

Van Berber tot Boss

Een onderzoek naar factoren die zorgen voor schoolsucces bij
anderstaligen

16-07-2015

Susanne Kuijsten, 3646653

Scriptiebegeleider: Brigitta Keij

Tweede lezer: Jacomine Nortier

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over de factoren die zorgen voor schoolsucces bij anderstalige leerlingen. Uit eerder onderzoek bleek dat de positie in het gezin een effect heeft op het schoolsucces. Hoe meer broers/zussen de leerling boven zich heeft, hoe meer steun deze krijgt en hoe positiever dit is voor het schoolsucces. Het bespreken van de actualiteit zorgde eveneens voor een positief effect op het schoolsucces. Echter, het opleidingsniveau van de ouders van anderstalige leerlingen bleek geen voorspellende waarde te hebben. Dit onderzoek probeert antwoord te geven op de vraag of deze factoren, inmiddels vijftien jaar later, nog steeds een rol spelen. Daarnaast kijken we of het volgen van de Voor- en Vroegschoolse Educatie een positief effect heeft op het schoolsucces van anderstaligen. We kijken verder of het lezen in het Nederlands en in de moedertaal een positief effect heeft op het schoolsucces, evenals het voorgelezen worden als kind. Een vragenlijst is afgenomen bij leerlingen op een middelbare school in de bovenbouw. Gebleken is dat, in tegenstelling tot eerder onderzoek, de positie in het gezin niet meer de rol speelt die deze eerder wel speelde. Gevonden werd dat hoe meer broers/zussen de leerling boven zich had, hoe negatiever dit uitwerkte voor het schoolsucces. Anders dan in eerder onderzoek werd niet gevonden dat thuis de actualiteit bespreken een rol speelt bij het schoolsucces. Wat we nu wel vinden is dat het opleidingsniveau van ouders van anderstalige leerlingen een voorspellende waarde heeft voor het schoolsucces van de leerling. Andere uitkomsten van het onderzoek waren dat het volgen van de VVE een positief effect heeft op het schoolsucces evenals het lezen in de moedertaal en het voorgelezen worden. Wat niet gevonden werd, is dat lezen in het Nederlands een effect heeft op het schoolsucces van anderstalige leerlingen. Dit onderzoek heeft laten zien dat andere factoren van invloed zijn op het schoolsucces van anderstaligen. Suggesties voor vervolgonderzoek zijn opgenomen in de discussie.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
1. Inleiding	4
2. Theoretisch kader	5
2.1 Onderzoek succesfactoren	5
2.2 Lezen en voorgelezen worden	6
2.3 Rol van het gezin	7
2.4 Overgang primair onderwijs naar voortgezet onderwijs	9
2.5 Ongelijke kansen in het onderwijs	10
2.6 Onderzoeksvragen	11
3. Methode	13
3.1 Respondenten	13
3.2 Materiaal en procedure	13
4. Resultaten	15
4.1 Factoren die vijftien jaar geleden een rol speelden	15
4.2. VVE	17
4.3 Lezen en voorlezen	17
5. Discussie	19
5.1 Factoren die vijftien jaar geleden een rol speelden	19
5.2. VVE	20
5.3 Lezen en voorlezen	21
6. Conclusie	23
6.1 Factoren die vijftien jaar geleden een rol speelden	23
6.2 VVE	23
6.3 Lezen en voorlezen	24
6.4 Tot slot	24
Literatuur	26
Bijlage	
1. Vragenlijst	29

1. Inleiding

Voor veel leerlingen in het voortgezet onderwijs (in de grote steden) in Nederland is het Nederlands niet de moedertaal. Deze leerlingen leren pas Nederlands spreken op het moment dat ze voor het eerst naar school gaan. Hoewel veel leerlingen slim genoeg zijn en voldoende capaciteiten hebben om de opleiding waarin zij uiteindelijk instromen te volgen, blijkt toch dat de Nederlandse taal soms een barrière vormt. Omdat het onderwijs steeds taliger wordt, is een goede taalbeheersing enorm belangrijk (Van den Boer, 2003). Een deel van deze anderstalige leerlingen beheerst het Nederlands echter niet goed genoeg en de resultaten van deze leerlingen vallen vaak enorm tegen. Hierdoor ontstaat een probleem waar veel docenten niet goed mee om weten te gaan. In de reguliere les is simpelweg niet voldoende tijd en ruimte om zowel het juiste vakniveau te bereiken als de Nederlandse taalachterstand weg te werken. Een taalachterstand in het Nederlands zorgt echter niet bij alle leerlingen voor schooluitval of afstroom naar een lager niveau. Een aantal leerlingen weet ondanks hun Nederlandse taalachterstand hun opleiding wel met succes af te ronden.

In 2001 vond er een conferentie plaats waar verschillende onderzoeken werden besproken over mogelijke factoren die ervoor zorgen dat een leerling met een andere moedertaal dan het Nederlands toch succesvol zijn middelbare schoolopleiding weet af te ronden (Meijnen et al, 2001). Nu, bijna vijftien jaar later, is de situatie van anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs veranderd. Er is meer dan een decennium verstreken en de omgeving van de leerlingen is veranderd: de tweede generatie is grotendeels vervangen door de derde generatie. Het aandeel van de kinderen waarvan de ouders ook in Nederland geboren en getogen zijn is toegenomen, waardoor leerlingen meer familieleden hebben die in Nederland onderwijs hebben gevolgd en deze leerlingen kunnen dus meer een beroep doen op hun omgeving. Daarom zal ik de invloed van de door Meijnen beschreven factoren opnieuw onderzoeken om te achterhalen of deze factoren nog altijd de bepalende factoren zijn voor schoolsucces voor deze groep leerlingen. Daarnaast zal ik nieuwe factoren toevoegen aan het onderzoek. Ik zal onderzoek doen naar de invloed van Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE). Wanneer een leerling dit soort onderwijs heeft gevolgd, kwam deze eerder in aanraking met de Nederlandse taal. Bovendien is de aard van de VVE veranderd: er zijn speciale programma's voor de VVE ontwikkeld die ervoor moeten zorgen dat kinderen een betere Nederlandse taalbeheersing krijgen voor zij naar het primair onderwijs gaan. Dit draagt mogelijk bij aan het schoolsucces. Verder ga ik na in welke mate de leerlingen als kinderen werden voorgelezen en zelf lezen in het Nederlands en in hun moedertaal. Er is minder analfabetisme onder de ouders van anderstalige leerlingen en dit zorgt ervoor dat meer leerlingen ouders hadden die hen konden voorlezen. Wanneer leerlingen meer werden voorgelezen, heeft dit een positief effect op de taalbeheersing van het kind. Het is interessant om te kijken of dit daarnaast een positief effect heeft op het schoolsucces.

In deze scriptie zullen achtereenvolgens de volgende onderdelen aan de orde komen: theoretisch kader, methode, resultaten en ter afsluiting een discussie en conclusie met suggesties voor mogelijk vervolgonderzoek. Om aan te geven wanneer het gaat over leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands, zal ik de term 'anderstaligen' gebruiken. Tot deze groep behoren zowel leerlingen die in Nederland geboren zijn als leerlingen die niet in Nederland geboren zijn. Wanneer dit nodig is, zal ik verder onderscheid maken tussen de tweede generatie anderstaligen en de derde generatie anderstaligen: het gaat er hierbij om of de ouders van de leerlingen in Nederland zijn geboren of niet. Leerlingen die enkel Nederlands als moedertaal hebben, zal ik aanduiden als Nederlandstalige leerlingen.

2. Theoretisch kader

Wanneer in de media wordt gesproken over anderstalige leerlingen en onderwijskansen, wordt daar een specifieke groep mee bedoeld, namelijk: kinderen uit etnische minderheidsgroepen die in vergelijking met hun Nederlandstalige leeftijdsgenoten gemiddeld genomen achterlopen in het onderwijs. Hustinx & Meijnen (2001) onderscheiden binnen deze groep drie subgroepen:

1. Kinderen van ouders afkomstig uit vroegere koloniën (Antillen, Suriname en een deel van Indonesië, namelijk de Molukken);
2. Kinderen van ouders die vroeger als gastarbeider naar Nederland zijn gekomen en waarvan de ouders afkomstig zijn uit Turkije of Marokko;
3. Bepaalde groepen asielzoekers afkomstig uit Afrika.

Deze groepen hebben gemeenschappelijk dat zij thuis vaak een andere taal dan het Nederlands spreken en dat de ouders van deze kinderen over het algemeen laagopgeleid zijn. Onder de moeders van Turkse en Marokkaanse afkomst kwam vijftien jaar geleden nog relatief veel analfabetisme voor. Daarnaast hebben de vaders relatief vaak alleen basisonderwijs gevolgd. Voor 90% van de uit Turkije of Marokko afkomstige ouders geldt dat het onderwijsniveau maximaal lbo-niveau is. Ouders afkomstig uit de Antillen en Suriname zijn gemiddeld genomen hoger opgeleid, maar ook bij deze groepen gaat het in meer dan 75% van de gevallen om een laag opleidingsniveau. Hun kinderen komen met een Nederlandse taalachterstand het onderwijs binnen en slagen er nauwelijks in om deze achterstand in te halen tijdens hun schoolloopbaan. Het onderzoek van Hustinx & Meijnen richt zich vooral op de eerste twee groepen en de derde groep van asielzoekers wordt verder niet besproken.

