turks bij groep 3 die met Overstap werkt in het Turks en door de Marokkaanse leerkracht wordt aansluitend bij Knoop en Laat in de kleutergroepen gewerkt. Men is ermee bezig om die lijnen voort te zetten.

Veel leerkrachten hebben het idee dat Oalt als taalondersteuning erg goed werkt. School K: “In de onderbouw is er veel aandacht voor woordenschatontwikkeling. De begrippen die aan bod komen, worden voorbereid in het Turks en het Arabisch zodat het in de groep opgepakt kan worden. Dat werkt goed. In groep 4 zit de Oalt-leerkracht bij mij tijdens de instructie van rekenen en begrijpend lezen, één dag in de week. Dan neemt hij Turkse kinderen mee en herhaalt de les in de eigen taal. Dat werkt!” De leerkracht van groep 4 van school D: “Er wordt gewerkt met thema’s en materiaal als Knoop het in je oren, Picto, Beeldwoordenboekje en Schatkist. De Turkse leerkracht wordt daarbij ingeschakeld. De Turkse kinderen uit mijn klas komen ook tweemaal per week een uur bij de Turkse leerkracht, die besteedt dan aandacht aan de woorden die we hebben aangereikt. Hij ondersteunt de begripsontwikkeling. Het is een hele ontwikkeling van Oetc, onderwijs in taal en cultuur van Turkije, naar het Nederlandse onderwijs, maar het gaat wel lukken! (...)” “Welke aanpak werkt: overleg, aansluiting bij wat er in de klas gebeurt. En dan is het handig als de Turkse leerkracht vooruit werkt, zodat de kinderen een soort voorinstructie hebben gehad van de woorden die in de klas aan de orde komen.” Ook op school E werkt Oalt samen met de leerkracht van groep 4: “We gebruiken de NT2-lijn van Taal Actief en de allochtone kinderen gaan met de Oalt-leerkracht mee, als ze het niet begrijpen. De bedoeling is dat ze ook dan in het Nederlands praten en alleen als ondersteuning Suryoyo¹⁹ en Arabisch gebruiken. En de kinderen die alleen Nederlands praten, houd ik over. De Oalt-leerkracht behandelt de woordjes. Ik ben dus

19 Aramees, de taal van de Syrische christenen.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

met het thema bezig, drie weken, en ze gaan drie keer naar de Oalt. Als ze het niet snappen, dan komt er een Suryoyo woordje. Het werkt echt! Ik heb er eerder een groep 3 gehad en toen schoot het niet op. Ik kan het verschil heel duidelijk zien, tussen met en zonder Oalt van te voren. (...) ik denk dat het echt effect heeft.” School I benadrukt dat een goede aanpak van Oalt effect heeft, afhankelijk van de mate waarin het consequent gedaan wordt en volgehouden wordt. Dit is alleen mogelijk wanneer er niet voortdurend ingevallen moet worden.

Overigens wordt de functie van taalondersteuning niet op alle scholen gerealiseerd. Sommige scholen hebben geen Oalt-leerkracht, op andere scholen spreekt de Oalt-collega te weinig Nederlands om als taalondersteuner te kunnen werken.

4.3.4 Taalbeleid

Taalbeleid als begrip en/of als term blijkt niet op alle scholen ingeburgerd te zijn, zo zegt de leerkracht van school F: “Taalbeleid op school? Dat zal er wel zijn, maar dat kan ik niet zo benoemen.”

Scholen die bewust en planmatig aandacht geven aan het taalonderwijs, doen dat vaak voor de lagere groepen, na groep 4 stopt het. “In de groepen 1 tot en met 4 is er een duidelijk taalbeleid, voor de hogere groepen is er geen formatie voor, hoewel dat eigenlijk wel zou moeten. School A, de leerkracht van groep 7: “Op school is geen echte lijn NT2 uitgestippeld. Die ontbreekt, de lagere groepen zijn wel met ondersteuning bezig. Vooral als ze binnenkomen uit het land zelf, wordt er opvang geregeld, maar daarna draaien ze gewoon mee met de groep en met individuele ondersteuning. Als ze binnenkomen, maken we ruimte bij de RT-er of een vrijwillige collega - die we gelukkig nog hebben - die gaat dan echt met de woorden oefenen en met zinnen. Vooral in de lagere groepen is er de steun van RT en daarna wordt dat losgelaten, gezien tijd en ruimte. Met een doorlopende taallijn naar de hogere groepen zijn we wel bezig, samen met de schoolbegeleidingsdienst, want je hebt het idee dat kinderen stil blijven staan gezien de omstandigheden.” Ook School M heeft nog geen duidelijk taalbeleid, ondanks een toenemend aantal anderstalige leerlingen. Een aantal scholen voert wel gericht taalbeleid, zoals op school I (zie 4.3.2). Over het algemeen echter komt er uit de interviews weinig naar voren met betrekking de ontwikkeling van taalbeleid op de scholen.

4.4 Oplossingen

Nu de achtergronden van de door de leerkrachten ervaren problematiek eerst in zijn geheel weergegeven zijn en vervolgens in facetten van het taalonderwijs besproken zijn, volgen de oplossingen die door de leerkrachten in de interviews voor een en ander aangedragen worden. In de voorafgaande paragraaf zijn al enige gebieden waarop oplossingen gezocht kunnen worden, naar voren gekomen, namelijk de inzet van nieuwe methoden, van NT2-ondersteuning en van Oalt als taalondersteuner. Daarbij is ook het voeren van een taalbeleid aan de orde gekomen. Daarnaast worden veelsoortige oplossingen voorgesteld die deels al in praktijk gebracht worden. Hieronder worden de voorgestelde oplossingen beschreven van buiten naar binnen de klas: eerst oplossingen die omgevingsfactoren betreffen, vervolgens komen oplossingen op schoolniveau, klas- en leerkrachtniveau, didactiek naar voren. Op nascholing wordt in de volgende paragraaf ingegaan.

4.4.1 Het niveau van de overheid; de brede school

Eerst twee reacties van leerkrachten die zich rechtstreeks tot beleidsmakers (en onderzoekers) richten:

“Wat nodig is: betere huisvesting. Voorschoolse opvang met drie jaar, geven wat kinderen nodig hebben: regelmaat, rust, een maaltijd. De basisvoorwaarden. Dan kunnen wij daar op in spelen. Nu komen de kinderen vaak moe en zonder eten naar school. Er komen zoveel onderzoeken op ons af, over allochtone kinderen en als het is afgerond horen we vaak niks meer. Ik ben ook bezig met een ander onderzoek(..) en ook met dit, en een ander heeft me al weer benaderd. En je hoort er niets meer van: en dan vraag ik me af: Heeft dit wel zin al die onderzoeken?! We blijven in dezelfde brei draaien. Er wordt te veel geschreven en gepraat. We moeten samen aan de slag met de onderzoekers en de mensen die het geld beheren!” (School B) en: “Op zich is de problematiek van achterstandsbuurten bekend. Maar laat een beleidsmedewerker een keer in de klas komen, en niet alleen met de directeur praten, die verkoopt de school zo goed mogelijk. Er wordt te weinig naar de werkvloer zelf geluisterd” (School N).

Een leerkracht van school I benadrukt het belang van landelijke coördinatie: “Het is zo belangrijk dat het landelijk wordt, al die schoolbegeleidingsdiensten hebben een eigen paradepaardje, de een ontwikkelt bijvoorbeeld een Prismaproject. Anderen willen dat niet omdat ze hun eigen project willen. Veel meer moet bekend worden;

het is toch een landelijk probleem, je moet niet overal opnieuw het wiel gaan uitvinden.”

Veel leerkrachten noemen ‘de brede school’ als deel van de oplossing van door buurt- en thuismilieu bepaalde achterstanden op verschillende gebieden. De leerkracht van school M: “De brede school vind ik heel erg goed. Daar moet je in investeren, ook om die gedragsproblemen op te lossen. Daarbij is het erg belangrijk dat ook de ouders les krijgen in het Nederlands. Het is ook voor de kinderen heel goed als ze zien dat hun ouders ook op school zitten.”

In veel gemeenten is al een en ander op dit gebied van de grond gekomen. Zo vertelt leerkracht 7 van school J: “We hebben in de buurt al behoorlijk wat dingen op touw staan, bijvoorbeeld het buurtnetwerk van scholen onderling, de openbare en de speciale, met een arts de politie erbij. De dingen worden over de gehele wijk bekeken door verschillende instanties. De brede school gebeurt al in de wijk, met sport en dans. Er wordt ook gebruik van gemaakt. Ja, er wordt echt behoorlijk goed aan gewerkt.” School K: “De verlengde schooldag, daar doen we dit jaar voor het eerst aan mee. Voorleeswedstrijden, voorleesmoeders en andere activiteiten. De brede school wordt opgezet in zuid. (...) Er is nog een toneelgroep in samenwerking met het buurthuis, er is ook huiswerkbegeleiding. De kinderen kunnen klusjes doen en daarmee verdienen ze dat ze bijvoorbeeld mogen skelteren. Eigenlijk zijn er heel veel projecten. De gemeente is heel actief. Maar de ouders zouden meer gestimuleerd moeten worden om meer Nederlands te hanteren thuis.” School H, leerkracht 7: “We zijn bezig met de gemeente om naschoolse activiteiten op te zetten, sport, kinderdisco. Het wordt georganiseerd op woensdagmiddag.” Er blijkt veel enthousiasme voor brede-school-ideeën te zijn, maar enkele leerkrachten noemen hierbij wel als bezwaar het wegnemen van verantwoordelijkheid van de ouders. School E, leerkracht 7: “Het uitgangspunt is niet goed, de problemen los je zo niet op.” Op School L ontspint zich de volgende discussie over de achtergronden van de brede school, en worden voor- en nadelen genoemd:

Leerkracht van groep 4: “Het is voor ons hard werken bij het buitenspelen. Je werkt altijd aan normen en waarden. Ze slaan erop los.”

Leerkracht groep 7: “Het zwaarste is als ze in de klas een spelletje spelen. Je moet uitkijken dat je niet gaat zeggen: ‘Ik doe het niet meer, dan maar geen spelletjes meer’. Dan moet je sterk in je schoenen staan en zeggen: ‘Het moet kunnen, ze moeten het leren!’ Je moet het ook terugkoppelen naar de gezinnen zelf. Een beroep op de ouders doen, want als zij stil blijven staan, kunnen wij wel tegen de klippen

op werken. Je zou een consulent moeten hebben uit de eigen cultuur. Dan wordt het beter ontvangen. De school staat leeg na drie uur, dus in die ruimtes kunnen spelletjes gedaan worden en cursussen gegeven worden en andere dingen. De kinderen missen aandacht.”

De NT2-leerkracht: “Het bezwaar is wel dat alles wordt overgenomen van de ouders. Dat vind ik geen goede ontwikkeling. Als ze geluk hebben, mogen ze nog in hun eigen bed slapen.”

Leerkracht groep 4: “Nee, het gaat om dingen die ze tekort komen, wat je normaal dus wél doet met kinderen: een kopje thee, een praatje, een spelletje. Je moet het zien als een grote huiskamer. Je kunt je bezwaar ondervangen door ook de ouders erin te betrekken. Bijvoorbeeld: ‘Je komt naschools, maar dan moet ook je moeder komen voor een cursus. Dan mag je best Turkse koffie drinken, maar dan moet je wel Nederlandse praten”

Leerkracht groep 7: “Op die manier is het best te doen, maar er moeten mensen voor komen en materialen. Het bordje van de leerkracht begint vol te raken. Het valt en staat met de motivatie van iedereen die meedoet. En het moet ook van de ouders komen.”

Dergelijke voors en tegens van de brede school worden ook door andere leerkrachten genoemd. Ook wijst men op praktische belemmeringen, zoals op school B waar de ouders graag cursussen willen volgen en er contact is met de basiseducatie, maar waar de activiteiten door ruimtegebrek niet kunnen starten.

4.4.2 Voorschool, vroegschool

De voor- of vroegschool wordt door veel leerkrachten beschouwd als een middel om achterstanden in een vroeg stadium tegen te gaan. Hierbij gaat het om al dan niet aan de school verbonden peuterspeelzalen voor kinderen vanaf twee of drie jaar. School P, leerkracht 4: “De voorschoolse periode is zo belangrijk. Je zou anderstalige ouders moeten verplichten om de kinderen vanaf drie jaar naar een peuterspeelzaal te laten gaan. Driemaal per week, zodat ze kunnen leren zich aan bepaalde regels te houden, aan ritmes, en dan leren ze al Nederlands. Je merkt heel duidelijk het verschil als kinderen naar een peuterspeelzaal zijn geweest. Dit is een van de kernpunten, de speerpunten.” School G, leerkracht 4: “De vroegschool: ja, heel positief! We proberen ouders naar peuterspeelzalen te verwijzen. En lid te laten worden van de speltheek, ze hebben vaak zo weinig speelgoed in huis.” School A, leerkracht 4: “Vroegschoolse opvang? Dat lijkt me heel noodzakelijk! Het blijkt dat

vooral de derde generatie stukken slechter spreekt dan de ouders. Het is dus belangrijk om een deel van die achterstand ingelopen te hebben, voor je op school begint. Want ze zijn tegenwoordig dus bijna niet aanspreekbaar als ze op school komen.” School A leerkracht 7: “Die voorschool is nuttig gezien het feit dat ze thuis wat missen. Dat hoor ik ook van de onderbouwcollega’s: het is goed als die kinderen extra hulp krijgen. Als de taallijn op de rails staat met ondersteunend materiaal, zijn we weer stukje verder.” School F: “We hebben geen peuterklassen aan de school gebonden. Wel zijn er contacten tussen peuterspeelzaal en de school. Er is op het moment veel contact, ook met een andere school over educatieve activiteiten. Het is gestart, we zijn er veel mee bezig. Het is heel belangrijk dat een kind naar een peuterspeelzaal kan gaan. Dat merk je als een kind dat niet heeft gedaan, dan gaat het in groep 1 peuterspeelzaal-gedrag vertonen met de plakselpot.”

Sommige leerkrachten wijzen op het gevaar van kinderen te vroeg te laten leren. School M: “Voorschool? Nou, eigenlijk vind ik: laat ze nog lekker kind zijn. Lekker spelen. Hoewel ik me er niet in verdiept heb. Maar je hebt al zo’n lange schoolcarrière voor de boeg.” En de leerkracht van groep 7 (school E): “De voorschool? De bloody limit! Een kind mag geen kind meer zijn. Wél goed vind ik het te stimuleren dat ze naar een clubje gaan. Maar zo vroeg naar school: nee. Dan krijg je dat de ouders denken ‘zij doen het wel’. We moeten de mensen leren om het zélf te doen. Als ik mijn zoon indertijd niet zelf de band van zijn fiets had laten plakken, had hij het nou nog niet gekund.” Zijn collega van groep 4 beschouwt echter de voorschool als een belangrijke oplossing, zeker in combinatie met Nederlandse les voor de ouders. Ook op school D is discussie over dit punt, de leerkracht van groep 4: “Ik denk dat het een goed idee is, je moet reëel zijn. Je kunt wel zeggen dat is de taak van de ouders maar het blijkt toch dat dat maar moeilijk van de grond komt, dus is het idee wel vruchtbaar.” School D leerkracht van groep 7: “Op zich is het niet verkeerd, de voorschool, maar waar ligt de grens? Je kunt nog eerder beginnen, van baby af aan, ja, dan zal het misschien helpen. Maar zo lang ze thuis de eigen taal spreken met alle cultuurverschillen, dan blijf je er tegen aanlopen, hoe vroeg kinderen ook naar school gaan. Het maakt wel de instroom makkelijker, maar op langere termijn? Nu komen ze binnen en leren ze heel snel om te overleven, en komen ze ook wel mee, maar die achterstand zal er blijven. Ik vraag me af of die helemaal opgelost kan worden door een speciaal voortraject.”

School K heeft ook dergelijke bedenkingen, leerkracht van groep 7: “De voorschool als oplossing? In theorie is het prachtig, maar in de praktijk? (...) Ik ben bang dat ze het geld uitgeven aan ‘leuke’ projecten die het goed doen in de media, maar dat de

basisdingen, het ondersteunen, achterblijft, want daar kun je geen reclame mee maken. (...) Ja, het blijft zo dat wat tussen 9 en 4 gebeurt geen vervolg heeft zolang ze thuis geen Nederlands praten”. De leerkracht van groep 4: “Maar het is wel een goed idee, gezamenlijk moeders en kinderen in de klas. Ik vind dat als de kinderen naar school gaan, dat je de ouders zou moeten verplichten ook ergens een cursus Nederlands te volgen en dan maar gewoon bij het begin beginnen zo dat ze met de kinderen mee kunnen groeien met taal. Er zijn wel cursussen in buurthuizen, maar dat is weer voor de Turkse groep apart en voor de Marokkaanse (...) Het zou op school georganiseerd moeten worden. Ja, maar dan moet je wel de plek hebben.”

Ook andere leerkrachten wijzen op de noodzaak van combinatie met oudercursussen. School L: “Ja, die vroegschool, prima. Dan zou ik nog een stapje verder willen gaan en zou ik ook de moeders daarbij uitnodigen. Als de kinderen dan bezig worden gehouden, dan heb je de moeders ook meteen. Want je hebt het wel in het buurtcentrum, daar gaan ze twee keer naartoe, maar als je elke dag toch je kind moet brengen. (...) Het zou toch heel mooi zijn dat de ouders op een gegeven moment hun eigen kinderen kunnen helpen. Maar dat ze in ieder geval al kunnen communiceren met je. Want meestal komen de vaders, ja, die zitten natuurlijk met hun werk tussen Nederlands sprekende mensen. En die moeders komen niet uit dat kringetje.”

School H, de leerkracht van groep 7: “Volgens mij gaan alleen Nederlandse gezinnen naar de peuterspeelzaal, maar ik weet het niet zeker. De vroegschool is een goed idee, maar geen lange schooldagen, want ze zijn nog zo jong, de spanningsboog is nog zo kort, misschien voor een uurtje per dag. Dan heb ik nog niet eens over de taakbelasting: wie gaan dat doen? Het is een taak voor de peuterschool. Wij beginnen in de kleuterschool al heel gestructureerd aan NT2 te werken.” Ook school I wijst op materiële en personele voorwaarden om dergelijke voorzieningen te realiseren. “De Vroegschool is een heel goede zaak, als je nou toch speerpunten hebt... Maar het moet niet vrijblijvend zijn, het moet met goede programma's en geschoolde mensen. Zijn die programma's er eigenlijk wel? (...) Hoe zit het met de verspreiding van die programma's, de bekendheid? Want als ik kijk hoe dat met het Prismaproject gaat, het is hier ontwikkeld, maar de landelijke bekendheid en de verspreiding laat te wensen over.”

Op een aantal scholen is reeds een aanvang gemaakt met de voor/vroegschool. De leerkracht School Q werkt zelf met Piramide in de groepen 0, 1 en 2. “Er wordt thematisch gewerkt, ze zijn tegelijk met hetzelfde thema bezig. Als je daar binnen komt, heb je het drie keer over hetzelfde onderwerp, het wordt steeds verder uitge-

bouwd. Woordenschat is heel belangrijk erin, ouders worden erbij betrokken, de kinderen krijgen ook materiaal mee naar huis. Thuis praten ze over Nederlandse woorden. Ze spelen en dat wordt cursorisch uitgewerkt. Het is voor alle kinderen, we hebben meest Marokkaanse, ook Turkse, wat Indiase en Pakistaanse en een paar Nederlandse kinderen. Het is belangrijk om ze zo jong mogelijk Nederlands te leren en ook de ouders aan te spreken om op Nederlandse les te gaan.” Op school J lopen Piramide (en in groep 3 Overstap) al een tijdje. De leerkracht van groep 4: “Op de peuterspeelzaal en in de kleutergroepen wordt gewerkt met Piramide. Tutoring, kringgesprekken over de onderwerpen die aan de orde komen. Je ziet dat die groep daar profijt van heeft.(...) Ik heb absoluut het gevoel dat het werkt. Tutoring is een heel goede manier vooral met deze kinderen. Een kind gaat daarbij in een klein groepje met een leerkracht een les voorbespreken. Ik heb het zelf ook uitprobeerde met een rekenles waarbij ik veel moet spreken, een les die ze niet in één keer kunnen begrijpen, omdat ze de taal nog niet beheersen. Met de RT-er nemen ze twee dagen van tevoren de les al door. Dan zie je bij mijn les dat kinderen het herkennen: ‘Hé, dat weet ik nog!’”

4.4.3 Contact ouders, ouderparticipatie

Alle scholen hebben verschillende manieren om het contact van de ouders met de school te stimuleren en te vergroten. School G: “We hebben ook een Turkse mevrouw in de ouderraad die heeft een belangrijke functie. Dat is niet op elke school zo.” School Q: “In de onderbouw is er spelinloop van ouders, en met feesten en partijen komen de ouders. Er komt ook een ouderraad van de grond. Maar we hebben geen leesouders.” School J, leerkracht 4: “Het huisbezoek is heel belangrijk. Elke leerkracht gaat een keer per jaar op huisbezoek voor het contact binnen het gezin. Je ziet dan hoe ze leven, je kunt gesprekken aanknopen ook met ouders die minder goed Nederlands praten en die je anders niet bereikt. Daarnaast is er één keer in de maand inloopochtend waar de ouders vrij naar binnen kunnen lopen, rondkijken, iets kunnen doen. Dan zie je ook vaak dat toch wel vaak dezelfde komen, Nederlandse, maar dat een aantal allochtone ouders toch ook wel komen. Het ligt ook aan de leerkracht: je moet er veel aandacht aan besteden en steeds op zo’n avond wijzen (...) Je moet het steeds herhalen, met alles is dat zo, bij de kinderen en bij de ouders.” School G, de leerkracht van groep 4: “Maar er wordt van alles geprobeerd om het toch een beetje positief aan te kleden: koffieochtenden voor de allochtone bevolking, van alles naar de school toe te halen. We hebben elk jaar een culturele dag, dan maken de 14, 15 nationaliteiten hapjes en voeren dansen uit. We proberen

alles zoveel mogelijk te integreren, we hebben ook contact met de imam van de moskee. Een soort contactpersoon die goed Nederlands spreekt en een paar collega's gaan regelmatig naar de moskee om daar een en ander te bespreken. Dan komen ze wat organiseren voor alle kinderen met Pasen, bijvoorbeeld, dat valt samen met suikerfeest. Dat werkt heel positief. En met de aardbeving in Turkije hebben onze kinderen allemaal flessen ingezameld om geld over te maken. Ze hebben het naar de moskee gebracht. Dan merk je dat er vooruitgang is en begrip wederzijds. Ja, er is contact, er worden ook in de moskee gesprekken gewijd aan gewelddadigheid en andere zaken."

School K leerkracht 7: "Zo'n middag als we gisteren hadden, 'Hart van de buurt', voor ouders en kinderen op alle gebieden, een springkussen, suikerspinnen, daar komen ze wel naar toe (...) maar de Turkse vrouwen zaten toch weer bij elkaar, ze zijn niet rond geweest, op één na." De leerkracht groep 4: "Maar ze komen er wél naar toe, dan moet je dus met zulke dingen beginnen. Ik heb een idee voor die oudercursus: iedereen is gek op koken, je zou een Nederlandse cursus en kookcursus samen moeten geven voor de ouders, ook samen boodschappen doen, rekenen, geld, recepten uitwisselen en ook begeleiding vanuit de bibliotheek."

Ook het stimuleren van Nederlands spreken door de ouders wordt belangrijk geacht. De leerkracht van groep 7: "Wij maakte in het begin de fout dat we de brieven in het Turks meegaven" School P, de leerkracht van groep 4: "Wij letten er ontzettend goed op dat ze ook op het plein Nederlands praten, het staat ook in de schoolgids, ook ouders mogen alleen Nederlands spreken. Ouders worden er ook op aangesproken als ze in het Papiamentu staan te praten. Ouders begrijpen dat ook wel, het is ook niet zo pinnig hoor, maar met een kwinkslag. We leggen het ook uit. (...) Het ligt eraan dat ze wat later met Nederlands begonnen zijn en in de thuissituatie veel Papiamentu spreken, voor 80%, al zeggen ouders: 'we spreken thuis ook Nederlands', maar dat geloof ik even niet. Dat zou ik zelf ook trouwens ook doen, thuis mijn eigen taal spreken."

4.4.4 Ouderactiviteiten aansluitend op het curriculum, leesbevordering

Naast ouderactiviteiten die vooral schooldrempelverlagend zijn, zijn er andere die het thuismilieu beïnvloeden en de pedagogische kwaliteit ervan beogen te verhogen. Zeer veel scholen werken met interventieprogramma's. Hierbij wordt vooral het programma Overstap genoemd dat aansluit bij het leren lezen in groep 3, bijvoorbeeld op school O: "We werken met Overstap. Groep 4 had vorig jaar wat meer animo van de ouders dan dit jaar. Aan het begin van het jaar komen heel veel

ouders naar de bijeenkomst, later minder.” School N: “We doen Overstap in groep 3. Het werkt goed: als je de ouders maar achter de broek zit, dat ze met hun kinderen moeten lezen, gaat het goed. Het is voor alle kinderen, niet alleen voor de anderstalige.” School D leerkracht 7: “We zijn hier in het dorp als een van de weinige scholen heel vooruitstrevend met Overstap”. School J, leerkracht 4: “Maar niet alle ouders kunnen deelnemen aan Overstap, er moet veel uitleg in het Turks bij wat ze thuis met de kinderen moeten doen, er moet veel aandacht aan gegeven worden.” School K: “Groep 3 heeft het Overstapproject, daar zijn ze al jaren zeer tevreden over. Volgend jaar wordt er een vervolg aan gegeven met Stap Door! (...) Hoe dat werkt: een leerling van groep 7 gaat een half uur per week leesles geven, dat is een van de wezenlijke dingen van Stap Door! Het is voor de gehele groep. Ouders komen ook, verplicht, maar sommigen houden ze zich niet aan het schema, waardoor het samenwerken niet tot stand komen. Verder werkt het goed, waarschijnlijk werkt het ook op langere termijn.” School F: “Opstap is wel hier in de buurt, buiten school, maar wij hebben geen Overstap, al zijn we een OVB-school. We zijn wel heel gericht bezig met de bieb. Ouders krijgen boeken mee en een werkboek voor de kinderen. Dat werkt, maar er is een categorie ouders die consequent niet komt. Dan zit je tegen een muur aan. Een moeder die zegt ‘Wat? Moet ik nou ook gaan lezen? Daar is de school toch voor!’ En de kinderen vinden het wel leuk. Dus voor het kind is het heel erg, vooral als ze zien dat andere kinderen het wel met mama doen. Juist de groep die het het meest nodig heeft, doet niet mee.” Een grote groep ouders wordt echter wel degelijk bereikt, soms na volhouden en veel aandringen. Zo vertelt de leerkracht van groep 4 van school G: “Er komt ook een biebbus, dat hebben we met veel moeite voor elkaar gekregen. Zo kan iedereen kennismaken met boekjes en dat soort dingen allemaal. Dat werkt! Want we zijn er wel dwingend in en vragen steeds ‘Bent u al lid?’ Als ze dat nog niet zijn, blijven we erop hameren. ‘s Avonds moeten ze een stukje voorlezen. Dat vragen we na: ‘Heeft u een stukje gelezen thuis voor het slapen gaan?’ We leggen het ook steeds uit aan de ouders. In maart beginnen ze wel benauwd te worden i.v.m. de schoolkeuze, dan gaan ze harder lopen, want ze willen hun kinderen naar het atheneum krijgen. We proberen ook onze kinderen op een bepaald niveau te brengen en als het erin zit, vechten we ervoor dat ze er ook opgaan.” School K, leerkracht 4: “Als je er op een ouderavond weer op wijst, werkt dat. In de tijd erna wordt er weer flink gelezen, dan zijn ze vaak in de bibliotheek geweest, hebben ze boeken van de Kinderjury. Als de kinderen het zelf leuk vinden, dan werkt het, maar anders hebben ouders toch niet de discipline om daarachter heen te zitten”. School I: “We gaan één keer in de zes

weken klassikaal ruilen, nieuwe boeken uitzoeken. In de bovenbouw hebben de meeste kinderen een pasje. Het verschilt ook per klas per kind. In een groep zitten een paar meiden die daar heel vaak zitten te internetten. Toch nemen redelijk wat ouders hun kinderen mee naar de bieb, voor het avi-lezen dat ze thuis moeten oefenen. Sommige kinderen moeten dat doen, 5 minuten per dag thuis oefenen met de ouders. En voorlezen. Sommigen doen het, die zie je vooruitgaan. Andere ouders hebben er geen tijd voor. Er is heel veel verschil tussen ouders.” En op school L: “We gaan nu elke dag in groepjes aan het lezen. Er wordt nu echt extra energie in gestuwd. De kinderen moeten lid zijn van de bibliotheek. Ja, dat doen we echt hoor. Dat is een eis. En als de kinderen zeggen, ik ben er nog nooit geweest, dan spreken we meteen de ouders erop aan. Want het kost niks, ze moeten een keer mee om een kaartje te halen. Als er maar eenmaal de gang in zit. Want je merkt heel vaak na een ouderavond, hups, dan gaat het hele boeltje weer naar de bibliotheek en weer lezen.”

Men organiseert ook andere integrerende activiteiten voor de ouders van leerlingen van de lagere groepen, zoals op school E: “We organiseren thememiddagen en Nederlandse les aan ouders van kinderen in groep 3 door een van de Oalt-leerkrachten. De ouders hadden meer moeite dan de leerlingen bij het leren lezen. Dat loopt nog maar net. Ze komen wel, het gaat heel aardig. Ze krijgen materiaal mee naar huis, het Lees Mee-project doen we al jaren. En een opvoedingsmiddag op school.” Ook voor de leerlingen van de hogere groepen zijn er activiteiten thuis. School H, de leerkracht van groep 7: “Vanuit de school zijn wij bezig met een project voor de leesbevordering, de Leespiramide, voor groep 7 en 8. Dan zijn ze gedwongen om per week thuis een boek te lezen. Dat doen ze wel, ook niet allemaal, maar ze werken in een groepje, dus ze zien dat het eigenlijk wel moet.”

School H, de leerkracht van groep 4 vertelt ook over andere activiteiten: “Het contact met ouders vinden we heel belangrijk, proberen we steeds te vergroten, maar veel ouders werken. Naar aanleiding van de techniekweek hadden we een tentoonstelling op school, om belangstelling te wekken voor het werk van de kinderen. Die was goed bezocht. En het bibliotheekbezoek wordt gestimuleerd. We hebben een werkgroep leesbevordering die elke keer nieuwe dingen bedenkt.” School K: “Als ze maar lezen! Dit is een deel van de oplossing.”

4.4.5 Schoolniveau: het team

Vrijwel alle leerkrachten benadrukken het belang van het werken in een hecht team, bijvoorbeeld de leerkracht van groep 4 (school G): “Het valt of staat met je colle-

ga's. Wij werken met een team, steunen elkaar als er iets aan de hand is, dat is wel zo plezierig met vechtpartijen en zulk soort dingen." Evenzo op school J: "We werken echt in een team, we steunen elkaar. Dat is ook een groot voordeel voor mensen die nieuw binnenkomen, je hoeft maar iets te vertellen en dan weet je al wat er aan de hand is binnen een klas. Daar kun je dan onmiddellijk op inspringen met oplossingen uit de praktijk." Ook het inhoudelijk samenwerken van de teamleden wordt benadrukt, het overleg over leerlingen, over methoden en materialen en over doorgaande leerlijnen. Het team is belangrijk voor de arbeidssatisfactie van de leerkrachten en voor de verhoging van de kwaliteit van het onderwijs. Op het schoolbreed voeren van taalbeleid is ingegaan bij 3.4.4.

4.4.6 Klassenorganisatie, groeperingsvormen

Op de vraag wat werkt en wat niet wordt het volgende geantwoord. School F: "Wat niet werkt is het in de gehele groep dingen behandelen. Dan mis je een aantal kinderen, want er is altijd een stel kinderen dat afdwaalt. Je bent altijd geneigd zelf veel te veel te praten. Beter is dus: een korte instructie en dan doen. Dan ga je langslopen en erbij zitten: dat werkt! Werken in niveaugroepjes werkt ook." Veel leraren hechten belang aan het werken in kleine groepen. School E, de leerkracht van groep 4: "Ja, taalles is oefenen en oefenen, veel luisteren en veel praten. Dat kan als je een klein groepje hebt, daarom hebben we de taalles gesplitst. Ik heb ze individueel in drie niveaus, de kinderen die veel extra ondersteuning nodig hebben, dat zijn de kinderen die een heel beperkte woordenschat hebben. Daarbij zitten de kinderen die het heel goed kunnen. Die werken met een korte instructie en daarna gaan ze gewoon verder. Dan heb ik nog de grote middengroep en die gaat naar een collega onder de taalles. Dus zo wordt het gesplitst en dan ga ik aan de gang met de kinderen die er veel moeite mee hebben." School L: "Groep 4 leest niet meer klassikaal, want alleen en in groepjes bereik je meer. Voorlezen vinden ze fantastisch, dat doen we wel klassikaal. In groep 7 is er ook aandacht voor zelfstandig werken. Niveaugroepjes doen we vooral bij rekenen. Nog niet zo bij taal, want deze methode geeft te weinig handvatten om in groepjes te werken." School K de leerkracht van groep 7: "Wat ook werkt, dat is de instructietafel. Het maakt niet uit wat voor les je geeft, rekenen, taal, aardrijkskunde. Je geeft instructie over die les aan de grote groep. Degene die het niet opgepakt heeft, die komt bij je. Die zit dan aan een aparte tafel, stelt vragen en krijgt extra instructie. Degene die het dan oppakt, gaat weer naar zijn plek en die gaat de opdracht maken, maar een ander blijft zitten, of er komt er weer een bijzitten, die vraagt: 'Had ik het nou wel goed of niet?'" School A, leerkracht

groep 7 werkt met gemengde groepjes: “In de klas meng ik bewust met allerlei opdrachten. Ze steken van elkaar dan veel op. Dus van elkaar en van jezelf, daarvan moeten ze het hebben. Zo doen we het ook bij de rekenles met redactiesommetjes en bij wereldoriëntatie.”

Op andere scholen wordt gewerkt met vormen van tutoring, bijvoorbeeld op school Q waar kinderen van een hogere groep komen lezen met groep 3. School M is een Daltonschool – overigens ook om voor de Nederlandse leerlingen aantrekkelijk te blijven- “De kinderen werken bepaalde uren aan een taak, ze mogen samenwerken en hun eigen werkplek kiezen. Er wordt ook klassikaal gewerkt. Door het werken met taken heb je momenten dat je met een groepje anderstalige kinderen kunt werken. Ik sta er heel erg achter. Waar we wel tegenaan lopen is dat klassen en kinderen moeilijker worden. Daardoor krijg je de neiging om klassikaal te gaan werken. We moeten heel duidelijk structuur aanbrengen, want bepaalde kinderen kunnen het toch niet aan. Ze kunnen een weektaak niet zo overzien, ze hebben veel structuur nodig.” School H: “In projecten werken, dat gaat heel goed. We hadden een project over magneten, daar zaten best moeilijke teksten bij. Maar als je zegt: ‘Maak daar nu eens een verslag van’, dan hebben veel kinderen het moeilijk. Het begrip is er wel. Maar werken in projecten doen we niet zo vaak, al werkt het wel. Wij kiezen voor een klassikale aanpak, maar wel met de verwerking van opdrachten in groepjes. We hebben ook werkvormen als elkaars werk na laten kijken., vragen met tweetallen maken. Kinderen die uitvallen, krijgen een apart programma, met individuele uitleg. We geven adaptief onderwijs. Maar het streven is wel alle kinderen hetzelfde, zaakvakteksten met vragen erbij te laten verwerken. Kinderen die het moeilijk vinden, krijgen een minimumprogramma.”

Verder is gesproken over andere organisatievormen: dit komt aan de orde bij de paragraaf over nascholing. Andere groepeerings- en werkvormen komen hieronder bij didactiek van woordenschat en zaakvakken aan de orde.

4.4.7 Didactiek

De volgende effectieve werkwijzen worden genoemd. School O: “Wat werkt is werken op maat, goed organiseren, vooruit denken.” School N: “Wat werkt is de directe instructie: zoveel mogelijk de kinderen duidelijke instructie geven. En altijd met taal bezig zijn, bij de zaakvakken en bij het rekenen. De beste aanpak is de kinderen in taal onder te dompelen.” Ook het met kleine stappen gestructureerd en gericht aan deelvaardigheden werken schijnt effectief te zijn. Dat geldt voor het rekenen, maar ook bijvoorbeeld voor het schrijven, en voor andere deelvaardighe-

den. School M: “Schrijfvaardigheid is moeilijk, maar als je ze veel handen geeft, lukt het ze wel. Als je ze eerst een verhaal voorleest, dan kunnen ze dat best opschrijven. Dan hebben ze heel veel in handen. Maar als je ze een opdracht geeft van: ‘Nou wat wil je later worden?’ dan is dat heel moeilijk. Maar als je er tijd in steekt, het met ze bespreekt van: hoe ga je dat nou aanpakken? Dan komen er wel verhalen los.(...) Wat werkt is het gericht oefenen op bepaalde onderdelen. Ik heb de laatste paar jaar gewerkt met kinderen van groep 8. Ze hadden heel slecht gescoord op de entreetoets. Om ze op te krikken voor de Cito eindtoets heb ik in kleine groepjes gewerkt aan de zwakke onderdelen., zoals informatieverwerking. We hebben we tabellen en grafieken uit allerlei methoden gericht geoefend. Toen bleken ze het wel te kunnen. In een half jaar de gingen de scores omhoog!”

Op de vraag welke oplossingen de leerkrachten verzonnen hebben komen tal van antwoorden. School I: “Wat werkt is je als een clown gedragen. Met humor werken. Nog een keer hetzelfde op een andere manier brengen. Je moet echt alles uit de kast halen.” Veel scholen verwerken leerstof op creatieve manieren. School Q: “We doen veel aan creatieve verwerking, gaan naar Artis, daar maken we foto’s. Bij handenarbeid wordt geprobeerd iets te maken met wat met de leeskern te maken heeft, bijvoorbeeld nu gaan we een uil maken. Ook toneelstukjes. Dat is ook wel afhankelijk van de leerkracht, de een doet een toneelstukje, de ander leest het nog een keer. Groep 5 bijvoorbeeld maakt een toneelstukjes, een poppenkastspel. Dan komen ze vragen bij groep 3: ‘Mogen we bij jullie optreden?’ Er wordt met spel en voordracht gewerkt. Buitenschools zijn er clubjes: fotografie, toneel. Er wordt ook veel getekend en geschilderd vanuit de eigen cultuur, er hangen tekeningen van prachtige moskees in de hele school.” School K: “Er is een taalspelgroep, die wordt gegeven door stagiairs van de Pabo en een logopediste. In groep 4 krijgen zes tot acht kinderen eenmaal per week spelenderwijs taal met spel, handenarbeid, ze spelen postbode, doen boodschappen en werken zo aan woordenschat (...) Wat ook werkt zijn de projecten die we met het OVG-gebied gezamenlijk doen. Het Tipboek Taal, daar staat bijvoorbeeld in welke manieren je hebt om een kind iets duidelijk te maken. Er zitten een aantal kant en klare lessen in. Dit jaar doen we Groei & Opvoeding, dan pak je een bloempotje, opgeschilderd, met wat zaadjes erin. Het is de eerste keer dat ze een zaadje zien groeien. Het eerste wat ze ‘s ochtend deden tot in groep 8 aan toe is: naar de waterkraan, ‘en geen zwemles jongens!’ Dat begrepen ze wel. Dat leeft dan! Afrikaantjes en tuinkers. We werken ook veel met videolessen. Als ze het maar zien, beleven. Maak maar eens aan een kind duidelijk –wat bij begrijpend lezen veel voorkomt- dan staat er een woord, dat heeft soms vier beteke-

nissen, maak dat maar eens duidelijk.” School J, leerkracht 4 “Wat werkt? Herhalen, herhalen! Visueel! Uitdagend maken! Heel veel taal, dingen meenemen en dat uitbouwen” Ook school E leerkracht 4 constateert dit: “Welke NT2-aanpak werkt: visueel! Wat echt werkt is: dingen meenemen, laten zien, liefst in het echt. Laatst had ik het nog met een lesje groenten, ze weten het wel, maar ze kennen de Nederlandse naam niet van thuis. Een kool, een prei, met een bordje erbij. Op die manier gaat het het vlotste. Voelen, ruiken, kaartje erbij.”

De meeste leerkrachten geven opdrachten om naar educatieve TV-programma's te kijken²⁰ en sluiten daar in de les bij aan, zoals op school H, de leerkracht van groep 7: “We stimuleren ze om naar Klokhuis te kijken. Dat werkt. Dan kijken we op school naar ‘Huisje, Boompje, Beestje’ en dan roepen de kinderen: ‘O, dat heb ik ook al in Klokhuis gezien!’ Wij nemen het ook allemaal op en als een aflevering past bij wat we behandelen, kijken we samen in de klas. Ik probeer het te integreren: bij een tekenles als het over Vincent van Gogh gaat, of over Mondriaan.” Ook School L zet educatieve TV-programma's in: “In groep 7 doen we school TV weekjournaal, elke week, dan moeten ze luisteren. Daarna volgt een schriftelijke verwerking op een leuke speelse manier: een opstel of een quiz.” School E, leerkracht 7: “Ideaal taalonderwijs is heel veel zien en gebruik maken van het medium TV. Als je ziet hoe ze kunnen onthouden met Sesamstraat en Klokhuis... Dat is goed aanbod, je laat dat drie, vier keer in de week zien, daar pikken ze veel van op. Bijvoorbeeld: ik zeg van tevoren: ‘We hebben het over India, over reïncarnatie’, we doen een aantal woorden erbij, we gaan een woordveld maken, dan gaan we lezen en zo komen we nog meer dingen tegen. In het algemeen is de aanpak: je hebt een frequentielijst, je selecteert woorden waarvan je aanneemt dat kinderen die actief kunnen hanteren en je biedt die woorden aan op een manier die de kinderen aanspreekt, met spel, TV, met kleuren en met geluid, alle zintuigen erbij. (...) Kinderen willen vaak niet tweemaal een tekst lezen, ze ervaren dat als een soort straf, maar als je het eerst voorleest en de tweede keer op een andere manier, in een ander tempo, met een andere intonatie, dan heeft dat effect. Maar ook niet elke dag, want dan is de nieuwigheid eraf. (...) Het probleem is: je denkt dat je kindgericht bezig bent

20 Veel leerkrachten noemen het kijken naar gevechtsfilm, Jerry Springer, Cartoon Network, enzovoorts, in plaats van naar educatieve programma's. Naar aanleiding hiervan wordt door een leerkracht opgemerkt dat de televisie de ontwikkeling van taalvaardigheid in het Engels behoorlijk stimuleert: “Ze weten vaak met taal oefeningen de Engelse benamingen wel. In het Engels blijken ze veel taalgevoeliger te zijn dan in het Nederlands. Bij de Engelstalige programma's kunnen ze nog niet zo snel lezen, dus ze horen het. Bij een aantal kinderen is het Engels behoorlijk ontwikkeld.” Een tip voor de educatieve programma's?

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

in het onderwijs, maar dan moet je dat eens aan die kinderen vragen: ‘Donder toch op met die tekst!’ Tenzij je een tekst hebt die ze leuk vinden, als het iets te maken heeft met voetballen of met popsterren, als je het een beetje ver-big-brothert, dat vinden ze geweldig. (...) Wat zeer belangrijk is ICT. Dat miste ik ook in jullie vragenlijst. Er moet een kindernet komen, een kennisnet, wat voor iedereen toegankelijk is. De bibliotheken zijn begonnen, ze hebben een zaaltje, met misschien 20 computers, maar dat is nog veel te weinig.” De leerlingen van groep 4 van school P werken graag met de computer: “Zojuist zag ik een computerprogramma woordenschat, daarmee moesten ze ook zinnen maken en dat ging heel goed. Het was een nieuw programma, best pittig, maar ze pikten het heel goed op en hadden er ook veel lol in. Dan denk ik in groep 3, net leren lezen: ‘Super, hoor!’ Er wordt behoorlijk met de computer gewerkt.” Op veel scholen staat ICT echter nog in de kinderschoenen, men heeft te weinig deskundigheid, te weinig hulpmaterialen en te weinig (geschikte) computers.

4.4.8 Didactiek woordenschat

Woordenschat is een speerpunt in het taalonderwijs, alle leerkrachten onderstrepen het belang hiervan, bijvoorbeeld school H: “De NT2-collega doet veel aan woordenschat, wij geven met Taal Actief een woordpakket. We zijn heel erg bezig met de betekenis. Dan leren ze toch iedere week 25 nieuwe woorden. Intensief oefenen (...) En die aandacht voor woordenschat en spreekwoorden werkt zeker, want als de NT2-leerkracht het behandeld heeft en we komen in de methode een lesje tegen dan zijn er ook allochtone kinderen die uit kunnen leggen wat het spreekwoord betekent.” Zo ook een andere leerkracht van groep 7: “Wat werkt is het woordpakket, dan moet je oefenen en aan het eind van de week komt er een dictee, schrijven en de betekenis kennen. Die dictees zijn super. Bij spelling hadden ze het hoogste van de Cito-toetsen.”

De hiervoor in 4.4.6 genoemde visuele en concrete aanpak wordt gecombineerd met zelfwerkzaamheid in het woordenschatonderwijs. School K: “In groep 4 hebben we de thematafel: de kinderen nemen dingen mee van huis als er een thema is. En wat het ook is, hoe onbenullig ook, dat maakt niet uit, het idee dat ze ernaar op zoek zijn, daarmee wordt de betrokkenheid vergroot en daarmee ook de woordenschat. Dat zijn dingen die heel waardevol zijn.” De NT2-er van school I meldt een opmerkelijke vondst: “In de onderbouw ga ik naar het speellokaal. Daar gaan we heel veel dingen uitbeelden. Je merkt dat als je woorden wilt laten onthouden, dan kun je een heel stom spelletje verzinnen met een rondje rennen en een bal door de hoepel

gooien Dat vinden ze zo leuk! Ze zijn helemaal gestimuleerd om dat woord te kennen. Het heeft niets met taal te maken, maar het werkt. Dan kun je dus het hele verhaal van zeven maal is nodig om het woord te onthouden zo in de kast gooien. We werken ook veel met liedjes. In groep 4 gaat het weer op een andere manier. In het prentenboek vind je suggesties om te knutselen of spelletjes te doen. Voor elke week is er een verhaal in het prentenboek met zoveel woorden die actief dan wel passief beheerst moeten worden.”

School B: “Ik gebruik de drie trappen van Montessori voor de taalontwikkeling. Dat voeg ik zelf toe aan de methode: het benoemen van de dingen met het lidwoord, het bespreken van de dingen, daarna de herkenning en het zelf gebruiken. Dit is mijn persoonlijke aanpak, die ik nog uit Suriname heb. Wij hebben ook verschillende achtergronden en daar gebruiken we dit, in de basisschool in klas 1, 2 en 3 de taal-methode van Montessori. Je moet zelf vindingrijk zijn: een lesje in elkaar zetten, erover praten, kinderen zelf aan het woord laten en dan komt de herkenning. Het moet uit de kinderen zelf komen. Je moet werken met aanschouwelijk materiaal: voorwerpen in de klas, platen, boeken en spullen die de kinderen zelf hebben meegenomen.”

4.4.9 De zaakvakken en het taalonderwijs

In de interviews is gevraagd naar oplossingen voor de problemen bij het doceren van de zaakvakken.

Leerkrachten hanteren verschillende aanpakken om de teksten toegankelijker te maken, sommigen vervangen de schriftelijke tekst door andere middelen. School G, de leerkracht van groep 4: “Voor geschiedenis hebben we een ouderwetse methode. Een boek met vragen stellen en beantwoorden in een schriftje, dat heb ik los gelaten. Ze snapt driekwart niet van wat er stond. Ik vertel nu gewoon verhalen en daar mogen ze zinnen aan wijden. Sappig vertellen, improviseren.” School I: “Je doet minder aan zaakvakken met kinderen die een taalachterstand hebben. Je volgt je rooster, maar je gaat er minder diep op in. Op ‘witte’ scholen kun je het helemaal uitdiepen”.

Als voorbereiding op het lezen van de tekst worden vaak andere activiteiten gedaan, zoals school N, leerkracht 7: “Kinderen, vooral de allochtone, zijn visueel ingesteld. Daarom werk ik veel met beeldmateriaal. Vandaar maak ik een overstap naar taal. Als ze een bepaald programma gezien hebben, dan volgt begrijpend lezen met tekst en vragen. Dat werkt heel goed, een tekst met visuele voorbewerking. Maar het is wel veel werk om er steeds voor te zorgen dat je voldoende plaatmateriaal hebt.”

School O, de leerkracht van groep 7: “We hebben ervoor gekozen om in groep 7 en 8 de tekst eerst door te lezen, en de moeilijke woorden, waarover ze kunnen struikelen, op een apart papiertje te schrijven. Zo kan ik die woorden behandelen, al voor de les begint. (...) We proberen voor de zwakke leerlingen extra steun te bieden. Ik denk dat ze er op hun eigen niveau allemaal wel iets uit kunnen halen. De teksten worden klassikaal aangeboden en besproken. Door de gesprekken kunnen ze erachter komen wat ze nog niet snappen. Daardoor zijn ze ook weer in staat de vragen erbij te maken. Het is wel pittig voor ze. Voor aardrijkskunde volg ik een minimumprogramma, ook vanwege de tijd, want het is een heel uitgebreid programma. Doordat ik het minimum volg, kan ik het beter met ze uitdiepen.” School M stelt een gerichte aanpak voor: “Bij de zaakvakken zijn de zinstructuren moeilijk en de verwijswoorden, daar moet je je bewust van worden. Als je ze vraagt of ze het snappen, dan knikken ze van ja. Ze geven niet gauw toe dat ze iets niet begrijpen. Wat ik wel doe is van te voren het soort vragen doornemen: ‘Jongens, wat willen ze nou weten: ‘noem drie kenmerken van woestijn’. Wat wordt bedoeld: drie dingen waar je een woestijn aan kunt herkennen’ en dan merk je dat ze de vragen wel kunnen maken. Ik heb een vaste aanpak bij de zaakvakken. Eerst bereid ik de tekst goed voor, scan hem op moeilijkheden, ook talig. Ik ondersteun het verhaal met plaatjes, videobanden, boeken uit de bieb. Vooraf aan het lezen geef ik talige uitleg. Daarna gaan we schema-lezen. Daarbij gaan we aan de hand van een schema naverellen wat er in de tekst staat, ze kunnen er bijvoorbeeld ook een tekening bij maken. Ze gaan dan samenwerken aan opdrachten, bijvoorbeeld in tweetallen vragen maken.”

In een aantal gesprekken ook gesproken over de stellingen: ‘Integreer het taal- en zaakvakonderwijs’ en ‘Breng het taalonderwijs onder in het zaakvakonderwijs’. Geen enkele leerkracht zou het taalonderwijs geheel bij de zaakvakken onder willen brengen. De leerkracht van groep 7 (school O): “Bij taal aan het zaakvakonderwijs koppelen kom je op hetzelfde probleem als wanneer kinderen een opstel maken, dan moet je van de ouders ook de spelling beoordelen. Ik denk dat dat voor deze kinderen niet terecht is: als je met stellen bezig bent, moet je daarop beoordeeld worden. Spelling is ook wel belangrijk, maar niet op dit moment. Dat zul je ook met de zaakvakken hebben, dat je dan de prioriteiten verlegt, en dan kom je niet meer aan spellen toe. Ik ga in het aardrijkskundeschrift niet de spelfouten aanstrepen, want het gaat er mij op dat moment om dat ze de bedoeling begrijpen. Want dan zouden de kinderen die daarop uitvallen, nooit meer een succeservaring kunnen hebben. En daarbij komt: je zou spelling dan niet gestructureerd genoeg kunnen

aanbieden. Maar voor een deel heb je die integratie eigenlijk wel al in Taalleesland: daarin staan veel informatieve teksten. Daar leer je ze ook te zien wat voor soort tekst het is.” Ook andere leerkrachten zien wel de integratie van bepaalde facetten van taalonderwijs met de zaakvakken, maar voor andere aspecten blijft de taalles doel op zich. School F: “Je kunt taal integreren met andere vakken. Maar het is belangrijk om ook met kinderen puur over de taal te praten: ‘Wat wordt er nou bedoeld, waarom zegt hij dat’. In een aparte taalles kun je spelen met zinnen, spelen met woorden. Bij de zaakvakken is dat niet het doel.” School H: “Voor een zaakvakles moeten ze de inhoud begrijpen, terwijl het met taal soms gaat om de inoefening van een bepaalde structuur, van de werkwoorden bijvoorbeeld. Dat zie ik niet bij een zaakvakles. Voor spelling, woordenschat, uitdrukkingen en spreekwoorden, is de taalles ook heel belangrijk. Ik zou meer kiezen voor het integreren van de zaakvakken met elkaar. In onze natuurmethode is er wel een samenhang: er staan bijvoorbeeld dik gedrukte woorden die ze moeten opzoeken.” School I vindt: “Begrijpend lezen kan best bij de zaakvakken. Je hebt nu al bij taal ook wereldoriëntatie, een tekst over walvissen en over eskimo’s bijvoorbeeld. Dan oefen je ook met woordenschat en begrijpend lezen. Het accent ligt bij ons op taal, op spelling. Dat moet wel. Dat moet je overal toepassen. Ik refereer er wel vaak aan: ‘Hé, kijk eens jongens dat is dezelfde vraag die we bij begrijpend lezen hebben gehad!’ maar ik weet niet of de kinderen dat zo zien. (...) Net zoals een tekst bij geschiedenis, als een blok begint, dan krijg je dus een tekst om in de sfeer van het onderwerp te komen ...alleen maar een tekst, een pittige tekst. Dat lees ik met de kinderen. Het is eigenlijk ook begrijpend lezen, want dan vraag ik aan de kinderen: ‘Waar gaat dit stuk over? Kun je het samenvatten? En over wie gaat het? Hoe komt het dat?’ Op school P vindt men de ontwikkeling van creatief taalgebruik zeer belangrijk, de leerkracht van groep 4: “Het idee om taal – aan zaakvakonderwijs te koppelen? Nee, daar ben ik niet zo kapot van. Ook niet voor de hogere groepen, want verhalen en sprookjes, daar leren ze ook van .. Versjes en gedichtjes, met rijm bezig zijn, met poëzie. Daar doe ik veel aan. Eens in het jaar doen we mee met een poëziewedstrijd, en als we genomineerd worden, mogen we onze gedichten voordragen in het cultureel centrum. Dan komen alle ouders ook. Ik vind dat zelf heel leuk: verhalen en gedichten. De kinderen ook, ze zijn er ontvankelijk voor.” Haar collega van groep leerkracht groep 7 noemt het belang van bijvoorbeeld het werken met limericks voor de taalontwikkeling: “Het is een probleem om een goede zinsbouw te krijgen voor de kinderen die thuis Papiamento spreken. Vooral bij het stellen, want dan zijn ze met het verhaal bezig en dan is zinsbouw minder belangrijk. Het is iets

dat je moet aanvoelen. Vanmorgen zijn we met limericks bezig geweest, dat komt er bij die kinderen dan toch moeilijk uit, maar het is wel een manier om het taalgevoel te ontwikkelen: het ritme van taal, de klemtoon. En dan moet het ook nog wat betekenen.”

4.4.10 Sociaal-emotionele problemen, leerhouding

Voor problemen op sociaal-emotioneel terrein worden door de leerkrachten ook oplossingen of richtingen daartoe aangegeven. School P, leerkracht 7: “De kinderen hebben rust en structuur nodig. (...) We zorgen voor rust in de klassen door zo weinig mogelijk wisseling van leerkrachten en bij voorkeur geen parttime-banen. We willen voor iedere klas jaar in jaar uit dezelfde leerkracht. Binnen de klas zelf omdat kinderen anders chaotisch worden en moeite hebben zich te concentreren. Op andere scholen, waar ze veel wisselingen hebben, zie je die onrust. Ook bij ons zie je het: als er invallers komen, dan gedraagt de klas zich compleet anders.” En de leerkracht van groep 4: “Ik heb een heel leuke groep om mee te werken, maar je moet er wel 150% voor ze zijn. Ze hebben stuk voor stuk veel aandacht nodig, veel begeleiding, nou ja: maar daar ben ik ook voor.” School B: “Ik ben zelf onderwijskundige, ik heb transculturele pedagogiek gedaan, ook kinesiologie, dat is een van de vakken op de lichamelijke opleiding. We doen oefeningen in de klas, het neutraliseren van bepaalde plekken, veel water drinken, kinderen op hun gemak stellen. Ik doe dat ook om een goede band met het kind te krijgen. Er gebeurt hier zoveel. Drie weken terug hadden we schietpartijen, een dode, een zelfmoordpoging. Er was een broer neergeschoten en het kind moest mee naar het ziekenhuis. Zo’n kind ziet en hoort álles. Daar moet je iets mee doen.” School E, de leerkracht van groep 7 geeft een oorzaak voor agressief gedrag aan en een mogelijke oplossing: “Het moet vaak terugkomen, het zit hem toch in herhaling, want thuis krijgen ze het niet, het moet toch op school. Vooral allochtone kinderen hebben een heel andere belevingswereld, en motivatie is het belangrijkste. De motivatie is niet slecht hoor, maar je moet het steeds blijven voeden, je moet ze steeds blijven uitdagen. Voor een spelletje op de computer zijn ze hartstikke gemotiveerd. Als ze taal moeten gebruiken die niet hun taal is, dan wordt het minder, dan haken ze af. Want kinderen willen improviseren: leuk, allerlei dingen doen. Maar ze moeten zich wel competent gaan voelen en op bepaald moment weten ze donders goed dat ze bepaalde dingen niet kunnen en dan doen ze het ook niet. Het is ook triest. (...) dan krijg je te maken met agressie, slaan, stompen. Daar moet je dan eigenlijk ook een leerkracht drama bij inschake-

len. Maar het maatschappelijk draagvlak is niet zo groot dat men er heel veel voor over heeft.”

Enkele leerkrachten geven een praktische oplossing voor een als problematisch ervaren passieve leerhouding die zich bijvoorbeeld uit in het niet vragen van de betekenis van onbekende woorden. De leerkracht 4 van school L: “Ik doe heel veel met lezen. Dan vraag ik steeds ‘Wat is dat? Begrijp je dat? Wat is dat voor een woord?’ Want ze lezen er gewoon overheen, ik heb ze ook echt op hun hart gedrukt: ‘Als je een woord ziet, waar dan ook, in een schrijffles, in een leesles, *weet* wat het betekent en zorg dat ik niet eerder ben dan jij. Want anders zeg ik: ‘Wat is dat?’ ‘Tja, weet ik niet.’ ‘Je zou het aan me vragen!’ Dus ik ben ze echt aan het trainen, dat ze er niet meer overheen gaan lezen. En dat werkt. Op een leuke manier hoor. Ik bedoel echt zo van: ‘Nou ben ik je voor, hè! Want nou weet je niet wat het betekent!’” Ook school E leerkracht groep 7 merkt dit op: “Dat doen alle kinderen, ze lezen erover heen, je moet constant vragen ‘Snap je het?’ ‘Ja, ik snap het’. Dus je moet constant herhalen, controleren of het wel zo is, of ze het begrijpen en als je dat doet, heb ik het idee dat het wel wat beter gaat.”

4.4.11 Samenvatting oplossingen

De oplossingen die de leerkrachten aandragen, corresponderen met de verschillende niveaus van de ervaren problematiek en betreffen verschillende facetten ervan.

Op het niveau van de gemeente en buurtniveau worden initiatieven op het gebied van de brede school, de vensterschool en de verlengde schooldag genoemd. In een aantal gemeenten is op dit terrein al een en ander van de grond gekomen en in andere gemeenten staat het op de agenda. Veel leerkrachten zien dit als een deel van een oplossing voor achterstandssituaties voortkomend uit het thuismilieu en/of het buurtmilieu. Enkele leerkrachten maken hierbij wel het bezwaar dat de verantwoordelijkheid van de ouders weggenomen wordt.

Wat betreft het anderstalige thuismilieu wordt de voor- en vroegschool door zeer veel leerkrachten begroet als een belangrijk middel om achterstanden in het Nederlands en eventueel ook op andere gebieden (cognitief, sociaal-emotioneel en motorisch) te voorkomen dan wel in een vroeg stadium tegen te gaan. Op een klein aantal scholen wordt dit al gerealiseerd. Ook tegen deze interventie hebben enkele leerkrachten bezwaren die zowel van pedagogische als van praktische aard zijn. Zij wijzen op het gevaar van verschooling, aangezien de kinderen in hun ogen te jong naar school moeten. Daarbij wordt de ouders verantwoordelijkheid voor het grootbrengen van hun kinderen ontnomen. Ook ziet men praktische bezwaren: hoe dit te

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

regelen qua menskracht en ruimte. Het bezwaar van het wegnemen van een taak van de ouders is volgens andere leerkrachten te ondervangen door de vroegschool te combineren met Nederlandse les waarbij ook de ouders op school komen. Voor de jonge kinderen moet gegarandeerd worden dat het leren speels is én blijft en niet te lang duurt. Opgemerkt wordt ook dat ontwikkelde programma's die goed werken landelijke bekendheid moeten krijgen, zodat ze ook elders ingezet kunnen worden.

Als oplossing van een achterstand in het Nederlands wordt op een school het consequent Nederlands spreken in school genoemd. Een school voert dit beleid ook voor de ouders. Het gaat hier om een school waar de allochtone leerlingen voornamelijk Antilliaans zijn, waarschijnlijk speelt mee dat het Nederlands traditioneel meer plaats heeft dan in bijvoorbeeld Turkse gezinnen. De andere scholen beperken zich tot het Nederlands spreken van de kinderen op school, en het stimuleren van een plaats voor de Nederlandse taal in het thuismilieu door onder andere het stimuleren van het kijken naar educatieve programma's en het lezen van Nederlandse boeken.

Voor de beïnvloeding van het thuismilieu hechten alle leerkrachten veel aan betrokkenheid van de ouders; zij zetten zich hiervoor bijzonder in. Er worden drempelverlagende, sociale activiteiten georganiseerd als koffieochtenden, spelinloop, feesten. Ook deelname op organisatorisch en beleidsadviserend niveau (de ouderaad, MR) wordt belangrijk gevonden. Sommige leerkrachten gaan op huisbezoek. Vrijwel alle leerkrachten geven buitenschoolse opdrachten zoals het kijken naar educatieve programma's en het naar de bibliotheek gaan. Er blijkt veel samenwerking met de plaatselijke bibliotheken te zijn. Ouderparticipatie betrokken op de inhoud van de lessen, zoals Overstap, blijkt breed ingevoerd te zijn en zeer gewaardeerd te worden. Ook andere projecten worden genoemd.

Bij dergelijke ouderprojecten worden sommige ouders niet bereikt, ze komen niet op de georganiseerde bijeenkomsten. Steeds opnieuw vragen en aandringen blijkt vaak te werken, al is dat op een gegeven moment zeer vermoeiend volgens sommige leerkrachten. Een kleiner aantal ouders wordt niet bereikt, terwijl hun kinderen het juist het meest nodig zouden hebben. De meeste ouders zijn echter wel te beïnvloeden om met hun kinderen naar de bibliotheek te gaan, thuis met hen te lezen, en dergelijke. Het blijkt dat de ouders vaak kennis en inzicht missen van hoe het in het onderwijs in Nederland toegaat en wat er van hen als ouders verwacht wordt. Taallessen voor de ouders gekoppeld aan informatie over het onderwijs wordt gezien als een mes dat naar meer kanten snijdt: de ouders kunnen beter communiceren met de leerkrachten en kunnen hun kinderen beter steunen in hun schoolloopbaan.

Op schoolniveau wordt een goed functionerend team genoemd als een voorwaarde om problemen van verschillende aard te lijf te gaan.

Enkele scholen melden het ontbreken van een duidelijk taalbeleid en op een aantal scholen is in het geheel geen taalbeleid. Waar wel taalbeleid is, beperkt dat zich veelal tot dat de groepen 1 tot 3 /4. Men ziet NT2 toch vooral als vak apart in de eerste opvang en in de kleutergroepen. Over het algemeen neemt men aan dat de NT2-ers in de hogere groepen op kunnen gaan in een gemeenschappelijke taalprogramma, hoewel verschillende leerkrachten hierbij ook bedenkingen hebben: extra NT2 zou ook in hogere groepen nodig zijn. Overigens is het niet altijd even duidelijk wat NT2 als vak inhoudt. Het centrale aandachtspunt is voor veel leerkrachten de uitbreiding van de woordenschat, maar men geeft hierbij aan dat dit ook voor Nederlandse kansarme leerlingen essentieel is. Op een aantal scholen wordt apart NT2 gegeven. Belangrijk voor het geven van NT2-onderwijs is de frequentie. In wezen is in vrijwel geen van de scholen NT2 geheel naar wens, qua beschikbare uren en organisatie, ingevoerd. Door allerlei praktische beperkingen is er vaak zo weinig les dat dat haast geen effect *kan* hebben.

Op verschillende scholen werken Oalt-leerkrachten als taalondersteuner. Dit wordt zeer positief gewaardeerd: men denkt dat dit werkelijk een positief effect heeft op de taalontwikkeling. Ook hier wordt de noodzaak van continuïteit benadrukt.

Wat de oplossingen op het leerkrachtniveau betreft: in het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de deskundigheidsbevordering van de leerkrachten. Uit de interviews komt vooral naar voren dat het hebben van hoge verwachtingen positief werkt op de prestaties van de leerlingen.

Met betrekking tot de klassenorganisatie wordt het werken op maat, in kleine groepjes, genoemd, zowel in niveaugroepjes als in heterogene groepjes. De noodzaak tot differentiatie wordt zeer vaak genoemd. Ook vermeld worden de afwisseling van klassikaal lesgeven met gedifferentieerd en zelfstandig werken, en de instructietafel. Het directe-instructiemodel wordt effectief gevonden. Op een aantal scholen wordt de klassikale aanpak doorbroken, er wordt in projecten gewerkt en er vinden vormen van tutoring plaats.

Op het niveau van didactiek van de woordenschat maar ook op andere taalniveaus zijn tal van oplossingen gevonden. Herhaling en visueel werken zijn hier de sleutelwoorden. Verder genoemd worden het werken met woordpakketten, de 'drie stappen van Montessori', dramatische werkvormen, poppenkast, fotografie, spel. Aandacht voor poëzie wordt als middel genoemd om onder andere het taalgevoel op te bouwen. In de praktijk blijken leerkrachten ook effectieve middelen te ont-

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

dekken, zoals het consolideren van woordbetekenissen in één keer door een rondje te rennen, in plaats van de vele-malen-aanbieden-didactiek uit ‘de NT2-boekjes’.

Voorts blijkt volgens een leerkracht dat het resultaatgericht aan deelvaardigheden werken resultaat oplevert bij de Cito-toets.

Met betrekking tot het onderwijs in de zaakvakken hebben leerkrachten verschillende types oplossingen gevonden. Sommigen geven de teksten op en vervangen deze door het vertellen van verhalen en het aanbieden van visueel materiaal. Anderen trachten de teksten toegankelijk te maken door een fase van visuele voorbereiding in te lassen en door extra aandacht te geven aan woorden en begrippen. Ook het werken in projecten wordt hier genoemd.

Wat de integratie van taal en zaakvakken betreft is men wel voor integratie van de verschillende zaakvakken, én voor taalgericht werken in het zaakvakonderwijs. Begrijpend lezen en woordenschatontwikkeling zijn volgens verscheidene leerkrachten juist in het kader van de zaakvakken goed aan te pakken. Het geheel onderbrengen van het taalonderwijs bij de zaakvakken vindt niemand zinvol. Naast de instructieve functie van taal ziet men taal ook als een doel op zich. Men beschouwt taalonderwijs ‘sec’ als noodzakelijk enerzijds om gericht aandacht te kunnen besteden aan bepaalde formele aspecten (zinsbouw, woordvormen, spelling), anderzijds ook om expressieve functies van taal te ontwikkelen.

Voorts wordt het belang benadrukt van materiaal dat niet alleen aansluit op het taalniveau van de leerling, maar ook qua onderwerp en opzet op de thuis- en de jongerencultuur. Sommige leerkrachten zien veel mogelijkheden van ICT. Op sommige scholen wordt al gewerkt met ICT, maar op veel scholen staat dit nog in de kinderschoenen. Soms is hier in het geheel nog geen aanvang mee gemaakt.

Op leerlingniveau heeft men oplossingen gevonden om een passieve leerhouding (die zich bijvoorbeeld uit in het niet vragen van onbekende woorden) te doorbreken: namelijk door voortdurend direct het begrip te controleren. Voor het bevorderen van een stabiele sociaal-emotionele gesteldheid van de leerlingen wordt onder andere genoemd: er voor 150% zijn, geen wisseling van leerkrachten en een duidelijke, gestructureerde aanpak.

4.5 Nascholing

Ter beantwoording van de onderzoeksvraag naar de waardering van de door leerkrachten gevolgde NT2-nascholingscursussen en de implementatie van het geleerde in de onderwijspraktijk, zijn langs twee wegen gegevens verzameld, namelijk door middel van de vragenlijst en door de interviews. Hieronder worden de gegevens van beide bronnen samengenomen.

Uit de vragenlijst blijkt dat van de 32 leerkrachten (16 van groep 4 en 16 van groep 7) tien NT2-nascholingscursussen gevolgd hebben (vijf van groep 4 en vijf van groep 7). Het ging hier om cursussen op het gebied van leren van tweede taal in het algemeen, woordenschat, mondelinge vaardigheden, leesvaardigheid, didactiek, NT2-materiaal, interactie en het geven van feedback. De aard van de cursussen varieerde van theoretisch tot praktisch. Het aantal dagdelen dat een cursus duurde, varieerde van 1 (1x) tot meer dan 16 (1x). De meeste leerkrachten hebben dus geen NT2-cursussen gevolgd. Dit beeld komt ook uit de interviews naar voren²¹.

4.5.1 *Cursussen: wie, wat en hoe*

De aard van de gevolgde cursussen en de waardering ervan is divers. De leerkracht van school N heeft geen NT2-nascholing gevolgd, wel cursussen op het gebied van ICT en van leerlingvolgsystemen. Hij geeft aan waarom hij geen grote behoefte voelt om meer cursussen te volgen: “Ik heb weinig nascholing gevolgd omdat ik me er stierlijk verveel. Ik vraag me dan af: wat doe ik hier? Het is zo theoretisch, er worden dingen verteld, maar doe dat maar eens in je les, dat lukt niet. Nascholing moet gegeven worden door iemand die de praktijk echt goed kent. Ik geef ook les op de Pabo, en voor de studenten is het: daar staat iemand die het klappen van de zweep kent, die kan aangeven: ‘Als je dit doet, dan reageren de kinderen zo.’ Veel leerkrachten geven de voorkeur aan praktische cursussen, zoals de leerkracht van groep 4 van school J “Theorie kan ik zelf wel lezen. Belangrijk in een cursus is: heel veel uitproberen, toegesneden op de situatie, kijken hoe het in die groep zit: hoe kan je het gebruiken, het uitwisselen van ervaringen: hoe doe jij dat, hoe doe ik dat?” De leerkracht van school B is niet enthousiast over gevolgde trainingen: “Ik heb RT gedaan. Ik ben niet tevreden over nascholingscursussen van de schoolbege-

21 NB De onderzoeksgroep van de vragenlijsten wijkt enigszins af van de geïnterviewde leerkrachten. Enige leerkrachten die wel de vragenlijst ingevuld hebben zijn niet geïnterviewd. Omgekeerd zijn twee leerkrachten van niet-onderzoeksscholen toegevoegd.

leidingsdienst. Ze zijn zo beknopt en beperkt: er is zo weinig diepgang. Het is snel in elkaar geflanst, zo in mapje gedaan. Het zou beter zijn om gericht op de praktijk te werken: dit is het probleem, dit is voorafgegaan, dit kun je eraan doen, en dit is het natraject. Echt de verschillende kanten benaderen. Zelf zou ik ICT willen doen, ik ben digibeet. Maar ik ben zo doodop door de hele situatie op school. (...) Ook zou ik meer informatie willen hebben, kennis van de achtergronden van de leerlingen en cultuurverschillen. Bijvoorbeeld: ze zeggen soms dat mag niet volgens de Islam, maar de imam zegt het dan anders. Dan zou ik willen weten wat waar is.”

De leerkrachten van School K geven verschillende waarderingen voor de gevolgde cursussen (met betrekking tot taalbeleid op school, dyslexie, taal bij het rekenen) en geven daarbij een voorbeeld van een niet geslaagde en een wel geslaagde cursus: “De cursussen varieerden van zeer goed tot zeer slecht, en zeer afhankelijk van de gene die het geeft. Soms worden cursussen gegeven door mensen die nog nooit voor de klas hebben gestaan en die nooit in een school komen. Dan denk je: ‘Hoe kan jij mij nou adviseren?’ (...) Er zijn er die bijvoorbeeld tips geven die helemaal niet kunnen in de praktijk. Of die alleen naar jouw ervaringen vragen! Eén keer was het echt een ramp. Die persoon is er toen door de OBD vanaf gehaald, en vervangen door iemand die zelf directeur van een school geweest is. Dat werkt wel! Maar geen videobanden van 20 of 30 jaar geleden! Het is gemakzucht, daar moeten wij eens bij de leerlingen mee aan komen! Taalbeleid doen we nu met iemand van school zelf. Uit elke bouw, de kleuter-, onder-, midden- en bovenbouw dus, zit een persoon in de werkgroep, samen met de directeur en iemand van de OBD. Die bereiden voor en geven opdrachten mee die uitgeprobeerd worden in de groepen. Dan werd het nabesproken en werden er afspraken gemaakt voor lesbezoek: hoe ga je nu eigenlijk met de les om?” Op deze school volgen de leerkrachten enerzijds cursussen waar individuele interesses liggen, zoals bijvoorbeeld op het gebied van ICT, anderzijds als team. Het volgend jaar gaat het hele team naar scholing op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. De overdracht van het geleerde naar de andere teamleden vindt wel plaats in werkgroepen, maar er zou nog meer overgedragen kunnen worden, vindt men. School G, leerkracht 4 bespreekt een voorbeeld van een cursus voor het hele team die gewaardeerd wordt: “We bespeuren steeds meer een verandering in de schoolbevolking, het gaat naar een zwarte schoolbevolking. Dat vereist een specifieke aanpak. We zijn wel in staat om individueel te werken, dat lukt vrij aardig. Daar staat tegenover dat je ook vaak niet weet hoe je dingen moet aanpakken. We worden nu door de schoolbegeleidingsdienst begeleid bij het aanbieden van NT2, bij de nieuwe methode voor begrijpend lezen, ‘Goed gelezen’ en

‘Taaljournaal’ als taalmethode. Heel veel dingen zijn ook toepasbaar voor NT1, het is de basis. Het is vrij intensief: de laatste weken is de man een ochtend in de week in school, inventariseert alles, reikt suggesties aan in teambesprekingen en er worden dingen nabesproken. Hij komt met materiaal en aan de hand daarvan reikt hij dingen aan: ‘dat zou je zo en zo kunnen doen’. Hij geeft ook voorbeeldlessen. Dat werkt heel goed, dat klikt in het team. Het is erg persoonafhankelijk. Soms komt het vonkje niet over. En als de meester niet goed ligt in de groep, dan werken ze niet zo hard. We zijn dan allemaal net kleine kinderen”.

Het team van School Q heeft GIP-nascholing²² gevolgd om in de groep gedifferentieerd te werken. “De kinderen leren daarbij zelfstandig te werken, zodat de leerkracht meer individueel aandacht kan geven. Het is een soort basisstructuur die je kinderen biedt, ze mogen leerkrachten niet meer raadplegen tot er weer een moment is dat ze wel om raad kunnen vragen. De cursus werd aan het team door de schoolbegeleidingsdienst gegeven, ze kwamen daarbij ook in de klas kijken. De meningen erover verschillen. Er zijn ook mensen die al jaren anders werken en die dat niet willen. Sommige leerkrachten: zeggen als je zo werkt, kom je aan veel meer dingen toe. Maar het is niet inhoudelijk, het is geen specialisatie, het gaat meer om organisatie op klasniveau. Het werkt, want als je door de school loopt en je ziet in al die klassen de kinderen zo rustig bezig, dan denk je: nou!” De leerkracht van school G over het GIP-model “Het werkt wel, daarmee creëer je wel voor jezelf ruimte om extra instructie en begeleiding te geven aan kinderen die het nodig hebben. Als ze eenmaal weten hoe de afspraken werken. De andere kant van het verhaal als je 29 kinderen in klas hebt en de helft heeft extra hulp en begeleiding nodig, dan komt het toch neer op groepsbegeleiding.”

School Q mist coördinatie op het gebied van nascholing: “Het zou het beste zijn als de school mensen zich liet specialiseren op verschillende gebieden. Het is van belang voor een team dat specialisaties verdeeld worden: de een doet rekenen, de ander doet dat deel van de zorg, ieder doet een stuk van dat hele scala, zodat je elkaar bij kunt staan. Maar zo’n beleid is er niet” Deze leerkracht heeft ook scholing voor het werken met het Piramide-programma gevolgd die zij als zinvol ervaart.

School E, leerkracht 4 heeft verschillende nascholingen met het gehele team gevolgd en waardeert die wisselend: “Twee cursussen waren erg theoretisch, ik weet niet hoe ik het in de les moet inpassen. Het was met woordplaten en thema’s, en een beetje achtergrondinformatie, op zich best wel goed, ik heb er ook best wat van op-

22 Groeps- en Individueel gericht Pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

gestoken, maar het materiaal dat achterbleef, dat paste helemaal niet bij de thema's in de klas. Het sloot niet aan en het staat nu in de kast! We hebben nog zo'n cursus gedaan over achterstanden, die was vrij theoretisch, maar ik heb er toch wat van opgestoken. Ik dacht eerst bijvoorbeeld aan het onderdompelmodel: als ze veel Nederlands horen, komt het wel goed. Ik heb geleerd dat het op die manier niet zo gestructureerd gaat, dat het nodig is woorden aan te bieden en dat doen we nu dus. Vorig jaar hebben we een cursus gehad van een meneer die zelf allochtoon was en die heeft inzicht gegeven in de belevingswereld van leerlingen en tips gegeven en daar hebben we echt wat aan. Dat is niet zozeer een cursus didactiek, maar het gaat erover hoe je je op kunt stellen, hoe dingen ervaren worden en dat mensen zo vast houden aan tradities, terwijl in het eigen land het proces wel doorgaat. Hoe een cursus is, hangt af van de persoon die hem geeft. Als iemand een goed verhaal heeft en dat brengt, iemand die er echt in zit, zelf de beleving heeft, en zich erboven uit heeft gewerkt. Daar heb je wat aan, voor je pedagogisch klimaat." De leerkracht van groep 7 van school E volgde twee of drie cursussen en vond die in het algemeen wel goed, al sloot het niet geheel aan op de praktijk: "Kijk in de praktijk met gedragsmoeilijke kinderen, ga maar eens een lesje geven, dat kunnen ze niet.(...) Maar je kunt niet buiten die mensen, want je moet toch goede tips hebben."

Sommige leerkrachten hebben geen NT2-cursussen gevolgd en hebben ook weinig ideeën over hoe een cursus eruit zou moeten zien. De leerkracht van school M, een school met een veranderende populatie, ziet in zijn team nog (te) weinig NT2-deskundigheid en pleit voor het volgende: "Voor iedere leerkracht die aan meertalige leerlingen lesgeeft, zou een pakket toegankelijk aanwijzingen beschikbaar moeten zijn, zodat niet iedereen helemaal opnieuw bij AF hoeft te beginnen".

4.5.2 NT2 en leerlingenzorg

Enkele leerkrachten geven aan behoefte aan NT2-scholing te hebben. Zo hebben de leerkrachten van School A nog geen NT2-nascholing gevolgd, maar op de agenda staat dat het team samen met de OBD een lijn gaat uitstippelen voor de NT2-kinderen. Men denkt daarbij aan acht à tien bijeenkomsten waarin het NT2-materiaal wordt aangeboden en aangegeven wordt hoe je het gebruikt en hoe je dat organiseert in de klas. Eerst centraal, en daarna ook door middel van klassenconsultatie. Op andere scholen is men bezig met NT2-deskundigheid, zoals bijvoorbeeld op school D waar men met het hele team vanuit de onderbouw samen met de OBD een woordenschatprogramma opzet, doorgroeiend naar de andere groepen. Dit krijgt steeds meer vorm en structuur. Ook werkt men hier op het moment met de

OBD op het algemene gebied van zelfstandig werken, adaptief onderwijs, hetgeen men ook voor NT2 belangrijk vindt.

School H, leerkracht 4 heeft nog geen NT2-nascholing gevolgd, en mist vooral didactiek op het gebied van mondelinge vaardigheden. School I heeft daarentegen veel nascholingen gevolgd en veel NT2-deskundigheid in huis. Toch zeggen de Prisma- en de NT2-leerkracht dat een opfriscursus ook wel goed zou zijn. Er zijn op deze school veel mogelijkheden: elke cursus die je wilt volgen, is mogelijk. De problemen zijn van andere aard, zoals het grote verloop van personeel waardoor er veel deskundigheid wegvalt. De leerkrachten geven in het gesprek ook aan waarom vernieuwingen die op zich wel zinvol zijn, niet (blijvend) toegepast worden. Dit was het geval met een training in de onderbouw (spelen in hoeken om taal te stimuleren). Leerkracht groep 4: “Die taalleerhoeken, tijdens de cursus wordt het gedaan. Als je opdrachten krijgt, dan lukt het wel. Maar als het afgelopen is, verzandt het. In de groepen 3 zie ik toch steeds minder die taalleerhoeken, die er eerst wél waren. Je moet het doorzetten, maar omdat je met zoveel andere nieuwe dingen zit, en met nieuwe mensen, kom je er niet meer aan toe.” Leerkracht groep 7: “In de bovenbouw weten wij daar weer niets van af. Wij hebben weer andere dingen, zoals zelfstandig werken. Dus als je van bouw switcht, kun je het ook moeilijk toepassen.” Dit team volgt nu de volgende cursussen: een oudergesprekken-cursus, bestaande uit een stuk theorie en dan rollenspellen, en KEOS (Kleinschalig Experiment Onderwijs Sociale competentie), zelfstandig werken, begrijpend lezen en basisontwikkeling in de onderbouw. De NT2-leerkracht van deze school merkt naar aanleiding van nascholingscursussen op dat ze niet zeer veel vertrouwen in de NT2-kennis en vaardigheid van leerkrachten in het algemeen heeft. “Soms hoor ik verhalen van collega’s van andere scholen, dan denk ik: ‘dat dit nog bestaat’! Dan worden er vragen gesteld, dan denk je: ‘dit kan toch eigenlijk niet, als je op zo’n school werkt, dat je die kennis dan niet in huis hebt!’ bijvoorbeeld: het verschil tussen actieve en passieve woordenschat, dat weten ze dan niet. En met name de inzet van mensen, de gemotiveerdheid, op cursussen proef je daar wat van. Bijvoorbeeld wanneer je het hebt over het maken van een woordenlijst. Dan hoor je ze zeggen: ‘Wát? Een woordenlijst? En dat iedere week?!’ Nou zo’n probleem is dat toch niet, daar moet je toch gewoon aan werken, maar als mensen dat dan al een extra belasting vinden, dan denk ik: Tja!”

Ook de leerkracht van groep 7 van school H merkt op dat haar school op het gebied van leerlingenzorg relatief ver is: “Ik doe een cursus RT voor groep 3 t/m 8. Het is heel gericht: dit is het probleem en wat doe je eraan? Het is heel nuttig dat je weet:

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

‘o, maar dan kan ik die toets afnemen en dan kan ik dat materiaal erbij zoeken’. Dat vind ik heel prettig. Ik denk dat ik op de goede weg ben. We zijn op school heel erg bezig met de zorg voor de kinderen. We hebben vorig jaar de inspecteur gehad, en we kwamen er op zorggebied heel goed uit. Vooral voor de buurt ook, we staan bekend om de leerlingzorg. Daar weten wij veel van. Dan merk je als je naar zo’n cursus gaat, hoeveel je er dan al van weet, terwijl er op andere scholen leerkrachten rondlopen die er nog nooit van gehoord hebben, die vragen dan: ‘Wat is dat, een handelingsplan?’”

School L heeft behoefte aan methodiek en materiaal om *de* en *het*-woorden te oefenen. Voorts aan scholing op het gebied van computergebruik voor taal- en rekenonderwijs, en van internet en e-mail. De NT2-leerkracht zou graag een cursus interne begeleiding doen, maar die is te duur. Er zijn veel te weinig uren voor de begeleiding van leerkrachten op deze school, volgens de leerkrachten.

Verschillende scholen geven aan geen behoefte aan speciale NT2-cursussen te hebben, maar wel aan cursussen op een ander c.q. breder terrein. School O heeft scholing voor het werken met Taalplan Kleuters gevolgd en een cursus over werkhouding, en gedragsproblemen, die heel goed was, met veel praktische tips. Ook zijn ze begeleid bij het invoeren van Wereld in Getallen en in de onderbouw zijn ze bezig met ontluikende geletterdheid en ervaringsgericht onderwijs. Meestal doen ze met het team per jaar een cursus. Dit jaar is het computer en internet en zelfstandig werken. Men vindt het goed om als team na te scholen, omdat men dan afspraken kan maken. Als je als individu een cursus volgt, is het moeilijker om erover te praten. De kennis wordt dan niet altijd overgedragen.

School P heeft geen behoefte aan NT2-nascholing: “We hebben al zo’n grote ervaring met anderstaligen. Vorig jaar hebben we een cursus adaptief onderwijs gevolgd. Dat is voor ons belangrijk, de sociaal-emotionele ontwikkeling. (...) Bij de cursus adaptief onderwijs behandelden we met 15 collega’s van andere scholen een boekje ‘Leren leren, leren over denken’ of iets dergelijks. Ik heb er echt dingen uitgehaald die ik toepas: als er een probleemkind is, hoe schrijf je dat op een eenvoudige manier zo op dat anderen dat kunnen lezen.” De collega van groep 7: “We hebben een leerkracht die NT2-lessen geeft – dat heb ik zelf ook een aantal jaren gedaan, en door de schoolbegeleidingsdienst worden we op de hoogte gehouden van de nieuwste NT2-methoden en dat vinden we ook wel voldoende. Om speciaal nog naar cursussen te gaan, dat is voor ons niet nodig.”

Overigens lijkt uit de vragenlijst een grotere behoefte aan NT2-nascholing naar voren te komen dan uit de gesprekken. Dit zou kunnen samenhangen met het feit dat de behoefte in de vragenlijsten gesloten gevraagd werd, bepaalde nascholingsonderwerpen konden aangekruist worden, terwijl het meer open vragen in de interviews minder respons gaf. In sommige gevallen was ook sprake van andere respons: enkele leerkrachten die in de interviews expliciet aangaven geen behoefte (meer) aan NT2-nascholing te hebben, kruisten in de vragenlijst wel enige onderwerpen aan (zie Tabel 36).

Tabel 36: Gewenste NT2-cursussen

Aantal leerkrachten van groep 4 (lk4) (n=16), groep 7 (lk7) (n=16) en het totale aantal (Tot).

Cursus	lk4	lk7	Tot
Geen	1	1	2
Verbreden/verdiepen deskundigheid m.b.t. het Leren van een tweede taal in het algemeen	7	9	16
Werken volgens directe-instructiemodel	3	4	7
Geïntegreerd NT1/NT2-onderwijs	5	6	11
(Nieuwe) didactiek m.b.t. de verwerving van woorden	4	6	10
(Nieuwe) didactiek m.b.t. mondelinge vaardigheden	5	5	10
(Nieuwe) didactiek m.b.t. leesvaardigheid	1	3	4
(Nieuwe) didactiek m.b.t. stelvaardigheid	3	4	7
Integratie van leesvaardigheid in het zaakvakonderwijs	3	7	10
Effectief gebruik van het Nederlands als instructietaal	5	3	8
Uitwerken van een taalbeleid op school	0	1	1
Ondersteuning bij het kiezen en inzetten van NT2-leermiddelen	7	5	12
Ondersteuning op het gebied van planmatig werken	0	1	1
Bevorderen van goede interactie in de klas	7	5	12
Het geven van feedback	2	1	3
Taalbeschouwingsonderwijs	1	2	3
Anders, nl. woordblindheid bij anderstaligen	1	0	1

Uit de tabel blijkt, dat er het meest behoefte is aan cursussen op het gebied van verbreden en verdiepen van deskundigheid op het gebied van het leren van een tweede taal, zowel bij leerkrachten uit groep 4 als bij leerkrachten uit groep 7. Voorts is er ook veel behoefte aan cursussen op het gebied van ondersteuning bij het kiezen en inzetten van NT2-leermiddelen, het bevorderen van een goede interactie in de klas,

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

aan cursussen over didactieken (vooral betreffende woordenschat en mondelinge vaardigheden) en integratie van leesvaardigheid met het zaakvakonderwijs. Aan minder duidelijk en direct op vaardigheden gerichte cursussen is niet veel behoefte (ondersteuning op het gebied van planmatig werken, uitwerken van taalbeleid).

De resultaten over de aard van de gewenste cursussen zijn weergegeven in Tabel 37. Uit de tabel blijkt eveneens dat leerkrachten graag nascholing willen die direct op de klassensituatie betrekking heeft. Aan achtergrondtheorie en lezingen is minder behoefte; aan praktische tips en achtergrondtheorie die direct gekoppeld is aan didactisch handelen, wel. Dit komt wel overeen met de gegevens van de interviews.

Tabel 37. Aard van de gewenste cursussen

Aantal leerkrachten van groep 4 (lk4) (n=16), groep 7 (lk7) (n=16) en het totale aantal (Tot).

Aard cursussen	lk4	lk7	Tot
Veel achtergrondtheorie	0	2	2
Alleen achtergrondtheorie die direct gekoppeld is aan didactisch handelen	10	6	16
Alleen praktische tips	7	11	18
Lezingen	1	0	1
Directe begeleiding in de klas	3	8	11
Workshops op de school	4	7	11
Workshops elders met leerkrachten van andere scholen	5	5	10
Anders	0	0	0

4.5.3 Samenvatting nascholing

Enkele leerkrachten hebben nascholingen op het gebied van NT2 gevolgd. Daarnaast heeft men cursussen gevolgd op gebieden die ook men voor anderstalige leerlingen zinvol acht, zoals ICT, RT, klassenorganisatie, rekenen.

De waardering voor de cursussen zowel van die op NT2-gebied als de overige, varieert van waardeloos tot zeer zinvol. Als redenen waarom een cursus niet als zinvol ervaren werd, worden genoemd: de persoon die de cursus geeft is niet overtuigend, het geheel sluit niet aan bij de onderwijspraktijk, de cursus is slecht voorbereid, het materiaal is slordig en niet professioneel, er vindt geen aansluiting bij behoeftes van de leerkrachten plaats.

Over het algemeen heeft men behoefte aan cursussen die direct aansluiten op situaties in de praktijk en die direct het didactisch handelen betreffen: feedback geven op gegeven lessen, lesvoorbeelden geven, ervaringen uitwisselen en tips geven. Daarnaast is er ook een behoefte aan bepaalde achtergrondinformatie, over het leren van

een tweede taal in het algemeen, over culturele achtergronden. Sommige leerkrachten hebben geen duidelijk beeld van hoe een nascholing er qua inhoud en organisatie uit zou moeten zien (praktisch, theoretisch, workshop, lezing e.d.). Wat NT2 betreft is er vraag naar begeleiding bij invoering van nieuwe taalmethoden. Een leerkracht noemt de mondelinge vaardigheden. Voor het overige is er een weinig duidelijke vraag naar NT2-bijbscholing, althans waar dat in de interviews open gevraagd werd. De achtergrond van deze desinteresse verschilt: sommige leerkrachten werken al zo lang met anderstalige kinderen dat ze van mening zijn dat er voldoende kennis en vaardigheid in huis is, anderen hebben juist bij de invoering van nieuwe taalmethoden net veel NT2 gehad en willen zich nu in een ander onderwerp verdiepen.

Uit de interviews komt enigszins een ander beeld naar voren dan uit de vragenlijsten. In de vragenlijsten waar de behoefte meer gesloten gevraagd werd en bepaalde nascholingsonderwerpen aangekruist konden worden, blijkt de vraag naar specifieke NT2-bijbscholing hoger te zijn.

Over het geheel genomen is er duidelijk, juist ook voor het lesgeven aan anderstalige leerlingen, vraag naar cursussen op een breder gebied dan wat traditioneel onder de NT2-noemer valt, genoemd worden: ICT, RT, sociaal-emotionele problematiek, het voeren van oudergesprekken. Het is niet verwonderlijk dat men juist ook voor anderstalige kinderen deze cursussen zinvol vindt: dit correspondeert met het brede scala van problemen zoals dat bij de inventarisatie naar voren is gekomen: achterstandsproblematiek en sociaal-emotionele problemen. Slechts één leerkracht noemt vermoeidheid als oorzaak om geen trainingen te volgen. Overigens zou het gebrek aan belangstelling voor NT2-cursussen ook veroorzaakt kunnen worden door een blinde vlek ten opzichte van het eigen NT2-functioneren. Althans, dit zou men kunnen afleiden uit de opmerking van een leerkracht, die zelf zeer veel NT2-trainingen gevolgd heeft, (namelijk dat het haar opvalt hoe weinig deskundig leerkrachten van andere scholen op NT2-gebied blijken te zijn). Voorts speelt de open vraagstelling in de interviews een rol, de gesloten vraagstelling van de vragenlijsten, levert al meer wensen op.

Voor het niet toepassen van het in de cursussen aangeboden worden in de interviews twee redenen gegeven. In één geval was het materiaal niet aantrekkelijk genoeg, niet toepasbaar in de lessituatie. In het andere geval was men wel te spreken over de aanpak, maar verzandde de implementatie in de praktijk om praktische redenen. Door een aantal leerkrachten wordt aangegeven dat nascholing teambreed opgezet moet worden zodat men zo veel mogelijk kan profiteren van alle opgedane

kennis, inzichten en vaardigheden. Hierbij ziet men het belang van bewuste verdeling van onderwerpen over de verschillende individuen zodat men van elkaars kennis en vaardigheden kan profiteren.

Tot slot verschillen de mogelijkheden die leerkrachten hebben om cursussen te volgen per school. Zo klaagt een school erover dat er haast niets kan, terwijl er op een andere school juist veel mogelijk is.

4.6 Problemen en oplossingen samengevat

De mate waarin anderstaligheid door de leerkrachten als probleem ervaren wordt, varieert, afhankelijk van factoren als de samenstelling van de schoolpopulatie, de soort buurt waarin de school staat, het thuismilieu, groeps- en individuele kenmerken van leerlingen. In deze verscheidenheid zijn een aantal algemene lijnen te trekken.

Op verschillende niveaus worden knelpunten ervaren m.b.t. het onderwijs aan anderstaligen. Enkele scholen melden dat de gemeente geen geld voor projecten en vernieuwingen ter beschikking stelt, andere scholen melden juist dat de gemeente veel mogelijk maakt. Op buurtniveau speelt de invloed van een achterstandsbuurt op de leerlingen. Een aantal scholen bevindt zich in een dergelijke buurt, andere scholen staan in gemengde buurten, één in een meer gegoede.

Op schoolniveau meldt een enkele school als probleem een wisselende directie, naderende fusie, een team dat niet als team functioneert. Dit is niet overal het geval: veel leerkrachten melden juist een goed functionerend team. Sommige scholen, vooral in de grote steden, noemen het gebrek aan collega's en invallers. Een aantal scholen meldt het ontbreken van een taalbeleid.

Op klasniveau staan enkele leerkrachten voor een dusdanig grote groep dat zowel de leerlingen die veel zorg nodig hebben als de goede leerlingen niet genoeg aandacht krijgen.

Op leerlingniveau worden individuele kenmerken genoemd die de prestaties beïnvloeden: aanleg, intelligentie, motivatie, emotionele gesteldheid. Er worden door de leerkrachten sociaal-emotionele problemen gemeld, gedragsproblemen, motivatieproblemen, achterblijvende cognitieve en talige ontwikkeling.

Op groepsniveau worden genoemd: cultuurverschillen (m.b.t. de verhouding onderwijs-ouders, man/vrouw-patronen) en de geslotenheid van de groep. Ook ge-

noemd worden het niet aansluiten van de jeugdcultuur (computertijdperk, de TV- en video-cultuur) op de schoolcultuur.

Er is in de gesprekken uitgebreid ingegaan op het gezinsniveau: het pedagogisch klimaat in het gezin en de gesproken taal thuis. Sommige leerkrachten spreken in eerste instantie over een NT2- probleem en geven als belangrijke oorzaak van de problemen van en met anderstalige kinderen het feit dat thuis de eigen taal wordt gesproken. Achter een tweede-taalprobleem blijkt echter vaak een sociaal-economische achterstand te liggen. De meeste leerkrachten maken naast het onderscheid tussen NT1 en NT2, een onderscheid naar sociaal milieu. Er zijn milieubepaalde verschillen in pedagogisch rijkdom, ofwel in de aansluiting van het pedagogisch klimaat thuis op het klimaat in het onderwijs. Het gaat dan om de mate waarin het taalgebruik en de manier van communiceren thuis afwijkt van het taalgebruik op school. Het onderscheid tussen thuistaal en schooltaal komt niet overeen met dat tussen NT2 en NT1. Enerzijds zijn er anderstalige gezinnen waar de communicatie qua inhoud en manier van praten aansluit bij het taalgebruik op school, anderzijds zijn er Nederlandstalige gezinnen waar dat minder het geval is. Leerkrachten geven aan dat de achterstand bij Nederlandse kinderen uit een zwak sociaal milieu -waarbij er een discrepantie tussen school- en thuistaal is- hetzelfde is als bij anderstalige kinderen uit een zwak milieu. Een enkele leerkracht stelt zelfs dat de achterstand bij de Nederlandse kinderen groter is. Anderen zien de combinatie van een zwak milieu en anderstaligheid toch als een dubbele barrière. Over het algemeen wordt het niet-Nederlandstalig zijn in een stimulerend thuismilieu niet als probleem gezien, in ieder geval niet als een onoverkomelijk probleem. Uit het geheel van de interviews komt naar voren hoe groot de invloed van omgevingsfactoren, de buurt en het thuismilieu van de leerling, op het leren van de tweede taal is. Ook worden er gedragsproblemen onderscheiden, waarvan verschillende oorzaken aangegeven worden. Genoemd worden: sociaal-emotionele problemen van verschillende aard. Men spreekt over kinderen die getraumatiseerd zijn door oorlogen, rampen en misdaden. Ook kan het niet aansluiten van het niveau in de les op het taalvaardigheidsniveau van het kind tot een gevoel van falen en tot gedragsproblemen leiden.

Op verschillende punten is er sprake van tegengestelde tendensen. Enerzijds wordt door zeer veel leerkrachten het verschijnsel genoemd dat de derde generatie slechter spreekt dan de ouders. Anderzijds wordt hier en daar ook gesproken over een gelei-

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

delijke stijging van het taal- en ontwikkelingsniveau. In het algemeen wordt de segregatie als een probleem ervaren en signaleert men een toename hiervan. Maar ook hierin zijn verschillen: er is een groep die integreert terwijl een andere zich steeds meer isoleert. Gezien de diversiteit van de problematiek, de verschillende achtergronden van groepen allochtonen is het niet verwonderlijk dat er zich geen eenduidig beeld aftekent. Men kan dus niet van *de* NT2-problematiek kan spreken, noch van *de* groep allochtone kinderen, en evenmin van *de* Turkse, Antilliaanse, etc. ouders.

Er worden op verschillende deelgebieden van taalvaardigheid in het Nederlands tekorten gesignaleerd. Ook hier is het beeld divers. Achterstand op het niveau van de woordenschat wordt door vrijwel alle leerkrachten genoemd. Enkele leerkrachten merken bij anderstalige kinderen een tekort aan kennis van de wereld op, anderen niet. Een paar leerkrachten signaleren achterstand op het gebied van technisch lezen, maar de meeste leerkrachten zien de achterstand van anderstalige leerlingen vooral op begrijpend lezen. Over het algemeen worden minder problemen gemeld met de meer technische vaardigheden als spellen en rekenen sec, dan met meer inhoudelijke vaardigheden als begrijpend lezen (waaronder contextopgaven bij rekenen) en stellen. Vaak genoemd wordt de overladenheid van het programma en de onmogelijkheid om het programma van de verschillende vakken af te krijgen. Met betrekking tot de leerhouding van anderstalige leerlingen worden verschillende dingen opgemerkt: enerzijds constateert men leergierigheid, anderzijds ongeïnteresseerdheid.

De voorgestelde oplossingen corresponderen met het scala van de geschetste problemen. De aansluiting van de school bij het thuismilieu wordt als zeer belangrijk ervaren. Innovaties als de brede school en de voor- en vroegschool blijken een breed draagvlak te hebben. Enkele leerkrachten hebben vooral tegen de voor- en vroegschool bezwaren die zowel van pedagogische als van praktische aard zijn. Alle leerkrachten stimuleren het geven van een plaats voor de Nederlandse taal in het thuismilieu door o.a. het geven van buitenschoolse opdrachten zoals het bevorderen van het kijken naar educatieve programma's, het naar de bibliotheek gaan, het lezen van Nederlandse boeken. Voor de beïnvloeding van het thuismilieu hechten alle leerkrachten veel aan betrokkenheid van de ouders; zij zetten zich hiervoor bijzonder in. Er worden tal van activiteiten georganiseerd van verschillende aard: drempelverlagende, deelname op organisatorisch en beleidsadviserend niveau.