Voor we verder kijken naar factoren die een rol spelen bij het inlopen van de Nederlandse taalachterstand die veel van deze leerlingen hebben, is het belangrijk om voor ogen te houden dat de aandacht die er voor anderstalige leerlingen is, zich vooral concentreert op de zojuist genoemde deelverzameling. Er wordt vooral gefocust op de groepen waarvan statistisch is vastgesteld dat ze als groep onder het Nederlands gemiddelde presteren in het onderwijs en achterstanden oplopen. Anderstalige leerlingen afkomstig uit Noord-West Europa, zoals België en Duitsland, uit de VS en uit Azië worden hier door Hustinx & Meijnen niet onder gerekend (Hustinx & Meijnen, 2001).

2.1 Onderzoek succesfactoren

Door verschillende wetenschappers is onderzoek gedaan naar de factoren die ervoor zorgen dat sommige anderstalige leerlingen uit een laag sociaaleconomisch milieu wel succesvol zijn. Uit eerder onderzoek is gebleken dat voor Nederlandstalige kinderen geldt dat het opleidingsniveau van de ouders een belangrijke voorspeller is voor het schoolsucces (De Graaf, 1989 en Dronkers, 1990). Hoewel ouders van anderstalige leerlingen relatief vaak laagopgeleid zijn (omdat zij soms niet de mogelijkheid hadden om een opleiding te volgen), over het algemeen weinig kennis van het Nederlandse onderwijssysteem hebben en hierdoor weinig ondersteuning kunnen geven tijdens de schoolloopbaan, hebben sommige van hun kinderen ondanks dat hun schoolloopbaan succesvol afgerond (Van der Veen, 2001). Van der Veen (2001) constateerde dat het succes van deze leerlingen waarschijnlijk te danken is aan het verwachtingspatroon van hun ouders: zij verwachtten dat hun kinderen iets zullen bereiken op school en op hun werk. De ouders van deze leerlingen zijn naar Nederland gekomen voor een betere toekomst voor hun kinderen. Hierdoor zijn de leerlingen sterk gemotiveerd om goed te presteren op school. Bovendien waren de leerlingen op jonge leeftijd

al erg zelfstandig, doordat zij veel schoolzaken zelf moesten regelen waaronder de keuze voor de middelbare school. Als zij al steun ontvangen thuis, is dit afkomstig van oudere broers of zussen die hen zijn voorgegaan.

Crul (2000) scherpt dit beeld verder aan. Hij vergeleek succesvolle anderstalige leerlingen met minder succesvolle anderstalige leerlingen van de tweede generatie met een Turkse of Marokkaanse afkomst die beiden uit een lager sociaaleconomisch milieu afkomstig zijn. In het geval van leerlingen van Marokkaanse afkomst kon een onderscheid worden gemaakt tussen gezinnen waar Marokkaans-Arabisch wordt gesproken en gezinnen waar Berber wordt gesproken. Crul definieert een succesvolle leerling als volgt: de leerling is succesvol wanneer hij een opleiding volgt of heeft afgerond op de havo, het vwo, het hbo of op de universiteit. De groep anderstaligen die succesvol eindigt, is daar via één van de volgende drie wegen gekomen:

1. Kinderen die door hun ouders op een school zijn geplaatst waar minder dan drie anderstaligen per klas zaten. Op deze school kregen ze extra steun van leerkrachten en werd lezen gestimuleerd. Hierdoor wisten zij een hoog advies te krijgen aan het eind van het primair onderwijs en haalden zij zonder doubleren een diploma voor havo of vwo.

2. De tweede groep kinderen stroomde pas na de brugklas door naar de havo of het vwo. Dit kan al in de tweede klas zijn, maar tot deze groep behoren ook de leerlingen die bijvoorbeeld pas na de derde klas naar een hoger niveau gingen. Zij kwamen met maximaal een mavo-(nu vmbo-tl) advies binnen op het voortgezet onderwijs.

3. De laatste groep legt een langere weg naar succes af via het beroepsonderwijs: ze startten op het vmbo en gingen via het mbo naar het hbo, de zogeheten 'stapelaars'. Sommigen gingen zelfs naar de universiteit na een propedeusejaar op het hbo.

Voor deze laatste twee groepen geldt dat de steun die zij kregen uit hun familienetwerk (broers, zussen, ooms of tantes), doorslaggevend was. Hun familieleden kennen door eigen ervaring het onderwijssysteem goed en kunnen hen gedurende een langere tijd begeleiden.

Voor de eerste groep geldt dat zij aan het einde van hun basisschoolopleiding al geen taalachterstand meer hadden volgens hun CITO-score. Verder geldt voor de eerste groep dat zij niet alleen meer lezen dan de andere twee groepen, maar dat zij daar ook eerder mee begonnen zijn. Daarbij is gebleken dat vijftien jaar geleden scholen met weinig anderstalige leerlingen sterker gericht waren op leesactiviteiten dan scholen met veel anderstalige leerlingen, dus leerlingen die naar het eerste type school gingen, werden meer gestimuleerd om te lezen.

2.2 Lezen en voorgelezen worden

De motivatie om te lezen op het eerste type school speelt een belangrijke rol voor de taalvaardigheid van kinderen. Mol & Bus (2011) vatten via een meta-analyse van verschillende internationale studies samen wat het verband is tussen het lezen van boeken en de taal- en leesontwikkeling onder leerlingen van het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en het hoger beroepsonderwijs. De 6638 respondenten wonen in Azië, Amerika, Europa en Australië. Het is hierbij niet duidelijk of het gaat om eentalige of meertalige leerlingen. Eén van de uitkomsten is dat wanneer kinderen op jonge leeftijd veel werden voorgelezen, dit ervoor zorgde dat zij meer woorden kenden, meer verschillende klanken kenden en dat ze beter in staat waren om klanken binnen woorden te herkennen. Van deze kinderen beheerst bijna 70% deze vaardigheden in voldoende mate terwijl dit voor maar iets meer dan 30% geldt voor de kinderen die niet werden voorgelezen. Wetenschappers vonden ook dat de kinderen die

werden voorgelezen na een aantal jaren beter in staat zijn om teksten te leren begrijpen en bovendien een beter technisch begrip hebben: de kinderen kunnen beter tekens aan klanken koppelen en zo een nieuw woord decoderen (Aram, 2005, Roth, Speece, & Cooper, 2002, Sénéchal, 2006 en Sénéchal & LeFevre, 2002). Daarnaast geldt voor leerlingen op het primair onderwijs en op het voortgezet onderwijs dat zij beter zijn in technisch lezen wanneer zij in hun vrije tijd lezen. Verder is hun woordenschat groter en zijn zij beter in het spellen van woorden. Bovendien vonden Mol & Bus dat het hierbij niet uitmaakt of de leerlingen vaardige lezers zijn met een beter technisch begrip en leesbegrip of niet: vanaf het moment dat meer en minder vaardige lezers gaan lezen in hun vrije tijd, ontwikkelen zij zich in eenzelfde tempo. Het onderlinge verschil zal bij evenveel lezen in de vrije tijd, gelijk blijven. Voor alle leerlingen geldt dat wanneer zij in hun vrije tijd lezen, hun woordenschat en het begrip van teksten groter is dan wanneer zij dit niet doen (Mol & Bus, 2011).

Uit de meta-analyse van Mol & Bus wordt niet duidelijk wat de invloed van het lezen van boeken is wanneer de leerling leest in zijn moedertaal die anders is dan de onderwijstaal. Uit onderzoek van Crul (2000) is wel gebleken dat de mate waarin anderstalige leerlingen in hun vrije tijd lezen een positieve invloed heeft op hun Nederlandse taalbeheersing en woordenschat. Dit onderzoek was echter gericht op het lezen van boeken in het Nederlands. Wanneer een leerling thuis een andere taal dan het Nederlands spreekt en in deze taal wordt voorgelezen of zelf leest, zorgt dit voor een verbetering van de taalvaardigheid in desbetreffende taal en het bevordert de academische vaardigheden (Cummins, 2000). De vraag die hierbij ontstaat, is: heeft het lezen en voorgelezen worden in de moedertaal van anderstalige leerlingen een positief effect op het schoolsucces?

Ik verwacht dat het voorgelezen worden in de thuistaal van anderstalige leerlingen een positief effect heeft op het schoolsucces. Door het lezen en voorgelezen worden, werden zij vaardiger in de thuistaal: hun algemene kennis werd uitgebreid, evenals de woordenschat, het technisch begrip en het leesbegrip. Dit zorgt ervoor dat zij gemakkelijker een andere taal leren en de algemene leesvaardigheden kunnen overdragen naar het lezen in een andere taal, omdat zij ook al meer concepten kennen in hun thuistaal. (Jorgensen & Quist, 2009).