Ouderparticipatie betrokken op de inhoud van de lessen, zoals Overstap, blijkt breed ingevoerd te zijn en zeer gewaardeerd te worden. Het blijkt ook dat de meeste ouders erg geïnteresseerd in de prestaties van hun kinderen zijn, maar vaak kennis en inzicht missen van hoe het in het onderwijs in Nederland toegaat en wat er van hen als ouders verwacht wordt. Taallessen voor de ouders gekoppeld aan informatie over het onderwijs wordt gezien als een mes dat naar twee kanten snijdt. Voorts wordt het belang van het landelijk bekendmaken en inzetten van succesvolle innovaties benadrukt.

Voor zover scholen taalbeleid hebben en leerlijnen voor NT2, beperkt dat zich veelal tot dat de groepen 1 tot 3/4. Men ziet NT2 toch vooral als vak apart in de eerste opvang en in de kleutergroepen. Over het algemeen neemt men aan dat de NT2-ers in de hogere groepen op kunnen gaan in een gemeenschappelijke taalprogramma, hoewel verschillende leerkrachten hierbij ook bedenkingen hebben. Overigens is het niet altijd even duidelijk wat NT2 als vak inhoudt. Het centrale aandachtspunt is voor veel leerkrachten de uitbreiding van de woordenschat, maar ook voor Nederlandse kansarme leerlingen is dit essentieel. Op een aantal scholen wordt apart NT2 gegeven. Belangrijk voor het geven van NT2-onderwijs is de frequentie. In wezen is in vrijwel geen van de scholen NT2 geheel naar wens, qua beschikbare uren en organisatie, ingevoerd. Door allerlei praktische beperkingen is er vaak zo weinig les dat het haast geen effect *kan* hebben. Op verschillende scholen werken Oalt-leerkrachten als taalondersteuner. Dit wordt zeer positief gewaardeerd: men denkt dat dit werkelijk effect heeft op de taalontwikkeling. Ook hier wordt de noodzaak van continuïteit benadrukt. Met betrekking tot klassenorganisatie worden verschillende effectieve aanpakken genoemd. Op het niveau van didactiek van de woordenschat maar ook op andere taalniveaus zijn tal van oplossingen gevonden. Met betrekking tot het onderwijs in de zaakvakken hebben leerkrachten verschillende typen oplossingen gevonden. Wat de integratie van taal en zaakvakken betreft is men wel voor integratie van de verschillende zaakvakken, én voor taalgericht werken in het zaakvakonderwijs. Voorts wordt het belang benadrukt van materiaal dat niet alleen aansluit op het taalniveau van de leerling, maar ook qua onderwerp en opzet op de thuis- en de jongerencultuur. Sommige leerkrachten zien veel mogelijkheden van ICT. Op sommige scholen wordt al gewerkt met ICT, maar op andere staat dit nog in de kinderschoenen. Soms is hier in het geheel nog geen aanvang mee gemaakt.

Op leerlingniveau heeft men oplossingen gevonden om bijvoorbeeld een passieve leerhouding te doorbreken. Voor het bevorderen van een stabiele sociaal-

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

emotionele gesteldheid van de leerlingen wordt onder andere genoemd: er voor 150% zijn, geen wisseling van leerkrachten en een duidelijke, gestructureerde aanpak.

Een ideale taalmethode bevat volgens de leerkrachten NT2, al dan niet geïntegreerd met NT1, veel mogelijkheden tot differentiëren, -waarbij niet alleen de zwakke leerlingen maar ook de sterke de kans krijgen zich te ontwikkelen-, veel herhaling en verdieping. Daarbij moet veel aandacht aan woordenschat en mondelinge vaardigheden gegeven worden. Het geheel moet visueel sterk zijn. Voorts moeten er leerlijnen voor spelling, toetsen en remediërend materiaal in opgenomen zijn. Het is opvallend dat er nog scholen met oude methoden werken, onder andere omdat er geen geld is nieuwe aan te schaffen. Veel scholen hebben net een nieuwe methode aangeschaft, of staan op het punt dat te doen. Een aantal leerkrachten dat al met nieuwe methoden werkt, is er tevreden over. De methoden voldoen aan de door de leerkracht gestelde criteria. Enkele leerkrachten signaleren echter dat ook de nieuwe methoden, zowel voor taal-, begrijpend lezen en zaakvakken, te moeilijk voor de doelgroep zijn. Gesuggereerd wordt door sommigen dat voor leerlingen in achterstandssituaties aangepast, eenvoudiger materiaal nodig is, maar anderen zijn het hier volstrekt niet mee eens. Men verwacht dat het probleem zichzelf mogelijk zal oplossen, doordat er een stijging van het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen zal optreden wanneer het werken met de methoden zorgvuldig vanaf het begin opgebouwd wordt. Enkele leerkrachten nemen ook nu al een duidelijke stijging van de prestaties waar als met een beter aansluitende methode gewerkt wordt. In het algemeen verwacht men veel van de invoering van de nieuwe methoden voor de oplossing van de problemen en het verhogen van de leerprestaties.

Wat de leerkrachtvaardigheden betreft: enkele leerkrachten melden (nog) niet te weten hoe te handelen met een veranderende populatie. In het algemeen blijkt uit de interviews relatief weinig behoefte aan nascholingen op NT2-gebied. Het is opvallend dat het volgen van meer NT2-nascholing door de leerkrachten zelf als oplossing veel minder aandacht krijgt dan scholing op andere terreinen. Komt dit door 'blindheid' voor eigen handelen, is men al deskundig genoeg, of is NT2 niet zo'n vak apart als de NT2-deskundigen suggereren? Waarschijnlijk heeft dit ook te maken met de diversiteit van de problematiek waarvoor men zich gesteld ziet. De breedheid en veelzijdigheid ervan wordt ook hier weerspiegeld: men heeft behoefte

aan cursussen op sociaal-emotioneel gebied, ICT en RT, dus op een breder gebied dan hetgeen traditioneel onder de NT2-noemer valt.

Alle scholen zijn betrokken in een proces van een veranderende schoolbevolking. In de aanpassing aan de veranderde populatie lijken vaak de volgende stadia doorlopen te worden. Aanvankelijk vindt een niveauperlagingsplaats, een lager stellen van de normen, en daarmee gepaard gaande een dalend verwachtingspatroon van de leerkrachten. Vervolgens kan dit geproblematiseerd en ter discussie gesteld worden, door de leerkrachten zelf, door de inspectie, door de angst om de Nederlandse leerlingen en/of sterke leerlingen te verliezen. Daarop volgend kan er een verandering in attitude en opvattingen optreden: men specialiseert zich, schaft nieuwe materialen aan, schoolt zich bij, gaat weer meer prestatiegericht en met hogere verwachtingen werken. Vooral in de groepsinterviews onstonden principiële discussies op het punt van verlegging van doelen en lager stellen van normen. Het hebben van hoge verwachtingen werkt positief op de prestaties van de leerlingen, zo melden enkele leerkrachten. Ook resultaatgericht werken aan (deel) vaardigheden levert meetbaar resultaat, hogere scores op, zo meldt een leerkracht.

Veel scholen hebben een probleem met betrekking tot de Cito-toets, die een oneigenlijke manier van inschalen zou zijn. Zelfs op een school waar men al jaren bewust en deskundig met NT2 bezig is en letterlijk en figuurlijk alles uit de kast haalt, gaan de prestaties maar mondjesmaat omhoog (van slecht naar minder slecht). Dit zou voort kunnen komen uit het relatief kleine aandeel van het onderwijs in het geheel van achterstandsbestrijding. Vandaar dat er veel belang gehecht wordt aan de stimulering van de omgeving. Dit neemt echter niet weg dat er juist ook in de klas zeer veel gedaan moet en kan worden. Verschillende leerkrachten geven aan dat bijvoorbeeld ongeïnteresseerdheid van leerlingen niet alleen externe oorzaken heeft, maar ook kan komen doordat de leerstof niet aansluit. Methoden die beter aansluiten blijken de leergierigheid van de kinderen weer te kunnen wekken. Wellicht zou pas de combinatie van een adequate didactiek in combinatie met de inzet van nieuwe methoden en innovaties op andere gebieden (ouderparticipatie, voor / vroegschool) substantiële resultaten op kunnen leveren.

Wat is een adequate didactiek? Gezien de grote verschillen die op leerlingniveau geconstateerd zijn, lijkt deskundigheid en vaardigheid op het gebied van gedifferentieerd werken essentieel. Resultaatgericht aan (deel) vaardigheden werken heeft

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

volgens sommigen effect. Wordt hiermee ook op langere termijn effect geboekt, wordt op deze wijze ook aan meer inhoudelijke vaardigheden gewerkt, die breder inzetbaar zijn, zoals begrijpend lezen, diepe en brede woordkennis, wendbare kennis, strategieën? Of heeft dit toch meer betrekking op de meer technische vaardigheden (spelling, technisch lezen, rekenen) waarvan geconstateerd is dat juist daar niet zozeer het probleem ligt? Op dergelijke vragen zal verder ingegaan worden in hoofdstuk 5 waar het kwantitatieve en kwalitatieve deel van de studie samen besproken worden.

Tenslotte een opmerking over de interviews: in de gesprekken kwam over het algemeen een grote, vanzelfsprekende betrokkenheid van de leerkrachten bij hun leerlingen naar voren. Een aantal leerkrachten zegt door de situatie moedeloos te zijn of te worden. Dit wordt dan veroorzaakt door factoren, veelal een combinatie van factoren, waarop men weinig invloed kan uitoefenen (een naderende fusie, een gemeente die geen geld ter beschikking stelt, de problemen van een achterstandsbuurt). Maar het was opvallend hoe vaak er enthousiast verteld werd over allerlei oplossingen en hoe positief men over het werk sprak: “Ik vind dat er best wat meer positieve aandacht mag komen voor dit soort scholen, dat mis je toch wel. Ik denk als mensen uit een zogenaamd witte school hier mee zouden draaien, een week of twee, dan zouden ze er heel anders over denken, want je komt zoveel dingen tegen buiten normale schoolproblemen om die wij toch ook op moet lossen waardoor het werken veel moeilijker is. Dat wordt te weinig benadrukt. Dat er heel hard wordt gewerkt, dat er zoveel inzet is.” (school J) en: “De situatie hier is niet heel problematisch, we zijn echt een gemengde school. Je went er ook aan. Door het diverse publiek, krijg je ook diverse problemen, niet alleen met taal. Maar er zijn ook zoveel leuke dingen. Als een jongetje dat eerst nog niets zei, na drie weken binnenkomt en opeens zegt: “Goedemorgen juffrouw”. Dan denk je: “Yes!” Of als ze ineens een heel mooi opstel maken. Je waardeert het misschien nog meer, die verworvenheid, meer nog als wanneer iemand die altijd een acht haalt, een negen heeft” (School O).

5 Conclusies

In dit hoofdstuk worden de conclusies van het onderzoek samengevat en worden enige aanbevelingen gedaan voor het onderwijs aan anderstalige leerlingen. In hoofdstuk 6 worden de implicaties van de resultaten van deze studie voor het onderwijsbeleid en het onderwijs aan 1.9-leerlingen verder bediscussieerd en gerelateerd aan resultaten van schooleffectiviteitsonderzoek.

In dit hoofdstuk behandelen we eerst de resultaten betreffende de proporties school- en leerkrachtgebonden variantie in de leerwinst van de 1.9-leerlingen. Vervolgens wordt besproken welke variabelen de leerwinst in taalvaardigheid voorspellen. Dan worden de uitkomsten van het kwantitatieve deel van het onderzoek gekoppeld aan de resultaten van het kwalitatieve deel. Tot slot komen de resultaten aan bod betreffende de implementatie van NT1- en NT2-methoden en het Oalt onderwijs.

Proporties school- of leerkrachtgebonden variantie in de leerwinst in de Nederlandse taalvaardigheid van 1.9-leerlingen in groep 4 en 7

Uit de resultaten voor groep 4 blijkt dat in de meeste analyses ongeveer de helft van de variantie in de leerwinst voor woordenschat en technisch lezen school- c.q. leerkrachtgebonden is en voor de helft leerlinggebonden²³. De leerwinst voor woordenschat en technisch lezen van de 1.9-leerlingen in groep 4 blijkt dus voor een groot deel door school- of leerkrachtgebonden factoren verklaard te worden.

De leerwinst voor technisch lezen van de 1.9-leerlingen in groep 7 betreft voor de helft of meer schoolgebonden variantie. Van de woordenschat blijkt de schoolgebonden variantie in de leerwinst van 1.9-leerlingen in groep 7, afhankelijk van de wijze van analyseren, 7 of 17 procent te bedragen. De leerwinst in met name technisch lezen, maar ook voor woordenschat van 1.9-leerlingen in groep 7 wordt dus, net als bij de 1.9-leerlingen in groep 4, voor een flink deel door schoolgebonden factoren bepaald. De variantie in de leerwinst voor grammatica en spelling blijkt (vrijwel) geheel leerlinggebonden. De groei van deze vaardigheden

23 In deze studie zijn in de multi-levelanalyses twee niveaus onderscheiden, het leerlingniveau en het gecombineerde school- en leerkrachtniveau. Waar in de tekst wordt gesproken van 'schoolgebonden variantie' wordt dus alle variantie bedoeld die niet aan het leerlingniveau gebonden is. Het betreft dan dus zowel de variantie die gekoppeld is aan verschillen tussen scholen als variantie die veroorzaakt wordt door verschillen tussen leerkrachten.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

lijkt voor deze leerlingen dus voor een gering deel tot helemaal niet door schoolgebonden factoren verklaard te worden.

We concluderen op grond van het bovenstaande dat de invloed van de school of de leerkracht op de leerwinst voor technisch lezen en woordenschat van de 1.9-leerlingen in groep 4 en 7 relatief groot is. Daarnaast blijkt de leerwinst voor grammatica en spelling van de 1.9-leerlingen in groep 7 nauwelijks door school- of leerkrachtgebonden factoren bepaald te worden.

Variabelen die de leerwinst in technisch lezen voorspellen voor groep 4 en 7

Technisch lezen is in zowel groep 4 als 7 als afhankelijke variabele gebruikt. Wanneer we kijken naar overeenkomsten in de resultaten voor groep 4 en 7 dan valt het volgende op. Er zijn geen leerlingvariabelen die in beide groepen significant samenhangen met de leerwinst. In groep 4 blijken de analogieëntest van de SON en of Nederlands als eerste taal geleerd is, significant de leerwinst te voorspellen, in groep 7 zijn dit de leeftijd (zittenblijvers lager) en de verblijfsduur. Wel is er een overeenkomst te zien in deze resultaten. Zowel of het Nederlands als eerste taal geleerd is als de verblijfsduur in Nederland zijn op te vatten als variabelen die de mate van taalcontact met het Nederlands weergeven.

Voor wat betreft de leerkracht- en directievariabelen geldt dat voor beide groepen de tijd besteed aan stellen een positieve samenhang vertoont met de leerwinst. Voor groep 4 betreft het de tijd besteed aan stellen in niveaugroepen en voor groep 7 de tijd besteed aan klassikaal stellen. Het blijkt dat de tijd besteed aan stellen niet of laag samenhangt met de absolute vaardigheidsniveaus voor technisch lezen en relatief hoog met de leerwinst. De alternatieve verklaring dat leerkrachten meer tijd aan stellen gaan besteden naarmate de leerlingen taalvaardiger zijn, lijkt dus niet houdbaar. Dit is een extra argument voor het veronderstellen van een positief effect van stelonderwijs op de leerwinst voor technisch lezen van de 1.9-leerlingen. Stellen en lezen zijn twee kanten van hetzelfde proces en dus is het waarschijnlijk dat onderwijs in een van beide vaardigheden ook de andere vaardigheid bevordert.

Voor groep 7 blijkt het belang dat door leerkracht en directie aan culturele doelen wordt gehecht positief samen te hangen met de leerwinst bij technisch lezen. De culturele doelen betreffen onder meer het schrijven van verhalen en het lezen van fictie. Het besteden van aandacht aan beide kanten van de schriftelijke taalverwerving lijkt dus gunstig voor het ontwikkelen van de vaardigheid in technisch

lezen. Ook in groep 4 blijkt aandacht voor het lezen van fictie van belang. Het betreft hier ‘stimulering van het thuis lezen en naar de bibliotheek gaan’.

Voorts zien we bij de analyses voor technisch lezen voor beide groepen een aantal overeenkomsten voor wat betreft effecten van specifieke zorg voor NT2-leerlingen. Bij groep 4 vertoont een specialisme van de leerkracht op het gebied van specifieke zorg en de mate van differentiatie een positieve samenhang met de leerwinst en bij groep 7 de ‘inzet van een remedial teacher’ (zowel op klasniveau als op schoolniveau), de ‘inzet van extra formatie aan coördinatie van de leerlingenzorg’, de ‘inzet van extra formatie aan NT2-onderwijs’ en de mate van geduld bij uitleg aan NT2-leerlingen.

Naast de bovenstaande parallellen tussen uitkomsten voor technisch lezen van beide groepen, zijn er ook een aantal groepsspecifieke resultaten.

Voor groep 4 wordt nog een positief effect gevonden van de algemene tijd besteed aan woordenschat. De tijd die klassikaal aan woordenschat wordt besteed hangt echter negatief samen met de leerwinst. Bij meerdere analyses voor groep 4 wordt gevonden dat klassikaal onderwijs negatieve en onderwijs in niveaugroepen positieve effecten laat zien op de leerwinst. Bij technisch lezen worden bijvoorbeeld ook nog negatieve effecten gevonden van de tijd besteed aan klassikaal begrijpend lezen, aan klassikaal zaakvakonderwijs en zelfs van de tijd besteed aan klassikaal technisch lezen. Woordenschatonderwijs, mits gedifferentieerd en niet klassikaal, lijkt dus nuttig voor de leerwinst in technisch lezen van 1.9-leerlingen in groep 4. Verder lijkt klassikaal onderwijs dus überhaupt minder geschikt voor deze leerlingen dan onderwijs in niveaugroepen.

Voor groep 7 vinden we naast de eerder genoemde effecten die voor beide groepen opgaan, dat de leerwinst voor technisch lezen positief samenhangt met de tijd besteed aan zaakvakonderwijs. Gegeven de afwezige of relatief lage samenhangen tussen tijd besteed aan zaakvakonderwijs en de absolute niveaus in technisch leesvaardigheid, lijkt het plausibel dat voor 1.9-leerlingen in groep 7 zaakvakonderwijs een positief effect heeft op de leerwinst voor technisch lezen.

Naast het al genoemde positieve effect voor groep 7 van het aanhangen van sociaal-emotionele doelen blijkt er voor groep 7 een negatief effect op de leerwinst voor technisch lezen van het hechten aan cognitieve doelen. Begeleiding door een Pabo of door een instituut voor schoolmaatschappelijk werk lijken eveneens positief te werken voor het technisch lezen van de 1.9-leerlingen in groep 7.

Variabelen die het volgen van Oalt weergeven, laten negatieve effecten op de leerwinst zien. Daar Oalt in groep 7 doorgaans buitenschools is, moet de verkla-

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

ring wellicht gezocht worden in de veronderstelling dat leerlingen die Oalt volgen afkomstig zijn van gezinnen die zich wat minder richten op het Nederlands of een wat lagere sociaal economische status hebben.

De significante leerkracht- en directievariabelen waarvan een causaal effect plausibel is, verklaren de schoolgebonden variantie in de leerwinst voor technisch lezen van de 1.9-leerlingen in beide groepen voor driekwart tot geheel. Niet causaal gedachte variabelen zijn bij het bepalen van de proporties verklaarde variantie verwijderd. We kunnen dus concluderen dat de causaal gedachte significante onafhankelijke variabelen een groot deel van de verschillen in leerwinst verklaren.

Variabelen die de leerwinst in woordenschat voorspellen voor groep 4 en 7

Naast technisch lezen is ook woordenschat in beide groepen gemeten. Voor beide groepen zijn alleen parallellen in de resultaten voor wat betreft de leerlingvariabelen. Van belang blijken de categorieëntest van de SON en weer het taalcontact Nederlands (een negatieve samenhang met of Turks als eerste taal geleerd is bij groep 4 en een positieve samenhang met de mate van Nederlands spreken met vrienden en vriendinnen voor groep 7). De effecten van leerkracht- en directievariabelen op de leerwinst voor woordenschat worden daarom voor de groepen 4 en 7 apart besproken.

In groep 4 blijkt de leerwinst voor woordenschat positief samen te hangen met de mate waarin sociale en emotionele onderwijsdoelen nagestreefd worden en met schoolbegeleiding door een instantie die zich richt op schoolmaatschappelijk werk, door een Pabo of door een pedagogisch studiecentrum. Verder blijkt de tijd besteed aan grammatica een positieve samenhang te vertonen met de leerwinst. Onduidelijk is of we de tijd besteed aan grammatica moeten zien als oorzaak of als gevolg van een grotere woordenschat c.q. leerwinst in woordenschat.

Stimulering van thuis lezen en naar de bibliotheek gaan heeft eveneens een positieve invloed op de woordenschatverwerving. Positief en mogelijk causaal lijken verder het prioriteit geven aan taalvaardigheid in het onderwijs aan NT2-leerlingen, meer tijd besteden aan methodegebonden toetsen, een andere leerkracht (geen NT2-leerkracht) betrekken bij het onderwijs aan de (NT2-) leerlingen in de groep, het besteden van extra formatie aan een NT2-leerkracht of een remedial teacher en het maken van schoolbeleid ten aanzien van pesten of discriminatie. Deze laatste twee variabelen passen bij het hiervoor genoemde positieve

verband tussen het aanhangen van sociale en emotionele doelen en de leerwinst voor woordenschat.

Tijd besteed aan zaakvakonderwijs hangt negatief met de leerwinst samen. Dit zou kunnen betekenen dat het zaakvakonderwijs het taalonderwijs enigszins verdringt, hoewel we bij de leerwinst voor technisch lezen een positief effect van de tijd besteed aan zaakvakonderwijs zagen. Negatieve samenhangen worden verder gevonden voor de mate waarin de leerkracht extrinsieke motivatie probeert aan te brengen (competitie), deelname aan Oalt, woordenschatonderwijs via klassikale instructie, zaakvakonderwijs via klassikale instructie, het gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal, remedial teaching als specialisme, tijd besteed aan mondelinge taalvaardigheid en de mate van arbeidssatisfactie van het bevraagde directielid. In het onderstaande proberen we deze samenhangen te duiden.

Als de tijd besteed aan mondelinge taalvaardigheid voornamelijk het kringgesprek betreft, is de gevonden negatieve samenhang te verklaren. Damhuis (1995; 276) vond immers dat het vrije kringgesprek 'van de drie onderzochte activiteiten het minst stimulerend voor T2V is bevonden, ...'²⁴. Evenmin verrassend is het negatieve effect van extrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie wordt vaak als contraproductief gezien. De negatieve relatie met Oalt kan verklaard worden door aan te nemen dat de 1.9-leerlingen regulier onderwijs missen door de Oalt lessen. Het woordenschat- en mondeling taalvaardigheidsonderwijs zouden wel eens vaker gegeven kunnen worden naarmate ze harder nodig zijn, wat de negatieve samenhangen zou verklaren. Hetzelfde geldt voor het gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal. Zaakvakonderwijs zou het taalonderwijs enigszins kunnen verdringen. Ook mogelijk is echter dat woordenschatonderwijs en zaakvakonderwijs middels klassikale instructie beide negatieve beta's vertonen doordat klassikaal onderwijs voor de 1.9-leerlingen in groep 4 minder geschikt is.

Bij groep 7 zien we dat een model met verschillende regressiegewichten per school voor de voormeting van woordenschat (random slopes model) significant beter past. Scholen verschillen dus significant in de effectiviteit waarmee zij de woordenschat van hun 1.9-leerlingen in groep 7 doen groeien. Van de leerlingvariabelen blijken vooral de mate waarin de leerlingen Nederlands spreken met

²⁴ De drie activiteiten betroffen mondelinge interacties via het werken in een groepje en werken in een speciale NT2-groep. T2V=tweede taalverwerving.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

vrienden en vriendinnen en de intelligentie zoals gemeten met de categorieëntoets van de SON, van belang.

Verder zien we een positief effect van of er een andere leerkracht (géén NT2-leerkracht) betrokken is bij het onderwijs aan de (NT2-)leerlingen, de mate van ouderparticipatie zoals gerapporteerd door de leerkracht, de tijd besteed aan zaakvakonderwijs, en de mate waarin samengewerkt wordt aan taalopdrachten. Daar de tijd besteed aan zaakvakonderwijs niet samenhangt met de grootte van de woordenschat (noch voor voor-, noch voor nameting), is de alternatieve verklaring dat leerkrachten pas meer zaakvakonderwijs gaan geven als de woordenschat dit toelaat, niet plausibel. Een negatief effect van de tijd besteed aan klassikaal spellingonderwijs kan causaal opgevat worden als we veronderstellen dat klassikaal onderwijs minder geschikt is voor 1.9-leerlingen of dat het spellingonderwijs het woordenschatonderwijs verdringt. Het percentage 1.25-leerlingen op school hangt positief met een grotere leerwinst voor woordenschat in groep 7 samen. Mogelijk is een hierdoor veroorzaakt intensiever contact van de 1.9-leerlingen met gesproken Nederlands hier debet aan.

Net als bij technisch lezen wordt ook voor woordenschat de leerwinst van 1.9-leerlingen in groep 4 en 7 voor driekwart tot geheel verklaard door de causaal gedachte significante leerkracht- en directievariabelen. Hieruit blijkt dat het effect van deze variabelen op de leerwinst groot zou kunnen zijn.

Variabelen die de leerwinst in grammatica en spelling voor groep 7 voorspellen

Voor groep 7 zijn ook analyses verricht ter verklaring van de leerwinst voor grammatica en spelling. De leerwinst voor grammatica blijkt vrijwel geheel leerlinggebonden variantie te betreffen en samen te hangen met de intelligentie en de eerst geleerde taal (een positief effect van Nederlands respectievelijk een negatief effect van Turks). Gegeven de geringe dan wel ontbrekende school- of leerkrachtgebonden variantie, is het niet vreemd dat de leerwinst voor grammatica zeer matig voorspeld wordt door de variabelen uit de leerkracht- en directievragenlijsten. Van de leerkrachtvariabelen blijken de significant negatief samenhangende variabelen moeilijk als causaal gezien te kunnen worden, behalve wellicht de mate waarin de leerkracht meent dat de achterstand van de 1.9-leerlingen veroorzaakt wordt door de thuissituatie. Leerkrachten die menen dat de thuissituatie verantwoordelijk is, voelen zich wellicht minder verantwoordelijk voor de achter-

stand van 1.9-leerlingen. Causaal te denken leerkrachtvariabelen die een significant positief effect vertonen zijn: het volgen van na- of bijscholing, het belang gehecht aan sociale en cognitieve onderwijsdoelen en taalondersteunend Oalt. Causaal te denken directievariabelen zijn of de school wordt begeleid door een nascholingsinstituut en of er Oalt Turks in de onderbouw gegeven wordt, al is onduidelijk of de leerlingen in groep 7 van taalondersteunend Oalt hebben kunnen profiteren toen zij in de onderbouw zaten.

Voor spelling blijkt de leerwinst eveneens geheel leerlinggebonden variantie te betreffen. De scholen blijken dus niet te verschillen in de mate waarin zij erin slagen hun leerlingen te leren spellen. Daarnaast verklaren de variabelen nauwelijks variantie op leerlingniveau. De enige leerlingvariabelen die ertoe doen voor de leerwinst in spelvaardigheid (totaal) zijn het zelfvertrouwen (mede ten aanzien van het leren) en het als eerste taal Turks geleerd hebben (negatief). Voor regelgestuurde spelling blijken de intelligentie zoals gemeten met de categorieëntest van de SON en de affectieve attitude ten aanzien van de eigen taal van invloed.

De leerkrachtgebonden variabelen die significant blijken en een causaal effect zouden kunnen hebben op de leerwinst voor spelling zijn: de tijd besteed aan extra uitleg voor 1.9-leerlingen ter voorkoming van onbegrip, het door de leerkracht gehechte belang aan emotionele of cognitieve doelen en de door de leerkracht weergegeven mate van ouderparticipatie. Er zijn geen significante directievariabelen waarvan wij een direct causaal effect op de leerwinst voor spelling veronderstellen.

Overeenkomsten tussen de resultaten van het kwalitatieve en het kwantitatieve deel van het onderzoek

Een deel van de hierboven aangehaalde variabelen kwam ook in het kwalitatieve deel van de studie naar voren als mogelijk van invloed op de leerwinst in taalvaardigheid Nederlands van 1.9-leerlingen in beide groepen. Uit de kwalitatieve studie kwam naar voren dat het ten aanzien van de 1.9-leerlingen van belang is een onderscheid te maken tussen achterstanden die te maken hebben met sociaal milieu (die dus niet specifiek de 1.9 leerlingen betreffen) enerzijds en de anderstaligheid anderzijds. Naast taalproblemen of -achterstanden hebben de leerlingen die uit sociaal zwakke milieus komen ook gedragsproblemen en emotionele problemen die tot relatief lage leerprestaties leiden. De oplossing van de problemen van 1.9-leerlingen moet waarschijnlijk dus niet alleen in het taalonderwijs gezocht worden, maar ook in de sociaal-emotionele sfeer. Wanneer we kijken naar

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

de resultaten uit het kwantitatieve deel, dan zien we dat sommige resultaten deze visie ondersteunen. Aandacht op leerkracht- en of schoolniveau voor (sociaal-) emotionele doelen bleek in verschillende analyses voor beide groepen een positieve samenhang te vertonen met de leerwinst. Andere significant met de leerwinst samenhangende variabelen wezen ook in die richting: expliciet schoolbeleid ten aanzien van pesten en discriminatie en begeleiding van de school door een instantie die zich bezighoudt met schoolmaatschappelijk werk. Veiligheid en geborgenheid zijn mogelijk juist voor de onderzochte leerlingen van groot belang voor het kunnen presteren.

In de kwalitatieve studie wordt het probleem gesignaleerd dat er een kloof bestaat tussen het schoolmilieu en de schooltaal enerzijds en het thuismilieu en de thuistaal anderzijds. Wat de kloof tussen school- en thuismilieu betreft: op veel scholen wordt tegenwoordig aandacht besteed aan het bevorderen van de ouderbetrokkenheid en -participatie, onder meer ook in stimuleringsprojecten waarin bijvoorbeeld taallessen voor ouders worden gekoppeld aan informatie over het onderwijs. In de kwantitatieve studie kwam het belang van ouderbetrokkenheid eveneens naar voren: de mate van ouderparticipatie en -betrokkenheid (door de leerkrachten gerapporteerd) hing positief samen met de leerwinst bij sommige taalvariabelen.

Wat betreft het gesignaleerde verschil tussen schooltaal en thuistaal dat veel NT2-leerlingen parten speelt: dit probleem betreft volgens de kwalitatieve studie ook Nederlandstalige leerlingen uit sociaal zwakke milieus. Er is bij veel anderstalige leerlingen niet alleen sprake van een NT2-probleem maar van een taalachterstand in het algemeen. Leerkrachten vragen dan ook vooral om methoden met veel differentiatiemogelijkheden. Hoewel de term NT2 voor anderstalige leerlingen erg is ingeburgerd en veel leerkrachten ook deze term gebruiken, is het de vraag of we op de weg van specifiek NT2-onderwijs door moeten gaan (zie ook verderop). Wellicht moet het onderwijs zich met name voor achterstandsleerlingen meer richten op differentiatie, op het werken op maat. In de kwantitatieve studie is veel ondersteuning voor dit idee gevonden: wat betreft de leerlingenzorg vertoonden variabelen die de inzet van specifieke zorg betreffen (de inzet van extra formatie voor een NT2-leerkracht, voor een coördinator leerlingenzorg, maar meer nog de inzet van een remedial teacher) een positieve samenhang met de leerwinst bij verschillende taalvaardigheden. Daarnaast bleek ook de mate van differentiatie door de leerkracht een positieve samenhang met de leerwinst (technisch lezen groep 4)

te vertonen alsmede variabelen die de specifieke aandacht voor uitleg aan 1.9-leerlingen betreffen en het geduld dat de leerkrachten daarbij hebben (een positieve samenhang met de leerwinst bij spelling respectievelijk technisch lezen bij groep 7). Voorts bleek uit de kwantitatieve studie dat dagelijkse tijd besteed aan verschillende taalvaardigheden waarbij klassikale instructie wordt gegeven vaak een negatieve samenhang vertoont met de leerwinst, met name voor groep 4. Het werken in niveaugroepen bij verschillende taalvaardigheden daarentegen vertoont juist een positieve samenhang met de leerwinst bij groep 4. Bij groep 7 ligt dit anders: de logboekvariabelen die de tijdsbesteding aan verschillende aspecten van het onderwijs meten, blijken daar nauwelijks meer van invloed. We vinden alleen nog één significant positief verband met klassikale instructie (te weten de samenhang van de tijdsbesteding bij stellen en de leerwinst bij technisch lezen) en een significant negatieve (met de tijd besteed aan klassikaal spellingonderwijs op de leerwinst bij woordenschat). Het is aannemelijk dat het gedifferentieerd werken vooral voor leerlingen in groep 4 van belang is: deze leerlingen zijn korter op school en zullen doorgaans meer variatie vertonen in de beheersing van het Nederlands, dan leerlingen in groep 7, waarbij onder meer door zittenblijven een homogener groep is ontstaan.

Wat betreft de samenhang tussen leerwinst en NT2-variabelen het volgende: uit de kwalitatieve studie komt de vraag naar voren wat NT2-onderwijs nu precies is. Waarin onderscheidt het zich van moedertaalonderwijs? Wat zijn de kenmerken van NT2-leermiddelen en -didactiek? Wat is het verschil tussen didactiek en materiaal voor NT2-kinderen en dat voor taalzwakke Nederlandstalige kinderen? Volgens de kwalitatieve studie is woordenschat van groot belang. In bepaalde opzichten, ook voor woordenschat, is het onderscheid tussen taalsterke en taalzwakke kinderen relevanter dan dat tussen NT1- en NT2-leerlingen. Bij het woorden leren moet worden gekeken wat er precies ontbreekt: het achterliggende concept (taalzwakte) of alleen de naam, het label van het begrip (NT2). Ook in de kwantitatieve studie komen NT2-variabelen zelden als relevant naar voren. Alleen de directievariabele 'extra formatie ingezet voor een NT2-leerkracht' vertoont in enkele gevallen een positieve samenhang met de leerwinst. De uit de kwalitatieve studie naar voren komende visie dat de taalproblemen van allochtone leerlingen niet persé de tweede taal betreffen (de anderstaligheid), maar vooral hun (gebrek aan) taligheid of begripkennis wordt indirect ondersteund door het kwantitatieve deel. Betrokkenheid van een NT2-leerkracht bij het onderwijs blijkt geen signifi-

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

cant met de leerwinst samenhangende factor, evenmin als de via het logboek gemeten variabele 'dagelijkse duur van de NT2-lessen'. Verder is er geen enkele significante samenhang gevonden tussen leerwinst en het gebruik van NT2-leermiddelen. Aan de andere kant lijken tijdsbestedingsvariabelen als het werken in niveaugroepen aan verschillende taalvaardigheden en extra uitleg voor laag taalvaardige allochtone leerlingen er wel toe te doen.

Uit de kwalitatieve studie komt wat betreft de nascholingsbehoeften naar voren dat er met betrekking tot anderstalige leerlingen vraag is naar cursussen op een breder gebied dan wat onder de NT2-noemer valt: remedial teaching, sociaal-emotionele problematiek en het voeren van oudergesprekken. Dit correspondeert met het scala van problemen zoals dat door de leerkrachten geschetst is en met de bevindingen uit het kwantitatieve deel betreffende specifieke zorg voor NT2- c.q. achterstandsleerlingen, het hanteren van (sociaal-)emotionele doelen door scholen en leerkrachten en het belang van ouderbetrokkenheid.

Uit de kwantitatieve studie blijkt verder dat leerlinggebonden variabelen een significante samenhang vertonen met de absolute taalvaardigheidsniveaus en met de leerwinst. Bij groep 4 is er een samenhang gevonden tussen de leerwinst bij technisch lezen enerzijds en intelligentie, zoals gemeten met de SON (analogieëntest) en het al dan niet thuis Nederlands spreken anderzijds. De leerwinst bij woordenschat voor groep 4 hangt samen met de leerlingvariabelen intelligentie (SON-categorieën) en het thuis Turks als eerste taal geleerd hebben (negatief). Bij groep 7 zijn samenhangen tussen enerzijds intelligentie en thuistaal en anderzijds de leerwinst eveneens te vinden: te weten voor grammatica, spelling en woordenschat. Daarnaast is er tussen de leerwinst en de volgende leerlingvariabelen een positieve samenhang gevonden: taalcontact met vrienden en vriendinnen bij woordenschat, verblijfsduur bij technisch lezen, affectieve attitude ten opzichte van de eigen taal bij woordbeeldspelling en zelfvertrouwen bij spelling totaal. De belangrijkste leerlingvariabelen zijn dus 'intelligentie' en 'eerst geleerde taal' of 'taalcontact'. In de kwalitatieve studie komt eveneens naar voren dat zaken als aanleg, intelligentie en thuistaal van invloed zijn op de prestaties van allochtone leerlingen. Hierbij blijkt ook dat er volgens de onderwijzers van een complexere problematiek sprake is. De achterstanden worden volgens hen niet alleen of in eerste instantie veroorzaakt door variabelen als intelligentie en anderstaligheid, maar door problemen op het buurtniveau (zoals onveiligheid) en het gezinsniveau

(arm pedagogisch klimaat, een laag niveau van talige communicatie, ook in de eigen taal) en de grote kloof die gaapt tussen het schoolmilieu en het thuismilieu. Mogelijk is in dit verband ook de samenhang van de variabele ‘stimulering van het thuis lezen en naar de bibliotheek gaan’ met de leerwinst bij technisch lezen voor groep 4 van belang. Stimulering van thuis lezen lijkt vooral voor kinderen uit lagere sociale milieus van belang. Het aanhangen van culturele onderwijsdoelen, waaronder ook het stimuleren van lezen van fictie en het schrijven van verhalen, blijkt eveneens een positieve samenhang met leerwinst te vertonen bij technisch lezen voor groep 7. Overigens betreft het stimuleren van lezen een leerkrachtvariabele. Het is een van de variabelen die het leerlingniveau betreft maar door de school beïnvloed kan worden. In de praktijk gebeurt dit op scholen ook veel. In de kwalitatieve studie kwam het stimuleren van (thuis) lezen ook als relevant naar voren voor leerlingen in achterstandssituaties.

De achterstandssituatie waarin veel kinderen uit het onderhavige onderzoek zich bevinden uit zich volgens onderwijzers in een gebrek aan pedagogische rijkdom van het thuismilieu, een cognitieve achterstand, een taalachterstand (ook in de eigen taal) en een sociaal-emotionele problematiek. In die zin onderscheiden deze kinderen zich volgens de onderwijzers niet van Nederlandse kinderen in een vergelijkbare achterstandssituatie. Variabelen die het thuis- en buurtmilieu betreffen zijn in de kwantitatieve studie nauwelijks onderzocht. Alleen de variabelen die de benadering door de school en leerkracht van de sociaal-emotionele problematiek betreffen en de mate van ouderbetrokkenheid en -participatie (op te vatten als thuismilieu-variabele) zijn onderzocht. Van deze variabelen zijn significante samenhangen met de leerwinst gevonden.

Welke aanbevelingen kunnen er op grond van de onderhavige studie nu gedaan worden voor het onderwijs aan allochtone of 1.9-leerlingen? Ten eerste is het voor leerlingen in achterstandssituaties van belang dat er aandacht besteed wordt aan geborgenheid en veiligheid. Hoewel dit strikt genomen geen onderwijstaak is, valt dit wel onder de pedagogische opdracht van de school, iets waar de laatste jaren meer aandacht aan geschonken wordt.

Ten tweede zijn er aanwijzingen voor het belang van ouderbetrokkenheid. Naast het trachten de ouders bij de school te betrekken, kunnen scholen ook proberen om speciale ouderprojecten (stimuleringsprojecten) aan de school te verbinden.

Ten derde is er sprake van een taalachterstand, die niet alleen het Nederlands lijkt te betreffen maar de conceptuele ontwikkeling in het algemeen. Dit geldt voor al-

le leerlingen in achterstandssituaties, ook de Nederlandse. Het onderwijs kan hier compenserend optreden. Die compensatie moet blijkens deze studie gezocht worden in differentiatiemaatregelen, zoals het werken in niveaugroepen, het inzetten van een remedial teacher (of zorgleerkracht) en het geven van specifieke aandacht/uitleg aan de leerlingen. Leermiddelen moeten veel mogelijkheden tot differentiatie bevatten. Of dit betekent dat er met specifieke NT2-leermiddelen gewerkt moet worden, is de vraag en in elk geval een punt van aandacht. Wellicht moeten we hier een onderscheid maken tussen neven- en onderinstromers, waarbij de eerstgenoemden - gezien hun leeftijd - meer behoefte hebben aan specifiek NT2-onderwijs dan de laatstgenoemden. Leerkrachten in het reguliere onderwijs gebruiken NT2-methoden vaak niet, omdat ze deze lastig kunnen combineren met de reguliere methode. Leermiddelen met goede differentiatiemogelijkheden verdienen in het reguliere onderwijs misschien de voorkeur, omdat de taalachterstandsproblematiek niet uitsluitend de allochtone leerlingen en ook niet alleen de taal betreft. Vergelijk de eerdere opmerkingen over het gebrek aan conceptuele ontwikkeling versus het niet kennen van labels. Anderstaligheid op zich hoeft onder gunstige omstandigheden geen groot probleem te zijn. Bovendien zijn er ook 1.9-leerlingen in de steekproef die thuis als eerste taal Nederlands hebben geleerd. Wanneer de achterstand de conceptuele ontwikkeling betreft, zullen er hiervoor ook specifieke leermiddelen ingezet moeten worden.

Het kwantitatieve deel van de onderhavige studie betreffende factoren die van invloed zijn op de leerwinst Nederlands van 1.9-leerlingen en de knelpunten en oplossingen die uit het kwalitatieve deel naar voren komen, geven aanleiding tot een nieuwe kijk op het onderwijs aan 1.9-leerlingen. Alleen NT2-onderwijs lijkt niet voldoende om de gesignaleerde problemen op te lossen. Ook maatregelen buiten het onderwijs zijn gewenst. Op grond van de kwantitatieve en kwalitatieve studie zijn er aanwijzingen voor het belang van de factoren sociaal milieu, pedagogisch rijkdom van het thuismilieu, de kloof tussen thuismilieu en school en het noodzakelijke onderscheid dat gemaakt dient te worden tussen anderstaligheid en achterstand. Het onderwijs kan, zo blijkt uit het voorgaande, een bijdrage leveren aan de leerwinst bij allochtone leerlingen. Maar de oplossing van het probleem moet ook gezocht worden op andere terreinen dan het terrein van het onderwijs: voorschoolse opvang, gezinsstimuleringsprogramma's, de brede school. Overigens is het niet reëel te verwachten dat iedere achterstand opgeheven kan worden, maar aanknopingspunten voor toekomstig beleid heeft deze studie wel opgeleverd. In hoofdstuk 6 komen we op deze materie terug.

NT2-methoden

Gezien zowel de grootte van de respons als die van de steekproef die in het onderhavige onderzoek gebruikt is, moet bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen betreffende de aanwezigheid en het gebruik van NT2-methoden opgepast worden met het generaliseren van de resultaten naar alle basisscholen in Nederland. Bij de analyses gericht op het bepalen welke leerling-, leerkracht- of schoolgebonden variabelen de leerwinst Nederlands voorspellen, bleek overigens geen van de variabelen die de aanwezigheid of het gebruik van NT2-methoden of zelf ontwikkeld NT2-materiaal weergeven, samen te hangen met de leerwinst Nederlands. Het belang van het gebruik van NT2-methoden of zelf ontwikkeld NT2-materiaal voor de leerwinst in taalvaardigheid Nederlands is in deze studie dus niet aangetoond.

Uit de resultaten blijkt dat de op school aanwezige NT2-methoden in de steekproef van dit onderzoek ongeveer dezelfde methoden zijn als in 1992 (Van Schooten 1993) werden aangetroffen. De methoden die nu relatief frequent genoemd zijn, bleken ook toen frequent voor te komen. Het betreft de TAK, Knoop het in je oren, Laat wat van je horen en Allemaal taal.

Voor het beantwoorden van de vraag hoeveel methoden er op de scholen zijn, kijken we alleen naar de gegevens van de scholen met meer dan 50% allochtone leerlingen, daar de andere strata in dit onderzoek onvoldoende voorkomen in de steekproef voor het maken van een zinvolle beschrijving. In 1992 bleken de scholen met meer dan 50% allochtone leerlingen gemiddeld 4.1 NT2-methoden in huis te hebben. In deze studie blijken er gemiddeld 6.3 NT2-methoden op de elf scholen met meer dan 50% allochtone leerlingen. Er lijken dus iets meer NT2-methoden op de scholen te zijn dan in 1992.

Kijken we naar welke NT2-methoden daadwerkelijk gebruikt worden, dan blijken in groep 4 vooral de TAK, Allemaal taal, Van horen en zeggen, en Mondeling Nederlands bij veilig leren lezen voor te komen. In groep 7 zijn dat de TAK en Allemaal taal. In groep 4 gebruiken de leerkrachten van ons onderzoek gemiddeld 1.9 NT2-methoden en de leerkrachten van groep 7 gemiddeld 1.5. Van de 16 leerkrachten van groep 7 gebruiken er zeven helemaal geen NT2-methode. Duidelijk is dat vooral in de zevende groepen van ons onderzoek erg weinig NT2-methoden gebruikt worden. In 1992 (Van Schooten 1993) bleken de basisscholen met meer dan 50% allochtone leerlingen gemiddeld ongeveer twee NT2-methoden te gebruiken voor alle groepen samen. Gegeven het gemiddelde van 1.9

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

voor alleen groep 4 lijkt het NT2-methodegebruik in onze steekproef wat hoger dan dat van de steekproef van 1992.

Kijken we naar de frequentie van het methodegebruik dan zien we dat de NT2-methoden meestal selectief gebruikt worden en in de helft van de gevallen incidenteel tot maandelijks. Slechts drie van de 39 door de leerkrachten in onze steekproef gebruikte methoden worden dagelijks gebruikt. Negen van de 32 leerkrachten geven aan geen NT2-methode te gebruiken. Dit zijn twee leerkrachten van groep 4 en zeven van groep 7. Hen is gevraagd naar de redenen hiervoor. Vijf keer genoemd is het argument dat er geen NT2-lessen gegeven worden, ook vijf keer geeft men aan het gebruik lastig te vinden, drie leerkrachten geven aan onvoldoende bekend te zijn met het aanbod en twee menen dat de beschikbare NT2-methoden ongeschikt zijn voor hun leerlingen.

Op zes scholen uit onze steekproef blijkt zelf ontwikkeld NT2-materiaal aanwezig te zijn. Drie leerkrachten van groep 4 en drie van groep 7 geven aan dergelijk NT2-materiaal te gebruiken. Vier van hen gebruiken dit materiaal wekelijks, één dagelijks en één incidenteel.

Om na te gaan waarom dit materiaal is ontwikkeld, is gevraagd welke aspecten van het NT2-onderwijs men in het beschikbare methodenaanbod mist. In groep 4 en 7 missen de leerkrachten vooral materiaal gericht op de luister- en spreekvaardigheid, en in mindere mate ook woordenschat. In groep 7 mist men ook nog materiaal gericht op stellen. De frequentie van NT2-methodegebruik hangt overigens significant samen met de frequentie van gebruik van zelf ontwikkeld NT2-materiaal. Ook het aantal NT2-methoden op school hangt positief met de frequentie van het gebruik van eigen NT2-materiaal samen. Het eigen materiaal dient dus waarschijnlijk meer als aanvulling op dan als substituut voor NT2-methoden.

Kijken we welke leerling-, leerkracht- of schoolkenmerken *het aantal op school aanwezige NT2-methoden* voorspellen, dan blijkt dat er meer NT2-methoden aanwezig zijn op scholen waar een NT2-leerkracht is aangesteld of bij het onderwijs betrokken is, en op scholen waar de extra formatie wordt gebruikt om meer NT2-onderwijs te geven. Ook scholen die aan interne begeleiding doen en waar de leerkracht meer differentieert hebben meer NT2-methoden in huis, oftewel scholen waar aandacht is voor taalzwakke leerlingen. Bij deze verklaring past ook dat scholen meer NT2-methoden hebben als de leerkracht in niveaugroepen werkt. Op scholen waarvan directieleden meer cursussen hebben gevolgd, zijn eveneens meer NT2-methoden. Wellicht raken de directieleden via cursussen beter geïnformeerd over het beschikbare NT2-materiaal.

Het aantal op school aanwezige NT2-methoden wordt goed voorspeld door de bovengenoemde variabelen. Na aftrek van de door het gemiddelde leerlinggewicht in de klas verklaarde variantie, verklaren de leerkrachtvariabelen samen 45% van de variantie in de aanwezigheid van NT2-methoden. Na aftrek van het door het percentage 1.9-leerlingen verklaarde deel, blijken de overige variabelen op directieniveau 40% van de variantie in het aantal aanwezige NT2-methoden op school te verklaren.

De *aanwezigheid op school van zelf ontwikkeld NT2-materiaal* blijkt vooral samen te hangen met de samenstelling van de klas- of schoolpopulatie, er is vaker eigen materiaal naarmate er meer 1.9-leerlingen op school zijn. Daarnaast blijkt dat zelf ontwikkeld materiaal vaker voorkomt op scholen waarvan de leerkracht nascholing heeft gevolgd en meent dat verbetering van het onderwijs de anderstalige leerling kan helpen. Op deze scholen is ook vaker sprake van interne begeleiding en wordt de extra formatie vaker ingezet voor klassenverkleining.

De aanwezigheid van zelf ontwikkeld NT2-materiaal wordt iets minder goed voorspeld door leerkrachtvariabelen dan de aanwezigheid op school van NT2-methoden. Na aftrek van de 47% verklaard door het gemiddeld leerlinggewicht in de klas verklaren de leerkrachtvariabelen nog 18%. De directievariabelen verklaren na correctie voor de percentages 1.9- en 1.0-leerlingen 62%. Dat de directievariabelen er meer toe lijken te doen dan de leerkrachtvariabelen, doet vermoeden dat het initiatief tot het ontwikkelen van eigen materiaal op directieniveau genomen wordt.

Gaan we na welke leerling-, leerkracht- of schoolkenmerken samenhangen met *het aantal gebruikte NT2-methoden*, dan blijkt dat het betrekken van een NT2-leerkracht, een remedial teacher of een leeshulpouder bij het NT2-onderwijs, samen gaat met het gebruik van meer NT2-methoden. Het kan zijn dat scholen waar dit gebeurt meer aandacht voor de NT2-problematiek hebben en dus niet alleen meer mensen inschakelen bij het NT2-onderwijs maar ook meer NT2-methoden. De vernieuwingsgezindheid van de leerkracht, de mate van planmatig werken, het geven van extra ondersteuning aan NT2-leerlingen bij het maken van werkstukken en de attitude ten aanzien van de eerste taal hangen positief en het onderschrijven van het idee dat de school weinig kan doen aan achterblijvende prestaties van anderstalige leerlingen negatief samen met het aantal gebruikte NT2-methoden. Dit alles lijkt terug te voeren op de attitude van de leerkracht ten aanzien van het NT2-onderwijs en de anderstalige leerling. Leerkrachten die geloven in vernieuwing, in planmatig werken en in mogelijk positieve effecten van

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

NT2-onderwijs, nemen ook meer NT2-leermiddelen ter hand, dan leerkrachten die daar negatiever over denken. Ook het meer tijd besteden aan taaltoetsen van leerkrachten die meer NT2-methoden hanteren, zou zo verklaard kunnen worden, evenals de gevonden samenhang tussen methodegebruik en de directievariabele aangaande expliciet schoolbeleid ten aanzien van discriminatie. Opvallend is verder dat het gemiddeld leerlinggewicht in de klas noch de samenstelling van de schoolpopulatie significant met het aantal gebruikte NT2-methoden samenhangen. Samengenomen verklaren de significant gebleken onafhankelijke variabelen het aantal gebruikte NT2-methoden zeer goed: 72% van de variantie wordt verklaard.

Ook is nagegaan in hoeverre de achtergrondvariabelen *de gebruiksfrequentie van NT2-methoden* voorspellen. Ten eerste blijkt dat de frequentie van NT2-methodegebruik vooral samenhangt met de samenstelling van de klas- of schoolpopulatie: hoe meer anderstaligen, hoe frequenter het gebruik. Verder blijkt dat de frequentie van NT2-methodegebruik vooral samenhangt met of er een NT2-leerkracht of een remedial teacher bij het onderwijs aan NT2-leerlingen betrokken is en of de leerkracht vernieuwingsgezind is. Het is wel denkbaar dat deze variabelen een causaal effect vertonen op het NT2-methodegebruik. Hetzelfde geldt voor de mate van planmatig werken en het frequenter toetsen van taal- en leesvaardigheid, al blijkt dat de samenhang van deze twee variabelen met de frequentie van methodegebruik ook terug te voeren is op het percentage 1.9-leerlingen in de klas. Zo is het ook niet verrassend dat leerkrachten die vaker NT2-methoden gebruiken de anderstalige leerlingen ook vaker helpen bij het maken van werkstukken.

Verder blijkt uit de analyses dat na aftrek van de door het gemiddelde leerlinggewicht in de klas verklaarde variantie de twee variabelen die weergeven of er een NT2-leerkracht en of er een remedial teacher betrokken is bij het NT2-onderwijs 38% van de variantie in de frequentie van NT2-methodegebruik verklaren. De leerkrachtvariabelen 'mate van vernieuwingsgezindheid', 'arbeidsatisfactie' en 'mate van planmatig werken' verklaren, na controle voor het gemiddeld leerlinggewicht samen 30%.

De drie variabelen 'het inzetten van extra formatie voor meer NT2-onderwijs', 'de mate van professionalisering' en 'de mate waarin sociale doelen prioriteit krijgen van de directie' verklaren samen na controle voor de percentages 1.9- en 1.25 leerlingen op school ongeveer 15% van de frequentie van NT2-methodegebruik.

De gebruiksfrequentie van zelf ontwikkeld NT2-materiaal wordt vooral voorspeld door de mate waarin er 1.9-leerlingen in de klas en op school voorkomen. Verder blijken scholen vaker eigen materiaal te gebruiken als zij ook extra formatie besteden aan coördinatie van leerlingzorg. Ook de aanwezigheid van NT2-leerkrachten hangt met de gebruiksfrequentie van eigen materiaal samen. Verder blijken leerkrachten frequenter eigen materiaal te gebruiken als zij vaker in niveaugroepen aan grammatica en spelling te doen. Het lijkt er dus op dat deze leerkrachten relatief veel aandacht geven aan taalvaardigheidsonderwijs en daarbij differentieren. De leerkrachtvariabelen verklaren samen, na controle voor het gemiddelde leerlinggewicht in de klas, 32% van de variantie in de frequentie van het gebruik van eigen materiaal. De directievariabelen die aangeven of extra formatie wordt ingezet voor coördinatie van leerlingzorg en in welke mate de directieleden cursussen hebben gevolgd, blijken samen na controle voor de percentages 1.9- en 1.25-leerlingen 26% van de gebruiksfrequentie te verklaren.

De aanwezigheid en het gebruik van reguliere taalmethoden en Oalt-methoden

Het blijkt dat Taal Actief de meest gebruikte methode is onder de leerkrachten van de groepen 4 en 7 van de onderzochte scholen. Een andere veelgebruikte methode, met name voor groep 4, betreft Veilig Leren Lezen.

Het blijkt dat de meeste leerkrachten van groep 4 twee á drie reguliere taalmethoden gebruiken. De meeste leerkrachten van groep 7 gebruiken één reguliere taalmethode. De methode die op de scholen uit de steekproef het meest aanwezig is, is 'Spelling in de lift'. Daarnaast zijn de methoden 'Taal Actief', 'Taal Kabaal' en 'Goed gelezen' elk drie keer genoemd. Gemiddeld zijn er op de scholen uit de steekproef twee reguliere taalmethoden aanwezig. In groep 7 wordt naast 'Taal Actief' gebruik gemaakt van 'Taal Kabaal' en 'Goed gelezen'. Leerkrachten in groep 4 gebruiken gemiddeld drie methoden; leerkrachten in groep 7 gemiddeld 1,5 methoden. Gegeven dat er maar 13 scholen en per groep maar 16 onderwijzers gegevens leverden, kunnen de resultaten niet gegeneraliseerd worden naar de gehele populatie van basisscholen of onderwijzers in Nederland.

Zoals te verwachten, wordt Oalt voor groep 4 onder schooltijd gegeven op de eigen school. Dit Oalt-onderwijs blijkt in meer of mindere mate taalondersteunend. Op zes van de negen scholen die Oalt geven is de voor taalondersteuning bedoelde methode Trias aanwezig.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

Van de leerkrachten van groep 4 weten vier leerkrachten niet welke methode er in de Oalt-les wordt gebruikt. Dit is bijna de helft van het aantal leerkrachten dat Oalt-leerlingen in de groep heeft. Gezien het feit dat Oalt in de onderbouw in meer of meerdere mate taalondersteunend voor de verwerving van het Nederlands is, is dit opvallend. Op zes scholen is de voor taalondersteuning bedoelde methode Trias aanwezig.

Voor groep 7 vindt Oalt in de meeste gevallen buiten schooltijd plaats. Opvallend is, dat Oalt voor groep 7 op drie scholen onder schooltijd plaatsvindt, mogelijk in de verlengde schooltijd of -dag, en volgens de leerkrachten enigszins aansluit op het reguliere onderwijs. Van de leerkrachten van groep 7 weten 6 leerkrachten niet welke lesmethode in de Oalt-les wordt gebruikt. Twee scholen geven aan dat voor groep 7 Unitelerle Türkçemiz gebruikt wordt.

6 Discussie en aanbevelingen voor onderzoek, het overheidsbeleid en de onderwijspraktijk

In het onderstaande bediscussiëren wij de resultaten van de in dit rapport beschreven studie. Eerst wordt hierbij ingegaan op de mate waarin de door ons gevonden resultaten overeenkomen met vergelijkbare eerder verschenen studies, met name voor wat betreft de gevonden proporties school- cq leerkrachtgebonden variantie. Daarna wordt ingegaan op de school- en leerkrachtgebonden onafhankelijke variabelen die blijken onze studie van invloed zijn op de leerwinst voor taal van de 1.9-leerlingen in de groepen 4 en 7 van het basisonderwijs.

Eén van de verrassendste resultaten van de hier gerapporteerde studie betreft de relatief grote proporties school- en leerkrachtgebonden variantie die wij vinden voor met name technisch lezen en in mindere mate ook woordenschat. Deze resultaten wijken enigszins af van wat in andere studies wordt gevonden (zie bijv. Meijnen, Lagerweij & De Jong, in press; Mulder 1994). De proporties schoolgebonden variantie in de leerwinst in taalvaardigheid of in het taalvaardigheidsniveau zijn in deze studies vaak klein (nihil tot .15) en kunnen vaak niet verklaard worden met behulp van gemeten achtergrondvariabelen op leerkracht- of schoolniveau (Bosker & Luyten 2000). In onze studie blijken de achtergrondvariabelen de schoolgebonden variantie redelijk tot goed te voorspellen. Wij geven enige door ons plausibel gedachte oorzaken voor het verschil tussen de resultaten van onze en voorgaande studies. Deze oorzaken betreffen de onderzochte onderzoekspopulatie, de afhankelijke variabelen en de gekozen onderzoeksopzet.

Wij onderzoeken, in tegenstelling tot wat in veel andere studies gebeurt, alleen 1.9-leerlingen. Deze leerlingen zijn gemiddeld genomen minder vaardig in het Nederlands dan de niet 1.9-leerlingen. Door deze selectie zal de variantie in de prestaties van de onderzochte leerlingen dus afnemen. Het zou kunnen dat hierdoor de verhouding tussen school/leerkrachtgebonden variantie en leerlinggebonden variantie verandert in het voordeel van de school/leerkrachtgebonden variantie.

De bovenbedoelde 'restriction of range' is waarschijnlijk echter niet de enige verklaring voor de grote proporties schoolgebonden variantie die wij vinden. Als de restrictie de varianties doet afnemen, worden instrumenten ook minder betrouwbaar en worden samenhangen tussen achtergrondvariabelen en de afhankelijke va-

riabelen ook lager geschat. In deze studie worden echter veel significante achtergrondvariabelen gevonden en wordt de schoolgebonden variantie voor een groot deel door de achtergrondvariabelen op school- en leerkrachtniveau verklaard.

Daarnaast blijkt dat voor achterstandsleerlingen de effecten van scholen en leerkrachten op de prestaties groter zijn, dan voor niet-achterstandsleerlingen (Bosker & Luyten 2000), wat eveneens een verklaring kan vormen voor de relatief grote proporties school- en leerkrachtgebonden variantie die wij in deze studie vinden. Overigens blijken de effecten van school- en leerkrachtgebonden factoren op de prestaties van de achterstandsleerlingen zeer stabiel te zijn, en veel stabielier dan op de prestaties van niet-achterstandsleerlingen (Bosker & Luyten 2000). Dit laatste maakt het aannemelijk dat de door ons gerapporteerde resultaten, en met name de gevonden invloed van onafhankelijke variabelen op de leerwinst, stabiele resultaten weerspiegelen. Overigens is in onze studie geen onderscheid gemaakt tussen het school- en het leerkrachtniveau. Uit reviews en meta-analyses blijkt dat de proportie variantie op klas- of leerkrachtniveau meestal groter is dan die op schoolniveau (Bosker & Luyten 2000; Scheerens & Bosker 1997, p.303).

Verder nemen wij als afhankelijke variabele de leerwinst en niet een vaardigheidsniveau dat op één moment is gemeten, zoals bij Mulder (1993; 1994). Het lijkt ons plausibel dat de leerwinst meer bepaald wordt door schoolgebonden karakteristieken dan het vaardigheidsniveau. Het vaardigheidsniveau wordt immers voor een flink deel al voorschools bepaald (door thuissituatie e.d.). Ook is denkbaar dat het vaardigheidsniveau in grotere mate afhankelijk is van buitenschoolse factoren, bijvoorbeeld factoren vallend onder thuismilieu en woonomgeving, dan de leerwinst.

Daarnaast is het waarschijnlijk dat voor anderstalige leerlingen de leerwinst in technisch lezen en woordenschat voor een veel groter deel door het onderwijs wordt bepaald, dan voor moedertaalsprekers. Moedertaalsprekers hebben meer kans om deze vaardigheden buitenschools (o.a. thuis en in contacten met vrienden en vriendinnen) te verwerven. Technisch lezen is overigens een vaardigheid die voor een relatief groot deel via school wordt aangeleerd.

Wat betreft de onderzoeksopzet, in veel longitudinale studies wordt wel herhaald gemeten, maar niet met instrumenten die voor voor- en nameting identiek zijn. Voor de verschillende leeftijdsgroepen worden vaak verschillende instrumenten gebruikt. Om toch longitudinale vergelijkingen mogelijk te maken, of de leerwinst te operationaliseren, worden de verschillende instrumenten met behulp van item-responsmodellen geschaald (e.g. Vierke 1995). Deze schalingen leveren ech-

ter nogal eens problemen op. Koopman (2001) laat zien dat er problemen optreden bij het equivaleren van rekentoetsen uit het leerlingvolgsysteem en het PRIMA-cohort. Taaltoetsen, en met name functionele taaltoetsen, passen vaak erg slecht in de item-responsmodellen die voor equivalering of calibrering gebruikt worden (e.g. Van Schooten & De Gloppe 2001). Deze schalingen zouden er mede oorzaak van kunnen zijn dat resultaten van andere longitudinale studies afwijken van de onze.

Tot slot vallen er over de mate waarin onze resultaten afwijken van wat anderen vinden relativerende opmerkingen te maken. In de studie van Bosker en Luyten (2000) onder 150 scholen, 300 leerjaren en 4685 leerlingen blijkt voor taal bij alle leerlingen in groep 6 en 8, en niet alleen 1.9-leerlingen, de leerwinst voor 18% school- en leerjaar-gebonden te zijn. De taaltoetsen betreffen hier een combinatie van taalgebruik, begrijpend lezen en spelling. Wij vonden voor spelling geen schoolgebonden variantie in groep 7. Begrijpend lezen is in onze studie niet meegenomen, wat taalgebruik precies behelst wordt door Bosker en Luyten niet expliciteerd.

In Scheerens en Bosker (1997; 305) wordt een overzicht gegeven van resultaten van een meta-analyse van schooleffectiviteitsonderzoek. Uit dit overzicht blijkt dat er schoolkenmerken zijn die een aanzienlijke samenhang met schooleffectiviteit vertonen (e.g. evaluatie .15; ouderbetrokkenheid .13; feedback .48; reinforcement .58, differentiatie .22). Hieruit volgt dat aanzienlijke proporties schoolgebonden variantie in de schooleffectiviteit aannemelijk zijn.

Overigens is het niet waarschijnlijk dat het geringe aantal scholen in onze steekproef (16) verantwoordelijk is voor de grote proporties school- en leerkrachtgebonden variantie die wij vinden. In kleine schoolsteekproeven is het aantonen van schooleffecten immers juist onwaarschijnlijker door gebrek aan power (Scheerens & Bosker 1997; Rasbash et al. 2000).

Op grond van bovenstaande overwegingen lijkt het interessant om na te gaan of onze resultaten gerepliceerd kunnen worden. Men zou hiertoe ook bestaande longitudinale datasets kunnen gebruiken. Daartoe zou men eerst alle 1.9-leerlingen die in groep 4 en 7 zitten uit deze data moeten selecteren en vervolgens, indien aanwezig, de leerwinst in technisch lezen of woordenschat als afhankelijke variabele moeten nemen. Als technisch lezen niet gemeten is, kan de replicatie voor andere aspecten van de taalvaardigheid Nederlands plaatsvinden. Bij voorkeur moet in deze replicaties gewerkt worden met instrumenten die herhaald worden

afgenomen, en niet met verschillende instrumenten die via schalingstechnieken aan elkaar gerelateerd worden.

Allochtone leerlingen bevinden zich ondanks allerlei maatregelen om de taalontwikkeling te stimuleren nog steeds in een achterstandspositie wanneer we kijken naar de gemiddelde prestaties ten opzichte van Nederlandse leerlingen. Veel allochtone leerlingen hebben al direct bij de aanvang van het basisonderwijs een achterstand, die zich vooral uit in een achterstand op het gebied van de Nederlandse taal, maar in feite een veel bredere, ook cognitieve achterstand betreft. Een belangrijk deel van de allochtone kinderen komt uit een achterstandsmilieu, waarin de 'instructieve kwaliteit van de ouders' en de 'sociaal-emotionele ondersteuning' verre van optimaal zijn. Dergelijke gezinskenmerken zijn van invloed op de prestaties van kinderen (Bosker & Luyten 2000; Tesser, 1999).

Bij de aanvang van het basisonderwijs wordt een zekere kennis van de wereld en taalvaardigheid Nederlands verondersteld. Van een dergelijke 'schoolrijpheid' is bij veel allochtone leerlingen geen sprake. Bovendien treden zij een geheel nieuwe cultuur (met vaak een andere taal) binnen die tot aansluitingsproblemen leidt. Er is bij een groot deel van de allochtone leerlingen dus sprake van een kloof tussen thuismilieu en schoolmilieu en tussen thuistaal en schooltaal. De voor/vroegschoolse educatie zou mogelijk een deel van deze kloof kunnen overbruggen. Daar de achterstanden van veel allochtone leerlingen niet in de eerste plaats een taalachterstand betreffen maar een algehele achterstandsproblematiek waarbij ook de gezins- en opvoedingssituatie betrokken is, vergelijkbaar met die van Nederlandse leerlingen in achterstandsmilieus, zal het beleid niet alleen gericht moeten zijn op het onderwijs, maar ook op maatschappelijke, sociaal-emotionele en pedagogische factoren.

In de onderhavige studie werd ondersteuning gevonden voor de relevantie van het thuismilieu: in de kwalitatieve studie werden bij groepen allochtone leerlingen sociaal-emotionele problemen gerapporteerd. Uit het kwantitatieve deel bleek dat scholen en leerkrachten die zich richten op sociaal-emotionele onderwijsdoelen en ook daadwerkelijk beleid op dit punt voeren, bijvoorbeeld ten aanzien van pesten of discriminatie, een bijdrage leveren aan de leerwinst bij taalvaardigheid. Het is van belang dat er op scholen met veel allochtone leerlingen in achterstandssituaties aandacht besteed wordt aan veiligheid en geborgenheid, kortom een goed school- en klasklimaat. Mogelijk kan ook de aanwezigheid op school van een Oalt-leerkracht, ondanks het feit dat er in sommige analyses een negatief verband

is met deelname aan Oalt, ook als taalondersteuning, een positieve bijdrage leveren aan het gevoel van veiligheid van leerlingen. Ook in andere studies is het belang van het klasklimaat, zoals ordelijkheid en goede verhoudingen, op de prestaties van de leerlingen gebleken (Scheerens & Bosker 1997).

Voorts is gebleken dat ouderbetrokkenheid samenhangt met vorderingen op het gebied van taalvaardigheid. Ouderbetrokkenheid is een breed begrip waaronder de instructieve kwaliteit van het ouderlijk gedrag, de sociaal-emotionele ondersteuning, maar ook de overdracht van kennis van de wereld begrepen kan worden. Het lijkt derhalve zinvol voor scholen om te trachten de ouderbetrokkenheid te bevorderen. Dit wordt overigens al in praktijk gebracht met behulp van programma's als Rugzak en de verschillende STAP-programma's, die mede bedoeld zijn om de ouderparticipatie te bevorderen. Scheerens en Bosker (1997) geven aan dat uit een meta-analyse en uit kwalitatief onderzoek blijkt dat ouderparticipatie van belang is voor de schooleffectiviteit en Kook (1996) vond dat ouderparticipatie gekoppeld aan leesbevordering de taalvaardigheid van de leerlingen bevordert.

De gesignaleerde problemen geven ook aanleiding om ontwikkelingen als 'De brede school' verder te implementeren, daar de Brede School een netwerk rond de school betreft van instellingen en activiteiten die zich vanuit verschillende invalshoeken bezighouden met leerlingen. Vanuit het perspectief van de voorschoolse aanpak van achterstand in cognitieve ontwikkeling is de participatie van het peuterwerk aan de Brede School van belang. De Brede School zou vervolgens een goede ingang bieden voor het vergroten van de ouderbetrokkenheid bij het schoolse functioneren van hun kind. Dit zou nog kunnen worden versterkt door welzijnsactiviteiten voor ouders te betrekken bij het brede-schoolnetwerk. Een Brede School kan een kader bieden voor de functie van schoolmaatschappelijk werk. Uit de studie kwam immers naar voren dat scholen die begeleid worden door een instantie voor schoolmaatschappelijk werk een bijdrage leveren aan de leerwinst. Schoolmaatschappelijk werk is voor leerlingen uit achterstandsgroepen van speciale betekenis, omdat maatschappelijke achterstand vaak samengaat met gezinsproblemen. Bovendien biedt een Brede School mogelijkheden om de 'kennis van de wereld' van leerlingen te vergroten.

Uit het onderhavige onderzoek bleek, dat de leerwinst bij verschillende taalvaardigheden een positieve samenhang vertoonde met differentiatiemaatregelen bij het taalonderwijs en met speciale zorg. Onder speciale zorg wordt verstaan: een

specialisme van de leerkracht op het gebied van zorgverbreding / adaptief onderwijs voor anderstalige leerlingen en formatie die op school ingezet wordt voor een remedial teacher, een leerkracht NT2 en coördinatie van de leerlingenzorg. Onder differentiatie bij het taalonderwijs wordt verstaan: het werken in niveaugroepen, het gedifferentieerd aanbieden en laten verwerken van de leerstof en het geven van extra uitleg aan laag taalvaardige leerlingen. Bij verschillende taalvaardigheden was er sprake van een samenhang van dergelijke differentiatiemaatregelen met de leerwinst. Dit betrof met name de leerlingen in groep 4.

Ook Scheerens en Bosker (1997; 305) rapporteren in een meta-analyse een gemiddelde correlatie tussen schooleffectiviteit en differentiatie van .22. Lam (1996) stelt dat doordat de meest basale ondersteunende condities voor het leren op de meeste basisscholen voldoende aanwezig zijn, er nog maar enkele gebieden zijn waarop nog winst valt te boeken. Eén daarvan zou differentiatie en adaptieve instructie betreffen.

Uit de onderwijskundige literatuur (zie Scheerens & Bosker 1997) is bekend dat het onderwijs moet aansluiten bij het niveau van de leerlingen, zowel bij het cognitieve niveau als het taalbeheersingniveau. In heterogene jaargroepen is het werken in niveaugroepen noodzakelijk. Hoe groter de niveauverschillen in een groep, hoe lastiger het voor een leerkracht is om de leerstof, zowel instructie als verwerking, te laten aansluiten op het niveau van de leerlingen. Toch is differentiatie naar niveau noodzakelijk, en met name voor groep 4 bleek in onze studie het effect van differentiatie op de leerwinst. Methoden met goede differentiatiemogelijkheden zijn hierbij onontbeerlijk. Leerkrachten hebben vooral behoefte aan specifieke methoden voor achterstandsleerlingen en minder behoefte aan aparte NT2-methoden, daar deze lastig te combineren zijn met reguliere methoden.

Voorts zijn aanwijzingen gevonden voor het belang van het stimuleren van thuis lezen en van het bezoeken van een bibliotheek en voor het door leerkrachten en scholen hanteren van onderwijsdoelen die het lezen van fictie betreffen. Lezen betekent niet alleen het stimuleren van de leesvaardigheid, maar ook het opdoen van kennis. Scholen kunnen een bijdrage leveren aan het stimuleren van (thuis) lezen.

Discussie en aanbevelingen

Het uitsluitend bieden van NT2-onderwijs is gezien de achterstandssituatie van veel allochtone leerlingen onvoldoende. In de onderhavige studie bleek specifieke tijd besteed aan NT2-les en het gebruik van NT2-methoden niet met de leerwinst samen te hangen. Uit de kwalitatieve studie bleek overigens dat veel NT2-docenten vinden dat de NT2-lessen onvoldoende gegeven worden om überhaupt effect te kunnen hebben. De lessen beslaan vaak niet meer dan een half uur per week. Vaak ook meldt men dat de NT2-lessen om praktische redenen uitvallen. Overigens gelden de hierboven geformuleerde aanbevelingen voor het onderwijs ook voor Nederlandse leerlingen uit achterstandsmilieus. Het is de vraag of het onderscheid allochtoon-Nederlands nog wel zinvol is. Voor anderstalige leerlingen zonder achterstandsproblematiek is overigens het geven van extra taallessen alleen wellicht wel voldoende.

Determinanten succesvol NT2-onderwijs

7 Literatuur

Aarts, R. (1994). *Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en Nederland*. Tilburg: KUB.

Aarts, R., Ruiter, J.J. de, & Verhoeven, L. (1993). Tweektaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van etnische groepstalen in het basisonderwijs. *Studies in Meertaligheid 4*. Tilburg: Tilburg University Press.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New York: Prentice Hall.

Allison, P. D. (1990). Dependent variables in regression analyses. *Sociological methodology*, 20, pp93-115.

Allen, M.J., & Yen, W.M. (1979). *Introduction to Measurement Theory*. Monterey, Brooks/Cole.

Bosker, R.J. & Snijders, A.B. (1990). Statistische aspecten van multi-niveau onderzoek. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 5, 317-329.

Bosker, R.J., & Luyten, H. (2000). De stabiliteit en consistentie van differentiële schooleffecten. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 24, 3/4, 308-321.

Damhuis, R. (1995). *Interaction and second language acquisition. Participation and Control in classroom conversations with young multilingual children*. Amsterdam: IFOTT.

Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Nijmegen: ITS.

Elsäcker, L. & Verhoeven, L. (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepen. *Pedagogische Studieën*, vol. 74, (2), p. 117-129.

Emmelot, Y., Schooten, E. van, & Timman, Y. (2000). Wat weten we? Een literatuurstudie naar empirisch onderzoek gericht op het onderwijs Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Emmelot, Y. & De Kat, E. (1994). *Prisma Project. Toetsen bij het leerplanmondeling Nederlands*. Rotterdam: Het projectbureau CED/SCO-Kohnstamm Instituut.

Hays, W.L. (1981). *Statistics*. 3rd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Hoogendijk, W. & Wolfgram, P. (1997). *KEA over de helft. Kleinschalig experiment achterstandsbestrijding*. Rotterdam: CED.

Jong, W. de & Verkuyten, M. (1989). Culturele oriëntatie en leerprestaties Nederlandse taal van Turkse kinderen. *Pedagogische Studiën*, vol. 66, p. 296-306.

Jong, W. de & Verkuyten, M. (1991). Psycho-sociale factoren en het Nederlands leren van Turkse leerlingen. *Pedagogische Studiën*, vol. 68, p. 253-264.

Kerkhoff, A. (1988). *Taalvaardigheid en schoolsucces. De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basisschool*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Klatter-Folmer, H.A.K. (1996). *Turkse kinderen en hun schoolsucces. Een dieptestudie naar de rol van sociaal-culturele oriëntatie, taalvaardigheid en onderwijskenmerken*. Tilburg: Tilburg University Press.

Kook, H. (1996). *Effectevaluatie van Overstap, een interventieprogramma voor leesbevordering*. Amsterdam: ITTA.

Koopman, P. (2001). *Cum grano salis. De omrekening van PRIMA- naar CITO-rekenscores en kanttekeningen bij het omzetten van een cognitieve ontwikkelingsmaat*. (Intern rapport/ORD-lezing). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Kurvers, J. en T. Vallen (1997). Nederlands als tweede taal: Opstap tot integratie? In: B. Bekkers e.a. (red) *Voor- en vroegschoolse educatie en integratie*. p. 93-102. Verslag van het Vijfde Averroès-congres. Amsterdam: Averroès stichting.

- Lam, J.F. (1996). *Tijd en kwaliteit in het basisonderwijs*. Enschede: Universiteit Twente.
- Linden, S. van der (1993). *Overstap. Een verslag van het eerste experimentele jaar (1992-1993)*. Den Haag: Sardes.
- Meijnen, W., Lagerweij, N., & Jong, P. de, (z.j.) *Instruction characteristics and cognitive achievement of young children in primary schools*. in press.
- Mulder, L. (1993). *De tweede fase van de OVB-cohort-studies in het basisonderwijs. Het leerlingenonderzoek in schooljaar 1990/1991*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L. (1994). *De derde fase van de OVB-cohort-studies in het basisonderwijs. Het leerlingenonderzoek in schooljaar 1992/1993*. Nijmegen: ITS.
- Otter, M.E. (1993). *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen: instrumenten en effecten*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Scheerens, J. & Bosker, R., (1997). *The foundations of educational effectiveness*. New York Pergamom.
- Schooten, E. van, (1988) *De constructie van een meerkeuzetoets voor het meten van schrijfvaardigheid*. Amsterdam: SCO.
- Schooten, E. van (1993). *De implementatie van methoden voor het onderwijs Nederlands als tweede taal in het basis-, het voortgezet, het speciaal en het voortgezet speciaal onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstam Instituut Rapport 316.
- Schooten, E. van, & Glopper, K. de (2001) Dalende leerlingprestaties op de centraal schriftelijke examens Duits, Engels en Frans in mavo, havo en vwo? *Pedagogische Studiën* (in press).
- Snijders, J.Th., Tellegen, P.J. & Laros, J.A. (1988). *Snijders-Oomen niet-verbale intelligentietest. S.O.N.-R 5 1/2-17*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Verhoeven, L. Vermeer, A. & Guchte, C. van, (1986). *Taaltoets Allochtone Kinderen*. Tilburg: Zwijssen.

Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1993). *Taaltoets Allochtone Kinderen*. Tilburg: Zwijssen.

Vierke, H. (1995). *De PRIMA toetsen gecalibreerd*. Nijmegen, ITS.

Weide, M.G. (1995). *Effectief basisonderwijs voor allochtone leerlingen*. (Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen). Groningen: GION (Monografieën onderwijs-onderzoek 24).

APPENDIX

Bijlage 1: Overzicht variabelen en betrouwbaarheden

Tabel 39: De leerling-, leerkracht- en directievariabelen

Gegeven worden de omschrijving van de variabelen, de naam van de variabele, de codering en het aantal items, de homogeniteit (KR20 of Alpha) en het aantal cases waarover de homogeniteit is bepaald.

Omschrijving	variabele naam	aantal items/ codering	alpha	aant. cases
Leerlingvariabelen groep 4:				
Vocabulaire voormeting	vocab1	items voc1 to voc13 voc15 voc17 voc18 voc21 voc22 (18)	.57	164
Vocabulaire nameting	vocab2	items vocb1 to vocb10 vocb12 vocb14 vocb16 to vocb26 (23)	.74	157
Son categorieen	soncat	items soncat2 to soncat9 (8)	.64	164
Son analogieen	sonana	items sonana1 to sonana6 sonana10 (7)	.54	164
10 gelijke items voc en vocb, 1e meting	voc110	items voc2, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 22	.52	164
10 gelijke items voc en vocb, 2e meting	voc210	items vocb1 to vocb10	.54	157
Verschilscorevorb10-voca10	vocdif			
Sekse	av_01	1=jongen; 2=meisje		
Leeftijd	av_02	1=6; 2=7; 3=8; 4=9; 5=10; 6=11; 7=12; 8=13 jaar		
Verblijfsduur	av_03	1=<1 jr; 2=1-2; 3=3-4; 4=5-6; 5=>6; 6=van geboorte.		
Geboorteland moeder	av_04	1=ned; 2=elders		
Geboorteland vader	av_05	1=ned; 2=elders		
Eerste taal thuis geleerd	av_06	1=ned; 2=turks; 3=Marokk; 4=anders		
Dummy av_06 eerste taal thuis geleerd: Nederlands	ttned	1=Nederlands; 0=rest		
Idem Turks	tttur	1=Turks; 0=rest		
Idem Marokkaans	ttmar	1=Marokkaans; 0=rest		
Idem andere taal	ttand	1=anders; 0=rest		
Avi-niveau 1e meting	avi1	opgevraagd		
Avi-niveau 2e meting	avi2	opgevraagd		
Verskil avi2-avi1	aviv			

Vervolg Tabel 39

Omschrijving	variabele-naam	aantal items/ codering	alpha	aant. cases
Leerlingvariabelen groep 7:				
2e meting grammatica	gramall2	22 items (g_02 to g_12, 13a 13c 14a 14b 15a 15c 16a en b 17a 18 en 20.	.61	125
2e meting grammatica woordniveau (deel van gramall2)	gramwn2	items 3, 4, 7 en 8	.58	125
2e meting spelling	spall2	40 items (uit verzameling van s_02 tot s_55)	.73	125
35 gemeensch items uit spall2 en spall1; van 2e meting	spel2d	35 items	.72	125
2e meting spelling woordniveau (deel van spall2)	spwoord2	21 items (selectie uit s_01 tot s_32)	.62	125
2e meting regelgestuurde spelling (deel van spall2)	spregel2	14 items (selectie uit s_36 tot s_55)	.59	125
2e meting vocabulaire items	vocab2	17 items (i_01, i_3 t/m i_18)	.73	125
1e meting grammatica	gramall1	14 items (sel. g_02 to g_19)	.52	120
1e meting grammatica woordniveau	gramwn1	4 items (3, 4, 7, 8) subset gramall1	.59	121
1e meting lidwoorden	grlidw1	5 (13a-15c)	.48	126
1e meting spelvaardigheid	spall1	46 items (selectie uit s_01 to s_56)	.79	126
35 gemeensch items uit spall2 en spall1; voormeting	spel1d	35 items	.76	126
1e meting spelling op woordniveau	spwoord1	30 items (selectie van s_01 to s_32)	.71	126
1e meting regelgestuurde spelling	spregel1	10 items (sel s_33 to s_54)	.63	126
1e meting vocabulaire	vocab1	16 items (i_01 - i_14, i_17, i_18)	.72	126
SON intell. categorieën	scat	6 items	.70	126
SON intell. analogieën	sana	5 items	.58	126

Vervolg Tabel 39

Omschrijving	variabele-naam	aantal items/ codering	alpha	aant. cases
Sekse	av_01	1=jongen;2=meisje		
Leeftijd	av_02	1=6; 2=7; 3=8, 4=9, 5=10-11; 7=12; 8=13 jaar		
Verblijfsduur in Nederland	av_03	1=<1jr;2=1-2jr;3=3-4jr;4=5-6jr; 5=>6jr; 6=van geboorte		
Moeder in Ned. geboren	av_04	1=ja, 2=nee		
Idem vader	av_05	1=ja, 2=nee		
T1	av_06	1=ned;2=turks;3=marok;4=andere taal		
Thuis taal	tc_07	1=alleen ned; 2= vooral ned; 3=evenveel ned als andere; 4=vooral andere; 5= alleen andere		
Taal met vrienden/innen	tc_08	idem		
Freq thuis Nederl. lezen	tc_09	1=elke dag; 2=paar x per week; 3=1 x per week; 4= < 1x/week; 5=bijna nooit		
Freq thuis Ned. tv kijken	tc_10	idem		
Avi-niveau 1e meting	avi1	opgevraagd		
Avi-niveau 2e meting	avi2	opgevraagd		
De items die zowel in vocab1 als vocab2 voorkomen in de voormeting	vocsom1			
Idem in de nameting	vocsom2			
Verschil vocsom2-vocsom1	vocdif			
Verschil gemeesch 35 items spall1 en 2; dus spel2d-spel1d	speldif			
Cognitieve attitude tav het leren van Nederlands	coant	an_c11 to an_c14	.52	125
Affectieve attitude tav het leren van Nederlands	afant	an_a18 to an_a23	.76	125
Normatieve attitude tav het leren van Nederlands	noant	an_n15 to an_n17	.68	125
Facilitaire attitude tav het leren van Nederlands	faant	an_f24 to an_f29	.83	125

Vervolg Tabel 39

Omschrijving	variabele-naam	aantal items/ codering	alpha	aant. cases
Intentionele attitude tav het leren van Nederlands	inant	an_i30 to an_i33	.89	125
Algemene attitude tav (het wonen in) Nederland	afanl	an_an34 to an_an38	.79	125
Cognitieve attitude tav de eigen taal	coaet	ae_c39 to ae_c42	.65	125
Affectieve att tav eigen taal	afaet	ae_a45 to ae_a49	.80	125
Normatieve att tav eigen taal	noaet	ae_n43 ae_n44	.66	125
Facilitaire att tav eigen taal	faaet	ae_f50 to ae_f53	.86	125
Intentionele att tav eigen taal	inaet	ae_i54 to ae_i57	.94	125
Zelfvertrouwen tav jezelf en het leren	zelfv	z_59 to z_63	.59	
Betrokkenheid van de ouders bij schoolloopbaan kinderen	betoud	b_58 b_69 to b-73	.69	125
Prestatiemotivatie leerling	pmt	p_64 to p_67	.83	125
Leerkrachtvariabelen:				
Gevolgte specialismen:				
Remedial teaching	L01a	1=ja, 2=nee		
Interne begeleiding	l01b	1=ja, 2=nee		
NT2	l01c	1=ja, 2=nee		
Anders	l01d	1=ja, 2=nee		
Aantal jaar voor de klas	l02a	1=0-1; 2=1-2; 3=2-5; 4=5-10; 5=10-20; 6=>20		
Aantal jaar voor meertalige groepen	l02b	1=0-1; 2=1-2; 3=2-5; 4=5-10; 5=10-20; 6=>20		

Vervolg Tabel 39

Omschrijving	variabele-naam	aantal items/ codering	alpha	aant. cases
Aantal dagdelen gevolgte na- en bijscholingscursussen NT2	103b (103a overbodig geworden, is ja/nee en zit in 103b)	0=nee; 1=1-2; 2=3-6; 3=7-10;4=11-16;5=>16.		
Onderwerpen van gevolgte cursussen	104a-a to 104a-j 104b-a to 104b-j	(theoretisch gehalte; zie vragenlijst) (practisch gehalte)		
Gewenste cursussen	105a to 105q	(zie vragenlijst)		
Aard gewenste cursus	106a to 106h	(zie vragenlijst)		
Vakinhoudelijke betrokkenheid	vib	107a 107b 108a 108b 108c	.59	32
Vernieuwingsgezindheid	vgh	109b 109c 109d 109e	.66	32
Arbeidssatisfactie	asf	110a 110b 110c 110d 110e	.75	32
Al dan niet combinatiegroep?	111a & 111b	(1=nee;2=ja) 1=3/4; 2=4/5; 3=6/7; 4=7/8; 5=anders		
Gem. leerlinggewicht, gemaakt uit 112a, 112b, 112c 112d (zie vragenlijst)	mllng (loopt van 1.07 tot 1.71)			
Betrokkenen bij NT2-onderwijs	113a to 113g (resp andere leerkracht; Oaltleerkr.; NT2-lrkr; rem teach; klas-senass.; lees-hulpouder; anderen)	0=nee; 1=ja		

Vervolg Tabel 39

Omschrijving	variabelenaam	aantal items/ codering	alpha	aantal cases
<i>Onderwijsdoelen:</i>				
Emotionele doelen	emod	114a 114b 114c	.84	32
Sociale doelen	socd	114d 114e 114f	.85	32
Cognitieve doelen	cod	114g to 114l	.84	32
Culturele doelen	cultd	114m 114n 114o 114p	.87	32
Mate van directe instructie	din	115a to 115f	.73	32
Mate constructivisme	con	115g to 115i	.73	32
Mate van planmatig werken	pmw	116 117 118a 118b 118c 119c 119d 120	.69	31
Mate taalvaardigheidsverschil	tvv	121a to 121d	.78	32
Mate van differentiatie	dif	122b 122c 122d 122f	.80	32
Extra ondersteuning nt2lln	l23a to l23c	1=altijd, 5=nooit		
Stimulering thuis lezen	thl	124b 124c	.79	32
Mate van huiswerk	hui	119b 125 126a to 126f	.80	32
Aanpassing zaakvakonderwijs aan nt2	zva	127a to 127h	.71	32
Geduld bij uitleg aan nt2-lln	ged	128a to 128e	.60	32
Didactiek: Nt2-prioriteit in onderwijs	pri	129a to 129k	.82	32
Geven van expliciete feedback	l30a	1=nooit; 5=altijd		
Geven van impliciete feedback	l30b	1=nooit; 5=altijd		
Mate van extrinsieke motivatie	mex	131a 131c	.74	32
Mate van intrinsieke motivatie	min	131e 131f 131h 131i	.89	32
Attitude tav taal NT2-lln	atta	132a 132b	.80	32
Attitude tav cultuur nt2-lln	atcu	132c to 132g	.78	32
Mate van ouderparticipatie	oupar	133a to 133e	.83	32
Klasklimaat, mate van rust	orde	134a to 134f	.86	32
Attitude tov nut nt2-onderwijs	l35a l35b l35c l35d	geen schaal; losse items	(.07)	
Frequentie methodegebruik: eigen materiaal	l36a_a	1=niet; 2= incidenteel; 3=maandelijks; 4=wekelijks; 5=dagelijks		

Vervolg Tabel 39

Omschrijving	variabelenaam	aantal items/ codering	al- pha tal cases
Frequentie methodegebruik: alle verschillende methoden	l36a_b t/m l36a_m	1=niet; 2= incidenteel; 3=maandelijks; 4=wekelijks; 5=dagelijks	
Index voor aant. gebruikte nt2-methoden en freq. van gebr. van die meth.; dus mate van gebruik nt2-methoden (tak uitgeloten)	nt2met	som l36a_b tot l36a_m	
Aantal gebruikte nt2-methoden	agnt2m	som l36b t/m l36p	
Selectief of geheel gebruik eig mat en nt2-methoden	l36b_a t/m l36b_p	1=selectief; 2=geheel	
Kwaliteit eigen materiaal en nt2meth	l36c_a t/m l36c_p	1=onvoldoende; 2=matig; 3=goed	
Redenen niet gebruiken nt2-materiaal	l37a t/m l37d	0=nee; 1=ja	
Gebruikte nt1 methoden	l38a t/m l38r	0=nee; 1=ja	
Gemist nt2-materiaal	l39aa t/m l39ag	0=nee; 1=ja	
Deelname Oalt	l40a =nee l40b=turks; l40c=mar/arab; l40d=berber; l40e=anders	l40a 1=nee; 0=zie rest; rest 0=nee; 1=ja	
Plaats Oalt lessen	l41	1=binnen schooltijd op school; 2=binnen schooltijd buiten school; 3=buiten schooltijd op school; 4= buiten buiten; 5=verschilt per taal	
Gebruikt materiaal bij Oalt	l42		
Aansluiting Oalt op taalonderwijs	l43		
Taalondersteunend Oalt	oalt	0=neen of onbekend; 1=enigszins; 2= jawel	

Vervolg Tabel 39

Omschrijving	variabe- le-naam	aantal items/ codering	alpha	aantal cases
Logboekvragenlijst (voor leerkrachten)				
Alpha's zijn berekend over de vier somscores van vier aparte weken.				
Deel allochtone lln. dat dag. apart of in gr. NT2-les kreeg (op orig. schaal)	log1	loga1 logb1 logc1 logd1 (1=0%; 2=1-40%; 3=60-80%; 4=60-80%; 5=80-100%)	.94	24
Dagelijkse duur nt2-les van deze lln (op orig schaal)	log2	loga2 logb2 logc2 logd2 (1=1-15 min; 2=16-30; 3=31-45; 4=46-60; 5=61-90; 6=>90 min.)	.88	24
Dagelijkse tijd besteed aan mondelinge taal	log3	loga3 logb3 logc3 logd3 (1=1-15 min; 2=16-30; 3=31-45; 4=46-60; 5=61-90; 6=>90 min.)	.85	24
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat	log4	loga4 logb4 logc4 logd4 (1=1-15 min; 2=16-30; 3=31-45; 4=46-60; 5=61-90; 6=>90 min.)	.72	24
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen	log5	loga5 logb5 logc5 logd5 (1=1-15 min; 2=16-30; 3=31-45; 4=46-60; 5=61-90; 6=>90 min.)	.79	24
Dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen	log6	loga6 logb6 logc6 logd6 (1=1-15 min; 2=16-30; 3=31-45; 4=46-60; 5=61-90; 6=>90 min.)	.83	24
Dagelijkse tijd besteed aan vrij lezen	log7	loga7 logb7 logc7 logd7 (1=1-15 min; 2=16-30; 3=31-45; 4=46-60; 5=61-90; 6=>90 min.)	.86	24
Dagelijkse tijd besteed aan grammatica	log8	loga8 logb8 logc8 logd8 (1=1-15 min; 2=16-30; 3=31-45; 4=46-60; 5=61-90; 6=>90 min.)	.81	24
Dagelijkse tijd besteed aan spelling	log9	loga9 logb9 logc9 logd9 (1=1-15 min; 2=16-30; 3=31-45; 4=46-60; 5=61-90; 6=>90 min.)	.74	24
Dagelijkse tijd besteed aan stellen	log10	loga10 logb10 logc10 logd10 (1=1-15 min; 2=16-30; 3=31-45; 4=46-60; 5=61-90; 6=>90 min.)	.80	24

Vervolg Tabel 39

Omschrijving	variabele-naam	aantal items/ codering	alpha	aantal cases
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs	log11	loga11 logb11 logc11 logd11 (1=1-15 min; 2=16-30; 3=31-45; 4=46-60; 5=61-90; 6=>90 min.)	.92	24
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat middels klassikale instructie	log12a	loga12a logb12a logc12a logd12a (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.80	24
Idem in niveaugroepen	log12b	loga12b logb12b logc12b logd12b (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.82	24
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen middels klass. instructie	log13a	loga13a logb13a logc13a logd13a (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.87	24
Idem in niveaugroepen	log13b	loga13b logb13b logc13b logd13b (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.92	24
Dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen middels klass. instructie	log14a	loga14a logb14a logc14a logd14a (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.81	24
Idem in niveaugroepen	log14b	loga14b logb14b logc14b logd14b (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.81	24
Dagelijkse tijd besteed aan grammatica middels klassikale instructie	log15a	loga15a logb15a logc15a logd15a (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.64	24
Idem in niveaugroepen	log15b	loga15b logb15b logc15b logd15b (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.81	24
Dagelijkse tijd besteed aan spelling middels klassikale instructie	log16a	loga16a logb16a logc16a logd16a (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.65	24

Vervolg Tabel 39

Omschrijving	variabele-naam	aantal items/ codering	alpha	aantal cases
Idem in niveaugroepen	log16b	loga16b logb16b logc16b logd16b (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.77	24
Dagelijkse tijd besteed aan stellen middels klassikale instructie	log17a	loga17a logb17a logc17a logd17a (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.06	24
Idem in niveaugroepen	log17b	loga17b logb17b logc17b logd17b (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.45	24
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs middels klassikale instructie	log18a	loga18a logb18a logc18a logd18a (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.87	24
Idem in niveaugroepen	log18b	loga18b logb18b logc18b logd18b (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.64	24
Aant. minuten dag. best. aan extra uitl. taal/lezen voor laag-taalv. allo's (ger. op voork. onbegrip)	log19	loga19 logb19 logc19 logd19 (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.83	24
Idem zaakvakonderwijs	log20	loga20 logb20 logc20 logd20 (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.75	24
Dagelijke tijd besteed aan toetsen taal en leesvaardigheid middels methodegebonden toetsen	log21	loga21 logb21 logc21 logd21 (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.58	24
Idem niet meth geb toetsen	log22	loga22 etc. (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	-.03	24
Dagelijkse tijd dat lln samenwerken aan taalopdrachten	log23	loga23 etc (1=0; 2=1-15 min; 3=16-30; 4=31-45; 5=46-60; 6=>60 min.)	.88	24

Vervolg Tabel 39

Omschrijving	variabele-naam	aantal items/ codering	alpha	aantal cases
Directievragenlijst				
Denominatie	d01	1=openb; 2= rk; 3=pc/geref;4= islam; 5= overig bijz.		
Pedagogisch concept	d02a	1=nee; 2=ja		
Soort ped concept	d02b	zie vragenlijst		
% 1.9 lln	d03a	1=< 10%; 10=91-100%		
% 1.25 lln	d03b	idem		
% 1.0 lln	d03c	idem		
Inzet extra formatie	d04a=klassenverkl d04b=extra nt2 d04c=rem teach d04d=int beg d04e=coord llnz. d04f= anders	1=ja; 0=nee		
Mate van volgen cursussen door directieleden	prof	d05b d05c d05d	.66	13
Werksatisfactie	satis	d06a to d06h	.73	13
Onderwijseffectiviteit	ondeff	d07 d09a d09b d09c d11 dum16(=d16 na recode, zie codeboek/directievragenlijst)	.65	11
Feedback voor leerkrachten tav didactiek	d08a	1=nee; 2=ja		
Feedback voor leerkrachten tav pedagogisch klimaat	d08b	1=nee; 2=ja		
Feedback voor leerkrachten tav klasklimaat	d08c	1=nee; 2=ja		
Gebruik leerlingvolgsysteem	d10	1=nee; 2=ja		
Remedial teaching	d12a	1=nee; 2=ja		
Interne begeleiding	d12b	1=nee; 2=ja		
Nt2-leerkracht	d12c	1=nee; 2=ja		

Vervolg Tabel 39

Omschrijving	variabele-naam	aantal items/ codering	alpha	aantal cases
NT2 in schoolwerkplan?	d13	1=nee; 2=ja		
Expliciet schoolbeleid tav pesten	d14a	1=nee; 2=ja		
Idem tav discriminatie	d14b	1=nee; 2=ja		
Idem tav gedrag id klas	d14c	1=nee; 2=ja		
Schoolklimaat	schklima	d15b d15c d15d d15e	.61	13
Opvang neveninstromers	d16	0=geen neveninstromers 1= alleen regulier onderwijs 2= regulier + apart NT2 3=aparte opvangklassen aan school 4=aparte opvang, niet aan school		
Prioriteit emotionele onderwijsdoelen	dlem	d17a d17b d17c	.91	13
Prioriteit sociale omgang onderwijsdoelen	dlsoc	d17d d17e	.71	13
Prioriteit cognitieve ond.doelen	dlcogn	d17g to d17l	.73	13
Prioriteit culturele ond.doelen	dcult	d17m to d17p	.94	13
Begel. school ext. instantie	d18a	1=nee; 2=ja		
Zo ja, welke	d18b1 t/m d18b5	b1=sbd; b2=Pabo; b3=ped studiec.; b4=nascholinst; b5=anders (0=nee; 1=ja)		
Deelname school aan innovaties	deelin	d19a d19d d19e d19f d19g	.65	13
Vernieuwingsgezindheid	vmieuw	d20a to d20e	.78	13
Bevord. ouderparticipatie	ouderp	d21ba d21bb d21bc d21bd	.63	13
Deelname Oalt	d22a	1=nee; 2=ja		
Soort Oalt	d22ba t/m d22bd	0=nee; 1=ja		
Aanwezig. eigen mat. NT2	d23a	0=nee; 1=ja		
Aanwezigheid NT2-meth.	d23b t/m d23t	0=nee; 1=ja		
Aantal aanwezige nt2-methoden op school	aant2			
Aanwezige reg. taalmethoden	d24a to d24n	0=nee; 1=ja		
Aanwezig Oalt materiaal	d25a t/m d25l	0=nee; 1=ja		

Bijlage 2: Tabellen multilevel-analyses groep 4

Tabel 40: Technisch lezen groep 4, verschilscore(Aviv) als afhankelijke variabele

Alle variabelen zijn gestandaardiseerd (mean=0; sd=1). Gegeven worden de gemeenschappelijke school- en docentgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de beta van de constante (BC), de beta van de betreffende onafhankelijke variabele(n) (BOV) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau (VVSV).