2.3 Rol van het gezin

Het verschil in de Nederlandse taalontwikkeling komt volgens Crul (2000) vooral door hoe het gezin zich opstelde tijdens de basisschoolperiode. Het gaat niet alleen om de taal die thuis werd gesproken, maar vooral over de mate waarin kinderen buitenshuis contact hadden met de Nederlandse taal. Hierbij gaat het om contact met vriendjes, vriendinnetjes, Nederlandstalige mensen uit de buurt en de school waar de kinderen naartoe gingen. Veel kinderen die een hoog basisschooladvies kregen, woonden in een buurt waar relatief weinig anderstaligen woonden en zij zaten bovendien op een school met minder dan drie anderstalige leerlingen per klas. Omdat er maar weinig anderstaligen in de klas zaten, hadden docenten meer tijd om aandacht te besteden aan de Nederlandse taalvaardigheid door expliciete correcties te geven op verkeerd taalgebruik. De samenstelling van Nederlandstalige en anderstalige leerlingen in een klas lijkt dus een belangrijke factor voor schoolsucces van een anderstalige leerling. Toch heeft vijftien jaar geleden maar een klein deel van de ouders van deze groep een bewuste keuze gemaakt voor een bepaalde school (meestal een christelijke of katholieke school). Bij het grootste deel is het een toevallige keuze en wordt vaak gekozen voor de dichtstbijzijnde school. Deze keuze komt voort uit de keuze voor de woonwijk. Vijftien jaar geleden was het woningaanbod in de sociale huursector veel ruimer dan nu, dus ouders konden een bewustere keuze maken dan nu. Doordat veel sociale

huurwoningen zijn verkocht of gesloopt en de vraag naar sociale huurwoningen is toegenomen door de trek naar de grote steden, is de sociale huurmarkt veel krappere geworden. Het is nog steeds zo dat ouders zelf kunnen reageren op woningen, maar door het beperkte aanbod, is de luxe om zelf te bepalen in welke wijk ouders willen wonen sterk afgenomen. Dit speelt nu dus waarschijnlijk geen rol meer (Van Dam et. al., 2014). De keuze voor de woonwijk die de ouders toen maakten, heeft vaak te maken met hun houding: zij zijn sterk gericht op integratie en willen zich onttrekken aan de sociale controle van de eigen gemeenschap. Hierdoor staan zij positiever tegenover het gebruik van de Nederlandse taal en vriendschappen met Nederlandse kinderen. Bovendien zijn deze ouders meer gericht op een permanent verblijf in Nederland. Zij stuurden hun kinderen niet voor een jaar terug naar hun geboorteland om de taal te leren in tegenstelling tot andere ouders (Crul, 2000).

2.3.1 Migratiegeschiedenis

Een ander belangrijk aspect dat meespeelt, is volgens Crul (2000) de migratiegeschiedenis van ouders. Ouders die al voor 1975 naar Nederland kwamen, zijn beter geïntegreerd in de Nederlandse samenleving. Omdat zij voor de grote migratiestroom naar Nederland kwamen, konden zij makkelijker in de toen meer ontvankelijke samenleving aarden. Zij gingen veelal in wijken wonen waar weinig anderstaligen woonden en hadden over het algemeen een goede relatie met hun Nederlandstalige buren. Toen de migratiestroom eenmaal goed op gang kwam, troffen de ouders die toen naar Nederland kwamen een minder ontvankelijke samenleving. Hierdoor konden zij minder goed aarden in de samenleving en kwamen zij zeker de eerste paar jaar in Nederland minder in contact met Nederlandstalige mensen en de Nederlandse taal. Bovendien ontstonden er toen migrantengemeenschappen. Deze gemeenschappen hadden hun eigen voorzieningen waardoor de noodzaak om met Nederlandstalige mensen om te gaan sterk afnam. Hierdoor integreerden de ouders minder goed in de samenleving en hoewel hun attitude ten opzichte van de Nederlandse samenleving niet negatief was, stimuleerden zij hun kinderen minder dan de ouders die eerder kwamen om Nederlands te spreken en om te gaan met Nederlandstalige kinderen. Hierbij moet genoemd worden dat er een wisselwerking is tussen de houding van anderstaligen en de ontvankelijkheid van de Nederlandse samenleving.

2.3.2 Sociaaleconomisch milieu en thuistaal

Hustinx & Meijnen (2001) onderzochten verder de invloed van het sociaaleconomisch milieu waarin middelbare scholieren opgroeien. Hierbij keken zij niet alleen naar anderstalige leerlingen, maar ook naar Nederlandstalige leerlingen. Zij toonden aan dat het sociaaleconomisch milieu bij anderstalige leerlingen een minder grote rol speelt bij het schoolsucces dan bij Nederlandstalige leerlingen. Verder vonden zij dat anderstalige leerlingen het beduidend beter deden dan hun Nederlandstalige leeftijdgenoten afkomstig uit eenzelfde sociaaleconomisch milieu. Dit wordt verklaard door verschillende factoren. Allereerst moeten we ons afvragen of het opleidingsniveau van een anderstalige ouder vergelijkbaar is met het opleidingsniveau van een Nederlandstalige ouder: in Nederland heerst er een klimaat dat sterk gericht is op scholing. Uitval na de lagere school is eerder een teken van zwakte in Nederland dan in Marokko of Turkije. Hierdoor is er meer ruimte om vanwege pragmatische redenen het onderwijs te verlaten in Marokko of Turkije. Bovendien speelt het ook een rol dat ouders van anderstalige leerlingen een ander pad hebben gevolgd door de andere omstandigheden waar zij mee te maken hadden. Hierdoor spiegelen hun in Nederland opgegroeide kinderen zich minder aan hen, mede omdat de leerlingen vaak beter Nederlands

spreken en meer weten over de Nederlandse samenleving. De laatste verklaring die hiervoor gegeven wordt, is dat anderstalige leerlingen zich sterk bewust zijn van de zwakke positie op de arbeidsmarkt en hierdoor hogere aspiraties hebben dan hun Nederlandstalige leeftijdgenoten.

Verder vonden Hustinx & Meijnen dat de hoeveelheid Nederlands die er thuis werd gesproken door, waarschijnlijk, de moeder eerder een negatief effect heeft op de schoolloopbaan dan een positief effect. Dit geldt wel vaker voor anderstalige leerlingen met wortels in Marokko of Suriname. Daarbij moet de kanttekening worden gemaakt dat wanneer leerlingen met hun vader Nederlands spreken dit wel voor een gunstiger effect zorgt op de schoolloopbaan. Dit komt waarschijnlijk doordat de vader in eerste instantie de schakel is met de Nederlandse cultuur, omdat de moeder vaak geen of nauwelijks Nederlands spreekt.

2.3.3 Gezinssituatie en rol leeftijdgenootjes

Daarnaast speelt de gezinssituatie een belangrijke rol. Crul (2000) en Hustinx & Meijnen (2001) toonden aan dat wanneer anderstalige leerlingen oudere broers en zussen hadden, dit een positieve invloed heeft gehad op de schoolloopbaan. Een oudere broer of zus die in Nederland naar school ging, is wel bekend met het onderwijssysteem en kan zijn broertje of zusje hierdoor beter helpen dan de ouders. Bij Nederlandstalige leerlingen is dit niet het geval. Hoe meer broers en zussen de leerling heeft, hoe minder goed de leerling scoort. Dit komt door het negatieve effect van het aantal kinderen: hierbij geldt dat het tweede kind het minder goed doet dan het eerste kind, het derde kind het weer minder goed doet dan het tweede kind, enzovoort (Cherry, 1990). Ondanks dat de ouders van anderstalige kinderen van de tweede generatie het schoolsysteem niet kennen, hebben zij bij de leerlingen die succesvol hun opleiding hebben afgerond wel een belangrijke rol gespeeld. Merens & Veenman (1992) en Hermans (1995) vonden dat de anderstalige ouders hun kind stimuleren om succesvol te zijn op school door bijvoorbeeld huiswerk te controleren en hun kinderen gelijk na schooltijd thuis te verwachten. Verder zorgden zij voor een goede stimulans door een goede school te zoeken en wanneer dit nodig was te verhuizen naar een betere buurt. (Gándara, 1995) Ook vond Ledoux (1996) bij een groep succesvolle anderstalige leerlingen uit een laag sociaal economisch milieu dat zij veel discussieerden over de actualiteit en de politiek. Daarnaast werd er veel gelezen.

Bovendien wordt de omgang met leeftijdgenootjes belangrijker wanneer de leerling van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs gaat. Harris (1998) beweert dat leeftijdgenoten meer invloed hebben op de ontwikkeling van kinderen dan hun ouders. Wanneer leerlingen naar het voortgezet onderwijs gaan, krijgen ze meer contact met leeftijdgenoten (Brown, 1990). Volgens Pels (1991) is de omgang met leeftijdgenoten voor kinderen van Marokkaanse afkomst belangrijker dan voor Nederlandstalige kinderen, omdat de kinderen van Marokkaanse afkomst zich in een soort concurrentiestrijd kunnen optrekken aan hun leeftijdgenoten: ze ondersteunen en stimuleren elkaar.

2.4 Overgang primair onderwijs naar voortgezet onderwijs

Of een anderstalige leerling succesvol wordt, heeft verder te maken met de overgang van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs zelf. Naar deze overgang is veel onderzoek gedaan door onder anderen Driessen (2006) en Koeslag & Dronkers (1994). Zij zagen dat er twee verschijnselen optreden bij anderstalige leerlingen die bekend staan als 'overadvisering' en 'overpositionering'. Bij het eerste verschijnsel 'overadvisering' krijgt de leerling een hoger advies dan de schoolprestaties zouden voorspellen. Dit gebeurt allereerst doordat de docent

vindt dat (potentiële) capaciteiten van de anderstalige leerling niet volledig tot uitdrukking komen in de toetsscores. De leerling kan meer dan het cijfer voor een toets laat zien. Vooral problemen met de Nederlandse taal zouden hiervoor zorgen. De leerling beheerst de Nederlandse taal niet voldoende om te laten zien wat zijn capaciteiten zijn. Motivatie en inzet speelt hierbij ook een rol. Daarnaast vindt overadvisering plaats op scholen met veel anderstalige leerlingen waar het prestatieniveau lager is. Dit wordt mede veroorzaakt doordat op deze scholen de Nederlandstalige leerlingen vaak uit een laag sociaaleconomisch milieu komen. Op deze scholen krijgen de leerlingen in verhouding met andere scholen vaak een hoger advies. Dit is te wijten aan het feit dat docenten in hun beoordeling rekening houden met het gemiddelde van hun groep leerlingen.

Het tweede verschijnsel wat onder anderen Driessen vond zo'n tien jaar geleden is 'overpositionering'. Hoewel ouders vaak afgaan op het 'hoge' advies dat zij kregen van hun basisschoolleerling, zijn er meer anderstalige dan Nederlandstalige ouders die dit advies niet opvolgen, maar kiezen voor een hogere opleiding dan de geadviseerde opleiding. Dit komt door onvrede van de ouders. Zij zijn ontevreden over het 'lage' advies dat hun kind kreeg en hebben hogere ambities voor hun kind. Een bijkomende oorzaak is dat veel anderstalige ouders het Nederlandse onderwijssysteem niet kennen en hierdoor niet altijd het advies begrijpen dat er aan hun kind gegeven wordt. Dit tweede verschijnsel is vandaag de dag niet meer waarschijnlijk, omdat de regels voor aanname van een leerling op het voorgezet onderwijs nu veel strikter zijn. De afgelopen jaren speelde wel een andere factor een rol: veel leerlingen krijgen bijles voor de CITO-toets. Hierdoor wordt de uitslag van deze toets onbetrouwbarder. Sinds dit jaar wordt daarom de CITO-toets pas afgenomen op het moment dat een leerling zich al heeft moeten aanmelden op een middelbare school.

Voor sommige kinderen traden volgens onder anderen Driessen (2006) beide verschijnselen op. De kans op mislukken lijkt hierdoor vanzelfsprekend. De docent gaf de leerling door het geven van een hoger advies het voordeel van de twijfel. Wanneer ouders een hogere opleiding kiezen dan de docent al adviseerde, wordt het voor een leerling heel moeilijk om succesvol te zijn. Gebleken is dat falen vaker voorkomt bij overpositionering dan bij overadvisering. Wel moet worden gezegd dat zowel overadvisering als overpositionering niet zorgen voor een grotere kans op afstroom of zittenblijven. Leerlingen die een hoger advies krijgen, blijken vaak succesvol hun schoolloopbaan af te ronden. Overadvisering is dus vaak wel terecht. In de literatuur wordt niet ingegaan op onderadvisering. Dit is hypothetisch gezien wel mogelijk. Er zullen leerlingen zijn waarbij door de Nederlandse taalachterstand de capaciteiten van de leerlingen worden onderschat, omdat de achterstand de werkelijke capaciteiten overschaduwet.

2.5 Ongelijke kansen in het onderwijs

Hiernaast zijn er in het onderwijs zelf ook zaken die voor ongelijke kansen op succes zorgen. Meijnen & Riemersma (1992), Tesser (1993), Ledoux & Derriks (1994) en Van Eck, Ledoux & Veen (1994) noemen de volgende vier factoren:

1. Algemene selectiemechanismen in het onderwijs, die ervoor zorgen dat groepen leerlingen worden buitengesloten of 'aangewezen' als zwakke presteerders

Een voorbeeld hiervan is dat veel docenten de neiging hebben om met hun uitleg en opdrachten te richten op het gemiddelde van de groep. Leerlingen die 'zwakker' zijn dan het gemiddelde kunnen de uitleg en de opdrachten niet volgen en vallen hierdoor automatisch 'uit'.

2. Verwachtingen van de docent die gebaseerd zijn op (voor)oordelen over groepen uit verschillende sociale milieus, uit verschillende etnische groepen en naar leerlingen van verschillend geslacht die ervoor zorgen dat de docent hen anders benadert

Een voorbeeld hiervan is dat docenten een lagere verwachting hebben van het 'kunnen' van een Nederlandstalige leerling uit een lager sociaaleconomisch milieu en van anderstalige leerlingen, hen hierdoor minder leer- en ontwikkelmogelijkheden bieden en als gevolg daarvan komt hun eigen verwachting over de leerling uit.

3. De kwaliteit van de school

Uit verschillend onderzoek is gebleken dat sommige scholen kwalitatief gezien beter zijn dan andere scholen. Dit komt doordat deze scholen gezamenlijk achter hun doelstellingen staan, er wordt goed samengewerkt door de teamleden, er wordt veel verwacht van de docenten als het gaat om de prestaties van hun leerlingen en er is veel variatie in de manier van lesgeven. Op deze scholen zie je veel Nederlandstalige leerlingen afkomstig uit gezinnen met een hoog sociaaleconomisch milieu. Op de scholen waar dit minder is, vind je meer Nederlandstalige leerlingen uit een laag sociaaleconomisch milieu en meer anderstalige leerlingen. De prestaties op laatstgenoemde scholen zijn vaak minder hoog. Het gevolg hiervan is dat de leerlingen op scholen die kwalitatief gezien beter zijn hoger presteren. Wanneer je als leerling met een Nederlandse taalachterstand naar een kwalitatief gezien minder goede school gaat, heb je hierdoor minder kans op schoolsucces (Meijnen, 1996).

4. De inhoud van het onderwijs

Het afstemmen op het gemiddelde van de groep zorgt concreet voor problemen wanneer de inhoud van de les op dit deel van de groep wordt afgestemd. De lesstof moet herkenbaar zijn voor iedere leerling om successen te behalen. Hierbij moet de leerling thuis voldoende kennis van de wereld hebben meegekregen om de les te kunnen volgen. Vooral bij anderstalige leerlingen is goed zichtbaar dat dit niet altijd het geval is en dat het taalaanbod in het onderwijs niet aansluit op hun vaardigheden en behoeftes, omdat er vaak beroep wordt gedaan op de algemene kennis van het gemiddelde van de klas.

2.6 Onderzoeksvragen

Ondanks dat de hiervoor genoemde factoren die leiden tot schoolsucces door verschillende wetenschappers bevestigd werden, is de situatie niet meer hetzelfde als tien tot vijftien jaar geleden. De leerlingen die nu op het voorgezet onderwijs zitten, hebben meer familie die al langer in Nederland woont en deze familieleden zijn hier vaak ook naar school gegaan. De vraag die hierdoor ontstaat is: spelen de factoren die vijftien jaar geleden tot schoolsucces leidden nog steeds een rol? Ik verwacht dat het opleidingsniveau van de ouders van de groep anderstalige leerlingen die nu op het voorgezet onderwijs zit, meer een voorspellende waarde zal hebben dan in de groep anderstalige leerlingen die vijftien jaar geleden deelnamen aan het onderzoek. Omdat de ouders van de anderstalige leerlingen ook in Nederland onderwijs hebben gevolgd, kennen zij het onderwijssysteem. Daarnaast hebben de ouders (waarschijnlijk) meer kansen gehad om een opleiding te volgen en af te ronden. Hierdoor verwacht ik dat het opleidingsniveau van de ouders van anderstalige leerlingen nu wel invloed zal hebben op het schoolsucces van hun kinderen.

Verder is het arbeidsklimaat veranderd. Steeds meer ouders werken allebei en hierdoor gaan veel kinderen in Nederland naar een kinderdagverblijf of een gastouder.

Sommige kinderen gaan vanaf circa twee tot tweeënhalf jaar naar de Voor- en Vroegschoolse educatie (voorheen peuterspeelzaal) waar ze worden voorbereid op het primair onderwijs. Een deel hiervan werd vanuit het consultatiebureau verwezen naar de VVE. Op deze voorscholen wordt Nederlands gesproken met de kinderen. Bovendien zijn er speciale programma's ontwikkeld voor de VVE die ervoor moeten zorgen dat kinderen een betere Nederlandse taalbeheersing krijgen voor zij naar het primair onderwijs gaan. Dit speelde in de genoemde onderzoeken nog geen rol, maar het is waardevol om de invloed hiervan te onderzoeken: wanneer anderstalige kinderen naar de VVE gaan, komen zij al eerder in aanraking met de Nederlandse taal. De vraag die hierdoor ontstaat is: in welke mate is het volgen van VVE of het gaan naar een kinderdagverblijf van invloed op het schoolsucces van anderstalige leerlingen? Ik verwacht dat anderstalige leerlingen die naar een kinderdagverblijf of de VVE zijn geweest succesvoller zijn dan de leerlingen die hier niet heen zijn geweest, omdat de anderstalige leerlingen eerder in aanraking kwamen met moedertaalsprekers van het Nederlands. Doordat zij eerder worden blootgesteld aan het Nederlands, startten zij dus eerder met het verwerven van het Nederlands (Cornips, 2012).