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Alleen constante (N=160)	.421 (.172)	.464 (.055)	-.078 (.175)		
Constante + sonan + ttmed (nulmodel leerkrachtvariabelen) (=159)	.394 (.162)	.449 (.053)	-.076 (.169)	sonan=.092 (.058) ttmed=.094 (.056)	
Constante + de leerlingvariabelen analogieën van de son + thuistaal al dan niet Ned. en de leerkrachtvariabele ...					
Gevolgd specialisme; interne begeleiding (I01b) (N=159)	.369 (.152)	.449 (.053)	-.089 (.165)	.169 (.176)	
Gevolgd specialisme; NT2-onderwijs (I01c) (N=159)	.344 (.144)	.450 (.053)	-.082 (.160)	.219 (.165)	
Gevolgd specialisme; anders (I01d) (N=159)	.277 (.120)	.450 (.053)	-.076 (.146)	.338 (.147)*	.30
Andere leerkracht betrokken bij onderwijs aan NT2-leerlingen (I13a) (N=159)	.303 (.129)	.449 (.053)	-.102 (.152)	.312 (.153)*	.23
Oalt-leerkracht (binnenschools) betrokken bij het onderwijs aan NT2-leerlingen (I13b) (N=159)	.358 (.149)	.450 (.053)	-.053 (.164)	-.190 (.167)	
NT2-leerkracht betrokken bij onderwijs aan NT2-lln. (I13c) (N=159)	.367 (.152)	.450 (.053)	-.072 (.164)	-.158 (.163)	
Remedial teacher betrokken bij onderwijs aan NT2-lln. (I13d) (N=159)	.256 (.112)	.451 (.053)	-.138 (.144)	-.377 (.148)*	.35

Vervolg Tabel 40

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Mate van geven expliciete feedback op taaluitingen van NT2-leerlingen (l30a) (N=159)	.353 (.147)	.449 (.053)	-.106 (.163)	-.175 (.131)	
Deelname Oalt op klasniveau (l40a) (0=ja; 1=nee!) (N=159)	.320 (.134)	.450 (.053)	-.071 (.155)	.263 (.156)	
Mate van vakinhoudelijke betrokkenheid (vib) (N=159)	.358 (.149)	.450 (.053)	-.066 (.163)	-.182 (.163)	
Mate van planmatig werken (pmw) (N=135)	.372 (.161)	.454 (.059)	-.109 (.174)	-.198 (.166)	
Mate van belang gehecht aan culturele onderwijsdoelen (cultd) (N=159)	.360 (.151)	.450 (.053)	-.096 (.164)	-.153 (.143)	
Mate van vernieuwingsgezindheid (vgh) (N=159)	.395 (.162)	.449 (.053)	-.073 (.171)	.018 (.138)	
Belang gehecht aan emotionele onderwijsdoelen (emod) (N=159)	.319 (.135)	.448 (.053)	-.008 (.158)	.276 (.144)	
Mate van directe instructie (din) (N=159)	.337 (.141)	.450 (.053)	-.100 (.159)	-.225 (.152)	
Mate van constructivisme (con) (N=159)	.358 (.149)	.449 (.053)	-.098 (.164)	-.182 (.156)	
Mate van differentiatie (dif) (N=159)	.300 (.128)	.449 (.053)	-.038 (.152)	.320 (.153)*	.24
Stimulering om thuis te lezen (thl) (N=159)	.282 (.121)	.449 (.053)	-.020 (.149)	.305 (.131)*	.28
Mate van geduld bij uitleg aan NT2-leerlingen (ged) (N=159)	.328 (.138)	.449 (.053)	-.089 (.157)	-.241 (.147)	
Mate van geven extrinsieke motivatie (mex) (N=159)	.314 (.133)	.450 (.053)	-.058 (.154)	-.294 (.168)	
Attitude tov de eerste taal van de NT2-leerling (atta) (N=159)	.340 (.142)	.449 (.053)	-.005 (.166)	.259 (.177)	

Vervolg Tabel 40

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Mate van ouderparticipatie (oupar) (N=159)	.378 (.155)	.449 (.053)	-.058 (.168)	.115 (.141)	
Mate ordelijk klasklimaat (orde) (N=159)	.350 (.146)	.450 (.053)	-.115 (.164)	.204 (.158)	
Al dan niet Oalt en de mate waarin het aansluit op het taalonderwijs (oalt) (N=159)	.361 (.150)	.450 (.053)	-.036 (.167)	-.158 (.146)	
Dagelijkse tijd besteed aan NT2- lessen (log2) (N=159)	.356 (.148)	.449 (.053)	-.092 (.163)	-.202 (.169)	
Dagelijkse tijd besteed aan mond. taalvaardigheid (log3) (N=159)	.352 (.147)	.449 (.053)	-.127 (.167)	.220 (.173)	
Dagelijkse tijd besteed aan woorden- schat (log4) (N=159)	.298 (.127)	.449 (.053)	-.027 (.152)	.315 (.150)*	.24
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen (log5) (N=159)	.253 (.110)	.451 (.053)	-.059 (.141)	-.370 (.141)**	.36
Dagelijkse tijd besteed aan vrij lezen (log7) (N=159)	.257 (.113)	.449 (.053)	-.105 (.142)	-.356 (.134)**	.35
Dagelijkse tijd besteed aan grammati- ca (log8) (N=159)	.371 (.154)	.449 (.053)	-.061 (.166)	.145 (.153)	
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvak- onderwijs (log11) (N=159)	.368 (.151)	.450 (.053)	-.052 (.166)	-.154 (.166)	
Dagelijkse tijd besteed aan woorden- schat middels klassikale instructie (log12a) (N=159)	.296 (.126)	.449 (.053)	-.100 (.150)	-.346 (.164)*	.25
Dagelijkse tijd besteed aan woorden- schat in niveaugroepen (log12b) (N=159)	.329 (.138)	.447 (.053)	-.039 (.158)	.268 (.147)	
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen middels klassikale instructie (log13a) (N=159)	.239 (.107)	.451 (.053)	-.105 (.138)	-.396 (.142)**	.39

Vervolg Tabel 40

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen in niveaugr. (log13b) (N=159)	.369 (.152)	.450 (.053)	-.090 (.166)	-.148 (.163)	
Dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen middels klassikale instructie (log14a) (N=159)	.226 (.102)	.452 (.053)	-.120 (.136)	-.437 (.149)**	.43
Dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen in niveaugroepen (log14b) (N=159)	.368 (.152)	.450 (.053)	-.094 (.166)	-.130 (.169)	
Dagelijkse tijd besteed aan spelling middels klassikale instructie. (log16a) (N=159)	.333 (.140)	.450 (.053)	-.069 (.158)	-.253 (.170)	
Dagelijkse tijd besteed aan spelling in niveaugroepen (log16b) (N=159)	.394 (.162)	.449 (.053)	-.076 (.172)	-.001 (.184)	
Dagelijkse tijd besteed aan stellen in niveaugroepen (log17b) (N=159)	.176 (.084)	.447 (.053)	-.057 (.122)	.451 (.114)**	.55
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs middels klass. instructie (log18a) (N=159)	.264 (.115)	.451 (.053)	-.035 (.144)	-.353 (.146)*	.33
Dagelijkse tijd besteed aan extra uitleg tijdens het zaakvakonderwijs voor anderstaligen met een lage taalvaardigheid Ned.(log20) (N=159)	.374 (.154)	.450 (.053)	-.086 (.167)	-.097 (.155)	
Dagelijkse tijd dat lln samen werken aan taalopdrachten (log23) (N=159)	.332 (.139)	.449 (.053)	-.085 (.158)	.226 (.139)	
Alle causaal gedachte leerkrachtvariabelen samen (sonana + dttned+101d, 113a, difo, thlo, log4 & log17b) (N=159)	.026 (.026)	.451 (.053)	-.007 (.070)		.93

Vervolg Tabel 40

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Nieuw nulmodel directievariabelen (constante + dttned + sonan) (N=141)	.318 (.146)	.501 (.063)	.025 (.167)	ttned=.085 (.062)	sonana=.106 (.065)
% 1.9-leerlingen op school (d03a) (N=140)	.317 (.146)	.502 (.063)	.021 (.176)	-.010 (.154)	
% 1.25-leerlingen op school (d03b) (N=140)	.308 (.142)	.502 (.063)	.007 (.169)	.079 (.163)	
Extra formatie gebruikt voor klassen- verkleining (d04a) (N=140)	.222 (.109)	.507 (.064)	.027 (.144)	-.256 (.142)	
Extra formatie gebruikt voor extra NT2 (d04b) (N=140)	.299 (.138)	.502 (.063)	.043 (.164)	.135 (.161)	
Extra formatie gebruikt voor remedial teaching (d04c) (N=140)	.311 (.144)	.502 (.063)	.026 (.165)	.069 (.166)	
Extra formatie gebruikt voor coörd. leerlingzorg (d04e) (N=140)	.287 (.134)	.503 (.063)	.042 (.161)	.139 (.165)	
Interne begeleiding (d12b) (N=140)	.291 (.136)	.500 (.063)	.032 (.161)	-.186 (.162)	
Externe begeleiding door nascholings- instituut (d18b4) (N=140)	.289 (.135)	.502 (.063)	.032 (.160)	.167 (.165)	
Door directie gehecht belang aan cul- turele doelen (dlcult) (N=140)	.279 (.131)	.501 (.063)	.018 (.158)	-.172 (.133)	
Door directie gehecht belang aan so- ciale doelen (dlsoc) (N=140)	.315 (.145)	.502 (.063)	.019 (.169)	-.029 (.152)	
Door directie gehecht belang aan cog- nitieve doelen (dlcogn) (N=140)	.293 (.137)	.503 (.063)	.030 (.161)	-.114 (.147)	
Mate van deelname aan innovaties (deelimm) (N=140)	.290 (.135)	.502 (.063)	.014 (.161)	-.165 (.171)	
Schoolklimaat (schklim) (N=140)	.316 (.145)	.502 (.063)	.021 (.168)	-.026 (.173)	

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); **= 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.). Niet opgenomen leerlingvariabelen zijn niet significant. Prop verkl var op schoolniveau voor leerkrachtvariabelen=(.394-proportie school/leerkrachtgebonden variantie na invoeren predictor in vergelijking)/.394). Voor de proportie verklaarde variantie door directievariabelen is uitgegaan van schoolgebonden variantie in nulmodel van .318.

Tabel 41: Technisch lezen groep 4, nameting (avi2) als afhankelijke variabele

Alle variabelen zijn gestandaardiseerd (mean=0; sd=1). Gegeven worden de gemeenschappelijke school- en docentgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de beta van de constante (BC), de beta van de betreffende onafhankelijke variabele(n) (BOV) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau (VVSV).

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Alleen constante (N=160)	.161 (.093)	.850 (.100)	.002 (.130)		
Constante + voormeting avi-score (avi1) (N=160)	.241 (.098)	.271 (.032)	-.069 (.132)	.894 (.051)**	
Constante + voormeting (avi1) + thuistaal al dan niet Nederlands (ttned) en analogieën van de son (sonan) (nulmodel leerkrachtvariabelen) (N=159)	.226 (.093)	.263 (.031)	-.067 (.129)	.899 (.050)** ttned=.071 (.043) sonan=.066 (.044)	
Constante + voormeting avi + analogieën van de son + thuistaal al dan niet Nederlands en de onderstaande leerkrachtvariabele:					
Gevolgd specialisme; interne begeleiding (I01b) (N=159)	.202 (.084)	.263 (.031)	-.080 (.123)	.164 (.131)	
Gevolgd specialisme; NT2-onderwijs (I01c) (N=159)	.193 (.081)	.264 (.031)	-.072 (.120)	.175 (.124)	
Gevolgd specialisme (anders) (I01d) (N=159)	.144 (.064)	.264 (.031)	-.066 (.106)	.283 (.107)**	.36
Andere leerkracht betrokken bij het onderwijs. aan NT2-leerlingen (I13a) (N=159)	.185 (.078)	.263 (.031)	-.086 (.119)	.210 (.120)	

Vervolg Tabel 41

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Oalt-leerkracht (binnen-schools) betrokken bij het onderwijs aan NT2-leerlingen 113b (N=159)	.215 (.089)	.263 (.031)	-.055 (.127)	-.106 (.129)	
NT2-leerkracht betrokken bij het onderwijs aan NT2-leerlingen (113c) (N=159)	.213 (.088)	.263 (.031)	-.065 (.125)	-.119 (.125)	
Remedial teacher betrokken bij onderwijs aan NT2-lrn. (113d) (N=159)	.146 (.064)	.264 (.031)	-.116 (.109)	-.292 (.114)*	.35
Klassenassistent betrokken bij NT2-onderwijs (113e) (N=159)	.225 (.092)	.263 (.031)	-.072 (.129)	.029 (.106)	
Geven van expliciete feedback (130a) (N=159)	.201 (.084)	.263 (.031)	-.093 (.124)	-.142 (.100)	
Deelname Oalt (140a) (1=nee; 0=ja) (N=159)	.193 (.081)	.264 (.031)	-.064 (.120)	.175 (.121)	
Vakinhoudelijke betrokkenheid (vib) (N=159)	.195 (.082)	.264 (.031)	-.059 (.121)	-.168 (.121)	
Planmatig werken (pmw) (N=159)	.194 (.085)	.264 (.034)	-.086 (.127)	-.150 (.122)	
ouderparticipatie (oupar) (N=159)	.222 (.091)	.263 (.031)	-.058 (.129)	.059 (.108)	
klasklimaat (orde) (N=159)	.200 (.084)	.263 (.031)	-.098 (.124)	.157 (.120)	
Culturele onderwijsdoelen (cultd) (N=159)	.209 (.087)	.263 (.031)	-.083 (.125)	-.111 (.110)	
Vernieuwingsgezindheid (vgh) (N=159)	.227 (.093)	.263 (.031)	-.065 (.130)	.014 (.105)	
Emotionele onderwijsdoelen (emod) (N=159)	.184 (.078)	.262 (.031)	-.016 (.121)	.209 (.110)	
Directe instructie (din) (N=159)	.204 (.085)	.263 (.031)	-.083 (.124)	-.143 (.119)	

Vervolg Tabel 41

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Constructivisme (con) (N=159)	.208 (.087)	.263 (.031)	-.084 (.125)	-.132 (.119)	
Mate van differentiatie (dif) (N=159)	.183 (.078)	.263 (.031)	-.042 (.118)	.224 (.120)	
Stimulering om thuis te lezen en naar bibliotheek te gaan (thl) (N=159)	.143 (.063)	.263 (.031)	-.020 (.107)	.261 (.095)**	.37
Geduld bij uitlewg aan NT2- leerlingen (ged) (N=159)	.191 (.081)	.263 (.031)	-.078 (.120)	-.179 (.113)	
Extrinsieke motivatie (mex) (N=159)	.191 (.081)	.264 (.031)	-.056 (.120)	-.199 (.132)	
Intrinsieke motivatie (min) (N=159)	.226 (.093)	.263 (.031)	-.069 (.129)	-.014 (.121)	
Attitude tav taal NT2-lln (atta) (N=159)	.189 (.079)	.263 (.031)	-.009 (.124)	.215 (.133)	
Oalt (N=159)	.213 (.088)	.263 (.031)	-.042 (.128)	-.101 (.112)	
Deel 1.9-lln apart NT2-les (log1) (N=159)	.225 (.092)	.263 (.031)	-.066 (.128)	-.026 (.105)	
Dagelijkse duur NT2-lessen (log2) (N=159)	.193 (.081)	.264 (.031)	-.081 (.121)	-.179 (.125)	
Dagelijkse tijd besteed aan mondelinge taal (log3) (N=159)	.201 (.084)	.263 (.031)	-.108 (.126)	.172 (.131)	
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat (log4) (N=159)	.186 (.078)	.263 (.031)	-.035 (.119)	.214 (.119)	
Dagelijkse tijd besteed aan techn. lezen (log5) (N=159)	.151 (.066)	.264 (.031)	-.056 (.108)	-.272 (.110)*	.33
Dagelijkse tijd besteed aan vrij lezen (log7) (N=159)	.146 (.064)	.263 (.031)	-.089 (.107)	-.270 (.102)**	.35
Dagelijkse tijd besteed aan grammatica (log8) (N=159)	.214 (.089)	.263 (.031)	-.057 (.126)	.104 (.116)	

Vervolg Tabel 41

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs (log11) (N=159)	.211 (.088)	.264 (.031)	-.050 (.126)	-.116 (.126)	
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat middels klass. instr.(log12a) (N=159)	.161 (.070)	.263 (.031)	-.086 (.112)	-.278 (.122)*	.29
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat in niveaugroe- pen (log12b) (N=159)	.198 (.083)	.262 (.031)	-.042 (.122)	.189 (.115)	
Dagelijkse tijd besteed aan techn. lezen middels klass. instructie (log13a) (N=159)	.115 (.053)	.265 (.031)	-.090 (.098)	-.334 (.101)**	.49
Dagelijkse tijd besteed aan techn. lezen in niveaugroe- pen (log13b) (N=159)	.209 (.087)	.264 (.031)	-.079 (.125)	-.119 (.123)	
Dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen middels klass. instr. (log14a) (N=159)	.118 (.054)	.265 (.031)	-.102 (.099)	-.348 (.109)**	.48
Dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen in niveaug- roepen (log14b) (N=159)	.202 (.085)	.264 (.031)	-.085 (.124)	-.128 (.126)	
Dagelijkse tijd besteed aan spelling middels klassikale instructie (log16a) (N=159)	.189 (.080)	.264 (.031)	-.062 (.119)	-.196 (.128)	
Dagelijkse tijd besteed aan spelling in niveaugroepen (log16b) (N=159)	.226 (.093)	.263 (.031)	-.067 (.130)	.002 (.140)	
Dagelijkse tijd besteed aan stellen in niveaugroepen (log17b) N=159	.099 (.047)	.262 (.031)	-.053 (.092)	.344 (.087)**	.56

Vervolg Tabel 41

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs middels klass. instr. (log18a) N=159	.148 (.065)	.264 (.031)	-.036 (.108)	-.274 (.110)*	.35
Aantal minuten dagelijks be- steed aan extra uitleg bij zaakvakken voor laag taal- vaardige allocht., gericht op voorkomen onbegrip (log20) (N=159)	.212 (.088)	.264 (.031)	-.077 (.126)	-.086 (.117)	
Dagelijkse tijd besteed aan toetsen taal- en leesvaardig- heid met methodegebonden toetsen (log21) (N=159)	.222 (.091)	.264 (.031)	-.057 (.130)	.060 (.149)	
Dagelijkse tijd dat lln sa- menwerken aan taalopdrach- ten (log23) (N=159)	.193 (.081)	.263 (.031)	-.075 (.120)	.168 (.106)	
Constante + voormeting (avi1) + thuistaal al dan niet Nederlands (ttned) en analo- gieën van de son (sonan) en de causaal gedachte sign. leerkrachtvariab.(constante, avi1, sonan; ttned; l01d; thl; log17b)	.065 (.034)	.262 (.031)	-.028 (.079)		.71

Vervolg Tabel 41

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Directievariabelen					
Nulmodel directievariabelen:	.166	.286	.023	ttned=.062	
cons+avi1+ thuistaal al dan niet Nederlands (ttned) en analogieën van de son (so- nan) (N=140)	(.078)	(.036)	(.121)	(.047)	sonan=.078 (.049)
% 1.9-lln (d03a) (N=140)	.165 (.077)	.286 (.036)	.020 (.128)	-.010 (.112)	
% 1.25-lln (d03b) (N=140)	.157 (.074)	.287 (.036)	.007 (.122)	.074 (.118)	
Extra formatie voor klassen- verkleining (d04a) (N=140)	.122 (.060)	.289 (.036)	.024 (.107)	-.171 (.107)	
Extra formatie voor extra NT2 (d04b) (N=140)	.156 (.073)	.286 (.036)	.035 (.119)	.089 (.117)	
Extra formatie voor rem. tea- ching (d04c) (N=140)	.162 (.076)	.286 (.036)	.024 (.120)	.041 (.121)	
Extra formatie voor coörd. ll- nzorg (d04e) (N=140)	.148 (.071)	.287 (.036)	.035 (.117)	.104 (.120)	
Interne begeleiding op school (d12b) (N=140)	.153 (.072)	.285 (.036)	.028 (.118)	-.135 (.119)	
NT2-leerkracht op school (d12c) (N=140)	.165 (.077)	.286 (.036)	.024 (.123)	-.009 (.126)	
Begeleiding school door Pabo (d18b2) (N=140)	.163 (.076)	.286 (.036)	.043 (.128)	.069 (.150)	
Begeleiding school door pe- dagogisch studiecetrum (d18b3) (N=140)	.164 (.077)	.286 (.036)	.014 (.126)	-.041 (.163)	
Begeleiding school door na- scholingsinstituut (d18b4) (N=140)	.149 (.071)	.286 (.036)	.028 (.116)	.123 (.119)	
Prioriteit culturele onderwijs- doelen (dlcult) (N=140)	.137 (.066)	.286 (.036)	.018 (.113)	-.147 (.095)	

Vervolg Tabel 41

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Deelname school aan innovaties (deelinn) (N=140)	.159 (.075)	.286 (.036)	.018 (.120)	-.076 (.128)	
Vernieuwingsgezindheid (vrnieuw) (N=140)	.165 (.077)	.286 (.036)	.023 (.122)	-.003 (.101)	
Prioriteit sociale omgangs- onderwijsdoelen (dlsoc) (N=140)	.159 (.075)	.287 (.036)	.013 (.122)	-.051 (.110)	
Prioriteit cognitieve onderwijsdoe- len (dlcogn) (N=140)	.147 (.070)	.287 (.036)	.028 (.116)	-.105 (.106)	
Schoolklimaat (schklim) (N=140)	.165 (.077)	.286 (.036)	.022 (.123)	-.009 (.126)	

Prop verkl var op schoolniv. voor leekrachtvariabelen bepaald als (.226-var op schoolniv.)/.226. (Voor directievariabelen .226=.166)

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.).

Tabel 42: Woordenschat groep 4, verschilscore (vocdif) als afhankelijke variabele

Er zijn geen leerlinggebonden variabelen die significant samenhangen met vocdif. Alle variabelen zijn gestandaardiseerd (mean=0; sd=1). Gegeven worden de gemeenschappelijke school- en docentgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de beta van de constante (BC), de beta van de betreffende onafhankelijke variabele(n) (BOV) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau (VVSV).

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Alleen constante (nulmodel leerkrachtvariabelen) (N=156)	.107 (.074)	.884 (.105)	-.057 (.116)		
Constante + leerkrachtvariabele ...					
Andere leerkracht betrokken bij het onderwijs aan NT2-Iln. (I13a) (N=156)	.049 (.051)	.895 (.106)	-.043 (.098)	.206* (.098)	.54
Frequente gebruik eigen NT2-materiaal (I36a-a) (N=156)	.078 (.062)	.880 (.105)	-.041 (.107)	-.190 (.104)	
Deelname aan Oalt op klasniveau (1=nee; 0=ja) (I40a) (N=156)	.023 (.040)	.896 (.106)	-.024 (.087)	.265** (.088)	.79
Taalondersteunend Oalt (oalt) (0=nee; 1=enigszins; 2=ja) (N=156)	.032 (.044)	.887 (.105)	-.010 (.091)	-.260** (.088)	.70
Door leerkracht gehecht belang aan emotionele onderwijsdoelen (emod) (N=156)	.070 (.059)	.879 (.104)	-.020 (.105)	.209* (.101)	.35
Mate van directe instructie (din) (N=156)	.082 (.064)	.890 (.106)	-.053 (.109)	-.120 (.107)	
Stimulering thuis lezen (thl) (N=156)	.071 (.059)	.878 (.104)	-.029 (.105)	.207* (.098)	.34
Prioriteit in het onderwijs voor taalvaardigheid NT2-Iln. (pri) (N=156)	.063 (.056)	.887 (.105)	-.043 (.102)	.211* (.107)	.41
Mate van extrinsieke motivatie (mex) (N=156)	.042 (.048)	.894 (.106)	-.032 (.095)	-.232* (.098)	.61

Vervolg Tabel 42

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Dagelijkse duur nt2-lessen (log2) (N=156)	.087 (.066)	.878 (.104)	-.067 (.110)	-.187 (.112)	
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen (log5) (N=156)	.086 (.066)	.888 (.106)	-.045 (.110)	-.120 (.111)	
Dagelijkse tijd besteed aan grammatica (log8) (N=156)	.025 (.040)	.883 (.104)	-.019 (.088)	.281* (.084)	.77
Dagelijkse tijd besteed aan vakonderwijs (log11) (N=156)	.039 (.047)	.891 (.106)	-.020 (.094)	-.244** (.094)	.64
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat middels klassikale instructie (log12a) (N=156)	.062 (.056)	.886 (.105)	-.053 (.102)	-.214* (.106)	.42
Dagelijkse tijd besteed aan techn. lezen middels klassikale instructie (log13a) (N=156)	.075 (.061)	.885 (.105)	-.057 (.107)	-.180 (.108)	
Dagelijkse tijd besteed aan vakonderwijs middels klassikale instructie (log18a) (N=156)	.019 (.038)	.895 (.106)	-.015 (.085)	-.278** (.086)	.82
Alleen de causaal gedachte significante leerkrachtvariabelen (113a, emod, thl, pri, mex, log8) (N=156)	.000 (.000)	.837 (.095)	-.001 (.073)		1.00
Directievariabelen:					
Nulmodel (alleen constante) (N=137)	.115 (.083)	.896 (.114)	-.015 (.127)		
Extra formatie ingezet voor extra NT2-leerkracht (d04b) (N=137)	.061 (.059)	.893 (.113)	.008 (.109)	.244* (.108)	.47
Extra formatie ingezet voor remedial teaching (d04c) (N=137)	.054 (.057)	.891 (.113)	.007 (.106)	.266* (.106)	.53

Vervolg Tabel 42

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Expliciet schoolbeleid tav pesten (d14a) (N=137)	.061 (.060)	.895 (.113)	.029 (.110)	.221* (.102)	.47
Expliciet schoolbeleid tav discriminatie (d14b) (N=137)	.061 (.060)	.895 (.113)	.029 (.110)	.221* (.102)	.47
School begeleid door externe instantie: schoolgericht maatsch. werk (d18b5) (N=137)	.051 (.055)	.902 (.114)	.022 (.105)	.257* (.114)	.56
Werksatisfactie (satis) (N=137)	.089 (.071)	.879 (.112)	-.010 (.118)	-.221* (.106)	.23
Mate prioriteit emotionele onderwijsdoelen (dlem) (N=137)	.087 (.071)	.893 (.113)	.012 (.119)	.172 (.109)	
Alle causaal gedachte significante directievariabelen (constante, d04b, d04c, d14a, d14b, d18b5) (N=137)	.000 (.000)	.841 (.102)	.050 (.078)		1.00

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign op 1% (beta > 2.58 x s.e.).

Prop. verkl. var. op schoolniveau berekend als het deel van de schoolgebonden variantie in het 'nulmodel' dat verklaard wordt door de betreffende onafhankelijke variabelen (.107-prop. var op schoolniv./ .107 voor leerkrachtvariabelen en (.115-sch.var.)/.115 voor directievars).

Tabel 43: Woordenschat groep 4, nameting (Vocab2) als afhankelijke variabele

Alle variabelen zijn gestandaardiseerd (mean=0; sd=1). Gegeven worden de gemeenschappelijke school- en docentgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de beta van de constante (BC), de beta van de betreffende onafhankelijke variabele(n) (BOV) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau (VVSV).

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Alleen constante (N=156)	.425 (.175)	.480 (.057)	-.198 (.176)		
Constante + voormeting (vocab1) (N=156)	.348 (.141)	.345 (.041)	-.164 (.158)	.383 (.050)	
Const. + voormeting + son-categorieen (soncat) + thuistaal al dan niet Turks (tttur) (nulmodel leerkrachtvariabelen) (N=156)	.284 (.116)	.324 (.039)	-.139 (.144)	vocab1=.320 (.047) soncat= .174 (.053) tttur=-.231 (.055)	
Constante + voormeting + son-categorieen + thuistaal al dan niet Turks + de leerkrachtvariabele.					
Gevolgd specialisme remedial teaching (l01a) (N=156)	.169 (.074)	.291 (.035)	-.013 (.119)	-.416** (.160)	.40
Gevolgd specialisme interne begeleiding (l01b) (N=156)	.245 (.102)	.291 (.035)	-.091 (.135)	-.130 (.145)	
Gevolgd specialisme NT2-onderwijs (l01c) (N=156)	.247 (.102)	.291 (.035)	-.106 (.135)	.128 (.139)	
Gevolgd spec. anders dan voor-noemde (l01d) (N=156)	.249 (.102)	.291 (.035)	-.102 (.135)	.119 (.137)	
Aantal jaar voor de klas (l02a) (N=156)	.261 (.107)	.291 (.035)	-.108 (.141)	.040 (.147)	

Vervolg Tabel 43

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Aantal jaar voor meertalige groepen (102b) (N=156)	.255 (.105)	.291 (.035)	-.100 (.137)	.093 (.154)	
Wel of geen comb.groep (1=nee;2=ja) (111a) (N=156)	.263 (.107)	.291 (.035)	-.097 (.140)	.031 (.148)	
Andere leerkr. betrokken bij onderw. aan NT2-lln. (113a) (N=156)	.257 (.105)	.291 (.035)	-.092 (.138)	-.090 (.138)	
Oalt-leerkracht betrokken bij onderw. NT2-lln. (113b) (N=156)	.260 (.107)	.291 (.035)	-.095 (.139)	-.060 (.143)	
Remedial teacher betrokken bij onderw. NT2-lln. (113d) (N=156)	.264 (.108)	.291 (.035)	-.101 (.141)	.001 (.147)	
Leeshulpouder betrokken bij onderw. NT2-lln. (113f) (N=156)	.261 (.107)	.291 (.035)	-.102 (.138)	.044 (.139)	
Mate van extra onderst. NT2-lln bij taal oef. (123c) (N=156)	.263 (.107)	.291 (.035)	-.094 (.142)	-.029 (.126)	
Het geven van impliciete feedback (130b) (N=156)	.247 (.102)	.291 (.035)	-.087 (.136)	.117 (.134)	
Frequentie gebruik eigen NT2-materiaal (136a-a) (N=156)	.205 (.086)	.290 (.035)	-.089 (.125)	-.242* (.122)	.28
Deelname Oalt op klasniv. (1=nee; 0=ja) (140a) (N=156)	.256 (.105)	.291 (.035)	-.100 (.137)	.088 (.138)	
Taalonderst. Oalt (0=nee; 1=enigsz.; 2=ja) (oalt) (N=156)	.221 (.093)	.291 (.035)	-.059 (.131)	-.176 (.117)	
Mate van planmatig werken (pmw) (N=134)	.173 (.080)	.320 (.041)	-.193 (.124)	-.100 (.120)	
Mate van huiswerk geven (hui) (N=156)	.255 (.105)	.291 (.035)	-.084 (.139)	-.089 (.138)	
Mate aanpassing zaakvakonderw. aan NT2-lln (zva) (N=156)	.255 (.105)	.291 (.035)	-.080 (.140)	.063 (.091)	
Frequentie gebruik NT2-methoden (nt2met) (N=156)	.263 (.108)	.291 (.035)	-.104 (.140)	-.024 (.131)	

Vervolg Tabel 43

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Door leerkracht gehecht belang aan culturele onderwijsdoelen (cultd) (N=156)	.239 (.099)	.290 (.035)	-.080 (.134)	.144 (.116)	
Door leerkracht gehecht belang aan sociale onderwijsdoelen (soed) (N=156)	.256 (.105)	.291 (.035)	-.109 (.138)	-.095 (.159)	
Door leerkracht gehecht belang aan emotionele onderwijsdoelen (emod) (N=156)	.225 (.093)	.291 (.035)	-.054 (.133)	.188 (.120)	
Mate van directe instructie (din) (N=156)	.255 (.105)	.291 (.035)	-.091 (.138)	.092 (.132)	
Vernieuwingsgezindheid leerkracht (vgh) (N=156)	.264 (.108)	.291 (.035)	-.101 (.140)	.003 (.113)	
Arbeidsatisfactie leerkracht (asf) (N=156)	.250 (.103)	.291 (.035)	-.103 (.136)	-.131 (.161)	
Mate van constructivistisch werken (con) (N=156)	.223 (.093)	.290 (.035)	-.075 (.130)	.201 (.124)	
Mate van taalvaardigheids-verschil tussen allochtone en autocht. lln samen (tvv) (N=156)	.206 (.087)	.291 (.035)	-.085 (.125)	-.235 (.126)	
Mate van differentiatie (dif) (N=156)	.241 (.100)	.291 (.035)	-.116 (.134)	-.151 (.137)	
Mate van stimulering thuis lezen (thl) (N=156)	.210 (.089)	.290 (.035)	-.061 (.127)	.214 (.111)	
Prioriteit in het onderw. voor taalvaardigheid NT2-lln. (pri) (N=156)	.220 (.092)	.291 (.035)	-.107 (.128)	.234 (.141)	
Mate van extrinsieke motivatie (mex) (N=156)	.251 (.103)	.291 (.035)	-.108 (.136)	.134 (.149)	
Attitude leerkracht tov eerste taal NT2-lln (atta) (N=156)	.235 (.098)	.291 (.035)	-.051 (.138)	.185 (.148)	
Attitude leerkr. tov eerste taal NT2-leerlingen (atcu) (N=156)	.242 (.100)	.291 (.035)	-.076 (.135)	.143 (.128)	

Vervolg Tabel 43

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Mate van ouderparticipatie (oupar) (N=156)	.264 (.108)	.291 (.035)	-.103 (.140)	.013 (.117)	
Gemiddeld leerlinggewicht in de klas (mlng) (N=156)	.260 (.114)	.315 (.040)	-.012 (.155)	.117 (.131)	
Aantal i.d. klas gebruikte NT2-methoden (agnt2m) (N=156)	.242 (.100)	.291 (.035)	-.081 (.135)	.164 (.151)	
Dagelijkse duur nt2-lessen (log2) (N=156)	.253 (.104)	.290 (.035)	-.122 (.137)	-.132 (.141)	
Dagelijkse tijd besteed aan mondelinge taalvaardigheid (log3) (N=156)	.101 (.049)	.290 (.035)	.000 (.096)	-.437** (.101)	.64
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat (log4) (N=156)	.241 (.099)	.291 (.035)	-.123 (.135)	-.150 (.133)	
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen (log5) (N=156)	.225 (.094)	.291 (.035)	-.094 (.130)	-.197 (.130)	
Dagelijkse tijd besteed aan begrip- pend lezen (log6) (N=156)	.262 (.107)	.291 (.035)	-.102 (.139)	-.031 (.141)	
Dagelijkse tijd besteed aan gram- matica (log8) (N=156)	.158 (.069)	.291 (.035)	-.072 (.112)	.303** (.104)	.44
Dagelijkse tijd besteed aan spelling (log9) (N=156)	.232 (.097)	.291 (.035)	-.063 (.134)	-.163 (.125)	
Dagelijkse tijd besteed aan zaak- vakonderwijs (log11) (N=156)	.185 (.080)	.292 (.035)	-.060 (.121)	-.269* (.121)	.35
Dagelijkse tijd besteed aan woor- denschat middels klassikale in- structie (log12a) (N=156)	.258 (.106)	.291 (.035)	-.108 (.138)	-.087 (.151)	
Dagelijkse tijd besteed aan woor- denschat in niveaugroepen (log12b) (N=156)	.264 (.108)	.291 (.035)	-.101 (.140)	-.002 (.128)	
Dagelijkse tijd besteed aan techn. lezen middels klassikale instr. (log13a) (N=156)	.264 (.108)	.291 (.035)	-.104 (.139)	-.028 (.144)	

Vervolg Tabel 43

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Dagelijkse tijd besteed aan begr. lezen middels klass. instructie (log14a) (N=156)	.231 (.096)	.290 (.035)	-.073 (.132)	.214 (.147)	
Dagelijkse tijd besteed aan grammatica middels klassikale instructie (log15a) (N=156)	.185 (.080)	.290 (.035)	-.082 (.120)	.291* (.121)	.35
Dagelijkse tijd best. aan gramm. in niveaugr. (log15b) (N=156)	.196 (.084)	.291 (.035)	-.057 (.124)	.268* (.127)	.31
Dagel. tijd best. aan spelling in niveaugr. (log16b) (N=156)	.258 (.105)	.291 (.035)	-.115 (.139)	-.096 (.149)	
Dagel. tijd besteed aan zaakvakonderw. middels klass. instr. (log18a) (N=156)	.223 (.094)	.291 (.035)	-.079 (.130)	-.191 (.132)	
Dagel. tijd best. aan toetsen van taalv. middels methodegeb. toetsen (log21) (N=156)	.163 (.072)	.292 (.035)	-.035 (.116)	.355** (.132)	.43
Alle causaal te denken leerkrachtvariabelen: Const. + voormeting + soncat + ttur + log8, log15a, log15b, log21 (N=156)	.063 (.035)	.292 (.035)	-.007 (.081)		.78
Directievariabelen					
Nulmodel directie; constante, vocab1, soncat & ttur (N=137)	.276 (.121)	.315 (.040)	-.053 (.152)	vocab1=.320 (.056) soncat=.202 (.059) ttur=-.226 (.065)	
% 1.9-leerlingen op school (d03a) (N=137)	.249 (.111)	.315 (.040)	.004 (.154)	.150 (.135)	
% 1.25-leerlingen op school (d03b) (N=137)	.276 (.121)	.315 (.040)	-.056 (.156)	.011 (.154)	

Vervolg Tabel 43

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
% 1.0-leerlingen op school (d03c) (N=137)	.221 (.100)	.315 (.040)	.006 (.142)	-.196 (.115)	
Extra formatie ingezet voor extra NT2-leerkr. (d04b) (N=137)	.274 (.120)	.315 (.040)	-.046 (.153)	.053 (.150)	
Extra formatie ingezet voor remedial teaching (d04c) (N=137)	.276 (.121)	.315 (.040)	-.053 (.152)	-.008 (.153)	
Extra formatie gebruikt voor meer in- terne begeleiding (d04d) (N=137)	.243 (.109)	.315 (.040)	-.036 (.145)	-.178 (.147)	
Ja dan nee remedial teaching op school (d12a) (N=137)	.260 (.115)	.315 (.040)	-.035 (.150)	-.132 (.170)	
Ja dan nee NT2-leerkracht op school (d12c) (N=137)	.272 (.119)	.315 (.040)	-.045 (.153)	-.057 (.157)	
Expliciet schoolbeleid tav pesten (d14a) (N=137)	.224 (.101)	.315 (.040)	.001 (.143)	.202 (.125)	
Expliciet schoolbeleid tav discrimina- tie (d14b) (N=137)	.224 (.101)	.315 (.040)	.001 (.143)	.202 (.125)	
Mate van aparte opvang neveninstr. (d16) (N=101)	.218 (.110)	.330 (.049)	-.066 (.153)	-.259 (.134)	
Al dan niet school begel. door Pabo (d18b2) (N=137)	.162 (.077)	.317 (.040)	.064 (.129)	.406** (.152)	.42
Al dan niet school begel. door peda- gogisch studiecentr. (d18b3) (N=137)	.183 (.085)	.316 (.040)	.040 (.133)	.411* (.176)	.34
Al dan niet school begeleid door na- scholingsinst. (d18b4) (N=137)	.276 (.120)	.315 (.040)	-.054 (.152)	-.021 (.156)	
School begel. door andere externe in- stantie dan sbd, Pabo, ped st c. of na- schol inst (d18b5) (N=137)	.256 (.113)	.315 (.040)	-.027 (.150)	.172 (.186)	
Aant. op school aanw. NT2-meth. (aant2) (N=137)	.263 (.116)	.315 (.040)	-.054 (.149)	-.109 (.161)	
Werksatisfactie directie (satis) (N=137)	.237 (.106)	.314 (.040)	-.046 (.143)	-.175 (.116)	
Onderwijseffectiviteit (ondeff) (N=101)	.223 (.111)	.331 (.050)	.004 (.165)	.295 (.164)	
Mate deeln. school aan innov. (deelinn) (N=137)	.240 (.107)	.315 (.040)	-.034 (.144)	.203 (.153)	

Vervolg Tabel 43

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Vernieuwingsgezindheid (vrnieuw) (N=137)	.259 (.115)	.315 (.040)	-.063 (.149)	-.100 (.120)	
Mate prioriteit emotionele onder- wijsdoelen (dlem) (N=137)	.236 (.106)	.315 (.040)	-.010 (.145)	.177 (.127)	
Mate priorit. soc. onderw.doelen (dl- soc) (N=137)	.175 (.082)	.315 (.040)	.014 (.128)	.291* (.115)	.37
Mate prioriteit cognitieve onder- wijsdoelen (dlcogn) (N=137)	.275 (.120)	.315 (.040)	-.054 (.152)	.048 (.137)	
Mate bespreken van pesten, be- trokkenheid ouders en leerlingen bij school, relatie school en buurt, en sociale relaties in de klas in teamvergaderingen (schklima) (N=137)	.248 (.110)	.315 (.040)	-.026 (.147)	.172 (.152)	
Model met alle significante causaal te denken directievariab. (constan- te, voormeting, soncat, ttur, d18b2, d18b3, dlsoc) (N=137)	.114 (.059)	.317 (.040)	.081 (.112)		.59

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); **= 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.).
Prop. verkl. var. op schoolniveau berekend als het deel van de schoolgebonden variantie in het
'nulmodel' dat verklaard wordt door de betreffende onafhankelijke variabelen.

Bijlage 3: Tabellen multilevel-analyses Groep 7

Tabel 44: Grammatica totaal groep 7, nameting (gramal2) als afhankelijke variabele

De enige in de ml-analyses significante leerlingvariabelen zijn 'categorien van de SON' en 'thuis taal al dan niet Nederlands'. Voor deze twee variabelen wordt gecorrigeerd bij het verifiëren van de effecten van leerkracht- en directievariabelen. Alle variabelen zijn gestandaardiseerd (mean=0; sd=1). Gegeven worden de gemeenschappelijke school- en docentgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de beta van de constante (BC), de beta van de betreffende onafhankelijke variabele(n) (BOV) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau (VSV).

Model	SV	LV	BC	BOV	VSV
Alleen constante (N=124)	.000 (.000)	.992 (.126)	.000 (.089)		
Constante + voormeting (gramal1) (=nulmodel voor lln.variabelen) (N=117)	.007 (.036)	.692 (.096)	.006 (.080)	.492** (.078)	
Const. + voormeting + son-categorieen (soncat) + thuis taal al dan niet Neder- lands (ttned) (=nulmodel voor bepaling effect leerkrachtvariabelen) (N=117)	.073 (.059)	.511 (.081)	.001 (.089)	scat= .222** (.072) ttned= .206** (.077)	
Constante + voormeting + son-categorieen + thuis taal al dan niet Nederlands + de leerkrachtvariabele ...					
Vernieuwingsgezindheid (vgh) (N=117)	.035 (.041)	.577 (.081)	.018 (.086)	-.059 (.090)	
Remedial teacher betrokken bij het onderwijs aan NT2-lln. (113d) (N=117)	.036 (.042)	.577 (.081)	.024 (.086)	.051 (.092)	
'Ander' betrokken bij NT2-onderwijs (113g) (N=117)	.086 (.062)	.528 (.078)	.001 (.091)	-.159 (.094)	
Door leerkracht gehecht belang aan cognitieve onderwijsdoelen (cod) (N=117)	.022 (.036)	.579 (.081)	.012 (.081)	.121 (.084)	
Culturele onderwijsdoelen (cultd) (N=117)	.060 (.055)	.554 (.082)	-.005 (.086)	.088 (.088)	

Vervolg Tabel 44

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Mate taalvaardigh.versch. tussen alloch. en autoch. lln (tvv) (N=117)	.039 (.043)	.575 (.080)	.024 (.087)	-.051 (.086)	
Mate van differentiatie (dif) (N=117)	.029 (.039)	.581 (.081)	.018 (.084)	.056 (.084)	
Extra ondersteuning NT2-lln bij spreekbeurten (l23a) (N=117)	.057 (.054)	.558 (.082)	.003 (.086)	.082 (.089)	
Idem bij maken werkstukken (l23b) (N=117)	.081 (.061)	.543 (.080)	.012 (.092)	.068 (.098)	
geduld bij uitleg aan NT2-lln. (ged) (N=117)	.075 (.060)	.547 (.081)	.000 (.089)	-.053 (.088)	
Mate van geven van expliciete feedback (l30a) (N=117)	.027 (.038)	.580 (.081)	.016 (.083)	.085 (.085)	
Dagelijkse tijd besteed aan mondelinge taal (log3) (N=117)	.058 (.053)	.534 (.078)	.015 (.085)	-.191* (.081)	.21
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat (log4) (N=117)	.069 (.058)	.552 (.081)	.002 (.088)	.040 (.090)	
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat in niveaugroepen (log12b) (N=117)	.044 (.050)	.555 (.081)	.000 (.082)	.149 (.083)	
Directievariabelen					
Nieuw nulmodel directievariabelen (vanwege kleinere N): Constante, gram-all, scat & tned (N=102)	.043 (.046)	.542 (.081)	.027 (.094)	scat=.215** (.075) tned=.117 (.085)	
Extra formatie voor klassenverkleining (d04a) (N=102)	.074 (.062)	.517 (.082)	.001 (.094)	.067 (.092)	
Extra formatie voor interne begeleiding (d04d) (N=102)	.081 (.063)	.504 (.080)	.007 (.095)	.144 (.096)	
Werksatisfactie (satis) (N=102)	.018 (.042)	.546 (.085)	.004 (.080)	.147 (.081)	
Remedial teaching (d12a) (N=102)	.043 (.046)	.542 (.081)	.026 (.094)	.013 (.106)	

Vervolg Tabel 44

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
NT2-leerkracht op school (d12c) (N=102)	.037 (.043)	.542 (.081)	.024 (.092)	-.079 (.094)	
Schoolklimaat (schklim) (N=102)	.080 (.064)	.513 (.082)	-.005 (.095)	.072 (.097)	
Prioriteit sociale omgangs- onderwijsdoelen (dlsoc) (N=102)	.067 (.060)	.525 (.083)	-.006 (.093)	.009 (.098)	
Prioriteit cognitieve onderwijsdoelen (dl- cogn) (N=102)	.050 (.054)	.531 (.084)	-.001 (.088)	-.091 (.089)	
Ouderparticipatie (ouderp) (N=102)	.070 (.060)	.522 (.083)	-.006 (.093)	.050 (.096)	
Deelname Oalt (d22a) (N=102)	.051 (.053)	.507 (.080)	.005 (.087)	.206* (.089)	.00
Oalt voor Marokkaanse onderbouwleer- lingen (d22bc) (N=102)	.072 (.061)	.521 (.083)	-.010 (.094)	.032 (.092)	

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign op 1% (beta > 2.58 x s.e.).

Prop. verkl. var. op schoolniveau berekend als het deel van de schoolgebonden variantie in het 'nulmodel' dat verklaard wordt door de betreffende onafhankelijke variabelen.

Tabel 45: Grammatica woordniveau groep 7, nameting (gramwn2) als afhankelijke variabele
 Grammatica op woordniveau betreft een deel van de items uit Grammatica Totaal. Van de leerlingvariabelen is alleen 'thuis Turks als eerste taal geleerd' significant. De voormeting is overigens in het nulmodel voor de leerlingvariabelen niet significant! Voor voormeting en thuistaal Turks wordt gecorrigeerd bij het verifiëren van de effecten van leerkracht- en directievariabelen. Alle variabelen zijn gestandaardiseerd (mean=0; sd=1). Gegeven worden de gemeenschappelijke school- en docentgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de beta van de constante (BC), de beta van de betreffende onafhankelijke variabele(n) (BOV) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau (VVSV).

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Alleen constante (N=124)	.210 (.114)	.792 (.108)	.008 (.143)		
Constante + voormeting (gramwn1) (nulmodel voor leerlingvariabelen) (N=118)	.146 (.092)	.768 (.107)	-.004 (.128)	gramwn1=.168 (.091)	
Const. + voormeting + eerste taal al dan niet Turks (nulmodel voor leerkrachtvariabelen) (N=118)	.065 (.063)	.784 (.109)	-.016 (.106)	tttur=.188* (.087)	
Constante + voormeting + eerste taal al dan niet Turks + de leerkrachtvariabele ...					
Aantal jaar voor meertalige groepen (i02b) (N=118)	.046 (.055)	.779 (.108)	-.024 (.100)	.167 (.103)	
Aantal dagdelen gevolgte na- en bijscholingscursussen NT2 (0=geen; 5=>16) (i03b) (N=118)	.013 (.043)	.792 (.110)	-.018 (.088)	.205* (.089)	.80
Vernieuwingsgezindheid (vgh) (N=118)	.062 (.061)	.781 (.109)	-.022 (.105)	-.102 (.116)	
Remedial teacher betrokken bij het onderwijs aan NT2-lln.(i13d) (N=118)	.036 (.051)	.780 (.108)	-.018 (.096)	-.197 (.103)	
Door leerkracht gehecht belang aan sociale onderwijsdoelen (socd) (N=118)	.015 (.043)	.784 (.109)	-.016 (.088)	.217* (.088)	.80
Door leerkracht gehecht belang aan cognitieve onderwijsdoelen (cod) (N=118)	.000 (.000)	.780 (.102)	-.012 (.081)	.283** (.091)	1.00
Mate van taalvaardigheidsverschil tussen alloch. en autoch. lln. samen (tvv) (N=118)	.051 (.057)	.777 (.108)	-.016 (.101)	-.164 (.102)	
Mate van differentiatie (dif) (N=118)	.023 (.046)	.768 (.107)	-.009 (.091)	-.250** (.092)	.65

Vervolg Tabel 45

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Mate van geven van expliciete feedback (I30a) (N=118)	.024 (.047)	.783 (.109)	-.011 (.092)	-.214* (.097)	.63
Attitude leerkracht tov eerste taal NT2-leerlingen (atta) (N=118)	.007 (.041)	.805 (.111)	-.015 (.086)	-.187* (.089)	.89
Klasklimaat, mate van rust (orde) (N=118)	.051 (.057)	.785 (.109)	-.020 (.101)	.120 (.105)	
Mate waarin leerkracht meent dat achterblijvende prestaties NT2-lln. veroorzaakt worden door de thuissituatie (I35a) (N=118)	.000 (.037)	.778 (.108)	-.020 (.081)	-.276** (.087)	1.00
Al dan niet deelname aan Oalt op klasniveau (I40a) (1=nee; 0=ja) (N=118)	.065 (.062)	.772 (.107)	-.012 (.105)	-.151 (.111)	
Al dan niet deelname aan Oalt-Turks op klasniveau (I40b) (N=118)	.060 (.060)	.765 (.106)	-.016 (.103)	.213 (.116)	
Mate van taalondersteunend Oalt (oalt) (N=78)	.019 (.054)	.788 (.134)	.066 (.115)	.241* (.113)	.71
Dagelijkse tijd besteed aan spelling (log9) (N=118)	.033 (.050)	.791 (.110)	-.016 (.095)	.155 (.098)	
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs (log11) (N=118)	.030 (.049)	.788 (.109)	-.006 (.094)	-.168 (.092)	
Dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen middels klassikale instr. (log14a) (N=118)	.033 (.050)	.780 (.108)	-.013 (.095)	.201* (.099)	.49
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs (log20) (N=118)	.038 (.052)	.787 (.109)	-.018 (.097)	.158 (.101)	
Dagelijkse tijd besteed aan grammatica in niveaugroepen (log22) (N=118)	.035 (.051)	.788 (.110)	-.012 (.096)	.172 (.107)	
Met alle sign. causaal gedachte onafh. leerkrachtvariab. na controle voor thuistaal Turks (cons, gramwn1, ttur, I03b, socd, cod, I30a, oalt, log14a) (N=78)	.000 (.000)	.717 (.115)	.057 (.122)		

Vervolg Tabel 45

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
<i>Directievariabelen</i>					
Nieuw nulmodel directievars (vanwege kleinere N) (cons, gramwn1, ttur) (N=103)	.085 (.076)	.798 (.119)	-.046 (.121)	gramwn1= .208* (.101) tttur=.167 (.095)	
Denominatie RK (drk) (N=103)	.000 (.000)	.789 (.110)	-.074 (.088)	.303** (.093)	1.00
Denominatie PC (dpc) (N=103)	.022 (.050)	.795 (.118)	-.013 (.099)	-.272* (.106)	.74
% 1.25-leerlingen op school (d03b) (N=103)	.083 (.074)	.783 (.117)	-.050 (.120)	.174 (.125)	
Extra formatie ingezet voor extra NT2-leerkracht (d04b) (N=103)	.067 (.067)	.770 (.115)	-.043 (.114)	-.271* (.123)	.21
Extra formatie ingezet voor remedial teaching (d04c) (N=102)	.000 (.000)	.796 (.111)	-.033 (.089)	-.294** (.093)	1.00
Inzet extra formatie; categorie 'anders' (d04f) (N=103)	.089 (.077)	.777 (.116)	-.060 (.112)	.170 (.113)	
Mate van volgen professionaliseringscursussen voor directieleden (prof) (N=103)	.043 (.059)	.803 (.120)	-.051 (.107)	-.196 (.116)	
Ja dan nee remedial teaching op school (d12a) (N=103)	.001 (.042)	.828 (.123)	-.054 (.090)	.224* (.095)	.99
Ja dan nee NT2-leerkracht op school (d12c) (N=103)	.040 (.058)	.813 (.121)	-.047 (.106)	.152 (.109)	
Expliciet schoolbeleid tav pesten (d14a) (N=103)	.070 (.069)	.781 (.116)	-.040 (.116)	-.218 (.121)	
Expliciet schoolbeleid tav discriminatie (d14b) (N=103)	.070 (.069)	.781 (.116)	-.040 (.116)	-.218 (.121)	
Al dan niet school begeleid door nascholingsinstituut (d18b4) (N=103)	.035 (.055)	.795 (.118)	-.041 (.103)	.232* (.106)	.59
Mate van vernieuwingsgezindheid (vmnieuw) (N=102)	.068 (.069)	.788 (.117)	-.052 (.115)	-.181 (.114)	

Vervolg Tabel 45

Model	SV	LV	BC	BOV	VVS
Beschikbaarheid Oalt voor Turkse leerlingen in de onderbouw (d22ba) (N=103)	.067 (.067)	.770 (.115)	-.043 (.114)	.271* (.123)	.21
Met alle significante causaal te denken onafhankelijke directievariabelen (cons, gramwn1, ttur, d12a d18b4 & d22ba) (N=103)	.000 (.000)	.709 (.099)	-.045 (.083)		1.00

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); **= 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.).
 Prop. verkl. var. op schoolniveau berekend als het deel van de schoolgebonden variantie in het 'nulmodel' dat verklaard wordt door de betreffende onafhankelijke variabelen.

Tabel 46: Spelling totaal groep 7; Verschilscore als afhankelijke variabele.

Van de leerlingvariabelen is alleen 'het zelfvertrouwen ten aanzien van jezelf en het leren' significant. Deze variabele wordt door ons echter niet als causaal gezien en er wordt dus ook niet voor gecorrigeerd bij de analyses met leerkracht- of directievariabelen. Alle variabelen zijn gestandaardiseerd (mean=0; sd=1). Gegeven worden de gemeenschappelijke school- en docentgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de beta van de constante (BC), de beta van de betreffende onafhankelijke variabele(n) (BOV) en de proportie verklaarde variantie op school- en leerlingniveau (VVS/LV).

Model	SV	LV	BC	BOV	VVS/LV
Alleen constante (N=122) (nulmodel)	.051 (.058)	.823 (.112)	.028 (.101)		
Constante + zelfvertrouwen t.a.v. jezelf en het leren	.078 (.065)	.760 (.104)	.026 (.107)	.223** (.083)	- / .08
Constante + de leerkrachtvariabele ..					
Arbeidssatisfactie leerkracht (asf) (N=122)	.022 (.046)	.823 (.112)	.037 (.091)	.171 (.090)	
Remedial Teacher betrokkenen bij NT2-onderwijs (113d) (N=122)	.037 (.052)	.822 (.112)	.032 (.097)	.125 (.098)	
Prioriteit sociale doelen (socd) (N=122)	.040 (.054)	.825 (.113)	.028 (.098)	-.093 (.097)	
Geduld bij uitleg aan NT2-leerlingen (ged) (N=122)	.041 (.054)	.823 (.112)	.031 (.098)	-.101 (.099)	
Nt2-prioriteit in onderwijs (pri) (N=122)	.037 (.053)	.825 (.113)	.032 (.097)	-.111 (.097)	
Attitude tav eerste taal NT2-leerlingen (atta) (N=122)	.046 (.056)	.822 (.112)	.030 (.100)	.081 (.099)	
Deelname aan Marokkaans Arabisch Oalt (140c) (N=122)	.041 (.054)	.823 (.112)	.031 (.098)	.100 (.100)	
Deel allochtone leerlingen dat dagelijks apart of in groep NT2-les kreeg (log1) (N=122)	.019 (.046)	.830 (.113)	.030 (.091)	.153 (.090)	
Dagelijkse duur NT2-lessen bedoeld in log1 (log2) (N=122)	.026 (.048)	.830 (.113)	.029 (.093)	.131 (.095)	
Dagelijkse tijd besteed aan stellen (log10) (N=122)	.041 (.054)	.821 (.112)	.032 (.098)	-.109 (.096)	

Vervolg Tabel 46

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs (log11) (N=122)	.024 (.047)	.822 (.112)	.036 (.092)	-.169 (.090)	
Dagelijkse tijd besteed aan stellen middels klassikale instructie (log17a) (N=122)	.036 (.052)	.823 (.112)	.029 (.096)	-.123 (.096)	
Dagelijkse tijd besteed aan extra uitleg bij taal/lezen voor laag-taalvaardige anderstaligen (gericht op voorkomen onbegrip) (log19) (N=122)	.013 (.042)	.816 (.111)	.030 (.087)	.214* (.087)	.75 / .01
Geen analyse met meerdere onafhankelijke leerkrachtvariabelen omdat slechts 1 leerkrachtvariabele significant is (log19).					
Directievariabelen					
Nieuw nulmodel met N=105: (alleen constante)	.059 (.066)	.823 (.121)	.029 (.112)		
Inzet extra formatie voor coördinatie leerlingzorg (d04e) (N=122)	.014 (.047)	.835 (.123)	.028 (.095)	-.180 (.096)	
Remedial teaching (d12a) (N=122)	.059 (.066)	.823 (.121)	.029 (.112)	-.029 (.115)	
Prioriteit sociale omgang onderwijsdoelen (dlsoc) (N=122)	.045 (.060)	.819 (.121)	.033 (.107)	-.136 (.105)	
School begeleid door Pabo (d18b2) (N=122)	.000 (.000)	.812 (.112)	.028 (.088)	-.262** (.087)	1.00/ .01
School begeleid door andere instantie dan sbd, Pabo, ped. studiec. of nascholinst. (d18b5) (N=122)	.000 (.000)	.812 (.112)	.028 (.088)	-.262** (.087)	1.00/ .01
Oalt voor Marokkaanse leerlingen in de onderbouw (d22bc) (N=122)	.047 (.061)	.821 (.121)	.031 (.108)	.119 (.109)	
De twee sign. directievariabelen covariëren perfect. Een analyse met beide als onafhankelijke is dus zinloos.					

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign op 1% (beta > 2.58 x s.e.).

Prop. verkl. var. op schoolniveau berekend als het deel van de schoolgebonden variantie in het 'nulmodel' dat verklaard wordt door de betreffende onafhankelijke variabelen.

Tabel 47: spelling totaal, groep 7; voor- en nameting

Nameting als afhankelijke variabele. Voor voormeting en thuistaal Turks wordt gecorrigeerd bij het verifiëren van de effecten van leerkracht- en directievariabelen. Alle variabelen zijn gestandaardiseerd (mean=0; sd=1). Gegeven worden de gemeenschappelijke school- en docentgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de beta van de constante (BC), de beta van de betreffende onafhankelijke variabele(n) (BOV) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau (VVSV).

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Alleen constante (N=124)	.007 (.047)	.985 (.133)	.002 (.092)		
Constante + voormeting (N=122)	.000 (.000)	.512 (.066)	-.005 (.065)	.707** (.066)	
Constante + voormeting + eerstgeleerde taal Turks (nulmodel leerkrachtvariabelen) (N=122)	.000 (.000)	.495 (.064)	-.005 (.064)	tttur=.130* (.064)	
Arbeidssatisfactie (asf) (N=122)	.000 (.000)	.493 (.063)	-.004 (.064)	.046 (.069)	
Gemiddeld leerlinggewicht in de klas (ml- ing) (N=122)	.000 (.000)	.494 (.068)	.000 (.069)	-.027 (.073)	
Remedial Teacher betrokken bij het NT2- onderwijs (I13d) (N=122)	.000 (.000)	.495 (.064)	-.005 (.064)	-.012 (.069)	
Aanhangen 'sociale' doelen (socd) (N=122)	.000 (.000)	.495 (.063)	-.005 (.064)	-.008 (.066)	
Aanhangen cognitieve doelen (cod) (N=122)	.000 (.000)	.491 (.063)	-.006 (.063)	.072 (.070)	
Planmatig werken (pmw) (N=122)	.000 (.000)	.493 (.063)	-.005 (.064)	-.055 (.067)	
Taalvaardigheidsverschil in de klas (tvv) (N=122)	.000 (.000)	.495 (.064)	-.005 (.064)	-.019 (.066)	
Extra ondersteuning van NT2-leerlingen bij het maken van een werkstuk (I23b) (N=122)	.000 (.000)	.486 (.062)	-.005 (.063)	.099 (.065)	
Geduld bij uitleg aan NT2-leerlingen (ged) (N=122)	.000 (.000)	.491 (.063)	-.004 (.063)	-.067 (.065)	
Prioriteit voor NT2 in het onderwijs (pri) (N=122)	.000 (.000)	.495 (.063)	-.005 (.064)	.007 (.066)	

Vervolg Tabel 47

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Attitude t.a.v. de eerste taal van de NT2- leerlingen (atta) (N=122)	.000 (.000)	.494 (.063)	-.006 (.064)	-.039 (.067)	
Aantal gebruikte Nt2-methoden (agnt2m) (N=122)	.000 (.000)	.495 (.064)	-.005 (.064)	-.006 (.069)	
Deelname aan Oalt (0=ja; 1=nee) (140a) (N=122)	.000 (.000)	.489 (.063)	-.006 (.063)	-.084 (.068)	
Deelname aan Oalt Turks (0=nee; 1=ja) (140b) (N=122)	.000 (.000)	.481 (.062)	-.005 (.063)	.137 (.072)	
Deelname aan Oalt Marokkaans-Arabisch (140c) (N=122)	.000 (.000)	.491 (.063)	-.005 (.063)	.069 (.064)	
Aansluiting van Oalt op het taalonderwijs (143) (N=122)	.000 (.000)	.490 (.063)	-.006 (.063)	.076 (.067)	
Deel allochtone leerlingen dat dagelijks apart of in groep NT2-les kreeg (log1) (N=122)	.000 (.000)	.492 (.063)	-.005 (.064)	.057 (.065)	
Dagelijkse duur NT2-lessen bedoeld in log1 (log2) (N=122)	.000 (.000)	.490 (.063)	-.005 (.063)	.074 (.064)	
Dagelijkse tijd besteed aan stellen (log10) (N=122)	.000 (.000)	.494 (.063)	-.005 (.064)	-.029 (.065)	
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonder- wijs (log11) (N=122)	.000 (.000)	.487 (.063)	-.004 (.063)	-.091 (.063)	
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen middels klass. instructie (log13a) (N=122)	.000 (.000)	.491 (.063)	-.006 (.063)	.068 (.065)	
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen in niveaugroepen (log13b) (N=122)	.000 (.000)	.493 (.063)	-.006 (.064)	.049 (.066)	
Dagelijkse tijd besteed aan stellen middels klassikale instructie (log17a) (N=122)	.000 (.000)	.488 (.062)	-.005 (.063)	-.085 (.064)	
Dagelijkse tijd besteed aan extra uitleg bij taal/lezen voor laag-taalvaardige anderstali- gen, gericht op voorkomen onbegrip (log19) (N=122)	.000 (.000)	.487 (.062)	-.005 (.063)	.094 (.065)	
Dagelijkse tijd besteed aan extra uitleg bij zaakvakken voor laag-taalvaardige andersta- ligen, gericht op voorkomen onbegrip (log20) (N=122)	.000 (.000)	.477 (.061)	-.007 (.063)	.146* (.067)	.04

Vervolg Tabel 47

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
<i>Directievariabelen</i>					
Nieuw nulmodel met N=105:(constante + thuis eerstgeleerde taal Turks)	.000 (.000)	.495 (.068)	-.001 (.069)	.096 (.068)	
Denominatie Openbaar (dopen) (N=105)	.000 (.000)	.486 (.067)	-.007 (.068)	.090 (.066)	
Denominatie Rooms Katholiek (drk) (N=105)	.000 (.000)	.492 (.068)	-.006 (.069)	.057 (.073)	
Inzet extra formatie voor extra NT2 (d04b) (N=105)	.000 (.000)	.489 (.068)	.002 (.068)	-.084 (.077)	
Inzet extra formatie voor interne begeleiding (d04d) (N=105)	.000 (.000)	.490 (.068)	.000 (.068)	.074 (.070)	
Inzet extra formatie voor coördinatie leerlingzorg (d04e) (N=105)	.000 (.000)	.489 (.068)	.002 (.068)	-.078 (.072)	
Inzet extra formatie 'anders' (d04f) (N=105)	.000 (.000)	.491 (.068)	.000 (.068)	.067 (.073)	
Onderwijseffectiviteit (ondef) (N=84)	.000 (.000)	.536 (.083)	.066 (.081)	.041 (.085)	
Remedial teaching op school (d12a) (N=105)	.000 (.000)	.495 (.068)	-.001 (.069)	.012 (.071)	
Prioriteit sociale omgang ond.doelen (dl-soc) (N=105)	.000 (.000)	.491 (.068)	.000 (.068)	-.063 (.070)	
prioriteit culturele ond.doelen (dlcult) (N=105)	.000 (.000)	.495 (.069)	-.001 (.069)	.005 (.072)	
Begeleiding school door Pabo (d18b2) (N=105)	.000 (.000)	.482 (.066)	.001 (.068)	-.117 (.069)	
Begeleiding school door 'andere' instantie (d18b5) (N=105)	.000 (.000)	.482 (.066)	.001 (.068)	-.117 (.069)	
Deelname aan Oalt (d22a) (N=105)	.000 (.000)	.494 (.068)	-.001 (.069)	.022 (.074)	
Oalt Turks voor leerlingen in de onderbouw (d22ba) (N=105)	.000 (.000)	.489 (.068)	.002 (.068)	.084 (.077)	
Oalt Turks voor leerlingen in de bovenbouw (d22bb) (N=105)	.000 (.000)	.494 (.068)	.000 (.069)	.035 (.075)	

Vervolg Tabel 47

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Oalt Marokkaans voor leerlingen in de onderbouw (d22bc) (N=105)	.000 (.000)	.493 (.068)	.001 (.069)	.050 (.072)	
Aanwezigheid eigen materiaal nt2 (d23a) (N=105)	.000 (.000)	.494 (.068)	-.001 (.069)	.029 (.071)	

Niet één directievariabele significant

* = 2-zijdig sign op 5% ($\beta > 1.96 \times \text{s.e.}$); **= 2-zijdig sign op 1 % ($\beta > 2.58 \times \text{s.e.}$).
Prop. verkl. var. op schoolniveau berekend als het deel van de schoolgebonden variantie in het 'nulmodel' dat verklaard wordt door de betreffende onafhankelijke variabelen.

Tabel 48: Groep 7 woordbeeldspelling

Nameting als afhankelijke variabele. Geen van de leerlingvariabelen bleek significant. Alle variabelen zijn gestandaardiseerd (mean=0; sd=1). Gegeven worden de gemeenschappelijke school- en docentgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de beta van de constante (BC), de beta van de betreffende onafhankelijke variabele(n) (BOV) en de proportie verklaarde variantie op leerlingniveau (VVLV).

Model	SV	LV	BC	BOV	VVLV
Alleen constante (N=124)	.000 (.000)	.992 (.126)	.000 (.089)		
Constante + voormeting (spwr1) (=nulmodel voor leerlingvariabelen) (N=122)	.000 (.000)	.681 (.087)	.006 (.075)	.560** (.077)	
Constante + voormeting (spwr1) + de leerkrachtvariabele ...					
Arbeidssatisfactie (asf) (N=122)	.000 (.000)	.675 (.087)	.004 (.074)	-.076 (.076)	
Door leerkracht gehecht belang aan soc. onderwijsdoelen (socd) (N=122)	.000 (.000)	.673 (.086)	.006 (.074)	-.094 (.078)	
Door leerkracht gehecht belang aan cogn. onderwijsdoelen (cod) (N=122)	.000 (.000)	.680 (.087)	.006 (.075)	-.034 (.079)	
Mate van planmatig werken door leerkracht (pmw) (N=122)	.000 (.000)	.671 (.086)	.006 (.074)	-.100 (.075)	
Taalvaardigheidsverschil tussen allochtone en autochtone leerlingen (tvv) (N=122)	.000 (.000)	.669 (.086)	.006 (.074)	.112 (.076)	
Prioriteit in onderwijs voor taalvaardigheid NT2-leerlingen (pri) (N=122)	.001 (.031)	.675 (.092)	.004 (.075)	.073 (.078)	
Attitude leerkracht tav de eerste taal van NT2-leerlingen (atta) (N=122)	.000 (.000)	.680 (.087)	.006 (.075)	.027 (.077)	
Dagelijkse tijd besteed aan stellen (log10) (N=122)	.000 (.000)	.679 (.087)	.007 (.075)	-.042 (.076)	

Vervolg Tabel 48

Model	SV	LV	BC	BOV	VVLV
<i>Directievariabelen</i>					
Nieuw nulmodel met N=105: (alleen constante & spwr1)	.000 (.000)	.570 (.079)	.059 (.074)	.564** (.074)	
Prioriteit culturele onderwijsdoelen directie (dlcult) (N=105)	.000 (.000)	.545 (.075)	.062 (.072)	-.163* (.074)	.04
Deelname aan Oalt op schoolniveau (d22a) (N=105)	.000 (.000)	.569 (.079)	.059 (.074)	-.015 (.077)	

Model met alle significante variabelen is overbodig, er is maar 1 sign. onafhankelijke variabele

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.).

Prop. verkl. var. op schoolniveau berekend als het deel van de schoolgebonden variantie in het 'nulmodel' dat verklaard wordt door de betreffende onafhankelijke variabelen.

Tabel 49: Regelgestuurde spelling groep 7; nameting als afhankelijke variabele

Van de leerlingvariabelen bleken de categoricentoets van de SON en de affectieve attitude ten aanzien van de eigen taal significant. Voor deze beide variabelen is gecorrigeerd bij het bepalen van de effecten van de leerkracht- en directievariabelen. Alle variabelen zijn gestandaardiseerd (mean=0; sd=1). Gegeven worden de gemeenschappelijke school- en docentgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de beta van de constante (BC), de beta van de betreffende onafhankelijke variabele(n) (BOV) en de proportie verklaarde variantie op leerlingniveau (VVLV).

Model	SV	LV	BC	BOV	VVLV
Alleen constante (N=124)	.000 (.000)	.992 (.126)	.000 (.089)		
Constante + voormeting (sprgl1) (=nulmodel voor leerlingvariabelen) (N=122)	.000 (.000)	.733 (.094)	-.002 (.078)	.519** (.078)	
Constante + voormeting (sprgl1) + scat (N=122)	.000 (.000)	.709 (.091)	-.002 (.076)	scat=.162* (.079)	
Constante + voormeting (sprgl1) + scat + afaet (=nulmodel voor leerkrachtvariabelen) (N=122)	.000 (.000)	.667 (.085)	-.001 (.074)	scat=.157* (.076) afaet= .205** (.074)	
Constante + voormeting + scat+afaet+ de leerkrachtvariabele ...					
Arbeidssatisfactie (asf) (N=122)	.000 (.000)	.667 (.085)	-.001 (.074)	.022 (.077)	
Gemiddeld leerlinggewicht in de groep (ml- ling) (N=122)	.000 (.000)	.696 (.097)	-.006 (.082)	-.026 (.088)	
Oalt-leerkracht betrokken bij onderwijs aan NT2-leerlingen (I13b) (N=122)	.000 (.000)	.663 (.085)	-.001 (.074)	-.070 (.078)	
Remedial teacher betrokken bij het onder- wijs aan NT2-leerlingen (I13d) (N=122)	.000 (.000)	.666 (.086)	-.002 (.074)	-.036 (.080)	
Door leerkracht gehecht belang aan emoti- onele onderwijsdoelen (emod) (N=122)	.000 (.000)	.646 (.083)	-.003 (.073)	.149* (.075)	.03
Door leerkracht gehecht belang aan sociale omgang onderwijsdoelen (socd) (N=122)	.000 (.000)	.648 (.083)	-.003 (.073)	.143 (.075)	

Vervolg Tabel 49

Model	SV	LV	BC	BOV	VVLV
Door leerkracht gehecht belang aan cognitieve onderwijsdoelen (cod) (N=122)	.000 (.000)	.643 (.082)	-.003 (.073)	.162* (.076)	.04
Door leerkracht gehecht belang aan culturele onderwijsdoelen (cultdo) (N=122)	.000 (.000)	.663 (.085)	.000 (.074)	.068 (.081)	
Mate van planmatig werken leerkracht (pmw) (N=122)	.000 (.000)	.663 (.085)	-.001 (.074)	-.067 (.075)	
Mate van taalvaardigheidsverschil tussen leerlingen in de klas (tvv) (N=122)	.000 (.000)	.651 (.084)	-.002 (.073)	-.137 (.078)	
Mate van differentiatie toegepast door leerkracht (dif) (N=122)	.000 (.000)	.660 (.085)	-.001 (.074)	-.087 (.076)	
Extra ondersteuning NT2-leerlingen bij voorbereiding spreekbeurt (l23a) (N=122)	.000 (.000)	.657 (.085)	-.002 (.073)	.102 (.075)	
Extra ondersteuning NT2-leerlingen bij maken werkstuk (l23b) (N=122)	.000 (.000)	.666 (.085)	-.002 (.074)	-.030 (.079)	
Mate van ouderbetrokkenheid en inzetbaarheid (oupar) (N=122)	.000 (.000)	.646 (.083)	-.004 (.073)	.151* (.075)	.03
Door leerkracht gehecht belang aan NT2-onderwijs in relatie tot prestaties (l35c) (N=122)	.000 (.000)	.662 (.086)	-.001 (.074)	.074 (.078)	
Frequentie gebruik eigen NT2-materiaal (l36a-a) (N=122)	.000 (.000)	.666 (.085)	-.001 (.074)	.036 (.077)	
Mate van gebruik NT2-methoden (nt2met) (N=122)	.000 (.000)	.667 (.086)	-.001 (.074)	-.008 (.077)	
Aantal gebruikte NT2-methoden (agnt2m) (N=122)	.000 (.000)	.667 (.085)	-.001 (.074)	-.019 (.080)	
Deelname aan Oalt op klasniveau (l40a) (N=122)	.000 (.000)	.667 (.085)	-.001 (.074)	.010 (.076)	
Deelname Oalt Turks op klasniveau (l40b) (N=122)	.000 (.000)	.663 (.085)	-.001 (.074)	.062 (.076)	
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen (log5) (N=122)	.000 (.000)	.664 (.085)	-.003 (.074)	.060 (.078)	

Vervolg Tabel 49

Model	SV	LV	BC	BOV	VVLV
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat in niveaugroepen (log12b) (N=122)	.000 (.000)	.655 (.084)	-.003 (.073)	.118 (.079)	
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen middels klassikale instructie (log13a) (N=122)	.000 (.000)	.666 (.085)	-.001 (.074)	.031 (.078)	
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen in niveaugroepen (log13b) (N=122)	.000 (.000)	.664 (.085)	-.002 (.074)	.057 (.082)	
Dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen middels klassikale instructie (log14a) (N=122)	.000 (.000)	.665 (.085)	-.002 (.074)	.052 (.077)	
Dagelijkse tijd besteed aan begrijpend lezen in niveaugroepen (log14b) (N=122)	.000 (.000)	.665 (.085)	-.001 (.074)	.045 (.076)	
Dagelijkse tijd besteed aan grammatica in niveaugroepen (log15b) (N=122)	.000 (.000)	.652 (.083)	.000 (.073)	.132 (.077)	
Dagelijkse tijd besteed aan spelling in niveaugroepen (log16b) (N=122)	.000 (.000)	.655 (.084)	-.001 (.073)	.114 (.077)	
Dagelijkse tijd besteed aan stellen in niveaugroepen (log17b) (N=122)	.000 (.000)	.666 (.085)	-.002 (.074)	.030 (.076)	
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs middels klassikale instructie (log18a) (N=122)	.000 (.000)	.662 (.085)	-.002 (.074)	-.077 (.079)	
Aantal minuten dagelijks besteed aan extra uitleg aan NT2-leerlingen ter voorkoming onbegrip bij taal/lezen. (log19) (N=122)	.000 (.000)	.667 (.085)	-.001 (.074)	.016 (.077)	
Aantal minuten dagelijks besteed aan extra uitleg aan NT2-leerlingen ter voorkoming onbegrip bij zaakvakonderwijs (log20) (N=122)	.000 (.000)	.660 (.085)	-.002 (.074)	.095 (.080)	
Met alle significante en causaal gedachte onafhankelijke leerkrachtvariabelen (cons, sprg11, scat, afaet, emod, cod + oupar) (N=122)	.000 (.000)	.619 (.079)	-.005 (.071)		1.00

Vervolg Tabel 49

Model	SV	LV	BC	BOV	VVLV
<i>Directievariabelen</i>					
Nieuw nulmodel met N=105: (constante + sprgl1+ scat+ afaet)	.000 (.000)	.697 (.096)	-.006 (.082)	scat= .166* (.083) afaet= .191* (.080)	
Denominatie RK (drk) (N=105)	.000 (.000)	.686 (.095)	-.018 (.082)	.103 (.081)	
Denominatie openbaar (dopen) (N=105)	.000 (.000)	.696 (.096)	-.009 (.082)	.034 (.080)	
Percentage 1.9-leerlingen op school (d03a) (N=105)	.000 (.000)	.694 (.096)	-.006 (.081)	-.057 (.086)	
Percentage 1.0-leerlingen op school (d03c) (N=105)	.000 (.000)	.694 (.096)	-.007 (.081)	-.054 (.089)	
Inzet extra formatie voor klassenverkleining (d04a) (N=105)	.000 (.000)	.670 (.092)	-.010 (.080)	-.179* (.086)	.04
Inzet extra formatie voor NT2-leerkracht (d04b) (N=105)	.000 (.000)	.689 (.095)	-.005 (.081)	-.089 (.084)	
Inzet extra formatie 'anders' (d04f) (N=105)	.000 (.000)	.658 (.091)	-.011 (.079)	.208* (.084)	.06
Onderwijseffectiviteit (ondef) (N=84)	.000 (.000)	.677 (.105)	.021 (.091)	.066 (.107)	
Aanwezigheid interne begeleiding (d12b) (N=105)	.000 (.000)	.693 (.096)	-.005 (.081)	-.067 (.089)	
Soort opvang neveninstromers (dum16) (N=84)	.000 (.000)	.679 (.105)	.020 (.091)	.044 (.096)	
Prioriteit cognitieve doelen directie (dlcogn) (N=105)	.000 (.000)	.693 (.096)	-.007 (.081)	.067 (.084)	
Prioriteit culturele doelen directie (dlcult) (N=105)	.000 (.000)	.691 (.095)	-.007 (.081)	.078 (.086)	
Vernieuwingsgezindheid (vrnieuw) (N=105)	.000 (.000)	.694 (.096)	-.006 (.081)	-.054 (.092)	

Vervolg Tabel 49

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Aanwezigheid Oalt voor Turkse leerlingen in de onderbouw (d22ba) (N=105)	.000 (.000)	.689 (.095)	-.005 (.081)	.089 (.084)	
Aanwezigheid Oalt voor Turkse leerlingen in de bovenbouw (d22bb) (N=105)	.000 (.000)	.696 (.096)	-.006 (.082)	.035 (.087)	
Aanwezigheid zelf ontwikkeld NT2-materiaal (d23a) (N=105)	.000 (.000)	.697 (.096)	-.007 (.082)	.015 (.100)	
Aantal aanwezig NT2-methoden op school (aant2) (N=105)	.000 (.000)	.696 (.096)	-.007 (.082)	.029 (.084)	
Er is maar 1 significante en causaal te denken directievariabele (d04f)					

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); **= 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.).

Prop. verkl. var. op schoolniveau berekend als het deel van de schoolgebonden variantie in het 'nulmodel' dat verklaard wordt door de betreffende onafhankelijke variabelen.

Tabel 50: Technisch lezen groep 7; verschilscore (avidif) als afhankelijke variabele

De enige leerlingvariabele die significant met de verschilscore samenhangt is of de eerstgeleerde taal Turks is (ttur), maar in een multilevel-analyse is deze variabele niet significant. Daarom wordt niet voor deze variabele gecontroleerd bij de overige analyses. Alle variabelen zijn gestandaardiseerd (mean=0; sd=1). Gegeven worden de gemeenschappelijke school- en docentgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de beta van de constante (BC), de beta van de betreffende onafhankelijke variabele(n) (BOV) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau (VVSV).

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Alleen constante (N=120) (Nulmodel)	.573 (.237)	.517 (.071)	.102 (.208)		
Constante + de leerkrachtvariabele ...					
Aantal jaar voor de klas (l02a) (N=120)	.477 (.202)	.517 (.071)	.056 (.194)	.298 (.187)	
Vernieuwingsgezindheid (vgh) (N=120)	.499 (.210)	.518 (.072)	.124 (.197)	.271 (.204)	
Andere leerkracht betrokken bij het onderwijs aan NT2-leerlingen (l13a) (N=120)	.529 (.222)	.518 (.071)	.100 (.201)	.200 (.201)	
Remedial teacher betrokken bij het onderwijs aan NT2-leerlingen. (l13d) (N=120)	.476 (.202)	.517 (.071)	.112 (.192)	.323 (.195)	
'Andere' betrokkene bij het onderw. aan NT2-leerlingen (l13g) (N=120)	.525 (.220)	.517 (.071)	.072 (.202)	-.227 (.212)	
Belang gehecht aan emotionele onderwijsdoelen (emod) (N=120)	.468 (.199)	.518 (.071)	.092 (.191)	.325 (.195)	
Belang gehecht aan sociale onderwijsdoelen (socd) (N=120)	.503 (.212)	.517 (.071)	.059 (.199)	.309 (.224)	
Belang gehecht aan culturele onderwijsdoelen (cultd) (N=120)	.229 (.111)	.519 (.072)	.063 (.143)	.533** (.133)	.60
Mate van planmatig werken (pmw) (N=120)	.487 (.206)	.517 (.071)	.133 (.195)	.292 (.191)	
Mate extra ondersteuning NT2-leerlingen (l23a) (N=120)	.477 (.202)	.517 (.071)	.078 (.192)	-.287 (.178)	
Mate van geduld bij uitleg aan NT2-leerlingen (ged) (N=120)	.430 (.185)	.518 (.071)	.073 (.184)	.388* (.192)	.25
Mate van geven van expliciete feedback (l30a) (N=120)	.522 (.219)	.518 (.071)	.090 (.200)	.206 (.193)	

Vervolg Tabel 50

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Frequentie gebruik eigen NT2-materiaal (136a-a) (N=120)	.465 (.197)	.516 (.071)	.109 (.190)	.361 (.202)	
Mate van gebruik van NT2-methoden (nt2met) (N=120)	.451 (.192)	.516 (.071)	.112 (.188)	.408 (.211)	
Aantal gebruikte NT2-methoden (agnt2m) (N=120)	.489 (.206)	.517 (.071)	.107 (.194)	.318 (.209)	
Deelname Oalt op klasniveau (1=nee; 0=ja) (140a) (N=120)	.440 (.190)	.517 (.071)	.105 (.186)	.366* (.187)	.23
Deelname Oalt Turks op klasniveau (0=nee; 1=ja) (140b) (N=120)	.370 (.163)	.518 (.071)	.132 (.173)	-.443* (.173)	.35
Vervolg tabel deelname Oalt Marokk. op klasniv.(0=nee; 1=ja) (140c) (N=120)	.455 (.194)	.518 (.071)	.063 (.189)	-.358 (.202)	
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat (log4) (N=120)	.518 (.217)	.517 (.071)	.121 (.200)	-.244 (.205)	
Dagelijkse tijd besteed aan spelling (log9) (N=120)	.550 (.229)	.518 (.071)	.111 (.205)	-.142 (.210)	
Dagelijkse tijd besteed aan stellen (log10) (N=120)	.500 (.212)	.517 (.071)	.071 (.197)	.250 (.181)	
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs (log11) (N=120)	.420 (.182)	.519 (.072)	.054 (.183)	.347* (.170)	.27
Dagelijkse tijd besteed aan grammatica in niveaugroepen (log15b) (N=120)	.450 (.192)	.516 (.071)	.095 (.187)	.363 (.186)	
Dagelijkse tijd besteed aan spelling middels klass. instr. (log16a) (N=120)	.503 (.212)	.517 (.071)	.082 (.197)	-.282 (.212)	
Dagelijkse tijd besteed aan stellen middels klass. instr. (log17a) (N=120)	.376 (.165)	.518 (.071)	.082 (.174)	.434* (.173)	.34
Dag. tijd best. aan extra uitleg bij onderw. taal/lezen voor laag taalvaardige anderstalige leerlingen. (om onbegr. te voork.) (log19) (N=120)	.474 (.202)	.516 (.071)	.099 (.191)	-.316 (.187)	

Vervolg Tabel 50

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Dagel. tijd best. aan extra uitleg voor het zaakvakonderw. voor laag taalv. anderst. leerlingen. (om onbegrip te voork.) (log20) (N=120)	.493 (.208)	.516 (.071)	.118 (.195)	-.294 (.196)	
Dagelijkse tijd besteed aan toetsen taal- en leesvaardigheid middels niet- meth.gebonden toetsen (log22) (N=120)	.477 (.203)	.518 (.071)	.090 (.192)	-.331 (.214)	
Dagelijkse tijd door leerlingen besteed aan samenwerken aan taalopdrachten (log23) (N=120)	.479 (.203)	.517 (.071)	.078 (.193)	.281 (.176)	
Met alle significante en causaal gedachte onafhankelijke leerkrachtvariabelen (cons, cultd, ged, log11, log17a) (N=120)	.079 (.055)	.526 (.072)	.022 (.101)		.86
Directievariabelen					
Nieuw nulmodel met N=103: (alleen constante)	.114 (.063)	.317 (.047)	.008 (.111)		
Denominatie RK (drk) (N=103)	.067 (.044)	.319 (.047)	.040 (.094)	-.197* (.090)	.41
Inzet extra formatie voor extra NT2- onderwijs (d04b) (N=103)	.066 (.044)	.319 (.047)	.020 (.093)	.203* (.092)	.42
Inzet extra formatie voor remedial tea- ching (d04c) (N=103)	.060 (.041)	.317 (.047)	.011 (.090)	.230* (.089)	.47
Inzet extra formatie voor coördinatie leerlingzorg (d04e) (N=103)	.097 (.056)	.317 (.047)	.012 (.105)	.127 (.105)	
Al dan niet toepassen van interne bege- leiding (d12b) (N=103)	.094 (.054)	.318 (.047)	.003 (.103)	.131 (.104)	
Al dan niet een NT2-leerkracht op school (d12c) (N=103)	.088 (.052)	.318 (.047)	.003 (.101)	-.149 (.101)	
Expliciet schoolbeleid tav pesten (d14a) (N=103)	.077 (.048)	.319 (.047)	.012 (.097)	.171 (.097)	
Expliciet schoolbeleid tav discriminatie (d14b) (N=103)	.077 (.048)	.319 (.048)	.012 (.097)	.171 (.097)	

Vervolg Tabel 50

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Mate bespreken van pesten, betrokkenheid ouders en leerlingen. bij school, relatie school en buurt, en soc. relatie in de klas in teamverg. (schklima) (N=103)	.092 (.054)	.316 (.047)	.007 (.103)	.159 (.104)	
Mate van prioriteit gegeven aan onderwijsdoelen betreffende de sociale omgang (dlsoc) (N=103)	.093 (.054)	.315 (.047)	.003 (.103)	.163 (.105)	
School begeleid door een Pabo (d18b2) (N=103)	.016 (.022)	.319 (.047)	-.004 (.067)	.296** (.065)	.86
School begeleid door andere instantie dan sbd, Pabo, ped. st.cent. of nascholingsinst. (d18b5) (N=103)	.016 (.022)	.319 (.047)	-.004 (.067)	.296** (.065)	.86
Aanwezigheid Oalt voor Turkse leerlingen in de onderbouw (d22ba) (N=103)	.066 (.043)	.319 (.047)	.020 (.093)	-.203* (.092)	.42
Aanwezigheid Oalt voor Marokkaanse leerlingen in de onderbouw (d22bc) (N=103)	.081 (.049)	.317 (.047)	.002 (.098)	-.187 (.100)	
Met de causaal gedachte significante directievariabelen (d04b, d04c, d18b2, d18b5) (N=103)	.000 (.000)	.301 (.042)	-.002 (.054)		1.00

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.).

Prop. verkl. var. op schoolniveau berekend als het deel van de schoolgebonden variantie in het 'nulmodel' dat verklaard wordt door de betreffende onafhankelijke variabelen.

Tabel 51: Technisch lezen groep 7; nameting (avi2) als afhankelijke variabele

Van de leerlingvariabelen zijn leeftijd (av_02) en verblijfsduur (av_03) in de multilevel-analyses significant. Voor deze beide leerlingvariabelen wordt bij alle overige multilevel-analyses gecorrigeerd. Alle variabelen zijn gestandaardiseerd (mean=0; sd=1). Gegeven worden de gemeenschappelijke school- en docentgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de beta van de constante (BC), de beta van de betreffende onafhankelijke variabele(n) (BOV) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau (VVSV).

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Alleen constante (N=122)	.455 (.183)	.406 (.056)	-.050 (.181)		
Constante + voormeting (avi1) (nulmodel voor leerlingvariabelen) (N=120)	.406 (.161)	.239 (.033)	.022 (.172)	avi1=.504** (.057)	
Constante + voormeting + av-02 & av-03 (nulmodel voor leerkrachtvariabelen)	.381 (.151)	.219 (.030)	.001 (.166)	avi1= 451** (.057) av-02=-.116* (.054) av-03=.114* (.056)	
Constante + av-02 + av-03 + de leerkrachtvariabele ...					
Aantal jaar voor de klas (102a) (N=120)	.349 (.139)	.218 (.030)	-.027 (.161)	.178 (.155)	
Vernieuwingsgezindheid (vgh) (N=120)	.306 (.124)	.219 (.031)	.027 (.151)	.279* (.157)	.20
Gemiddeld leerlinggewicht in de groep (mlng) (N=102)	.139 (.064)	.172 (.026)	.075 (.113)	.182 (.112)	
Een andere, vaste leerkracht betrokken bij onderwijs aan de NT2-leerlingen. in de groep (113a) (N=118)	.347 (.139)	.219 (.030)	.000 (.159)	.185 (.159)	
Remedial teacher betrokken bij het onderwijs aan NT2-leerlingen. (113d) (N=118)	.299 (.121)	.218 (.030)	.013 (.149)	.296* (.151)	.22
Andere betr. bij het onderw. aan NT2-leerlingen. (anders dan 'andere leerkracht, Oaltdoc, NT2-lkr, rem. teach., klasenass. of leeshulpouder) (113g) (N=118)	.346 (.137)	.219 (.030)	-.025 (.161)	-.195 (.170)	
Belang gehecht aan emotionele onderwijsdoelen (emod) (N=118)	.232 (.097)	.219 (.030)	-.011 (.133)	.398** (.137)	.39
Belang gehecht aan sociale onderwijsdoelen (socd) (N=118)	.374 (.148)	.218 (.030)	-.013 (.167)	.104 (.189)	

Vervolg Tabel 51

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Belang gehecht aan cognitieve doelen (cod) (N=118)	.288 (.116)	.219 (.031)	.062 (.150)	-.306* (.149)	.24
Belang gehecht aan culturele onderwijsdoelen (cultd) (N=118)	.243 (.101)	.218 (.030)	-.014 (.136)	.347** (.126)	.36
Mate van constructivisme (con) (N=118)	.372 (.147)	.219 (.030)	.004 (.165)	.082 (.158)	
Mate van planmatig werken (pmw) (N=118)	.308 (.124)	.219 (.030)	.033 (.152)	.269 (.149)	
Mate van spreiding in taalvaardigheid van leerlingen in de klas (tvv) (N=118)	.372 (.147)	.219 (.030)	.014 (.166)	.086 (.158)	
Mate van extra ondersteuning NT2-leerlingen. bij voorbereiden spreekbeurt (l23a) (N=118)	.364 (.144)	.219 (.030)	-.009 (.163)	-.122 (.151)	
Mate extra ondersteuning NT2-leerlingen bij taaloefeningen (m.n. m.b.t. de betekenis van geoefende taalvormen) (l23c) (N=118)	.341 (.136)	.219 (.030)	-.031 (.160)	-.193 (.155)	
Stimulering thuis lezen en naar de bibliotheek gaan (thl) (N=118)	.380 (.150)	.219 (.030)	-.001 (.167)	.020 (.170)	
Mate van aanpassing zaakvakonderwijs aan NT2-leerlingen (zva) (N=118)	.330 (.132)	.219 (.030)	-.001 (.156)	-.211 (.147)	
Mate van geduld bij uitleg aan NT2-leerlingen (ged) (N=118)	.342 (.137)	.218 (.030)	-.014 (.159)	.212 (.167)	
Mate van geven van expliciete feedback (l30a) (N=118)	.349 (.139)	.219 (.030)	-.008 (.160)	.171 (.155)	
Mate van extrinsieke motivatie (mex) (N=118)	.346 (.137)	.219 (.030)	.013 (.160)	-.174 (.152)	
Mate van intrinsieke motivatie (min) (N=118)	.360 (.142)	.219 (.030)	.013 (.163)	.112 (.127)	
Attitude tav taal NT2-leerlingen (atta) (N=118)	.342 (.137)	.219 (.030)	.004 (.158)	.189 (.154)	
Mate van rust in de klas (orde) (N=118)	.358 (.142)	.219 (.030)	.022 (.163)	-.156 (.172)	
Mate onderschr. idee dat school weinig invloed heeft op prest. anderst. leerlingen (l35b)	.358 (.142)	.219 (.030)	.029 (.164)	.162 (.171)	
Mate gebruik zelfgemaakt NT2-materiaal (l36a-a) (N=118)	.331 (.133)	.218 (.030)	.008 (.156)	.244 (.166)	

Vervolg Tabel 51

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Mate van gebruik van NT2-methoden (nt2met) (N=118)	.336 (.135)	.218 (.030)	.009 (.157)	.244 (.179)	
Aantal gebruikte NT2-methoden (agnt2m) (N=118)	.357 (.142)	.219 (.030)	.005 (.162)	.168 (.175)	
Al dan niet deelname Oalt op klasniveau (1=nee; 0=ja) (140a) (N=118)	.359 (.143)	.219 (.030)	.004 (.162)	.150 (.165)	
Al dan niet deelname Oalt Turks op klasniveau (0=nee; 1=ja) (140b) (N=118)	.285 (.115)	.219 (.031)	.029 (.146)	-.311* (.147)	.25
Al dan niet deelname Oalt Marokkaans op klasniveau (0=nee; 1=ja) (140c) (N=118)	.324 (.130)	.219 (.030)	-.027 (.155)	-.258 (.167)	
Al dan niet deelname aan Oalt op klasniveau (niet Turks, Marokk. of Berber) (0=nee; 1=ja) (140e) (N=118)	.322 (.130)	.219 (.030)	.026 (.155)	.268 (.170)	
Dagelijkse duur van de NT2-lessen voor deze leerlingen (log2) (N=118)	.378 (.149)	.219 (.030)	.002 (.166)	-.053 (.174)	
Dagelijkse tijd besteed aan mondelinge taal (log3) (N=118)	.380 (.151)	.219 (.030)	.002 (.167)	.016 (.183)	
Dagelijkse tijd besteed aan woordenschat (log4) (N=118)	.285 (.115)	.219 (.030)	.029 (.147)	-.321* (.150)	.25
Dagelijkse tijd besteed aan spelling (log9) (N=118)	.300 (.122)	.219 (.030)	.019 (.149)	-.290 (.154)	
Dagelijkse tijd besteed aan stellen (log10) (N=118)	.368 (.146)	.218 (.030)	-.012 (.165)	.109 (.151)	
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs (log11) (N=118)	.293 (.119)	.219 (.030)	-.037 (.149)	.275* (.138)	.23
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen middels klassikale instructie (log13a) (N=118)	.380 (.150)	.219 (.030)	-.003 (.168)	-.032 (.194)	
Dagelijkse tijd besteed aan grammatica middels klassikale instructie (log15a) (N=118)	.370 (.147)	.219 (.030)	-.011 (.165)	-.094 (.155)	
Dagelijkse tijd besteed aan grammatica in niveaugroepen (log15b) (N=118)	.361 (.144)	.218 (.030)	.000 (.162)	.148 (.162)	
Dagelijkse tijd besteed aan spelling middels klassikale instructie (log16a) (N=118)	.324 (.130)	.218 (.030)	-.017 (.155)	-.263 (.168)	

Vervolg Tabel 51

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Dagelijkse tijd besteed aan stellen middels klassikale instructie (log17a) (N=118)	.274 (.112)	.218 (.030)	-.009 (.143)	.333* (.144)	.28
Dagelijkse tijd besteed aan extra uitleg bij onderwijs taal/lezen voor laag taalvaardige anderstalige leerlingen (om onbegrip door gebrekkige beheersing van het Nederlands te voorkomen) (log19) (N=118)	.375 (.149)	.219 (.030)	.001 (.165)	-.083 (.162)	
Dagelijkse tijd besteed aan extra uitleg voor het zaakvakonderwijs voor laag taalvaardige leerlingen (om onbegrip door gebrekkige beheersing van het Nederlands te voorkomen) (log20) (N=118)	.356 (.141)	.218 (.030)	.012 (.162)	-.165 (.163)	
Dagelijkse tijd besteed aan toetsen taal- en leesvaardigheid middels methodegebonden toetsen (log21) (N=118)	.379 (.150)	.219 (.030)	.002 (.166)	.038 (.189)	
Dagelijkse tijd besteed aan toetsen taal- en leesvaardigheid middels niet-methodegebonden toetsen (log22) (N=118)	.214 (.090)	.219 (.031)	-.014 (.129)	-.455** (.144)	.44
Dagelijkse tijd door leerlingen besteed aan samenwerken aan taalopdrachten (log23) (N=118)	.374 (.149)	.219 (.030)	-.005 (.165)	.075 (.150)	
Met alle hierv. sign. causaal gedachte onafh. leerkr.var. (cons, av-02, av-03, vgh, l13d,emod, cultd, log11 & log17a) (N=118)	.087 (.043)	.217 (.030)	-.017 (.090)		
Directievariabelen					
Nieuw nulmodel met constante+leeftijd (av-02) + verblijfsduur (av-03) (N=102) (av-03 niet significant, voor de vergelijkbaarheid met bovenstaande toch voor gecorrigeerd)	.172 (.078)	.172 (.026)	.055 (.123)	av-02= -.122* (.053) av-03= .058 (.053)	
Denominatie RK (drk) (N=102)	.054 (.031)	.174 (.026)	.124 (.079)	-.325** (.076)	.69

Vervolg Tabel 51

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Denominatie PC (dpc) (N=102)	.041 (.026)	.173 (.026)	.058 (.071)	.359** (.072)	.76
% 1.9-leerlingen op school (d03a) (N=102)	.149 (.068)	.172 (.026)	.072 (.117)	.148 (.112)	
% 1.25-leerlingen op school (d03b) (N=102)	.153 (.071)	.172 (.026)	.077 (.119)	-.125 (.112)	
Inzet extra formatie tbv klassenverkleining (d04a) (N=102)	.159 (.072)	.172 (.026)	.048 (.120)	-.111 (.115)	
Inzet extra formatie als extra NT2-les (d04b) (N=102)	.147 (.068)	.172 (.026)	.067 (.116)	.147 (.115)	
Inzet extra formatie als remedial teaching (d04c) (N=103)	.036 (.024)	.173 (.026)	.075 (.068)	.374** (.070)	.79
Inzet extra formatie voor coördinatie leerlingzorg (d04e) (N=103)	.127 (.059)	.171 (.026)	.069 (.109)	.220* (.110)	.26
Onderwijseffectiviteit (ondef) (N=81)	.061 (.036)	.147 (.025)	-.076 (.088)	.121 (.090)	
Al dan niet remedial teaching op school (d12a) (N=102)	.161 (.073)	.172 (.026)	.064 (.120)	-.117 (.135)	
Al dan niet toepassen van interne begeleiding (d12b) (N=102)	.168 (.076)	.172 (.026)	.052 (.122)	.059 (.123)	
Al dan niet een NT2-leerkracht op school (d12c) (N=103)	.125 (.059)	.172 (.026)	.053 (.108)	-.214* (.107)	.27
Expliciet schoolbeleid tav pesten (d14a) (N=102)	.146 (.067)	.172 (.026)	.060 (.115)	.152 (.115)	
Expliciet schoolbeleid tav discriminatie (d14b) (N=103)	.146 (.067)	.172 (.026)	.060 (.115)	.152 (.115)	
Mate bespreken van pesten, betrokkenheid ouders en leerlingen bij school, relatie school en buurt, en sociaal-emotionele relaties in de klas besproken in teamvergadering (schklima) (N=102)	.155 (.071)	.172 (.026)	.057 (.118)	.131 (.123)	
Prioriteit voor emotionele onderwijsdoelen (dlem) (N=102)	.122 (.058)	.171 (.026)	.083 (.107)	.231* (.108)	.29
Prioriteit aan sociale omgangsonderwijsdoelen (dlsoc) (N=102)	.172 (.077)	.172 (.026)	.057 (.124)	-.023 (.126)	
Prioriteit culturele onderwijsdoelen (dlcult) (N=102)	.123 (.058)	.171 (.026)	.077 (.108)	.252* (.118)	.28

Vervolg Tabel 51

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
School begeleid door een Pabo (d18b2) (N=102)	.104 (.051)	.172 (.026)	.054 (.100)	.249* (.098)	.40
School begeleid door andere instantie dan sbd, Pabo, pedagogisch studiecentrum of nascholingsinstituut (d18b5) (N=102)	.104 (.051)	.172 (.026)	.054 (.100)	.249* (.098)	.40
Mate van vernieuwingsgezindheid (vrnieuw) (N=102)	.150 (.069)	.172 (.026)	.077 (.118)	.136 (.105)	
Aanwezigheid Oalt voor Turkse leerlingen in de onderbouw (d22ba) (N=102)	.147 (.068)	.172 (.026)	.067 (.116)	-.147 (.115)	
Aanwezigheid Oalt voor Marokkaanse leerlingen in de onderbouw (d22bc) (N=103)	.161 (.073)	.172 (.026)	.050 (.120)	-.105 (.125)	
Met de causaal gedachte significante directievariabelen (constante, av-02, av-03, d04c, d04e, dlem, dlcult, d18b2, d18b5) (N=102)	.000 (.000)	.168 (.024)	.101 (.042)		1.00

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); **= 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.).
 Proportie verklaarde variantie op schoolniveau berekend als het deel van de schoolgebonden variantie in het 'nulmodel' dat verklaard wordt door de betreffende onafhankelijke variabelen.