Tot slot bleek eerder al uit een meta-onderzoek van Mol & Bus (2011) dat wanneer kinderen lezen of voorgelezen worden, dit hun academische vaardigheden bevordert: hun woordenschat werd groter dan wanneer dit niet gebeurde. Daarnaast waren zij beter in staat om teksten te leren en te begrijpen. Wat niet duidelijk werd in dit onderzoek is de rol van het lezen en voorgelezen worden in de moedertaal wanneer deze anders is dan de onderwijstaal. Wel bleek uit onderzoek van Crul (2000) dat de mate waarin anderstalige leerlingen lezen in het Nederlands een positieve invloed heeft op hun Nederlandse taalbeheersing en woordenschat. De vraag die hierdoor tot slot ontstaat is: heeft het lezen en voorgelezen worden in de moedertaal van anderstalige leerlingen een positief effect op het schoolsucces? Ik verwacht dat het voorgelezen worden in de thuistaal van anderstalige leerlingen een positief effect heeft op het schoolsucces. Door het lezen en voorgelezen worden, werden zij vaardiger in de thuistaal: hun algemene kennis werd uitgebreid, evenals de woordenschat, het technisch begrip en het leesbegrip. Dit zorgt ervoor dat zij gemakkelijker een andere taal leren en de algemene leesvaardigheden kunnen overdragen naar het lezen in een andere taal, omdat zij ook al meer concepten kennen in hun thuistaal (Jorgensen & Quist, 2009).

3. Methode

In dit onderzoek ga ik in op de factoren die ervoor zorgen dat leerlingen succesvol zijn in hun schoolloopbaan. Omdat intelligentie mede bepalend is voor de opleiding die leerlingen volgen, definieer ik 'succesvol zijn' aan de hand van de individuele leerling: wanneer een leerling doubleert of afstroomt naar een lager niveau tijdens de middelbareschooltijd, is hij niet succesvol in zijn schoolloopbaan. Ik wijk hierbij af van de definitie van Meijnen et al., die succesvol definieerden aan de hand van de middelbare schoolopleiding die een leerling volgde, omdat hierbij mijns inziens geen rekening wordt gehouden met het IQ van een leerling. Het onderzoek richt zich op 'succes op eigen niveau'.

3.1 Respondenten

Om te kunnen bepalen of leerlingen succesvol zijn, zal het onderzoek gericht zijn op leerlingen uit de bovenbouw in de leeftijdscategorie 15-19 jaar. Voor het onderzoek is het belangrijk dat de school waar de vragenlijst afgenomen wordt aan een paar eisen voldoet. Allereerst moeten er op de school voldoende leerlingen zitten die in te delen zijn in twee groepen: een groep met succesvolle leerlingen en een groep met niet-succesvolle leerlingen. Omdat wordt gekeken naar de factoren die van invloed zijn op schoolsucces, zullen er voldoende leerlingen deel moeten nemen die zonder doubleren of afstromen naar een lager niveau, en dus tot nu toe succesvol, door hun schoolloopbaan heengaan. Daartegenover moeten er ook voldoende leerlingen zijn die tot nu toe wel eens zijn gedoubleerd of zijn afgestroomd naar een lager niveau. Verder moet er binnen deze groepen een indeling gemaakt kunnen worden tussen twee subgroepen, namelijk Nederlandstalige leerlingen en anderstalige leerlingen. Door deze indeling te maken, kan worden bepaald of de factoren die voor succes zorgen te maken hebben met afkomst, taalgeschiedenis en taalvaardigheid.

De vragenlijst is afgenomen op het Libanon Lyceum in Rotterdam tijdens de reguliere les. Deze school voldeed aan alle eisen en kon voldoende respondenten leveren. de vragenlijst is ingevuld door negentig leerlingen die in 4 havo, 5 havo of 5 vwo zitten: 56 meisjes en 34 jongens. 6 leerlingen waren 15 jaar, 33 leerlingen 16 jaar, 39 leerlingen 17 jaar, 11 leerlingen 18 jaar en 1 leerling 19 jaar. Binnen deze groep vormen zich twee subgroepen: 62 succesvolle leerlingen en 28 niet-succesvolle leerlingen. Binnen de groepen vormen zich weer twee subgroepen: in totaal 34 Nederlandstalige leerlingen en 56 anderstalige leerlingen.

	Succesvol (n)	Niet-succesvol (n)	Totaal
Nederlandstalige leerlingen	27	7	34
Anderstalige leerlingen	35	21	56
Totaal	62	28	90

3.2 Materiaal en procedure

Voor het onderzoek is een vragenlijst opgesteld waarin de vragen zijn onderverdeeld in zeven categorieën. Deze vragenlijst wordt afgenomen op papier, omdat op deze manier de vragenlijst klassikaal en tijdens een reguliere les kon worden afgenomen. Bovendien wordt aangegeven dat de gegevens anoniem worden verwerkt, om te bevorderen dat leerlingen de vragenlijst zo eerlijk mogelijk zullen invullen. De vragenlijst is opgenomen in bijlage 1.

De eerste categorie bevat vragen met betrekking tot algemene gegevens: leeftijd, geslacht en woonplaats/woonwijk. De tweede categorie bevat vragen over de schoolloopbaan van de leerling. Deze categorie is heel belangrijk om de scheiding te maken tussen succesvolle

en niet-succesvolle leerlingen. Om dat te achterhalen moeten leerlingen invullen op welk niveau zij zijn gestart en welk niveau zij op dit moment volgen. Wanneer een leerling na de brugklas is afgestroomd, zal dat hieruit blijken. Er wordt ter controle zowel impliciet als expliciet hiernaar gevraagd. Er wordt namelijk ook gevraagd of de leerling is blijven zitten en in welk jaar. Met meerdere vragen naar hetzelfde concept vragen verhoogt de betrouwbaarheid van een vragenlijst (Dornyei, 2002). Daarnaast wordt in deze categorie gevraagd of de leerling voordat hij naar de basisschool ging, naar een voorschool, kinderdagverblijf of gastouder is geweest. Deze vraag wordt gesteld om aan te kunnen tonen of deze factor een rol speelt in het schoolsucces. De derde categorie bevat vragen over de gezinssamenstelling. Uit eerder onderzoek is, zoals eerder besproken, gebleken dat de hoeveelheid broers en zussen en de positie die de leerling heeft in het gezin voor zowel Nederlandstalige als anderstalige leerlingen een belangrijke rol speelt (Crul, 2000 en Cherry, 1990).

De vierde categorie heeft betrekking op het opleidingsniveau en het werk van de ouders of verzorgers. Voor Nederlandstalige leerlingen gold dit eerder als een belangrijke voorspeller van schoolsucces, terwijl dit voor anderstalige leerlingen in mindere mate gold (De Graaf, 1989, Dronkers, 1990 en Van der Veen, 2001). Deze categorie is opgenomen om te kijken of dit nu wel een significante rol speelt in de groep anderstalige leerlingen. In de vijfde categorie worden vragen gesteld over de afkomst van de leerlingen, de afkomst van hun ouders en de taalgeschiedenis van hun ouders. Dit om onder andere te kunnen bepalen of de leerling tot de groep anderstalige leerlingen behoort of niet. Verder wordt gevraagd in welke mate ouders Nederlands spreken en of zij analfabeet zijn. Deze vragen spelen een belangrijke rol wanneer het gaat om de taalbeheersing van de ouders. Deze is namelijk van invloed op de taalbeheersing van het kind (Cornips, 2012). De mate waarin de leerling zich zelfstandig het Nederlands eigen moest maken en de leeftijd waarop de leerling voor het eerst Nederlands hoorde, komen hieruit ook naar voren. In de zesde categorie komt het taalgebruik van de leerling aan bod. Wanneer spreekt een leerling welke taal en met wie? Wat spreekt hij thuis en op welke leeftijd leerde hij Nederlands? Verder wordt bevraagd hoeveel een leerling leest en in welke taal. Deze categorie is enerzijds bedoeld om aan te tonen of de taalvaardigheid van de leerling zorgt voor succes of falen en bovendien wordt bevraagd of een leerling leest. Dit element kan een rol spelen in het schoolsucces. In de laatste categorie komen overige factoren aan bod die er mede voor kunnen zorgen dat een leerling succesvol is. De tijd die de leerling besteedt aan zijn huiswerk, speelt een rol, evenals de hulp die hij daarbij krijgt (Crul, 2000). Wat ook een rol speelt bij het schoolsucces is de mate waarin thuis over de actualiteit wordt gesproken. Deze twee aspecten worden daarom in categorie zeven bevraagd.

4. Resultaten

Om antwoord te kunnen geven op de verschillende onderzoeksvragen, zal ik de factoren die hierbij een rol spelen achtereenvolgens behandelen. Allereerst zal ik kijken naar de factoren die vijftien jaar geleden een rol speelden, vervolgens naar de factor VVE en tot slot naar de factoren die te maken hebben met lezen en voorgelezen worden. De afhankelijke variabele is bij alle testen 'schoolsucces'. Een leerling krijgt een score '0' wanneer de leerling gedoubleerd is of is afgestroomd tijdens de middelbare schoolperiode. Een leerling krijgt een score '1' wanneer de leerling niet gedoubleerd is of wanneer de leerling is opgestroomd naar een hoger niveau tijdens de middelbare schoolperiode.

Verder ga ik bij alle testen uit van een alfa-waarde van 0.05. De factoren die vijftien jaar geleden een rol speelden bij het schoolsucces van anderstalige leerlingen, positie in het gezin, opleidingsniveau ouders en het bespreken van de actualiteit, zal ik eerst bespreken.

Om te bepalen welke correlatie-test geschikt is, heb ik een test van normaliteit uitgevoerd voor alle factoren. Hieruit bleek dat de data niet normaal verdeeld zijn en de testen waren significant voor alle variabelen. Daarom zal ik alleen non-parametrische testen uitvoeren. Omdat veel data zich bevinden op één punt (zogenaamde *tied ranks*), voer ik een Kendall's tau_b test uit.

4.1 Factoren die vijftien jaar geleden een rol speelden

4.1.1 Positie in het gezin

We zagen eerder dat de positie in het gezin bij zowel Nederlandstalige leerlingen als anderstalige leerlingen van invloed is op het schoolsucces. Voor Nederlandstalige leerlingen gold dat er een negatief effect was wanneer een leerling meer broers/zussen boven zich had. Bij anderstalige leerlingen gold juist dat wanneer de leerling meer broers/zussen boven zich had, dit positiever uitpakte voor het schoolsucces van de leerling. Daarom heb ik gekeken of er nu nog steeds een relatie is tussen schoolsucces en de positie in het gezin.

Deze test wordt two-tailed uitgevoerd, omdat uit de literatuur gebleken is dat we voor Nederlandstalige leerlingen een negatief effect verwachten (Cherry, 1990) en voor anderstalige leerlingen verwachten we juist een positief effect (Crul, 2000 en Hustinx & Meijnen, 2001). Uit de test blijkt dat er geen significante correlatie gevonden is tussen schoolsucces en de positie in het gezin ($r(90)=-.190$, $p=.053$). Wel is er een trend zichtbaar. We kunnen daarom stellen dat er een negatieve correlatie is waarbij geldt dat hoe meer broers/zussen de leerling boven zich heeft, hoe minder succesvol de leerling is. Hierbij geldt dat 19% van de variantie verklaard kan worden door deze factor.

Omdat eerder bleek dat de positie in het gezin voor Nederlandstalige leerlingen een andere invloed heeft dan voor anderstalige leerlingen voer ik dezelfde testen uit voor beide subgroepen. Deze testen worden beide two-tailed uitgevoerd, omdat de eerste test een uitkomst geeft die niet verwacht was. We kijken eerst of er een relatie is tussen schoolsucces en de positie in het gezin voor de groep anderstalige leerlingen. Deze test toont aan dat er geen significante correlatie gevonden is tussen schoolsucces en de positie in het gezin ($r(56)=-.114$, $p=.359$).

Wanneer we dezelfde test uitvoeren voor de groep Nederlandstalige leerlingen vinden we ook hier geen significante correlatie tussen schoolsucces en de positie in het gezin ($r(34) = -.297$, $p = .068$). Na het uitvoeren van de testen in beide subgroepen zien we dat de uitkomst van de eerste test niet gedragen wordt door één subgroep. Omdat er minder 'power' is in de subgroepen, kan het zijn dat we hierdoor geen significante effecten vinden.

4.1.2 Opleidingsniveau ouders

Om te bepalen of de opleiding van de ouders een voorspellende waarde heeft, zullen we kijken naar de hoogste opleiding die de ouders volgden. Hierbij gaan we uit van de hoogste opleiding van één van de ouders. Eerst kijken we weer voor de hele groep, vervolgens kijken we of er een significante correlatie gevonden wordt voor de subgroep anderstalige leerlingen.

Uit de literatuur bleek dat er geen richting van het effect verwacht wordt wat betreft de anderstalige leerlingen (Van der Veen, 2001). Wat betreft de Nederlandstalige leerlingen wordt een positief effect verwacht (De Graaf, 1989 en Dronkers, 1990). Omdat ik verschillende effecten verwacht voor de hele groep, zal de test two-tailed uitgevoerd worden. De test toont aan dat er een positieve correlatie is tussen het hoogste opleidingsniveau van de ouders en het schoolsucces van de leerling ($r(72) = .265$, $p = .016$). Hierbij geldt dat 27% van de variantie verklaard kan worden door deze factor. Het opleidingsniveau van de ouders heeft dus een voorspellende waarde voor het schoolsucces van de leerlingen.

We kijken ook voor de subgroep anderstalige leerlingen. We zagen dat het opleidingsniveau van de ouders geen voorspellende waarde had (Van der Veen, 2001). Ik verwacht dat dit nu wel het geval zal zijn, omdat ouders van de groep geteste leerlingen meer kansen hebben gehad op het volgen en afmaken van onderwijs. Daarom zal de test two-tailed worden uitgevoerd. Uit de test is gebleken dat er voor de subgroep anderstalige leerlingen een positieve correlatie is tussen het schoolsucces en het hoogste opleidingsniveau van de ouders ($r(38) = .382$, $p = .011$). Hierbij geldt dat 38% van de variantie verklaard kan worden door deze factor.

4.1.3 Actualiteit

Een andere factor die vijftien jaar geleden een rol speelde, was de mate waarin thuis gesproken werd over de actualiteit. Het bespreken van de actualiteit had toen een positief effect op het schoolsucces. Ik zal voor deze factor de testen uitvoeren om te zien of er nu nog steeds een relatie is tussen schoolsucces en het bespreken van de actualiteit.

De test zal one-tailed worden uitgevoerd, omdat verwacht wordt dat evenals vijftien jaar geleden dit een positief effect zal hebben op het schoolsucces van de leerling. Er is namelijk geen reden om aan te nemen dat deze factor nu geen positief effect meer zal hebben. Uit de test blijkt dat er geen correlatie is tussen schoolsucces en het bespreken van de actualiteit ($r(82) = .039$, $p = .361$).

Daarnaast kijken we voor de subgroep anderstalige leerlingen en voor de subgroep Nederlandstalige leerlingen om te zien of er voor deze groepen wel een positief effect is tussen schoolsucces en het bespreken van de actualiteit. De test zal two-tailed worden uitgevoerd voor beide subgroepen, omdat uit de vorige test een uitkomst kwam die niet verwacht was. De test toont aan dat er voor de subgroep anderstalige leerlingen geen correlatie is tussen schoolsucces en het bespreken van de actualiteit ($r(51) = -0.38$, $p = .785$). Als we dezelfde test uitvoeren voor de subgroep Nederlandstalige leerlingen, vinden we ook hier geen correlatie tussen schoolsucces en het bespreken van de actualiteit ($r(31) = .132$, $p = .465$).

4.2. VVE

Omdat door het bezoeken van een kinderdagverblijf of VVE leerlingen eerder in aanraking komen met de Nederlandse taal, is het zinvol om te kijken of er een relatie is tussen schoolsucces van de leerlingen en het bezoeken van een kinderdagverblijf of VVE. De verwachting is dat dit een positief effect zal hebben op het schoolsucces, omdat leerlingen eerder in aanraking kwamen met de schooltaal (Cornips, 2012). Daarom zullen de testen one-tailed worden uitgevoerd. De test voor de hele groep toont aan dat er een positieve correlatie is tussen schoolsucces en het volgen van VVE ($r(81)=.229$, $p=.020$). Hierbij geldt dat 23% van de variantie verklaard kan worden door deze factor. Het volgen van VVE heeft dus een positief effect op het schoolsucces.

We kijken daarnaast voor de groep anderstalige leerlingen om te zien of deze factor een positief effect heeft op het schoolsucces. Uit de test blijkt dat er een positieve correlatie is tussen schoolsucces en het volgen van VVE ($r(50)=.255$, $p=.037$). Hierbij geldt dat 26% van de variantie verklaard kan worden door deze factor. Het volgen van VVE heeft dus voor de groep anderstalige leerlingen een positief effect op het schoolsucces.

4.3 Lezen en voorlezen

4.3.1. Zelf lezen in het Nederlands

Verder bleek uit het meta-onderzoek van Mol & Bus (2011) dat wanneer een leerling in zijn vrije tijd veel leest, dit een positieve invloed heeft op de taalvaardigheid van een leerling en bovendien bevordert het de academische vaardigheden. We gaan kijken of dit ook een positief effect heeft op het schoolsucces.

Omdat door lezen de taalvaardigheid van een leerling beter wordt, verwacht ik dat deze factor een positief effect heeft op het schoolsucces en daarom zullen de testen one-tailed worden uitgevoerd. De test voor de hele groep toont aan dat er een positieve correlatie is tussen het lezen in de vrije tijd in het Nederlands en schoolsucces ($r(89)=.166$, $p=.041$). Hierbij geldt dat 17% van de variantie verklaard kan worden door deze factor. Het lezen in de vrije tijd in het Nederlands heeft dus een positief effect op het schoolsucces.

Als we de test uitvoeren voor de subgroep anderstalige leerlingen, zien we dat er geen correlatie is tussen het schoolsucces en het lezen in het Nederlands in de vrije tijd ($r(56)=.099$, $p=.206$). We voeren de test vervolgens uit voor de groep Nederlandstalige leerlingen om te zien of de uitkomst van de eerste test gedragen wordt door deze groep. Uit de test blijkt dat er een positieve correlatie is tussen schoolsucces en het lezen in het Nederlands in de vrije tijd ($r(33)=.306$, $p=.026$). Hierbij geldt dat 31% van de variantie verklaard kan worden door deze factor. Voor de groep Nederlandstalige leerlingen geldt dat het lezen in het Nederlands in de vrije tijd een positief effect heeft op het schoolsucces. Deze laatste test toont aan dat de uitkomst van de eerste test gedragen wordt door de subgroep Nederlandstalige leerlingen.

4.3.2 Zelf lezen in de moedertaal

Eveneens voer ik een test uit om aan te tonen of er een relatie is tussen het lezen in de moedertaal en schoolsucces, omdat dit ervoor zorgt dat de leerling een betere beheersing krijgt van zijn moedertaal en algemene (conceptuele woordenschat) ontwikkeling. Deze test zal enkel uitgevoerd worden voor de subgroep anderstalige leerlingen. Ik verwacht dat dit een positief effect zal hebben op het schoolsucces van de leerling (Cummins, 2001), daarom zal de test one-tailed worden uitgevoerd. De test toont aan dat er een positieve correlatie is tussen schoolsucces en het lezen in de moedertaal ($r(56)=.226$, $p=.042$). Hierbij geldt dat 23% van de

variantie verklaard kan worden door deze factor. Het lezen door anderstalige leerlingen in hun moedertaal heeft dus een positief effect op het schoolsucces.