Tabel 52: Woordenschat groep 7; verschilscore als afhankelijke variabele

De leerlingvariabelen die significant met de verschilscore (vocdif) samenhangen zijn de mate van Nederlands spreken met vrienden en vriendinnen (tc-08), de cognitieve attitude ten aanzien van de eigen taal (coaet), het zelfvertrouwen ten aanzien van jezelf en het leren (zelfv) en de door de leerling gerapporteerde betrokkenheid van de ouders bij school (betoud). De negatieve effecten van zelfv en betoud worden door ons niet als causaal gezien. Bij de analyses is alleen gecorrigeerd voor de leerlingvariabele tc-08 (mate van Nederlands spreken in de dagelijkse omgang met vrienden en vriendinnen). (Tc-08 heeft ook een negatieve beta, doordat hogere scores staan voor 'minder Nederlands'). Alle variabelen zijn gestandaardiseerd (mean=0; sd=1). Gegeven worden de gemeenschappelijke school- en docentgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de beta van de constante (BC), de beta van de betreffende onafhankelijke variabele(n) (BOV) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau (VVS).

Model	SV	LV	BC	BOV	VVS
Alleen constante (N=105)	.077 (.082)	.970 (.144)	.062 (.122)		
Constante + tc-08 (Nulmodel voor leerkrachtvariabelen) (N=104)	.148 (.089)	.604 (.091)	-.001 (.126)	-.199* (.082)	
Constante + tc-08 + de leerkrachtvariabele ...					
Vakinhoudelijke betrokkenheid (vib) (N=104)	.131 (.083)	.607 (.091)	.002 (.122)	.106 (.123)	
Andere leerkracht betrokken bij het NT2-onderwijs (113a) (N=104)	.034 (.047)	.619 (.092)	-.013 (.092)	.288** (.087)	.77
Mate van differentiatie (dif) (N=104)	.102 (.072)	.607 (.091)	-.011 (.114)	.195 (.110)	
Mate van ouderparticipatie (oupar) (N=104)	.014 (.039)	.639 (.095)	-.015 (.085)	.313** (.086)	.91
Het deel van de anderstalige lln dat dagelijks apart of in een groepje NT2-les krijgt (log1) (N=104)	.117 (.078)	.610 (.092)	.006 (.118)	.144 (.120)	
Dagelijkse tijd best. aan zaak-vakonderw. (log11) (N=104)	.083 (.065)	.603 (.090)	-.027 (.109)	.247* (.103)	.44
Dagelijkse tijd besteed aan spelling middels klass. instr. (log16a) (N=104)	.079 (.064)	.604 (.091)	-.005 (.107)	-.277* (.112)	.47
Met alle hiervoor sign. causaal gedachte onafh. leerkrachtvariab.(cons, tc-08, 113a, oupar, log11) (N=104)	.000 (.000)	.610 (.085)	-.022 (.077)		1.00

Vervolg Tabel 52

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Directievariabelen					
Nieuw nulmodel directievariabelen (constante + tc-08) (N=90)	.170 (.107)	.646 (.105)	-.020 (.143)	tc-08= -.189* (.096)	
Denominatie openbaar (dopen) (N=89)	.000 (.000)	.629 (.094)	-.053 (.085)	.378** (.073)	1.00
% 1.25-leerlingen op school (d03b) (N=89)	.069 (.067)	.639 (.104)	-.024 (.113)	.315** (.105)	.59
Al dan niet een NT2-leerkracht op school (d12c) (N=89)	.140 (.096)	.649 (.106)	-.019 (.135)	-.152 (.136)	
Mate van prioriteit gegeven aan cogn. onderwijsdoelen (dlcogn) (N=89)	.158 (.103)	.646 (.105)	-.017 (.140)	-.103 (.131)	
Slechts één causaal te denken directievariabele significant					

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.).

Proportie verklaarde variantie op schoolniveau berekend als het deel van de schoolgebonden variantie in het 'nulmodel' dat verklaard wordt door de betreffende onafhankelijke variabelen.

Tabel 53: Woordenschat groep 7: nameting (vocab2) als afhankelijke variabele

De leerlingvariabelen categorieën van de SON (scat), de mate van Nederlands spreken met vrienden en vriendinnen (tc-08) en de betrokkenheid van de ouders bij de schoolloopbaan van het kind, zoals gerapporteerd door de leerling (betoud), zijn significant in de multilevel-analyses. In analyses met leerkracht- en directievariabelen is gecorrigeerd voor scat en tc-08, daar alleen deze causaal worden opgevat. Alle variabelen zijn gestandaardiseerd (mean=0; sd=1). Gegeven worden de gemeenschappelijke school- en docentgebonden variantie (SV), de leerlinggebonden variantie (LV), de beta van de constante (BC), de beta van de betreffende onafhankelijke variabele(n) (BOV) en de proportie verklaarde variantie op schoolniveau (VVSV).

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Alleen constante (N=124)	.000 (.000)	.992 (.126)	.000 (.089)		
Constante + vocab1 (nulmodel leerlingvariabelen) (N=122)	.071 (.044)	.338 (.049)	-.052 (.076)	.774** (.055)	
Constante + vocab1 + scat (1) + tc-08 (2) (nulmodel leerkrachtvariabelen) (N=122)	.086 (.045)	.284 (.042)	-.057 (.076)	1= .169** 2= .143** (.052) (.053)	
Constante + vocab1 + scat + tc-08 + de leerkrachtvariabele ...					
Gevolgd specialisme 'anders' (I01d) (N=122)	.081 (.044)	.284 (.041)	-.059 (.075)	-.070 (.071)	
Vakinhoudelijke betrokkenheid (vib) (N=122)	.088 (.046)	.283 (.041)	-.059 (.077)	-.030 (.083)	
Andere leerkracht betrokken bij het onderwijs aan NT2-leerlingen (I13a) (N=122)	.054 (.036)	.292 (.042)	-.037 (.069)	.154* (.077)	.37
Mate van differentiatie (dif) (N=122)	.070 (.041)	.289 (.042)	-.044 (.073)	.085 (.075)	
Stimuleren van thuis lezen en bibliotheekbezoek (thl) (N=122)	.083 (.044)	.280 (.041)	-.036 (.076)	-.125 (.081)	
Impliciete feedback (I30b) (N=122)	.086 (.045)	.283 (.041)	-.053 (.077)	-.050 (.079)	
Intrinsieke motivatie (min) (N=122)	.084 (.045)	.285 (.042)	-.56 (.076)	-.034 (.075)	
Ouderparticipatie (oupar) (N=122)	.052 (.035)	.294 (.042)	-.059 (.068)	.136 (.071)	

Vervolg Tabel 53

Model	SV	LV	BC	BOV	VVSV
Onderschrijven dat het onderwijs een compenserende taak heeft tav leerlingen met een geringe taalvaardigheid Nederlands (l35d) (N=122)	.081 (.043)	.284 (.041)	-.059 (.075)	.070 (.071)	
Het deel van de anderstalige leerlingen dat dagelijks apart of in een groep NT2-les krijgt (log1) (N=122)	.085 (.045)	.285 (.042)	-.058 (.076)	.016 (.075)	
Tijd besteed aan zaakvakonderwijs (log11) (N=122)	.056 (.036)	.287 (.042)	-.05 (.069)	.160* (.070)	.35
Tijd besteed aan grammaticaonderwijs in niveaugroepen (log15b) (N=122)	.088 (.046)	.283 (.041)	-.059 (.077)	.032 (.073)	
Tijd besteed aan spelling middels klas-sikale instructie (log16a) (N=122)	.067 (.040)	.286 (.042)	-.066 (.072)	-.131 (.075)	
Tijd dat leerlingen samenwerken aan taalopdrachten (log23) (N=122)	.055 (.036)	.285 (.041)	-.060 (.068)	.167* (.066)	.36
Met alle hiervoor sign. causaal gedachte onafh. leerkr.variab. (constante, scat, tc-08, l13a, log11, log23) (N=122)	.026 (.026)	.290 (.041)	-.044 (.060)		.70
Directievariabelen					
Nieuw nulmodel dir.var. (constante + scat (1) + tc-08 (2)). (N=105)	.063 (.042)	.330 (.049)	-.049 (.090)	1= .177** (.060) 2=-.113* (.062)	
Denominatie openbaar (dopen) (N=105)	.000 (.000)	.333 (.046)	-.065 (.057)	.226** (.054)	1.00
% 1.25-leerlingen op school (d03b) (N=105)	.033 (.030)	.327 (.048)	-.056 (.076)	.184* (.074)	.48
Al dan niet een NT2-leerkracht op school (d12c) (N=105)	.057 (.040)	.330 (.049)	-.048 (.087)	-.082 (.088)	

Slechts 1 causaal te denken significante directievariabele

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); **= 2-zijdig sign op 1 % (beta > 2.58 x s.e.).

Proportie verklaarde variantie op schoolniveau berekend als het deel van de schoolgebonden variantie in het 'nulmodel' dat verklaard wordt door de betreffende onafhankelijke variabelen.

Bijlage 4: Correlaties NT2-methodevariabelen

Tabel 54: De significante correlaties tussen leerling, leerkracht- en directievariabelen enerzijds en variabelen betreffende aanwezigheid en gebruik van NT2-methoden en zelf ontwikkeld NT2-materiaal anderzijds (Alleen tweezijdig op 5% significante correlaties geboden.) De steekproef-groottes lopen van 28 (voor directievariabelen) tot 32 (overige variabelen). (agnt2m=aantal in de klas gebruikte NT2-methoden; nt2met=frequentie NT2-methodegebruik; l36a_a=freq. gebruik zelf ontw. NT2-materiaal; aant2=aantal op school aanwezige NT2-methoden; d23a=wel of geen zelf ontwikkeld NT2-materiaal op school.)

	agnt2m	nt2met	l36a_a	aant2	d23a
<i>Leerkrachtvariabelen:</i>					
Remedial teaching als gevolgd specialisme (l01a)	-.424*				
Interne begeleiding als gevolgd specialisme (l01b)	-.392*				
Ander gevolgd specialisme (l01d)					-.380*
Aantal jaar voor de klas (l02a)				-.422*	
Aantal jaar voor meertalige groepen (l02b)				-.458*	
Al dan niet nascholing gevolgd (l03a)					.395*
Aantal dagdelen gevolgte nascholing (l03b)				-.425	.481**
Andere leerkracht betrokken bij het NT2-onderwijs (l13a)	.353*				
Oalt-leerkracht betrokken bij NT2-onderwijs (l13b)	-.394*				
NT2-leerkracht betrokken bij NT2-onderwijs (l13c)	.425*	.602**	.392*	.494**	
Remedial teacher betrokken bij NT2-onderwijs (l13d)	.550**	.569**	.442*		
Leeshulpouder betrokken bij NT2-onderwijs (l13f)	.443*				
Andere betrokkene bij NT2-onderwijs (l13g)	-.395*	-.424*			
Vernieuwingsgezindheid (vgh)	.452**	.608**	.405*		
Arbeidsatisfactie (asf)		.369*			
Gemiddeld leerlingewicht i.d. klas (mlng)		.390*	.417*	.554**	.641**
Mate van nastreven sociale onderwijsdoelen (socd)			.365*		

Vervolg Tabel 54

	agnt2m	nt2met	l36a_a	aant2	d23a
Mate van planmatig werken (pmw)	.359*	.447*			.390*
Mate van differentiatie (dif)				.428*	
Extra ondersteuning NT2-leerling bij het maken van een werkstuk (gr 7) (l23b)	.496**	.424*			
Mate van extra ondersteuning NT2-leerling bij taal oefeningen (l23c)				-.433*	
Stimulering thuis lezen (thl)		-.484**	-.484**		
Aanpassing zaakvakonderwijs aan NT2 (zva)					.458*
Attitude tav eerste taal NT2-leerling(atta)	.391*				
Aanhangen idee dat school weinig kan doen aan achterblijvende prestaties NT2-leerlingen (l35b)	-.459**				
Aanhangen idee dat als NT2-onderwijs verbetert, prestaties van NT2-leerlingen verbeteren (l35c)					.488**
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen via klassikale instructie (log13a)		.405*			
Dagelijkse tijd besteed aan technisch lezen in niveaugroepen (log13b)				.452*	
Dagelijkse tijd in niveaugroepen besteed aan grammatica (log15b)			.361*		
Dagelijkse tijd in niveaugroepen besteed aan spelling (log16b)		.482**	.631**	.433*	
Dagelijkse tijd besteed aan zaakvakonderwijs middels klassikale instructie (log18a)			.399*		
Dagelijkse tijd in niveaugroepen besteed aan zaakvakonderwijs (log18b)			.353*	.605**	
Dagelijkse tijd besteed aan toetsen taal en leesvaardigheid met methodegebonden toetsen (log21)	.374*	.368*	.370*		

Directievariabelen	agnt2m	nt2met	l36a_a	aant2	d23a
% 1.9-leerlingen (d03a)		.412*	.434*	.495**	.585**
% 1.25-leerlingen (d03b)		-.471*	-.426*		
% 1.0-leerlingen (d03c)					-.643**
Inzet extra formatie: klassenverkleining (d04a)					.561**
Inzet extra formatie: extra NT2 (d04b)		.400*		.535**	.426*
Inzet extra formatie: coordinatie leerlingzorg (d04e)			.477*		
Inzet extra formatie: anders (d04f)					-.439*
Mate volgen cursussen door directieleden (prof)		.475*	.494**	.657**	
Onderwijseffectiviteit (ondef)					.646**
Ja/nee interne begeleiding (d12b)				.414*	.426*
Ja/nee NT2-leerkracht (d12c)				.405*	
Expliciet schoolbeleid tav discriminatie (d14b)	.440*	.374*			
Bespreking in teamvergadering van pesten, betrokkenheid leerlingen en ouders bij school, relatie school-buurt, en sociale relaties in de klas (schklima)					.422*
Mate van aparte opvang neveninstromers (dummy var. d16)					.626**
Prioriteit emotionele onderwijsdoelen (dlem)					.456*
Prioriteit sociale onderwijsdoelen (dlsoc)		.392*		.448*	
Prioriteit cognitieve onderwijsdoelen (dlcogn)					.527**
Prioriteit culturele onderwijsdoelen (dlcult)					.472*
Begel. school door nascholingsinstituut (d18b4)	-.424*	-.409*			
Vernieuwingsgezindheid (vmnieuw)					.601**

* = 2-zijdig sign op 5% (beta > 1.96 x s.e.); ** = 2-zijdig sign op 1% (beta > 2.58 x s.e.).

Bijlage 5: VRAGENLIJSTEN LEERLINGEN

Sommige vragen van de vaardigheidstoetsen mogen niet gepubliceerd worden. Hieronder staan de vragen gebruikt voor het meten van de leerlingkenmerken die wel gepubliceerd mogen worden.

De codes voor de leerlingvariabelen van groep 4 en 7 zijn te vinden in Bijlage 1 (Tabel 39).

Bijlage 6: Vragenlijst leerkrachten

1. Heeft u in uw opleiding tot leerkracht één of meer van de volgende specialismen gevolgd?

nee ja

- remedial teaching (*l01a*)
- interne begeleiding (*l01b*)
- NT2 (*l01c*)
- anders, namelijk: ... (*l01d*)

2. Hoeveel jaar staat u voor de klas en hoeveel jaar geeft u les aan meertalige groepen?

voor de klas (*l02a*) meertalige groepen (*l02b*)

- 0 – 1 jaar
- 1 – 2 jaar
- 2 – 5 jaar
- 5 – 10 jaar
- 10 – 20 jaar
- meer dan 20 jaar

3. Heeft u na- of bijscholingscursussen op het gebied van NT2 gevolgd? Zo ja, hoeveel dagdelen besloegen de door u gevolgde cursus(sen) in totaal? Een dagdeel is een ochtend of een middag.

- nee (ga door naar vraag 5)
- ja, (*l03b*)

- 1 tot 2 dagdelen
- 3 tot 6 dagdelen
- 7 tot 10 dagdelen
- 11 tot 16 dagdelen
- meer dan 16 dagdelen

4. Wat waren de onderwerpen van de door u gevolgde cursussen NT2? U kunt verschillende antwoorden aankruisen. Kruis daarna eerst bij ieder onderwerp aan in hoeverre de door u gevolgde NT2-cursus(sen) theoretisch van aard waren, bijvoorbeeld: gaven zij achtergrondtheorie over tweedetaalverwerving in het algemeen, over het leren van woorden, enzovoorts? (1=niet theoretisch, 2= weinig theoretisch, 3= enigszins theoretisch, 4= theoretisch, 5= zeer theoretisch). Kruis vervolgens bij ieder onderwerp aan in welke mate de cursus een praktisch karakter had, d.w.z of u veel praktische tips kreeg die direct in de les toepasbaar waren? (1= niet praktisch, 2= weinig praktisch, 3= enigszins praktisch, 4= praktisch, 5= zeer praktisch).

	theoretisch gehalte	praktisch gehalte
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> Het leren van een tweede taal in het algemeen	(104a_a)	(104b_a)
<input type="checkbox"/> Woordenschat	(104a_b)	(104b_b)
<input type="checkbox"/> Mondelinge vaardigheden	(104a_c)	(104b_c)
<input type="checkbox"/> Leesvaardigheid	(104a_d)	(104b_d)
<input type="checkbox"/> Taalbeleid	(104a_e)	(104b_e)
<input type="checkbox"/> Didactiek	(104a_f)	(104b_f)
<input type="checkbox"/> NT2-methoden en ander NT2-materiaal	(104a_g)	(104b_g)
<input type="checkbox"/> Taal als communicatiemiddel, interactie in de klas	(104a_h)	(104b_h)
<input type="checkbox"/> Het geven van feedback	(104a_i)	(104b_i)
<input type="checkbox"/> Anders, namelijk	(104a_j)	(104b_j)

5. Over welke onderwerpen zou u cursussen, c.q. trainingen op het gebied van NT2 willen volgen? U kunt verschillende antwoorden aankruisen.

- Ik wil geen cursussen volgen (105a)
- Verbreden en verdiepen deskundigheid op het gebied van het leren van een tweede taal in het algemeen (105b)
- Werken volgens het directe-instructiemodel (105c)
- Geïntegreerd NT1/NT2-onderwijs (105d)
- Nieuwe didactiek m.b.t. de verwerving van woorden (105e)
- Nieuwe didactiek m.b.t. mondelinge vaardigheden (105f)
- Nieuwe didactiek m.b.t. leesvaardigheid (105g)
- Nieuwe didactiek m.b.t. schrijfvaardigheid (105h)
- Integratie van leesvaardigheid in het zaakvakonderwijs (105i)
- Effectief gebruik van het Nederlands als instructietaal (leren van het Nederlands en in het Nederlands) (105j)
- Uitwerken van een taalbeleid op de school (105k)
- Ondersteuning bij het kiezen en inzetten van NT2-methoden en ander NT2-materiaal (105l)
- Ondersteuning op het gebied van en planmatig werken (toetsen, doelstellingen, enz.) (105m)
- Bevorderen van goede interactie in de klas (105n)
- Het geven van feedback (105o)
- Taalbeschouwingsonderwijs (105p)
- Anders, namelijk (105q)

6. Van welke aard zou de cursus moeten zijn en op welke wijze en waar zou deze gegeven moeten worden? U kunt verschillende antwoorden aankruisen.

- Veel achtergrondtheorie (106a)
- Alleen achtergrondtheorie die direct gekoppeld is aan didactisch handelen (106b)
- Alleen praktische tips (106c)
- Lezingen (106d)
- Directe begeleiding in de klas (106e)
- Workshops op de school (106f)
- Workshops elders met onderwijzers van andere scholen (106g)
- Anders, namelijk: (106h)

- 7a. Hoe vaak leest u een vakblad als Toon, Didaktief & School, enzovoorts? (107a)
7b. Hoe vaak discussieert u met collega's over didactische aanpakken, NT2-methoden, kortom over het onderwijs aan NT2-leerlingen? (107b)
Schaal: zelden of nooit /meermalen per jaar/maandelijks/wekelijks

- 8a. Hoe vaak bezoekt u een studiedag op uw vakgebied? (108a)
8b. Hoe vaak bezoekt u een leermiddelentoonstelling? (108b)
8c. Hoe vaak leest u boeken die uw vak betreffen (bijvoorbeeld over didactiek en taalverwerving)? (108c)
Schaal: (vrijwel) nooit/soms, maar niet elk jaar/één tot drie keer per jaar/meer dan drie keer per jaar

9. Geef aan in hoeverre u het met onderstaande uitspraken eens bent (1= zeer mee oneens, 2= mee oneens, 3= niet mee eens, niet mee oneens, 4= mee eens, 5= zeer mee eens)
- a. 'Ik zoek voortdurend naar nieuwe NT2-methodieken en materialen.' (109a)
 - b. 'Ik werk enthousiast mee aan allerlei vernieuwingen.' (109b)
 - c. 'Ik vind dat er de laatste jaren teveel vernieuwingen in het onderwijs op ons af komen.' (109c)
 - d. 'Vernieuwingen verstoren de directe lespraktijk.' (109d)
 - e. 'Met het oog op de verbetering van de onderwijsresultaten van allochtone leerlingen, zijn vernieuwingen in het onderwijs hard nodig' (109e)

10. Hoe ervaart u uw werk als leerkracht momenteel? Geef aan in hoeverre u het eens of oneens bent met onderstaande uitspraken. (1= zeer mee oneens, 2= mee oneens, 3= niet mee eens, niet mee oneens, 4= mee eens, 5= zeer mee eens)

- a. "Mijn werk geeft me over het geheel genomen veel voldoening." (I10a)
- b. "Ik heb in mijn werk de kans de dingen te doen die mij goed liggen." (I10b)
- c. "Over het geheel genomen ervaar ik mijn werk als heel zinvol." (I10c)
- d. "Ik voel me in mijn werk ondergewaardeerd." (I10d)
- e. "Ik voel me overbelast door de vele extra taken die het werk met zich meebrengt." (I10e)
- f. "Mijn werk kost me teveel energie." (I10f)
- g. "Ik vind de sfeer bij ons op school bijzonder prettig." (I10g)
- h. "Ik ervaar de omstandigheden waaronder ik moet werken vaak als erg frustrerend." (I10h)

11. Is uw groep een combinatiegroep? (I11a) Zo ja, welke combinatie heeft u? (I11b)

- nee
- ja
 - 3 en 4
 - 4 en 5
 - 6 en 7
 - 7 en 8
 - anders, namelijk ...

12. Hoeveel leerlingen heeft u ongeveer per wegingsfactor en in totaal?

- | | 1.90-leerlingen
(I12a) | 1.25-leerlingen
(I12b) | 1.00-leerlingen
(I12c) | totaal
(I12d) |
|--------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | minder dan 6 | | | |
| <input type="checkbox"/> | 6-10 | | | |
| <input type="checkbox"/> | 11-15 | | | |
| <input type="checkbox"/> | 16-20 | | | |
| <input type="checkbox"/> | 21-25 | | | |
| <input type="checkbox"/> | 26-30 | | | |
| <input type="checkbox"/> | 31-35 | | | |
| <input type="checkbox"/> | meer dan 35 | | | |

13. Wie zijn er behalve uzelf betrokken bij het onderwijs aan de NT2-leerlingen in uw groep? U kunt verschillende antwoorden aankruisen.

- een andere leerkracht die een vast aantal uren lesgeeft (I13a)
- Oalt-leerkracht (binnenschools) (I13b)
- NT2-leerkracht (I13c)
- remedial teacher (I13d)
- klassenassistent (I13e)
- leeshulp door ouders of derden (I13f)
- anderen, namelijk: ... (I13g)

14. Kruis bij onderstaande mogelijke onderwijsdoelen de mate van prioriteit die deze doelen in uw onderwijs hebben aan (1= zeer lage prioriteit, 2= lage prioriteit, 3= geen lage, geen hoge prioriteit, 4= hoge prioriteit, 5= zeer hoge prioriteit). Een NT2-leerling moet:

(I14a t/m I14r)

1 2 3 4 5

- a. Goed in zijn vel zitten
- b. Zich veilig en geborgen
- c. Zich gewaardeerd weten
- d. Goed met anderen kunnen omgaan
- e. Goed in een groep samen kunnen werken
- f. Zelfstandig kunnen werken
- g. Goed presteren bij rekenen
- h. Goed presteren bij taal
- i. Goed kunnen lezen
- j. Zo veel mogelijk woorden leren
- k. Zo veel mogelijk kennis op het gebied van zaakvakken vergaren
- l. Naar een zo hoog mogelijk type vervolgonderwijs doorstromen
- m. Expressieve vaardigheden ontwikkelen in dans en muziek
- n. Expressieve vaardigheden ontwikkelen in tekenen en schilderen
- o. Expressieve vaardigheden ontwikkelen in handenarbeid
- p. Expressieve vaardigheden ontwikkelen in toneel en drama
- q. Expressieve vaardigheden ontwikkelen in het verhalend schrijven
- r. Gestimuleerd worden in het lezen van fictie

15. De vragen hieronder hebben betrekking op de wijze waarop u leerstof op het gebied van taalvaardigheid (bijvoorbeeld spelling, grammatica, technisch lezen) aanbiedt. (1= ja, elke les, 2= ja, meestal, 3= soms, 4= bijna nooit, 5= nooit)

(I15a t/m I15i)

1 2 3 4 5

- a. Hanteert u doelstellingen per les?
- b. Heeft u een vaste opbouw per les?
- c. Begint u de les met een terugblik en activering van voorgaande leerstof, voorafgaand aan de presentatie en uitleg van de nieuwe leerstof?
- d. Volgt er na de eigenlijke lesinstructie een klassikale oefenfase?
- e. Volgt er na de klassikale oefenfase een individuele verwerkingsfase?
- f. Sluit u de les af met een terugblik, een evaluatie?
- g. Oefent u per les strategieën met de leerlingen (bijvoorbeeld hardop denken om voor te doen hoe de leerlingen een opgave moeten uitvoeren/aanpakken)?
- h. Worden de leerlingen tijdens de les gestimuleerd zelf oplossingen te bedenken voor opdrachten?
- i. Wordt er tijdens de les met de leerlingen op de aanpak gereflecteerd ter verbetering van denkvaardigheden en strategieën?

16. Zijn er voor taalvaardigheid minimumdoelen gesteld voor NT2-leerlingen? (I16)

- ja
- nee

17. Hoe vaak worden er (bij de NT2-leerlingen) toetsen op het gebied van taalvaardigheid afgenomen? (I17)

- wekelijks
- maandelijks
- twee of drie maal per jaar
- één maal per jaar
- er worden geen toetsen afgenomen (ga door naar vraag 19).

18. Indien u taalvaardigheidstoetsen bij (NT2-) leerlingen afneemt, doet u dit dan met een of meer van de volgende doelen?

ja nee

- a. om de prestaties af te kunnen zetten tegen de landelijke normen (I18a)
- b. om na te gaan of de leerlingen de aangeboden leerstof beheersen (I18b)
- c. om vast te kunnen stellen of en welke hiaten er zijn (I18c)

19. Hoe vaak worden achterblijvende NT2-leerlingen voor wat betreft taalvaardigheid bijgespijkerd?

nooit soms vaak

- a. In de les door mij als klassenleerkracht (119a)
- b. Door extra huiswerk mee te geven (119b)
- c. Individueel door een remedial teacher (119c)
- d. In aparte groepjes bijvoorbeeld door een remedial teacher (119d)

20. Worden er voor taal handelingsplannen opgesteld voor NT2-leerlingen? (120)

- ja, voor alle NT2-leerlingen
- ja, voor (erg) zwakke NT2-leerlingen
- nee

21. Hoe groot zijn de taalvaardigheidsverschillen in uw totale groep NT2- en autochtone leerlingen), wat betreft de volgende onderdelen ('zeer groot' is een jaar of meer verschil in niveau tussen leerlingen, 'groot' is een half jaar tot een jaar verschil, 'niet zo groot' is enkele maanden verschil en 'vrij klein' is zo weinig verschil dat er op het zelfde niveau gewerkt kan worden):

vrij klein niet zo groot groot zeer groot

- a. begrijpend lezen (121a)
- b. spelling en grammatica (121b)
- c. mondelinge vaardigheden (121c)
- d. stellen (121d)

22. In welke mate werkt u gedifferentieerd naar niveau aan de volgende onderdelen van het taalonderwijs? (I22a t/m I22g)

1= Overwegend klassikaal

2= Overwegend klassikaal, maar met individuele of groepsgewijze aanvullingen

3= Overwegend in niveaugroepen

4= Overwegend individueel

1 2 3 4

- a. Bij de instructie van begrijpend lezen
- b. Bij de verwerking van begrijpend lezen
- c. Bij de instructie van technisch lezen
- d. Bij de verwerking van technisch lezen
- e. Bij de instructie van het vak taal, de onderdelen spelling en grammatica
- f. Bij de verwerking van de onderdelen spelling, grammatica
- g. Bij de mondelinge vaardigheden

23. In hoeverre geeft u extra individuele ondersteuning, begeleiding en uitleg aan NT2-leerlingen bij de volgende taken? (1= elke keer dat het zich voordoet, 2= meestal, 3= soms, 4= bijna nooit, 5= nooit)

1 2 3 4 5

- a. De voorbereiding van een spreekbeurt (I23a)
- b. Het maken van een werkstuk (groep 7) (I23b)
- c. Bij taal oefeningen (controleren of deze aansluiten bij het taalbegrip van de leerling, zodat er geen vormen geoefend worden of taken uitgevoerd worden zonder dat de leerlingen de betekenis begrijpen) (I23c)

24. Geeft u de NT2-leerlingen wel eens de volgende buitenschoolse opdrachten?

nee ja, soms ja, vaak

- a. de opdracht om thuis te kijken naar televisieprogramma's als Sesamstraat, Klokhuis, enz. (I24a)
- b. de opdracht om thuis boeken en/of tijdschriften te lezen (I24b)
- c. de opdracht om naar de bibliotheek te gaan (I24c)

25. Geeft u de NT2-leerlingen huiswerk voor taal mee? Zo ja, hoe vaak? (I25)

- nee, nooit (ga door naar vraag 27)
- ja, maar minder dan eenmaal per week
- ja, eenmaal per week of meer

26. Voor welke van de volgende onderdelen geeft u huiswerk aan NT2-leerlingen?
(l26a t/m l26f)

ja nee

- a. woorden leren voor dictee (spelling)
- b. grammatica
- c. betekenissen alledaagse woorden
- d. betekenissen 'moeilijke woorden'
- e. voorbereiding boekverslag (lezen)
- f. anders, nl.

27. Houdt u bij rekenen en in het zaakvakonderwijs op één of meer van de volgende wijzen rekening met taalzwakke NT2-leerlingen? (l27a t/m l27i)

ja nee

- a. Door langzamer door de stof te gaan
- b. Door minder diepgaand door de stof te gaan
- c. Door extra ondersteunend materiaal aan te bieden
- d. Door veel woorden en vaktermen uit te leggen
- e. Door de voorkennis van leerlingen extra te activeren
- f. Door de les extra duidelijk op te bouwen en te structureren
- g. Door veel voorbeelden te geven
- h. Door veel gebruik te maken van het bord en andere hulpmiddelen
- i. Anders, namelijk:

28. Wat doet u als een leerling de instructie voor een taaloefening, na herhaling, nog niet heeft begrepen? (schaal: helemaal onwaar / onwaar / niet waar, niet onwaar / waar / helemaal waar) (l28a t/m l28e)

- a. Als ik het idee heb dat de leerling niet opgelet heeft, leg ik de leerstof niet nog eens uit
- b. Als ik het idee heb dat de leerling niet opgelet heeft, dan leg ik de leerstof toch nog een keer uit
- c. Ik leg de leerstof nog eens uit
- d. Ik leg de leerstof desnoods meermalen uit
- e. Ik leg de leerstof net zo lang uit, totdat de leerling het begrepen heeft

29. Hieronder ziet u een aantal aspecten van het beheersen van het Nederlands (als tweede taal). Geef bij ieder punt de mate van prioriteit in uw onderwijs voor NT2-leerlingen aan. (1= zeer lage prioriteit, 2= lage prioriteit, 3= geen lage, geen hoge prioriteit, 4= hoge prioriteit, 5= zeer hoge prioriteit). (I29a t/m I29k)

1 2 3 4 5

- a. Spreken in grammaticaal correcte zinnen.
- b. Spreken met een goede uitspraak en intonatie.
- c. Gesproken Nederlands verstaan.
- d. Alledaagse woorden en uitdrukkingen kennen.
- e. Schooltaalwoorden kennen (voor begrip zaakvaklessen)
- f. Moeilijke, abstracte woorden kennen.
- g. Kunnen schrijven in grammaticaal correcte zinnen.
- h. Technisch lezen.
- i. Spelleng.
- j. Teksten begrijpen.
- k. Zich creatief in taal uiten.

30. Wilt u aangeven hoe vaak u fouten in de taaluitingen van NT2-leerlingen, wanneer deze zich voordoen, op de volgende wijzen verbetert? (1= nooit, 2= bijna nooit, 3= soms, 4=meestal, 5= altijd)

1 2 3 4 5

- a. Expliciet, bijvoorbeeld door te zeggen
“niet: ik gekocht, maar: ik *heb* gekocht” (I30a)
- b. Impliciet, door de zin in de juiste vorm te herhalen (I30b)

31. Welke van de onderstaande uitspraken met betrekking tot manieren om leerlingen te motiveren vormen bij u het uitgangspunt voor uw aanpak? (1= zeer belangrijk uitgangspunt, 2= belangrijk uitgangspunt, enigszins belangrijk uitgangspunt, 4= geen belangrijk uitgangspunt, 5 zeer onbelangrijk uitgangspunt) (I31a t/m I31i)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|
| a. | | | | | |
| b. | | | | | |
| c. | | | | | |
| d. | | | | | |
| e. | | | | | |
| f. | | | | | |
| g. | | | | | |
| h. | | | | | |
| i. | | | | | |
- a. Kinderen leren het beste als ze een beloning in het vooruitzicht hebben (een prijs, de beste van de klas te zijn).
- b. Cijfers spelen een essentiële rol in het leerproces.
- c. Kinderen leren het beste bij een gezonde competitie in de groep.
- d. Het vooruitzicht van een goede baan later is een enorme stimulans voor kinderen om goed te leren.
- e. Kinderen leren het beste als aansluiting plaatsvindt bij hun natuurlijke leergierigheid.
- f. Kinderen leren het beste als zij een bepaalde taak krijgen en daar verantwoordelijk voor zijn.
- g. Kinderen leren het beste als ze de kans krijgen deskundig te worden op een bepaald gebied.
- h. Te zien hoe je vooruit bent gegaan bij de vorige keer is een enorme stimulans om verder te leren.
- i. Een kind leert het best als het met plezier werkt, als het werk doet waar het zich prettig in voelt.

32. In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken? (1= zeer mee oneens, 2= mee oneens, 3= niet mee eens, niet mee oneens, 4= mee eens, 5= zeer mee eens) (l32a t/m l32g)

1 2 3 4 5

- a. NT2-leerlingen moeten de eigen taal in de les kunnen gebruiken om te overleggen bij een groepsactiviteit of om elkaar iets uit te leggen.
- b. NT2-leerlingen moeten hun moedertaal verder ontwikkelen.
- c. Op school moet naast Kerst en Sinterklaas ook aandacht gegeven wordt aan bijvoorbeeld het eindramadanfeest, het offerfeest, het suikerfeest.
- d. Bij het zingen moeten ook liedjes uit de landen en talen van NT2-leerlingen gezongen worden.
- e. Het is voor NT2-leerlingen belangrijk om ook verhalen uit hun herkomstlanden voor te lezen.
- f. Hoofddoekjes moeten toegestaan zijn.
- g. Het is belangrijk om als leerkracht veel te weten van de culturele achtergrond van de leerlingen: de taal, gewoontes, het land zelf.

33. Wilt u bij de volgende uitspraken over het contact met ouders van NT2-leerlingen aangeven in hoeverre deze waar zijn? (helemaal niet waar / niet waar / niet waar, niet onwaar / ten dele waar / helemaal waar) (l33a t/m l33e)

1 2 3 4 5

- a. De betrokkenheid van ouders van mijn NT2-leerlingen bij de schoolvoor­deringen van hun kind (bijvoorbeeld tijdens rapportbesprekingen) is groot.
- b. De ouders van mijn NT2-leerlingen zijn goed op de hoogte van wat er op school gebeurt.
- c. De ouders van mijn NT2-leerlingen zijn inzetbaar bij activiteiten in de klas of op school.
- d. De ouders van mijn NT2-leerlingen zijn zeer bereid bij problemen van hun kind met mij te overleggen.
- e. De ouders van mijn NT2-leerlingen vinden een goed contact met de school belangrijk.

34. Wilt u bij de volgende uitspraken aangeven of deze voor uw groep gelden?
(1= niet waar, 2= meestal niet waar, 3= soms, 4= meestal waar, 5= waar)
(134a t/m 134f)

1 2 3 4 5

- a. Mijn groep is erg rustig.
- b. Ik werk erg prettig met mijn groep.
- c. De groep werkt over het algemeen geconcentreerd.
- d. In mijn groep pesten de leerlingen elkaar niet.
- e. De leerlingen werken rustig door als ik even de klas uit ben.
- f. Er gaat in mijn groep weinig tijd verloren aan corrigerende opmerkingen.

35. Wilt u aangeven in hoeverre u het met onderstaande uitspraken eens bent?
(1= zeer mee oneens, 2= mee oneens, 3= niet mee eens, niet mee oneens, 4=
mee eens, 5= zeer mee eens)
(135a t/m 135d)

1 2 3 4 5

- a. De oorzaak van achterblijvende leerprestaties van veel NT2-leerlingen ligt in de thuissituatie.
- b. De school kan weinig doen aan achterblijvende prestaties van NT2-leerlingen.
- c. Als het NT2-onderwijs verbetert, zullen de prestaties van NT2-leerlingen aanzienlijk toenemen.
- d. Het basisonderwijs heeft een compenserende taak met betrekking tot kinderen die achter zijn in taalvaardigheid Nederlands.

36. Gebruikt u (of de NT2-leerkracht) speciaal NT2-materiaal voor de NT2-leerlingen? Indien nee, ga naar vraag 37. Zo ja, welk materiaal gebruikt u, hoe vaak gebruikt u dit, op welke wijze (geheel of selectief) en hoe waardeert u dit materiaal?

frequentie	gebruikswijze	waardering
(136a_a t/m 136a_p)	(136b_a t/m 136b_p)	(136c_a t/m 136c_p)

- a. Eigen, door mijzelf of op school ontwikkeld materiaal
- b. Allemaal taal
- c. Verder met Nederlands
- d. Van horen en zeggen
- e. Bij jou en bij mij
- f. Doe taal
- g. Nederlands voor anderstaligen in het basisonderwijs,
- h. Weer een woord
- i. Mondeling Nederlands bij Veilig Leren Lezen.
- j. Buurtkinderen
- k. Het eerste Nederlands
- l. De taaltrampoline
- m. Begrippentaal
- n. De TAK Woordenschat en grammatica
- o. TAK Mondelinge vaardigheden
- p. Anders, namelijk:

37. Indien u geen NT2-materiaal gebruikt, wat is hiervoor dan de reden (meerdere antwoorden mogelijk)?

- Omdat er geen aparte NT2-lessen op school gegeven worden (137a)
- Omdat ik onvoldoende bekend ben met het materiaal (137b)
- Omdat ik het bestaande materiaal niet geschikt voor mijn leerlingen vind (137c)
- Omdat ik gebruik van dit materiaal, naast de reguliere methode, te lastig vind (137d)

38. Welke methoden voor Nederlands als moedertaal gebruikt u in de les? (138a t/m 138r)

- a. Taal Actief
- b. Jouw Taal Mijn Taal
- c. Taal Totaal
- d. Taal Kabaal
- e. Taal voor het Leven
- f. Taaljournaal
- g. De nieuwe taaltuin
- h. Taalset
- i. Taaltoren
- j. Taalleesland
- k. Zin in taal
- l. Ik weet wat ik lees
- m. Taaltijd
- n. Goed gelezen
- o. De Leeslijn
- p. De Leesweg
- q. Veilig leren lezen
- r. Anders, nl.

39. Op welke onderdeel mist u materiaal voor NT2-leerlingen?

- luistervaardigheid (139aa)
- spreekvaardigheid (139ab)
- gespreksvaardigheid (139ba)
- uitspraak en intonatie (139bb)
- leesvaardigheid (139ac)
- technisch (139bc)
- begrijpend (139bd)
- studerend (139be)
- informatieverwerking (139bf)
- leesbevordering (139ad)
- schrijfvaardigheid (139ae)
- stellen (139bg)
- spellen (139bh)
- grammatica (139af)
- woordvorming (139bi)
- zinsbouw (139bj)
- woordenschat (139ag)
- algemene woorden en uitdrukkingen (139bk)
- schooltaalwoorden voor begrip zaakvaklessen (139bl)

40. Nemen er in uw groep leerlingen deel aan Oalt?

- nee (140a)
- ja, aan Oalt Turks (140b)
- ja, aan Oalt Marokkaans-Arabisch (140c)
- ja, aan Oalt Berber (140d)
- ja, aan Oalt in een andere taal (140e)

41. Waar en wanneer vinden de Oalt-lessen plaats? (141)

- binnen schooltijd, op school
- binnen schooltijd, buiten de school
- buiten schooltijd, op school
- buiten schooltijd, buiten de school
- verschilt per taal

42. Welke methoden en ander materiaal wordt bij Oalt gebruikt? (142)

- a. Mijn lessen in de Arabische taal
- b. Aanvankelijk lezen en schrijven
- c. Voortgezet lezen en schrijven
- d. Taalontwikkeling en grammatica
- e. Ahlen = Hallo: Arabisch als moedertaal
- f. Verder met Arabisch
- g. Ik lees, ik schrijf en ik oefen: Arabisch en Turks in het basisonderwijs
- h. 'Evimiz ve ailemiz' adli ünitenin islenmesine yönelik öğretmen kilavuzu = (handleiding bij de thematische lesvoorbeelden Turks Evimiz ve ailemiz)
- i. Unitelerle Türkçemiz : 4a = Turks in thema's
- j. Ne ekersen onu biçersin = Wie zaait zal oogsten
- k. op de school zelf ontwikkeld materiaal

43. Sluit de inhoud van Oalt aan op het taalonderwijs in de groep? (143)

- ja
- enigszins
- nee
- ik weet het niet

Bijlage 7: Vragenlijst directie

1 Wat is de signatuur van uw school? (*d01*)

- Openbaar
- Rooms Katholiek
- Protestants-christelijk / gereformeerd
- Islamitisch
- Overig bijzonder

2 Heeft uw school een speciaal pedagogisch concept? (*d02a*) Zo ja, welk? (*d02b*)

- nee
- ja
 - Jenaplan
 - Montessori
 - Dalton
 - Freinet
 - Vrije school
 - Een ander, namelijk: ...

3 Hoeveel procent 1.90-, 1.25-en 1.00-leerlingen telt uw school?

- | | 1.90-leerlingen
(<i>d03a</i>) | 1.25-leerlingen
(<i>d03b</i>) | 1.00-leerlingen
(<i>d03cb</i>) |
|--------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | maximaal 10 procent | | |
| <input type="checkbox"/> | 11-20 procent | | |
| <input type="checkbox"/> | 21-30 | | |
| <input type="checkbox"/> | 31-40 | | |
| <input type="checkbox"/> | 41-50 | | |
| <input type="checkbox"/> | 51-60 | | |
| <input type="checkbox"/> | 61-70 | | |
| <input type="checkbox"/> | 71-80 | | |
| <input type="checkbox"/> | 81-90 | | |
| <input type="checkbox"/> | 91-100 | | |

- 4 Hoe wordt de extra formatie gebruikt die verkregen wordt op grond van de leerlinggewichten ingezet op uw school?
- klassenverkleining (*d04a*)
 - extra nt2-onderwijs (*d04b*)
 - remedial teaching (*d04c*)
 - interne begeleiding (*d04d*)
 - coördinatie leerlingenzorg (*d04e*)
 - anders, namelijk: (*d04f*)
- 5 Hebben één of meer directieleden een (of meer) van de volgende opleidingen voltooid? (NB: hierbij moet u bovenschoolse directie niet meerekenen, tenzij deze praktisch werkzaam is op de school). (*d05a t/m d05h*)
- a. akte/diploma speciaal onderwijs
 - b. opleiding remedial teacher
 - c. opleiding coordinator leerlingenzorg
 - d. opleiding tot intern begeleider
 - e. opleiding tot leerkracht NT2
 - f. pedagogiek, MO-a (zonder MO-b)
 - g. pedagogiek, MO-b of universitair
 - h. psychologie, universitair.
- 6 Hoe ervaart u uw werk als directielid momenteel? Geef aan in hoeverre u het eens of oneens bent met onderstaande uitspraken. (geheel oneens/oneens/niet oneens, niet eens/eens/geheel eens)
(*d06a t/m d06h*)
- a. “Mijn werk geeft me over het geheel genomen veel voldoening.”
 - b. “Ik heb in mijn werk de kans de dingen te doen die mij goed liggen.”
 - c. “Over het geheel genomen ervaar ik mijn werk als heel zinvol.”
 - d. “Ik voel me in mijn werk ondergewaardeerd.”
 - e. “Ik voel me overbelast door de vele extra taken die het werk met zich meebrengt.”
 - f. “Mijn werk kost me teveel energie.”
 - g. “Ik vind de sfeer bij ons op school bijzonder prettig.”
 - h. “Ik ervaar de omstandigheden waaronder ik moet werken vaak als erg frustrerend.”

- 7 Hoe vaak bezoekt de directie of de intern begeleider de groepen met als doel de leerkrachten feedback te kunnen geven op hun functioneren? (*d07*)
- nooit (ga door naar vraag 9)
 - maximaal twee maal per jaar
 - drie tot vijf maal per jaar
 - zes tot tien maal per jaar
 - vaker dan tien maal per jaar
- 8 Krijgen de leerkrachten naar aanleiding van deze bezoeken feedback ten aanzien van de volgende aspecten van het onderwijs?
- ja nee
- a. de didactische aanpak (*d08a*)
 - b. de pedagogische aanpak (*d08b*)
 - c. het klasklimaat (*d08c*)
- 9 Zijn er op uw school eind-, tussen- en minimumdoelen vastgesteld voor leerlingen ten aanzien van lezen, taal en rekenen? Zo ja, waaraan zijn deze doelen ontleend? (onder einddoelen verstaan we: doelen die de leerlingen voor het einde van het schooljaar moeten beheersen; onder tussendoelen verstaan we: doelen die leerlingen op een bepaald moment in het schooljaar moeten beheersen; onder minimumdoelen verstaan we: doelen die alle leerlingen tenminste moeten behalen) 1=nee 2=ja, doelen gerelateerd aan een methode, 3= ja, doelen gerelateerd aan een methode-onafhankelijke toets of een leerlingvolgsysteem)
- 1 2 3
- a. Zijn er per groep einddoelen vastgesteld? (*d09a*)
 - b. Zijn er per groep tussendoelen vastgesteld? (*d09b*)
 - c. Zijn er per groep minimumdoelen vastgesteld? (*d09c*)
- 10 Wordt er op uw school een leerlingvolgsysteem gebruikt? (*d10*)
- nee
 - ja
- 11 Worden er op uw school handelingsplannen voor NT2-leerlingen opgesteld? (*d11*)
- nee
 - ja

12 Is er op uw school sprake van remedial teaching, interne begeleiding en Nederlands als tweede taal door een NT2-leerkracht?

ja nee

- a. remedial teaching (*d12a*)
- b. interne begeleiding (*d12b*)
- c. Nederlands als tweede taal door een NT2-leerkracht (*d12c*)

13 Is NT2-onderwijs opgenomen in het schoolwerkplan? (*d13*)

- ja
- nee

14 Is er op uw school sprake van expliciet schoolbeleid (vastgelegde afspraken / regels) op de volgende onderwerpen?

ja nee

- a. pesten op school (*d14a*)
- b. discriminatie op school (*d14b*)
- c. gedrag in de klas (*d14c*)

15 In hoeverre zijn de volgende onderwerpen in het vorig schooljaar op uw school besproken in de teamvergaderingen (niet/weinig/niet weinig, niet vaak/vaak/zeer vaak)? (*d15a t/m d15e*)

- a. omgaan met pesten
- b. versterken van de betrokkenheid van de leerlingen bij school
- c. versterken van de betrokkenheid van ouders bij school
- d. relatie school-buurt
- e. sociale relaties in de klas.

16 Hoe is de opvang voor op uw school ingeschreven neveninstromers geregeld?

- Neveninstromers krijgen eerste opvang op een centrale opvanglocatie (niet verbonden aan de school) (*d16, code 3*)
- Neveninstromers krijgen eerste opvang in opvangklassen (hele of halve dag opvang), verbonden aan de school (*d16, code 3*)
- Neveninstromers komen in de reguliere klas, maar krijgen extra NT2-lessen (*d16, code 2*)
- Neveninstromers komen in de reguliere klas en worden niet anders behandeld dan de overige allochtone leerlingen (*d16, code 1*)

- 17 Geef bij onderstaande mogelijke onderwijsdoelen de mate van prioriteit die deze doelen op uw school hebben aan. Indien voor NT2-leerlingen afwijkende doelen gehanteerd worden, beantwoord de vragen dan voor NT2-leerlingen. (1= zeer lage prioriteit, 2= lage prioriteit, 3= geen lage, geen hoge prioriteit, 4= hoge prioriteit, 5= zeer hoge prioriteit). Een leerling moet:

(d17a t/m d17r)	1	2	3	4	5
a. Goed in zijn vel zitten					
b. Zich veilig en geborgen					
c. Zich gewaardeerd weten					
d. Goed met anderen kunnen omgaan					
e. Goed in een groep samen kunnen werken					
f. Zelfstandig kunnen werken					
g. Goed presteren bij rekenen					
h. Goed presteren bij taal					
i. Goed kunnen lezen					
j. Zo veel mogelijk woorden leren					
k. Zo veel mogelijk kennis op het gebied van zaakvakken vergaren					
l. Naar een zo hoog mogelijk type vervolgonderwijs doorstromen					
m. Expressieve vaardigheden ontwikkelen in dans en muziek					
n. Expressieve vaardigheden ontwikkelen in tekenen en schilderen					
o. Expressieve vaardigheden ontwikkelen in handenarbeid					
p. Expressieve vaardigheden ontwikkelen in toneel en drama					
q. Expressieve vaardigheden ontwikkelen in het verhalend schrijven					
r. Gestimuleerd worden in het lezen van fictie					

- 18 Wordt uw school door externe instanties begeleid? (d18a) Zo ja, door welke?

- nee
- ja, door:
- een schoolbegeleidingsdienst (d18b1)
- een Pabo (d18b2)
- een pedagogisch studiecentrum (d18b3)
- een nascholingsinstituut (d18b4)
- anders, nl. (d18b5)

19 Neemt uw school deel aan één of meer van de volgende innovaties? (*d19a t/m d19h*)

- a. de brede school
- b. een venster school
- c. een magneetschool
- d. voor/vroegschoolse opvang die aansluit op curriculum
- e. taalbeleid
- f. Taalplan Kleuters
- g. Overstap (of een ander Stap-project)
- h. een andere vernieuwing, namelijk

20 Geef aan in hoeverre deze uitspraken waar zijn. (1= helemaal onwaar, 2= onwaar, 3= niet waar, niet onwaar, 4= waar, 5= helemaal waar) (*d20a t/m d20e*)

1 2 3 4 5

- a. 'Onze school zoekt voortdurend naar nieuwe NT2-methodieken en materialen.'
- b. 'Onze school werkt enthousiast mee aan allerlei vernieuwingen.'
- c. 'Ik vind dat er de laatste jaren teveel vernieuwingen in het onderwijs op ons af komen.'
- d. 'Vernieuwingen verstoren de directe lespraktijk.'
- e. 'Met het oog op de verbetering van de onderwijsresultaten van allochtone leerlingen, zijn vernieuwingen in het onderwijs hard nodig'

21 Zijn er aan uw school projecten ter bevordering van de betrokkenheid van allochtone ouders gekoppeld?

- nee
- ja, namelijk
 - Nederlandse les gekoppeld aan voor/vroegschoolse opvang kind (*d21ba*)
 - Nederlandse les gekoppeld aan ouderparticipatie (*d21bb*)
 - participatie gekoppeld aan projecten als 'Overstap' (*d21bc*)
 - anders, nl. (*d21bd*)

22 Wordt er op uw school Oalt gegeven? (*d22a*) Zo ja, aan welke groepen?

- nee
- ja
 - Aan Turkse leerlingen in de onderbouw (t/m groep 4) (*d22ba*)
 - Aan Turkse leerlingen in de bovenbouw (vanaf groep 4) (*d22bb*)
 - Aan Marokkaanse leerlingen in de onderbouw (t/m groep 4) (*d22bc*)
 - Aan Marokkaanse leerlingen in de bovenbouw (vanaf groep 4) (*d22bd*)
 - Aan andere dan de bovengenoemde leerlingen (*d22be*)

23 Welke NT2-methoden en -materialen zijn op uw school aanwezig? (*d23a t/m d23t*)

- a. Eigen, op de school ontwikkeld materiaal
- b. Zitten, staan, lopen
- c. Knoop het in je horen
- d. Laat wat van je horen
- e. Taalplan Kleuters
- f. Allemaal taal
- g. Verder met Nederlands
- h. Van horen en zeggen
- i. Bij jou en bij mij
- j. Doe taal
- k. Nederlands voor anderstaligen in het basisonderwijs
- l. Weer een woord
- m. Mondeling Nederlands bij Veilig Leren Lezen
- n. Buurtkinderen
- o. Het eerste Nederlands
- p. De taaltrampoline
- q. Begrippentaal
- r. De schatkist
- s. TAK
- t. Anders, nl.

- 24 Welke NT1-methoden zijn op uw school aanwezig? (d24a t/m d24n)
- a. Taal Actief
 - b. Jouw Taal Mijn Taal
 - c. Taal Totaal
 - d. Taal Kabaal
 - e. Taal voor het Leven
 - f. Taaljournaal
 - g. De nieuwe taaltuin
 - h. Taalset
 - i. Taaltoren
 - j. Spelling in de lift
 - k. Goed gelezen
 - l. De leeslijn
 - m. Kansrijke taal
 - n. Anders, nl.
- 25 Welke materialen voor Oalt zijn er op uw school aanwezig? (d25a t/m d25l)
- a. op de school zelf ontwikkeld materiaal
 - b. Trias
 - c. Mijn lessen in de Arabische taal: aanvankelijk lezen en schrijven
 - d. Mijn lessen in de Arabische taal: voortgezet lezen en schrijven
 - e. Mijn lessen in de Arabische taal: taalontwikkeling en grammatica
 - f. Ahlen = Hallo: Arabisch als moedertaal
 - g. Verder met Arabisch
 - h. Ik lees, ik schrijf en ik oefen: Arabisch en Turks in het basisonderwijs
 - i. 'Evimiz ve ailemiz' adli ünitenin islenmesine yönelik öğretim kilavuzu (handleiding bij de thematische lesvoorbeelden Turks Evimiz ve ailemiz)
 - j. Unitelerle Türkçemiz : 4a = Turks in thema's
 - k. Ne ekersen onu biçersin = Wie zaait zal oogsten
 - l. een andere methode, nl...

Bijlage 8: Logboek

AANWIJZINGEN VOOR HET INVULLEN VAN HET LOGBOEK EN TOELICHTING

Doel en aanwijzingen

Met dit logboek willen wij gegevens verzamelen over de tijd die u besteedt aan verschillende lesonderdelen en de door u daarbij gehanteerde didactische aanpak. Het logboek moet van maandag tot en met vrijdag worden ingevuld. Na dit logboek krijgt u dit schooljaar nog drie maal een logboek toegestuurd.

Wij verzoeken u de vragen in het logboek eerst goed door te nemen, voordat u de gegevens invult. Het is de bedoeling dat u dit telkens aan het eind van een dag doet. Het is aan te bevelen om gedurende de dag korte notities te maken betreffende de in te vullen categorieën, zodat u aan het eind van de dag met enige nauwkeurigheid het logboek kunt invullen.

Wanneer uw groep ook van een andere leerkracht les krijgt, bijvoorbeeld in het geval van een duo-baan of vervanging bij ziekte, verzoeken wij u uw collega te vragen de invulling van het logboek over te nemen.

Toelichting op de onderdelen in het logboek

In het logboek worden verschillende taalonderdelen onderscheiden. Hieronder worden deze taalonderdelen toegelicht. Om indelingsproblemen te voorkomen, is het de bedoeling dat u de activiteiten steeds indeelt naar de *primaire* bedoeling ervan (niet dubbel invullen!). Dit houdt in dat u bijvoorbeeld een oefening in technisch lezen niet ook noteert bij 'mondelinge taal'.

Mondelinge taal

Hieronder vallen luister- en spreekoefeningen (nazegoefeningen, vertelopdrachten, oefeningen in de luisterhoek), groepsgesprek en taalexpressie.

Woordenschat

Hieronder vallen de activiteiten die primair tot doel hebben de woordenschat van leerlingen te vergroten. Oefeningen kunnen zowel mondeling als schriftelijk zijn.

Technisch lezen

Hieronder vallen de activiteiten die primair tot doel hebben dat de leerlingen de technische aspecten van het lezen onder de knie krijgen. Voorbeelden: oefeningen om de nauwkeurigheid en de snelheid van het lezen te vergroten, klassikaal lezen, rijmoefeningen, auditieve en visuele synthese-oefeningen, woordjes verbinden aan plaatjes. Het 'vrij lezen' (individueel in een zelf gekozen boek lezen) valt hier niet onder.

Begrijpend lezen

Hieronder vallen de activiteiten die primair tot doel hebben het lezen van teksten met het oog op tekstbegrip. Voorbeelden: het klassikaal behandelen van een tekst met vragen, zelfstandig werken aan een oefening voor begrijpend lezen, het leren hanteren van andere informatiebronnen dan teksten (bijvoorbeeld tabellen en schema's voorzover het geen rekenen betreft).

Grammatica

Hieronder vallen oefeningen rond de woordvorming (zoals meervoudsvorming, verkleinwoorden, vervoegingen van het werkwoord, tijden van het werkwoord, etc.), zinsbouw oefeningen (activiteiten op het gebied van de woordvolgorde), woordbenoeming en zinsontleding.

Spelling

Hieronder vallen de activiteiten die als eerste doel hebben het aanleren van de juiste schrijfwijze van woorden en de regels voor interpunctie.

Stellen

Hieronder vallen de activiteiten die primair tot doel hebben leerlingen een tekst te leren schrijven. Activiteiten die primair het methodische schrijven (of: schoon-schrijven) betreffen, vallen hier *niet* onder.

Zaakvakonderwijs

Hieronder wordt verstaan het onderwijs in aardrijkskunde, geschiedenis en biologie/natuurkennis. Voor specifieke aandacht voor taal bij zaakvakken (uitleg van begrippen) is een aparte vraag in het logboek opgenomen.

LOGBOEK: MAANDAG

1. Welk deel van de allochtone leerlingen in uw klas heeft vandaag apart of in een groepje NT2-les gehad? (*log1*)

0%
1-40%
41-60%
61-80%
meer dan 80%

2. Hoe lang was de totale duur van deze les(sen) vandaag gemiddeld voor deze allochtone leerlingen? (*log2*)

1-15 minuten
16-30 minuten
31-45 minuten
46-60 minuten
1-1,5 uur
méér dan 1,5 uur

3. Hoeveel tijd hebben de (allochtone) leerlingen vandaag (gemiddeld) besteed aan de volgende vakonderdelen (instructie en verwerking samen, regulier en NT2-lessen samen)?

1-15 minuten/16-30 min./31-45 min./46-60 min./1-1,5 uur/meer dan 1,5 uur

- 3 mondelinge taal (*log3*)
4 woordenschat (*log4*)
5 technisch lezen (*log5*)
6 begrijpend lezen (*log6*)
7 vrij lezen (*log7*)
8 grammatica (*log8*)
9 spelling (*log9*)
10 stellen (*log10*)
11 zaakvakonderwijs (*log11*)

- 4 Welke instructie (klassikaal of in niveaugroepen) paste u vandaag toe bij de volgende vakonderdelen en hoe lang (in minuten per dag per vakonderdeel)?

	klassikale instructie					instructie in niveaugroepen						
	0	1-15	16-30	31-45	46-60	>60	0	1-15	16-30	31-45	46-60	>60
12	woordenschat					<i>(log12a)</i>						<i>(log12b)</i>
13	technisch lezen					<i>(log13a)</i>						<i>(log13b)</i>
14	begrijpend lezen					<i>(log14a)</i>						<i>(log14b)</i>
15	grammatica					<i>(log15a)</i>						<i>(log15b)</i>
16	spelling					<i>(log16a)</i>						<i>(log16b)</i>
17	stellen					<i>(log17a)</i>						<i>(log17b)</i>
18	zaakvakonderwijs					<i>(log18a)</i>						<i>(log18b)</i>

- 5 Hoeveel minuten heeft u vandaag besteed aan extra uitleg bij taal/lezen en zaakvakonderwijs voor laag-taalvaardige allochtone leerlingen (gericht op het voorkomen van onbegrip door een te geringe taalvaardigheid Nederlands)?

0 min. 1-15 min. 16-30 min. 31-45 min. 46-60 min. >60 min.

- 19 taal/lezen *(log19)*
20 zaakvakonderwijs *(log20)*

- 6 Hoeveel tijd heeft u vandaag besteed aan toetsing van leerlingen op het gebied van taal- en leesvaardigheid?

0-15 min. 16-30 min. 31-45 min. 46-60 min. >60 min.

- 21 methodegebonden toetsen *(log21)*
22 niet-methodegebonden toetsen *(log22)*
23 Heeft u de leerlingen vandaag in groepjes laten samenwerken aan een taalopdracht? *(log23)* ja/nee

Bijlage 9: Interviewleidraad

I Intro

Bedoeling & doel interview, plaats in onderzoek, aansluiting bij vragenlijst; cassette-opname, anonimiteit, tijd; onderwerpen, soorten vragen.

II Knelpunten in onderwijs

Algemeen: welke knelpunten ervaart u bij het lesgeven (in taal en zaakvakken en onderdelen daarvan), waar ligt het in: bijvoorbeeld de leerstof, de didactiek, taalkennis leerlingen, aan klasorganisatie, bij welke leerlingen?

- 1 In de NT2-les, indien gegeven, welke vaardigheden & onderdelen:
Luistervaardigheid, Leesvaardigheid, Spreekvaardigheid, Schrijfvaardigheid, Woordenschat, Grammatica, Uitspraak en intonatie.
- Het voldoen van leermiddelen en didactiek;
Leermiddelen voor ontwikkeling NT2 en onderdelen daarvan, gebruikt volgens bedoeling auteurs? Waarom wel / niet? Welke NT2-aanpak werkt? Wat werkt niet? Waarom? Wat zijn de belemmeringen? Kunnen die opgeheven worden? Zo ja, hoe?
- 2 De taalles, vaardigheden & onderdelen: Begrijpend lezen, Technisch lezen (niveau, leestoon), Luisteren met begrip, Spreken, Zinsbouw, Woordkennis, Uitspraak en intonatie, Schrijven (creatief, zakelijk / informatief, spellen), Grammatica (zinsbouw en woordbouw).
- 3 In de zaakvakken Aardrijkskunde, Geschiedenis & Natuuronderwijs en het rekenonderwijs (contextopgaven). Luistervaardigheid, Leesvaardigheid, Woordenschat, Kennis van de wereld, Achterliggende begrippen, taalstructuren.
- 4 Welke leerlingen hebben welke problemen (allochtone, Surinaamse/Antiliaanse, andere moedertaal, alle anderstaligen, ook taalzwakke Nederlandse) Welke leerlingen presteren en functioneren wel goed, waar komt dit door?

III De aard van de problemen en de oorzaken

- NT2: Geen aansluiting door te laag NT2-niveau (gebrekkige woordenschat, grammatica, uitspraak en intonatie, taalgebruik)?
- T1 + T2: Probleem in algemene taalvaardigheid, schoolse taalvaardigheid, dagelijkse taalvaardigheid?
- Meer dan alleen taalprobleem: achterstandsprobleem , ook sociaal, emotioneel en cognitief?
- Ook problemen met concentratie / zelfstandigheid / motoriek?
- Leerling en thuissituatie (opleiding ouders, huis, buurt) etc.
- Klasniveau
- Schoolniveau

IV Oplossingen

- De ideale NT2 methode?
- Voor welke problemen met welke leerlingen, vakken, lesstof, lesonderdelen, op welke niveaus heeft u oplossingen bedacht? Welke al toegepast? Welke zouden toegepast kunnen worden?
- Leermiddelen: Inzetten bestaande Leermiddelen en didactiek NT1 & 2, Zaakvakken.
- Oalt aansluiting op taalles in de groep?

Nieuw te ontwikkelen leermiddelen en didactiek

Op andere niveaus:

- Klassenorganisatie, klassenoverstijgende werkvormen?
- Schoolorganisatie
- Gemeentelijk en centraal niveau

Mening over:

- Apart NT2-onderwijs
- Buitenschoolse opdrachten, leesprojecten
- Extra woordenschatonderwijs
- Gestructureerd taalonderwijs vast programma, veel toetsen
- Keuze voor basisvakken taal en rekenen of juist ook voor zaakvakken?
- Integratie taal- en zaakvakken? Taal (begrijpend lezen, woordenschat), aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkennis?
- Taalbeleid?
- Ouderparticipatie (inhoudelijk)
- Voor- vroegschool (met twee of drie jaar)
- Brede school

Eventueel mening vragen over stellingen als:

“Richt alle aandacht op de basisvakken, taal en rekenen, desnoods ten koste van de zaakvakken” versus:

“Schaf de taalmethoden in midden- en bovenbouw af, geef taalonderwijs aan de hand van het zaakvakonderwijs.”

“Toetsen op landelijk niveau, waarbij de scholen vergeleken worden en afgerekend worden op de scores, leidt tot nog meer aandacht voor spelling en grammatica, ten koste van functionele vaardigheden”

V Nascholing

- 1 Cursussen gevolgd, welke? Hoe lang geleden werd de cursus gevolgd?
- 2 Hoe goed, hoe effectief is de cursus, zijn aspecten van de cursus?
- 3 Wat is de opbrengst van de cursus voor de lespraktijk?
- 4 Welke problemen waren / zijn er bij het toepassen van het geleerde in de klas?

Praktische, structurele? Oplosbare, moeilijk oplosbare? Op school (het team), klasniveau? Op leerlingniveau? Tijdsgebrek? Materiaalgebrek? Wat zou er gedaan kunnen / moeten worden om dat op te lossen? Welke factoren zijn juist wel gunstig voor het toepassen?

Bijlage 10: Korte beschrijving van de scholen zoals naar voren gekomen uit de interviews

- School A is een openbare school in een kleinere gemeente in het zuiden van het land bestaande uit twee locaties. De locatie waar de geïnterviewde leerkrachten werken ligt aan de meer gegoede kant van het dorp. Hier zijn er gemiddeld drie anderstalige leerlingen per klas, terwijl dat er op de andere locatie veel meer zijn. Geïnterviewd zijn de leerkrachten van groep 4 en groep 7, met resp. 2 en 5 anderstalige leerlingen in de klas.

- School B is een openbare school in een achterstandsbuurt in een van de grote steden in het westen van het land (beschreven als “een buurt van drugs, alcoholisme, prostitutie, werkloosheid”). Geïnterviewd is de leerkracht van groep 4 (28 leerlingen in de klas waarvan één leerling Nederlands is en de overigen van Turkse, Marokkaanse, Kaapverdiaanse, Bosnische, Ethiopische en Indiase afkomst zijn).

- School C is een RK basisschool in een kleine gemeente in het zuiden van het land. NB: De leerkrachten (groep 4 en 7) namen niet deel aan de interviews, maar stuurden een brief.

- School D is een school in een kleine gemeente in het zuiden van het land. Het is een gemengde school met 1/3 allochtone leerlingen, waarvan de meesten Turks zijn. De school staat in “een beetje een achterstandswijk”. Geïnterviewd zijn de leerkrachten van groep 4 en groep 7. Groep 4 bestaat uit 21 kinderen waarvan 5 Turks, en ook enkele van Surinaamse afkomst.

Groep 7 telt 19 leerlingen waarvan er 9 allochtoon zijn (Turks, Bosnisch en een Indonesisch meisje).

- School E is een school in een achterstandswijk in een middelgrote gemeente in het oosten van het land met 75% NT2-leerlingen. Geïnterviewd zijn de leerkrachten van groep 4 en groep 7. In groep 7 is de verhouding 60% allochtoon – 40% autochtoon. Er zijn relatief veel Syrisch-orthodoxe kinderen uit Turkije of Syrië op school.

- School F ligt in een kleine gemeente in het noorden van het land. De school ligt aan de rand van de stad. Er komen steeds meer allochtone kinderen (uit Somalië, Irak, Iran, Turkije, Marokko e.a.) Kinderen van asielzoekers worden centraal opgevangen in ander gebouw.

De schoolbevolking komt in het algemeen uit een heel zwak milieu. Geïnterviewd is de leerkracht van groep 4 (24 leerlingen in totaal, waarvan 4 NT2).

- School G is een openbare school in een middelgrote gemeente in het oosten van het land. De school is vrij klein en is 25 jaar geleden begonnen als school in een nieuwbouwwijk. Het is het nu een school geworden waar 75% van de kinderen allochtoon is, van allerlei pluimage. Er komen steeds mindere Nederlandstalige kinderen: hoe lager de bouw hoe meer allochtone kleuters. Geïnterviewd zijn de leerkrachten van groep 4 en groep 7 (Groep 7 heeft 19 kinderen, rond 70% allochtone kinderen. Groep 4 heeft 29 leerlingen in de klas, Turks, Marokkaans, Afghaans, Somalisch).

- School H is een RK basisschool in een kleinere gemeente in het westen van het land. De school ligt in een woonwijk met veel flats (veel verloop, verhuizingen, “gebroken gezinnen en problematische thuissituaties”) Het is een gemengde school. De laatste jaren komen er steeds meer allochtone kinderen, het begon 1 of 2 in de klas en nu is het 50%.

Geïnterviewd zijn de leerkrachten van groep 4 en groep 7. (Groep 7 telt 21 leerlingen, iets minder dan de helft allochtoon, van allerlei afkomst. Veel komen uit oorlogssituaties, Iran, Irak, Bosnië).

- School I ligt in een van de oude volksbuurten van een van de grote steden. Er wonen ook nog wel Nederlandse gezinnen, maar steeds Turkse en Marokkaanse gezinnen, een heel gemêleerde buurt. Groepsinterview met een leerkracht van groep 4, twee van groep 7, de NT2-leerkracht en de leerkracht van de Prismagroep.

Over de gehele school zijn er relatief veel Marokkaanse kinderen. Groep 4 telt 25 kinderen, vooral Marokkaanse, 1 uit Kroatië, Turkije, 2 Nederlandse kinderen.

Groep 7 heeft 20 leerlingen: 1 Nederlands, de anderen Turks, Marokkaans, Surinaams, Kaapverdisch, Spaans, Eritrees, Spaans) De andere groep 7 heeft 21 leerlingen in totaal, is iets minder gemêleerd, maar 5 anderstalige kinderen, 6 à 7 Nederlandse, een paar Marokkaanse en veel Surinaamse kinderen.

- School J ligt in een middengrote gemeente in het midden / oosten van het land. De school ligt buiten het centrum. Het is een achterstandsbuurt waar veel allochtone mensen komen wonen, de schoolbevolking wordt erdoor beïnvloed. Dit wordt steeds kleurrijker en is nu 85%. Geïnterviewd zijn de leerkrachten van groep 4 en groep 7.

(De kinderen van groep 4 zijn bijna allemaal allochtoon, 1 is volledig Nederlands en 1 gemengd. Allemaal verschillende taalachtergronden Turks, Somalisch, enz. Groep 7 heeft 17 kinderen, waarvan twee Nederlands).

- School K: is een RK school in een middengrote gemeente in het oosten van het land, het is een OVG-school met 70% allochtone kinderen van veel verschillende nationaliteiten veel een-oudergezinnen uit het laagste niveau van de bevolking, De school ligt aan de rand van de stad. Groepsinterview met twee leerkrachten van groep 4 en twee van groep 7.

(Groep 4 heeft 15 leerlingen uit Suriname, Antillen, Pakistan, Nigeria, Syrië, Turkije Marokko en 2 of 3 Nederlands. In de andere groep is meer dan helft allochtoon. In de twee groepen 7 is 50% allochtoon en 50 % autochtoon).

- School L is een protestants christelijke school in een van de grote steden. De school ligt in een buitenwijken uit de jaren 50. De school heeft 70% allochtone kinderen en 30% autochtone kinderen. Groepsinterview met de leerkrachten van groep 4 en groep 7 en de NT2-leerkracht. (In groep 4 zitten 3 Nederlandstalige kinderen en in groep 7 zijn 8 van de in totaal 22 leerlingen.)

- School M is een openbare school in een buitenwijk in een van de grote steden. Voor de buurt is het nog een 'witte' school met 30% allochtone en 70% autochtone leerlingen. Het is een daltonschool, ook om voor de NL aantrekkelijk te blijven, toch verandert de populatie. Gemengde klassen, gemiddeld 25 leerlingen.

Het wordt 40-60 en dan 50 – 50 Geïnterviewd is een leerkracht die twee dagen per week groep 8 heeft en een dag groep 6.

* NB: Deze school is geen onderzoeksschool.

- School N is een school in een kleinere gemeente in het noorden van het land. De school ligt in een achterstandswijk, een wijk die afgebroken wordt, lege huizen, vernielingen, ingegooide ramen. Veel alleenstaande ouders. Meer dan 40% allochtone kinderen. Ook de Nederlandse kinderen komen uit een zwak milieu. Geïnterviewd is de leerkracht van groep 7/8 (In groep 7 zitten 14 kinderen en in groep 8: 16, bij elkaar 30. Ze zijn voor 50% allochtoon).

- School O ligt in een van de grote steden. Het is een gemengde school zowel wat taalachtergrond als sociaal milieu van de kinderen betreft. In de onderbouw komen steeds meer allochtone leerlingen, ook door veranderingen in de buurt, renovaties, goedkope huizen, er komen grote gezinnen wonen. Groepsinterview met de leerkrachten van groep 4 en groep 7.

In groep 7 zitten: Surinaamse kinderen, een Turks meisje, een Marokkaans jongetje, een Chinees en vier Nederlandse. Groep 4 heeft leerlingen van tien verschillende nationaliteiten).

- School P is een katholieke school in een kleine gemeente in het noorden van het land. Het is een gemengde school met veel Antilliaanse en Nederlandse kinderen ("dit is een heel normale basisschool.") De school ligt in een wijk met bungalows en flats, niet zo heel ver van het centrum. De kinderen komen niet uit de directe omgeving van de school, ze komen er omdat het de enige katholieke school in de omgeving is. Geïnterviewd zijn de leerkrachten van groep 4 en groep 7.

De combinatie 3/4 heeft in totaal 19 leerlingen, waarvan 9 in groep 3 (4 Antilliaanse kinderen) en 10 in groep 4 (uit Antillen, Aruba, meesten van Curacao, een uit de Fillippijnen.). Groep 7/8 telt 12 kinderen.)

- School Q is openbare school in een buitenwijk in een van de grote steden. De school heeft een voor het overgrote deel allochtone schoolbevolking, conform de buurt: meest Marokkaanse kinderen, ook Turkse, hier en daar Indiase en Pakistaanse, ook een paar Nederlandse.

De geïnterviewde leerkracht werkt in de kleutergroepen met Piramide (er is ook een voorschool: met het programma wordt gewerkt in groepen 0, 1 en 2.)

* NB: Deze school is geen onderzoeksschool.

BIJLAGE 11: Teksten uit de interviews over leer- mid- den, NT2, Oalt en taalbeleid

Oude en nieuwe taalmethoden

Veel scholen blijken nog te werken met de oude versie van Taal Actief, al dan niet aangevuld met ander materiaal. School B: “Wij werken nu met Taal Actief en Taal-kabaal en van alles wat ik erbij haal. Volgend jaar komt er een nieuwe taalmethode; er is een werkgroep die zich hierop oriënteert. Dat is ook wel nodig, Taal Actief is te eenvoudig, er kan wat meer pit in.” School D: “Taal Actief: tja, dat hebben we al een aantal jaren maar het lukt wel. Je moet er ook zelf wat van maken. De leerlin-genboeken zijn bruikbaar en de kopieerbladen en oefeningen. Daarnaast hebben we nog meer spullen, kopieermappen, op school. De nieuwe taalmethode komt eraan, maar niet het komend jaar omdat we een nieuwe methode voor begrijpend lezen gaan invoeren. Kwestie van geld, niet alles kan tegelijk.” School K stelt over de me-thode : “Taal Actief werkt niet. Wat wel goed functioneert is het systeem met woordpakketten, dat werkt hartstikke leuk. Dan krijgen ze 20 of 25 woorden, die komen in die week ook aan bod en die worden vrijdag getoetst of ze die foutloos kunnen schrijven.” Ook deze school werkt volgens een stappenplan aan de invoer-ing van een nieuwe methode die beter aansluit bij het taalniveau van de leerlingen. School P heeft net de nieuwe versie van Taal Actief aangeschaft: “We beginnen maandags met Woordpakket, aangeboden met het lidwoord. Moeten ze een zin mee maken, bijvoorbeeld verschil tussen ‘licht’ en ‘ligt’ Ik maak er ook graag een spel-letje van gewoon in de kring, in en om het huis. En veel prentenboeken en vertel bij een plaat enzovoort. In groep 3 lezen de Antilliaanse kinderen net zo snel als de an-dere kinderen, ze pikken het net zo snel op. Woordpakketten werken, verhaaltje re-pareren, verhalen voorlezen. Je zet de kinderen aan het denken en ze moeten goed luisteren. We hebben voor de nieuwe Taal Actief gekozen omdat er een NT2-programma in zit. Ik werk er met heel veel plezier mee, hij ziet er ook leuk uit. Het is ook net wat je er zelf van maakt. Nou moet ik wel zeggen: ik ken ook weinig an-dere taalmethoden. Hiervoor hadden we ook Taal Actief en daarvoor ‘Taal voor het leven’, een middeleeuwse methode.” Ook de leerkracht van groep 7 zegt: “Taal Ac-tief bevalt uitstekend, ik werk dit jaar voor het eerst met de nieuwe. Ik doe het al-gemene gedeelte, de methode zelf. Het NT2-deel komt af en toe wel aan bod, maar het blijkt dat je dat eigenlijk automatisch al zelf doet, heel vaak geef je al aandacht aan dat soort dingen omdat een groot deel van de kinderen dat nodig heeft. De

nieuwe Taal Actief is heel goed, afwisselend gebracht. We hebben nog geen negatieve kanten ontdekt. Maar we werken er nog maar kort mee. We werkten al jaren met de oude methode, dat ging ook, maar het deel voor groep 8 was niet geschikt voor combinatiegroepen: ze kregen het laatste half jaar alleen maar projectopdrachten, werkstukken en dergelijke en dat is in een combinatiegroep niet te doen. Ik gebruik nog dingen uit de oude methode, zoals het vervoegen van werkwoorden omdat ik dat belangrijk vind en de dictees, meestal over 24 woordjes, bij controle worden er 12 teruggevraagd. Ik vraag ze allemaal weer terug, dat is best te doen in een week. Daarbij gaan we in op de betekenis.” Meer leerkrachten zijn te spreken over het systeem van woordpakketten van Taal Actief. School M geeft echter juist dit onderdeel aan als voorbeeld van hoe ongeschikt deze methode voor NT2-kinderen is: “Taal Actief is gericht op Nederlandse kinderen en niet goed voor NT2-leerlingen. De woordpakketten gaan over de hoofden van de kinderen heen, omdat het losse woorden zijn, zonder context. Neem uit zo’n pakket bijvoorbeeld de woorden ‘communistisch’, ‘socialistisch’. Om die begrippen uit te leggen zou je heel veel tijd nodig hebben en die heb je niet. Het blijft niet hangen op deze manier.”

Ook andere scholen werken nog met de oude Taal Actief omdat hij nog niet vervangen kan worden. School H heeft als nieuwe taalmethode ‘Zin in taal’ gekozen, omdat de oude methode niet voldeed niet aan de eisen die meertalige groepen stellen. Ook School L denkt aan Zin in taal: “We krijgen een nieuwe, Zin in taal. Daar proberen we toch volgend jaar mee te starten. We hebben een hele ouderwetse, Taal Actief. Maar hij voldoet wel nog hoor, we selecteren er natuurlijk ook uit... (...) Maar ja, dit is voornamelijk voor mij verouderd omdat je bijvoorbeeld in groep 7 en 8 woorden en werkwoorden krijgt waarvan je denkt: ‘Mijn gunst, moeten ze dat nog weten’. Sommige werkwoorden, daar weet ik zelf al haast niet meer van wat het ook al weer allemaal inhoudt. Ik ben al blij dat ze dus gewoon een woord als ‘rennen’ op de juiste manier kunnen vervoegen.”

De leerkrachten van school I reageren verbaasd als ze horen dat er nog met Taal Actief gewerkt wordt: “Hoe is het mogelijk dat scholen nog met oude versie van Taal Actief werken, op onze school zou dat ondenkbaar zijn!” Deze school heeft bewust en weloverwogen voor Zin in taal gekozen: “We hadden als methode Taalkabaal, die is verouderd inmiddels. We hebben nog een begrijpend lezen methode. De combinatie Taalkabaal + Allemaal Taal is echt verouderd, het gaat bijvoorbeeld nog over kaartjes opzoeken in de bieb, maar ook op andere punten is het niet meer van deze tijd. Het sluit niet aan. Als nieuwe methode hebben we Zin in Taal. De beslissing over de invoering hebben we zelf genomen. We hebben een commissie van

geïnteresseerde mensen van school, die heeft geïnformeerd wat er is, bij uitgevers, enzovoort. Zin in taal en Taalleesland bleven toen over. We hebben er proeflessen meegegeven, er zijn vragenlijsten ingevuld door de leerkracht en door de kinderen. Een belangrijk aspect bij de keuze was de NT2-lijn, die standaard geïntegreerd is in de les. Bij Taalleesland staat die apart. Taalleesland neemt ook meer tijd in beslag. Die wordt op zich al moeilijk om die door te lopen. Laat staan dat je nog eens aan die NT2-lijn toekomt. Zin in taal is ook effectiever, en het interculturele zit er beter in.”

School H betwijfelt echter of deze methode de verwachtingen waar maakt: “Groep 6 is al gestart met de nieuwe taalmethode Zin in taal, hij komt nu uit voor groep 7. Het schijnt veel werk te zijn voor de kinderen, veel taaltijd meer dan nu. Nog meer! We zijn er nog te kort mee bezig om te zeggen of het al dan niet goed is, maar we zien wel in de onderbouw dat er heel veel hulp van de leerkracht bij moet. Tijd is een probleem, ik krijg ongeveer ieder jaar een heel vak erbij, het lijkt wel of in groep 7 opeens van alles geleerd moet worden, het zit zo vol voor de kinderen. We geven nu frequent huiswerk, iedere week een taalblad en een rekenblad. In groep 6 doen we dat nog niet. Ik denk dat ik een stukje uit de methode als huiswerk mee ga geven. Qua woordenschat schijnt het minimaal te zijn, want ik hoor van collega’s die toch weer iedere week de woordpakketten geven - of de woorden zijn te makkelijk, of niet relevant voor de leeftijd van de kinderen. Een kwalijke zaak voor een nieuwe methode. Woordenschat is zo belangrijk, je hebt het bij alle vakken nodig”. School G gebruikt Allemaal Taal en Taaljournaal, dat net aangeschaft is. “We verwachten er veel van. Het is aangeprezen door NT2-deskundigen, we zijn er net mee begonnen, maar ik had het idee dat het toch wel weer vrij moeilijk was, met brieven schrijven.. Maar het is helemaal uitgedacht door bollebozen, dus het zal wel goed zijn...Daarnaast doen we allerlei dingen apart met woordenschat. Taaltoppers is wat moeilijker in een groepje, we doen allemaal losse dingen, ook simpel Loco en ander materiaal, dat doe ik in de weektaak in aparte uren, dan gaan dus de kinderen met de remedial teacher mee.”

School O werkte met Taaltotaal en is nu overgegaan op Taalleesland, de leerkracht van groep 7: “Ik doe de lessen in Taaltotaal klassikaal, ik begin het wel heel suf te vinden om die lessen te geven (...) maar Taaltotaal is wel heel vertrouwd, het geeft zekerheid, iedere week hetzelfde soort tekst en 25 woorden voor dictee en zinsontledenopdracht. Met Taalleesland geef ik ook klassikaal les. Ik heb een instructietafel waar ik werk op bepaalde onderdelen waar kinderen het moeilijk mee hebben. Ik gebruik een woordenschatprogramma dat een tussenoplossing is tot Taalleesland in groep 8 is. Want daarin wordt woordenschat wel aangeboden, niet in Taaltotaal.

Vorig jaar werkte groep 5 met de nieuwe methode, dit jaar groep 6.” De leerkracht van groep 4: “Je ziet ze enorm vooruitgaan in groep 4. Ze leren ontzettend veel! Er wordt ook veel herhaald, het is heel structureel. Het is echt een heel goede methode.” “In groep 7 gebruik ik het voor een jongen die net in Nederland is, de methode van groep 4, juist omdat het zo structureel is. Woordenschat, begrijpend lezen, stellen, taalbeschouwing allemaal onderdelen die na een aantal lessen weer terugkeren. Je kan iedere keer terugvallen op: weet je nog dat we vorige keer dit en dat hebben geleerd en we gaan vandaag dit leren. Je merkt aan de kinderen van: o ja!”

Begrijpend lezen, zaakvakken, rekenen

Ook methoden voor begrijpend lezen werken vaak niet goed in meertalige klassen, leerkrachten zoeken naar methoden die beter aansluiten. School K: “Voor begrijpend lezen hebben we een woordenlijst gemaakt, noodgedwongen. Van ‘Wie dit leest’ kenden de kinderen begrippen en woorden niet. Toen hebben we met hulp van de onderwijsbegeleidingsdienst in een periode van een jaar of twee, drie, een plan uitgestippeld om dit te verbeteren. Een van de resultaten was dat dus per leerjaar per drie soms vier lessen tien woorden of begrippen centraal komen te staan op het bord met de betekenis erbij. Dat noteren de kinderen in hun woordjesschrift om de woordenschat te verbreden.”

School I merkt op dat het zelfstandig werken (bij Zwaluw lezen) moeilijk is, maar mogelijk beter gaat als het vanaf het begin opgebouwd wordt. Ook waarderen de kinderen het materiaal, groep 4: “Ook voor kinderen op avi-7, -8 en -9 is het wel heel erg leuk, ze hebben dan een boekje ‘Bij jou en bij mij’, daar kunnen ze ook vragen bij maken. Dat vinden ze heel leuk: ‘Zo, ik kan al best goed lezen en dan mag ik ook nog eens zo’n boekje!’ Dat stimuleert. (...) De verschillen met lezen zijn zo groot, iedereen kan op zijn eigen niveau werken.”

Veel scholen werken met Goed gelezen, vaak is men er enthousiast over, school E groep 7: “Ik werk voor het tweede jaar met Goed gelezen. Het heeft meer body, het is beter dan de vorige methode, veel tips. Eerst signaleerde je uitval, maar dan was er niets om er remedie op te zetten, er was niets voor verbetering. Deze geeft remediering, als ze dit niet snappen, pak je een aantal kaarten erbij, en de anderen kunnen dan door.”

Naar aanleiding van deze methode ontspint zich op school L de volgende discussie: *Leerkracht groep 7*: “Goed gelezen is te moeilijk als begrijpend leesmethode voor onze kinderen hebben we geconstateerd. Want zelfs kinderen uit groep 8 zitten nu in begin groep 7 van de methode te werken. En die snappen er nog niks van. Er komt te veel bij kijken, je moet zoveel aanleren: sleutelwoorden...”

Groep 4: “Maar nu is het wel zo we zijn er vorig jaar in groep 4 mee begonnen, dus de toevoer van ons moet nog bij jullie aankomen.”

Groep 7: “Dat is het ook! Het kan best zijn dat we dit over drie jaar niet meer te moeilijk vinden”

Groep 4: “Toch zijn de boeken van groep 4 te moeilijk, want de vereiste is dat je in ieder geval avi-5 kunt lezen, en we zijn nog in 4 bezig om dat niveau te bereiken, dus je kunt pas het tweede halfjaar beginnen...”

Groep 7: “...je hebt ook van die leuke kaarten erbij, en ik zeg: pak eens zo’n kaart als je klaar bent met je werk, maar dat doen ze helemaal niet uit zichzelf!”

Groep 4: “Eigenlijk zou je iets moeten hebben dat aangepast is aan ons soort school...”

NT2-leerkracht: “Ja maar wil je dit aanpassen?! Je wilt ze dit toch juist meegeven, het studerend lezen, voor het voortgezet onderwijs. Daarom hebben we toch voor deze methode gekozen.”

School K signaleert het niet aansluiten van nieuwe methoden m.b.t. de zaakvakken: “Met Aardrijkskunde, hadden we vier methoden, via de OBD en de Pabo was ‘De Grote Reis’ aangeprezen, maar die is linea recta retour gegaan. Het klonk prachtig: op vier niveaus, maar het was toch te moeilijk. (...) Het is net als met de taallessen. Je moet veel te veel verklaren, op het niveau van de kinderen brengen. (...) Met de methode die we nu hebben ben je heel veel tijd bezig met uitleggen wat het tekstje is en daarna moet de oefening nog gemaakt worden. Hetzij vragen hetzij invullen, hetzij .. daar zitten al zoveel moeilijke woorden in...daar kun je al een les aan besteden”

Ook op het gebied van rekenen zoekt men naar nieuwe methoden die beter aansluiten bij de ontwikkelingen van de leerlingen, zoals op school H leerkracht 4: “Ik ben nu een nieuwe rekenmethode aan het uitproberen. Belangrijk is: hele kleine stapjes maken met heel veel structuur en niet te talig. Taal is al vervangen we gaan nu vanaf groep 3 rekenen vervangen. Dan begrijpend lezen.” School H leerkracht 7: “Bij Wereld in getallen was met name bij de projecttaken het niveau te hoog, ze moesten al lezend een som maken en dat ging niet, ook de NT1-kinderen niet – onze gehele schoolbevolking is best zwak. Een projecttaak op zich is een heel verhaal waar iedere keer vragen over gesteld worden, heel veel lezen en af en toe een som. Dus als je het begin mist, kun je de hele taak niet maken. Het nieuwe rekenmateriaal bevat over het geheel goed. Het bestaat uit allerlei losse boekjes per rekenonderdeel. Ik werk nu heel gestructureerd: op maandag cijferen, op dinsdag procenten, op woensdag breuken: dus per uur met één soort sommen bezig. (...) Dit bevat ons uitste-

kend: bij mij in de klas zie ik op Cito-resultaten een stijging. We doen wel redactiesommen, maar van een ander niveau: nu zijn dat korte sommen met bijvoorbeeld 'De trein vertrekt zo laat en maakt daar een stop en rijdt zoveel kilometer en zo laat is hij dan daar, en wat heeft hij dan afgelegd?' Soortgelijke ervaringen meldt School O: "Bij het rekenen, niet bij het echte rekenen, maar wel bij de redactiesommen zoals bij Cito, dan vallen ze door de mand. In groep 7 en 8 hebben we nu via via een programma redactiesommen op de kop getikt van 40 blokken. Die behandelen we nu omdat het niet in de rekenmethode zit en we gemerkt hebben dat daardoor veel kinderen uitvallen. Iedere week doen we tien van die sommen. Ze nemen ze ook mee als huiswerk. Dat werkt! Bij de voorbereiding van de Entreetoets, het kennis-makingsboekje waarmee ze onderdelen kunnen oefenen. Dan zeggen ze: 'O, dat is niet zo moeilijk, dat hebben wel al zo vaak geoefend'.

Betere prestaties door de inzet van ander materiaal meldt ook School L: " We hebben een nieuwe rekenmethode en het stijgt enorm!! Misschien ook omdat wij er enthousiaster mee omgaan.. We hebben juist ook een praat-rekenmethode gekozen daarom, met verschillende gebieden, verschillende oplossingsmethoden: 'Hoe zou jij het doen en waarom?' Je hebt een werkles en een hele praatles. De methode wordt opgebouwd vanaf groep 4 en versneld ingevoerd.. Het werkt echt anders, beter!"

NT2-leermiddelen

Veel scholen geven geen apart NT2-les en gebruiken geen NT2-leermiddelen. Waar dat wel het geval is wordt NT2-materiaal vooral in de kleuter/onderbouw gebruikt. School P: "Het taalonderwijs wordt vanaf het begin wordt heel gericht aangepakt met Taalplan Kleuters, Knoop het in je oren en andere methoden (...) in groep 3 hebben we een programma met inschakeling van de ouders "Met zoveel woorden". School I: "We gebruiken Tak-toetsen voor groep 3 en 4 en als ze uitstromen. Bij 1 en 2 doen we de Woordtoets Tweetaligheid, dat lijkt heel erg op de TAK-toets en in Turks en Marokkaans wordt dezelfde toets afgenomen. Dan kijken we of het echt een taalachterstand is in het Nederlands of een taalontwikkelingsachterstand." Ook op andere scholen wordt getoetst met de TAK. Vaak genoemd worden de materialen Taalplan Kleuters, Knoop en Laat, -waarbij een leerkracht opmerkt dat het verouderd is- Schatkist en Zitten, staan en lopen. Enkele scholen werken in de vroegschoolse periode met Piramide (School Q en J) en school I heeft een Prisma-groep waar gewerkt wordt met het Prismamateriaal. Allemaal Taal wordt daar ook in de hogere groepen gebruikt.

Soms wordt het materiaal op zich wel gewaardeerd, maar zijn er praktisch belemmeringen om het conform de bedoelingen van het programma uit te voeren. School L, de NT2-er: “Wat ik hoorde van de onderbouw: Schatkist werkt heel prettig, Allemaal Taal is ook thematisch, maar heel veel van de juist leuke dingen moet je laten zitten, want ik heb maar een half uur per groepje per week. Er staan leuke lessen in. (...) Begrijpend luisteren werkt zo goed. Het gaat op een speelse manier in stripvorm; meewijzen naar zinnen per plaatje, er een zit opbouw in, het wordt steeds ingewikkelder. Met vormen, zoals de verleden tijd, erin verstoppt.”

Gesignaleerd wordt een gebrek aan middelen, bijvoorbeeld de leerkracht van groep 7 van school D: “We hebben geen NT2 leermiddelen, dat is echt een gebrek! Af en toe pak je er wel eens iets bij, maar dat zijn de RT-spullen die je ook voor de autochtone kinderen gebruikt: Taal Actief, de oude versie, Spelling in de lift, en dergelijke. Er is niet voldoende NT2-materiaal spreken en luisteren.” Op school O werkt de NT2-leerkracht met Zin in taal, Taalmaatje, ook voor de goede leerlingen. Naast het gebruik van bestaand NT2-materiaal (zoals Allemaal Taal, TAK-toets en Stapjes voor kleuters) maakt de NT2-er van school L het meeste zelf, zoals bijvoorbeeld een eigen woordenboek met de oudere kinderen. Het is daarbij de bedoeling dat ze in de klas, een aantal woorden erbij doen. Dat werkt wel, vertelt ze, “maar dan zie je dus wel direct het verschil in motivatie, want ik heb geloof ik iets van 11 kinderen die een woordenboek moeten maken en daarvan zijn er twee die daar heel serieus mee bezig zijn. Die anderen die hebben zoiets: veel te veel werk, veel te lastig. Terwijl ze het wel heel erg leuk vinden om met gewone woordenboeken te werken. Dat is hun favoriete lesje. Gewoon lekker pluizen in de woordenboeken. Dat vinden ze dus allemaal enig. Maar om het zelf te maken, dat is dus weer te veel gevraagd van ze.”

De ideale taalmethode

Volgens veel leerkrachten moeten in een ideale taalmethode onderdelen zoveel mogelijk geïntegreerd worden, zoals NT1 en NT2, woordenschat en begrijpend lezen. Genoemd worden ook het belang van duidelijke aanwijzingen voor NT2-kinderen, extra oefenstof, aansluiting bij het woordgebruik en taalgebruik van de kinderen. Van belang geacht wordt verder vaste toetsmomenten om te bepalen of de doelen gehaald zijn, en remediërend materiaal. Een belangrijk element is ook het bieden van veel beeldmateriaal. School N: “Een goede methode moet rekening houden met de grote verschillen in groepen, er moet veel aandacht zijn voor het visuele, zodat je niet zoveel voorbereiding hebt, en woordenschat is cruciaal, ook voor het vervolgonderwijs.” School M vindt het volgende belangrijk: “Veel aandacht voor woorden-

schat en voor het begrijpen van teksten. Ook: het inzien van zinstructuren, het maken van goede zinnen, veel handreikingen voor spreken en luisteren en voor stellen, heel globaal. Mondelinge vaardigheden moet je sterk op inzetten, daar wordt weinig aandacht aan besteed. Je bent je er niet bewust van. Kijk bijvoorbeeld naar die reportage laatst over het Montessoricollege Oost van de VPRO. Daarin zag je hoe de leerlingen zelf een stageplek regelden. Het was verschrikkelijk: ze stelden zich niet voor, niets. Dat moet je op school ook gewoon aan leren: hoe bel je , hoe stel je je voor, daar kunnen Nederlandse kinderen ook van meeprofiten.” School B: “Belangrijk in een taalmethode vind ik dat ze zichzelf kunnen herkennen: de thuissituatie, dat chaotische, dat dat ook in de les voorkomt. (...) Het moet dus gaan over kinderen in situaties als zij, maar dan wel op niveau zodat ze de toetsen kunnen halen.” School H, leerkracht groep 7” Goede differentiatie en zowel naar boven als naar onder toe hulp en verrijkingsstof bieden: want niet alleen de zwakke leerlingen kunnen tekortkomen, maar ook de goede. Duidelijk aangeven wat de structuur is: dit moeten ze kunnen, dit is extra. En woordenschat en misschien ook meer visueel materiaal, woordpakket in plaatjes. En we hebben nu een aparte ontleedmethode, geïntegreerd en gestructureerd is beter, want je ziet nu nogal veel dat het bijvoeglijk naamwoord al in groep 5 aan bod komt, maar niet duidelijk uitgelegd wordt en in groep 6 terugkomt onder een andere naam. Dus of eruit of heel goed erin.” “Herhalingsoefeningen en gaat het goed: verdieping. Dus ook voor Nederlandse kinderen die denken: ‘het is een makkie’ die moeten ook wel iets extra’s kunnen krijgen.” School K: “Een taalmethode met NT2 erin. Een les aan het begin van het thema, een thema dat een, twee weken duurt. Een methode waar veel plaatmateriaal inzit zodat je niet zelf in alle kasten alles bij elkaar hoeft te scharrelen, platen, foto’s, beeldend materiaal. Een woordpakket van 10, 20 woorden standaard erin en een heel verhaal erom heen, zodat de woorden die al bekend zijn in oefeningen terugkomen. Herhalings- en verdiepingsstof. Begrijpend lezen hoeft niet in de taalmethode, je krijgt het al gigantisch in de andere vakken, het is zelf ook een vak. Goede opbouw van de spelling, we moeten zoveel uit de kast halen. Als je het laat verwateren kun je in groep 7 weer met letterdief gaan werken. (...) Woordenschat centraal: niet alleen het zelfstandig naamwoord, maar ook de lidwoorden erbij, zodat ze het gaan aanvoelen, ook de voorzetsels en persoonlijk voornaamwoorden, invoelen zinsvolgorde. Veel oefenen, net als de tafels vroeger, en veel lezen en veel praten! Laat de kinderen thuis hardop lezen.