4.3.3. Voorgelezen worden

Als laatste kijken we of er een relatie is tussen schoolsucces en het voorgelezen worden als kind. We kijken of een leerling werd voorgelezen en naar de frequentie daarvan. Allereerst kijken we of een leerling wel of niet werd voorgelezen voor de hele groep. Omdat de verwachting is dat dit een positief effect zal hebben op het schoolsucces (Jorgensen & Quist, 2009), zullen de testen one-tailed worden uitgevoerd voor de hele groep en voor de subgroep anderstalige leerlingen. Uit de test blijkt dat er een positieve correlatie is tussen schoolsucces en voorgelezen worden ($r(81)=.250$, $p=.013$). Hierbij geldt dat 25% van de variantie verklaard kan worden door deze factor. Wanneer een leerling vroeger werd voorgelezen heeft dit een positief effect op het schoolsucces.

Wanneer we de test uitvoeren voor de groep anderstalige leerlingen, zien we ook hier een positieve correlatie tussen schoolsucces en voorgelezen worden ($r(49)=.258$, $p=.037$). Hierbij geldt dat 26% van de variantie verklaard kan worden door deze factor. Ook voor deze groep heeft voorgelezen worden dus een positief effect op het schoolsucces.

4.3.4 Frequentie voorgelezen worden

We kijken verder of de frequentie van invloed is op het schoolsucces voor de hele groep. Omdat we hierbij kunnen verwachten dat dit een positief effect heeft op het schoolsucces, worden de testen one-tailed uitgevoerd. Uit de test blijkt dat er een positieve correlatie is tussen schoolsucces en de frequentie die de leerling werd voorgelezen ($r(79)=.223$, $p=.018$). Hierbij geldt dat 22% van de variantie verklaard kan worden door deze factor. De hoeveelheid die een leerling werd voorgelezen, heeft een effect op het schoolsucces: hoe meer de leerling werd voorgelezen, hoe positiever het effect op het schoolsucces.

Wanneer we deze test uitvoeren voor de groep anderstalige leerlingen, zien we een positieve correlatie tussen schoolsucces en de mate waarin de leerling werd voorgelezen ($r(48)=.229$, $p=.043$). 23% van de variantie kan verklaard worden door deze factor. Voor deze groep geldt ook dat de hoeveelheid die de leerling werd voorgelezen een positief effect heeft op het schoolsucces.

5. Discussie

5.1 Factoren die vijftien jaar geleden een rol speelden

Uit onderzoek van Crul (2000), Hustinx & Meijnen (2001) en Cherry (1990) bleek dat de positie in het gezin bepalend was voor het schoolsucces. Voor anderstalige leerlingen gold dat hoe meer broers/zussen de leerling boven zich had, hoe positiever dit was voor het schoolsucces. In dit onderzoek werd echter geen significante correlatie gevonden tussen schoolsucces en de positie in het gezin wanneer we naar de hele groep keken. Wel was er een trend zichtbaar. We kunnen hierdoor voorzichtig stellen dat 19% van de variantie verklaard kan worden door deze factor. Hoe meer broers/zussen de leerling boven zich heeft, hoe negatiever dit is voor het schoolsucces. Dit is een opmerkelijke uitkomst, omdat de verwachting was dat het effect van deze factor voor de twee subgroepen een tegengestelde richting zou hebben. Wanneer we kijken voor beide subgroepen van anderstalige en Nederlandstalige leerlingen vinden we geen significante correlatie tussen de positie in het gezin en het schoolsucces. De precieze oorzaak van deze uitkomsten is onduidelijk. Omdat er minder 'power' is in de subgroepen, kan het zijn dat we hierdoor geen significante effecten vinden. Een andere verklaring hiervoor is de gezinssamenstelling tijdens het testen. Wanneer broers/zussen niet meer thuis wonen, kan het zijn dat de anderstalige leerling helemaal geen of weinig ondersteuning krijgt van hen. Of in het geval van de Nederlandstalige leerling, is er meer ruimte voor persoonlijke aandacht van ouders. Om te achterhalen wat de oorzaak van deze uitkomst is, zal vervolgonderzoek gedaan moeten worden naar de gezinssamenstelling tijdens testen: wonen de broers/zussen in hetzelfde huis of wonen ze in bijvoorbeeld een andere stad?

Verder werd door De Graaf (1989), Dronkers (1990) en Van der Veen (2001) gesteld dat bij Nederlandstalige leerlingen het opleidingsniveau van de ouders een voorspellende waarde heeft als het gaat om het schoolsucces van hun kind(eren). Voor anderstalige leerlingen had dit in veel mindere mate een voorspellende waarde, mede omdat veel ouders vijftien jaar geleden alleen primair onderwijs hadden gevolgd. Om te bepalen of dit ook nu nog opgaat, is gekeken naar de hoogste opleiding die de ouders volgden. De verwachting was dat voor de groep anderstalige leerlingen het opleidingsniveau van de ouders nu wel een voorspellende waarde zou hebben. Als we kijken naar de test die schoolsucces van de leerlingen vergelijkt met het hoogste opleidingsniveau van de ouders, zien we wanneer we voor de hele groep kijken dat er een positieve correlatie is tussen het hoogste opleidingsniveau van de ouders en het schoolsucces van de leerling: 27% van de variantie kan verklaard worden door deze factor. Ook als we kijken voor de groep anderstalige leerlingen is er een positieve correlatie tussen het hoogste opleidingsniveau van de ouders en het schoolsucces van de leerling: 38% van de variantie kan verklaard worden door deze factor. Wel moet de kritische kanttekening worden geplaatst dat van de 56 anderstalige leerlingen 18 leerlingen niet wisten wat het hoogste opleidingsniveau van hun ouders was. Zij zijn dus niet meegenomen in deze test.

Een andere factor die vijftien jaar geleden een rol speelde is de mate waarin leerlingen met hun ouders spreken over de actualiteit en over de dingen die gebeuren in de wereld. Nu, vijftien jaar later, blijkt uit de test dat er geen correlatie gevonden is tussen het schoolsucces van de leerlingen en het bespreken van de actualiteit thuis. Dit geldt zowel voor de hele groep als voor de subgroep anderstalige leerlingen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat nagenoeg alle leerlingen thuis over de actualiteit spreken. Twee leerlingen gaven aan dat ze dit nooit doen en acht leerlingen vulden de vraag niet in. Verder is dit mogelijk te verklaren door de marginale keuze die de leerlingen hadden. Van tevoren had ik niet verwacht dat bijna

alle leerlingen hier thuis wel eens over zouden spreken. Daardoor waren er maar twee keuzes wanneer de leerling thuis wel over de actualiteit sprak: de leerling kon kiezen uit minder dan één keer per week of meer dan één keer per week. Om te achterhalen of deze factor toch een rol speelt, zal er bij een vervolgonderzoek een ruimere keuze gegeven moeten worden.

5.2. VVE

Omdat het arbeidsethos veranderd is en steeds vaker beide ouders een baan hebben, zijn steeds meer leerlingen naar een voorschool geweest voordat ze naar het primair onderwijs gingen. Daarnaast gingen er meer kinderen heen, omdat zij vanuit het consultatiebureau werden verwezen naar de VVE. Bovendien is de aard van de VVE veranderd: er zijn speciale programma's voor de VVE ontwikkeld die ervoor moeten zorgen dat kinderen een betere Nederlandse taalbeheersing krijgen voor zij naar het primair onderwijs gaan. Hierdoor kwamen de anderstalige leerlingen eerder in aanraking met het Nederlands wanneer ze dit thuis niet al spraken. Dit heeft een positief effect op hun Nederlandse taalbeheersing (Cornips, 2012). Uit de test is gebleken dat als we kijken voor de hele groep er een significante correlatie is tussen het schoolsucces van leerlingen en het bezoeken van VVE: 23% van de variantie kan worden verklaard door deze factor. Het volgen van VVE heeft dus een positief effect op het schoolsucces.

Wanneer we vervolgens kijken voor de subgroep anderstalige leerlingen vinden we ook een significante correlatie tussen het schoolsucces en het volgen van VVE: 26% van de variantie kan verklaard worden door deze factor en voor de subgroep geldt dus dat het volgen van VVE een positief effect heeft op het schoolsucces. Echter, de kritische kanttekening moet worden gemaakt dat de uitwerking van de VVE niet altijd positief is. Uit onderzoek van De Haan, Leseman & Elbers (2011) is onder meer gebleken dat de kwaliteit van VVE soms ondermaats is. De samenstelling van de groep speelt een belangrijke rol: wanneer een groep meer gemengd is, met zowel kinderen die een risico op Nederlandse taalachterstand hebben als kinderen die dit niet hebben, gaan kinderen sneller vooruit wat betreft woordenschat en ontluikende leesvaardigheid. Daarnaast speelt de mate waarin de leidster actief ontwikkelingsstimulerende activiteiten initieert een belangrijke rol. Omdat veel van de gestuurde activiteiten door de leidster zich afspelen in een grote groepssituatie, komt de meeste taalinput van leeftijdgenootjes. Interactie met Nederlandstalige kinderen heeft een positief effect op de taalvaardigheid van de kinderen. Wanneer er in een groep vooral kinderen zitten met een risico op een Nederlandse taalachterstand valt het positieve effect dat de VVE zou moeten hebben, grotendeels weg.

Ook voor deze vraag geldt dat niet alle leerlingen konden worden meegenomen in de test: 10 van de 90 leerlingen hadden de vraag niet beantwoord. Verder moet worden genoemd dat wanneer een leerling in plaats van naar de VVE of een kinderdagverblijf naar een gastouder is gegaan, dit niet kon worden meegenomen in de test, omdat in de vragenlijst niet werd gevraagd naar de taal die werd gesproken met de gastouder. Deze leerlingen werden meegenomen als zijnde 'niet ergens heen gegaan' voordat het kind naar het primair onderwijs ging. Wanneer een anderstalige leerling Nederlands sprak met de gastouder en hierdoor eerder in aanraking kwam met de Nederlandse taal, zou ook dit een positief effect kunnen hebben op het schoolsucces. Het is dus van belang dat er middels een vervolgonderzoek gekeken wordt naar de taal die de leerling sprak met de gastouder.

5.3 Lezen en voorlezen

5.3.1 Lezen

Uit een meta-onderzoek van Bus & Mol (2001) is gebleken dat hoe meer je leest, hoe beter je taalbeheersing is. Omdat het onderwijs steeds taliger wordt (Van den Boer, 2003), kijken we daarom naar de rol die het lezen in de vrije tijd heeft op het schoolsucces van leerlingen. Allereerst kijken we naar het lezen in het Nederlands. Uit de test blijkt dat wanneer we kijken voor de hele groep er een significante correlatie is tussen het schoolsucces en lezen in het Nederlands in de vrije tijd: 17% van de variantie kan verklaard worden door deze factor. Lezen in het Nederlands heeft een positief effect op het schoolsucces. Als we kijken voor de subgroep anderstalige leerlingen vinden we geen significante correlatie tussen schoolsucces en lezen in het Nederlands. Om te zien of dit komt doordat er minder 'power' is in de subgroep en we wellicht hierdoor geen significante effecten vinden, is de test uitgevoerd voor de subgroep van Nederlandstalige leerlingen. Voor deze groep werd er wel een significante correlatie gevonden: 31% van de variantie kan verklaard worden door deze factor en voor deze groep geldt dat het lezen in de vrije tijd een positief effect heeft op het schoolsucces. Het lijkt erop dat de uitkomst van de eerste test gedragen wordt door de subgroep van Nederlandstalige leerlingen. Het is opmerkelijk dat er geen relatie gevonden wordt tussen schoolsucces en lezen in het Nederlands voor de groep anderstalige leerlingen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er weinig wordt gelezen door deze leerlingen. 30 van de 56 anderstalige leerlingen leest wel eens in het Nederlands in de vrije tijd en maar acht van deze leerlingen lezen veel (meer dan tien uur per week). Doordat zoveel leerlingen niet of weinig lezen, is het mogelijk dat we hierdoor geen relatie vinden tussen schoolsucces en lezen in het Nederlands. Het is daarom belangrijk dat er vervolgonderzoek gedaan wordt bij een groep anderstalige leerlingen die wel regelmatig leest.

Omdat een betere moedertaalbeheersing ervoor zorgt dat je gemakkelijker een tweede taal leert (Jorgensen & Quist, 2009), is het zinvol om te kijken of het lezen in de moedertaal een rol speelt bij anderstalige leerlingen. Deze test toonde aan dat er een significante correlatie is tussen het lezen in de moedertaal en het schoolsucces van de leerling: 23% van de variantie kan verklaard worden door deze factor. Het lezen in de moedertaal heeft een positief effect op het schoolsucces. We zien bij deze test dat weinig leerlingen in hun moedertaal lezen (9 van de 56). Hoewel maar weinig leerlingen lezen in hun moedertaal, vinden we toch een positief effect.

5.3.1 Voorlezen

Uit het onderzoek van Mol & Bus (2001) bleek dat het voorgelezen worden op jonge leeftijd een positief effect heeft op de taalvaardigheid van een kind. Daarom kijken we naar het verband tussen voorgelezen worden en schoolsucces. Uit de test uitgevoerd voor de hele groep blijkt dat er een positieve correlatie is tussen schoolsucces en leerlingen die werden voorgelezen: 25% van deze variantie kan verklaard worden door deze factor. Als we alleen kijken voor de subgroep met anderstalige leerlingen vinden we ook een positieve correlatie: 26% van de variantie kan verklaard worden door deze factor. Dit betekent dat deze factor voor zowel de hele groep als voor de subgroep anderstalige leerlingen een positief effect heeft op het schoolsucces. Toch kan het zijn dat het effect van deze factor niet altijd positief is. Dit onderzoek was niet gericht op de Nederlandse taalbeheersing van de ouders. Wanneer de ouders van de leerling niet goed de Nederlandse taal beheersen, maar wel in deze taal

voorlezen, dan heeft dit geen positieve uitwerking op de Nederlandse taalvaardigheid van de leerling. In hoeverre dit een rol speelt, zal middels vervolgonderzoek moeten blijken.

Wat we verder in dit onderzoek zien, is dat 7 van de 46 anderstalige leerlingen zowel voorgelezen wordt in het Nederlands als in de moedertaal van (één van) de ouders. Omdat dit maar voor weinig leerlingen geldt, zou een vervolgonderzoek op zijn plaats zijn om aan te tonen of het voorlezen in de moedertaal een positief effect heeft op het schoolsucces.

Als we kijken naar de hoeveelheid die de leerling werd voorgelezen, zien we voor de hele groep dat er een positieve correlatie is tussen de hoeveelheid die de leerling werd voorgelezen en het schoolsucces van de leerling: 22% van de variantie kan worden verklaard door deze factor. Wanneer we de test uitvoeren voor de subgroep anderstalige leerlingen, wordt er eveneens een positieve correlatie gevonden: 23% van de variantie wordt verklaard door deze factor. Het maakt dus niet alleen uit of de leerling werd voorgelezen, maar ook hoe vaak de leerling werd voorgelezen.

6. Conclusie

6.1 Factoren die vijftien jaar geleden een rol speelden

We kunnen stellen dat niet alle factoren die vijftien jaar geleden een rol speelden dat nu ook nog doen. Als we bijvoorbeeld kijken naar de positie die de leerling heeft in het gezin, zien we dat er geen correlatie werd gevonden voor de gehele groep. Wel zien we voor de gehele groep een trend. We kunnen dus voorzichtig stellen dat het schoolsucces verklaard kan worden door deze factor waarbij hoe meer broers/zussen de leerlingen boven zich heeft, hoe negatiever dit is voor het schoolsucces. Voor de twee subgroepen vinden we geen correlatie. Dit kan enerzijds komen doordat er minder 'power' is in de subgroepen. Een andere verklaring hiervoor is de gezinssamenstelling tijdens het testen. In het onderzoek is enkel gevraagd naar de positie die de leerling heeft in het gezin en niet naar of broers/zussen nog thuis wonen. Wanneer broers/zussen niet meer thuis wonen, kan het zijn dat de anderstalige leerling helemaal geen of weinig ondersteuning krijgt van hen. Vervolgonderzoek is nodig om te bepalen of de mogelijke oorzaak van deze uitkomst te maken heeft met de woonsituatie van de verschillende gezinsleden.

Verder was de verwachting dat het opleidingsniveau van de ouders van de anderstalige leerlingen in tegenstelling tot vijftien jaar geleden nu wel een voorspellende waarde zou hebben. Dat blijkt inderdaad het geval te zijn. Wel moet hierbij gezegd worden dat in deze subgroep 32% van de leerlingen niet wist wat het hoogste opleidingsniveau van de ouders was en zij dus niet zijn meegenomen in de test. Dit maakt de uitkomst onbetrouwbaarder, omdat deze leerlingen kunnen afwijken van de verwachting. Aan de andere kant zien we een groot effect, omdat er met weinig data al een significant verschil is.

De laatste factor die vijftien jaar geleden een rol speelde, was het bespreken van de actualiteit in het gezin. Uit de test bleek dat er geen correlatie is tussen het bespreken van de actualiteit en het schoolsucces. Zoals eerder aangegeven, was de keuze in de vragenlijst erg marginaal wat betreft deze factor. We kunnen daarom niet zonder meer stellen dat dit nu geen rol meer speelt. Deze vraag had achteraf gezien meer antwoordopties moeten hebben.

6.2 VVE

Een nieuw element dat vijftien jaar geleden nog niet is onderzocht, is het volgen van VVE of het gaan naar een kinderdagverblijf. De verwachting was dat het volgen van één van de twee een positief effect zou hebben op het schoolsucces, omdat de leerling eerder in aanraking kwam met de Nederlandse taal. Uit de test bleek dat er voor de hele groep een positieve correlatie gevonden werd tussen schoolsucces en het volgen van VVE. Voor de subgroep anderstalige leerlingen werd eveneens een positieve correlatie gevonden. Wel moet gezegd worden dat een deel van de leerlingen niet wist of zij hier geweest waren. Verder heeft het volgen van VVE niet altijd een positief effect op het schoolsucces. Uit onderzoek van De Haan, Leseman & Elbers (2011) bleek dat de kwaliteit van de VVE soms ondermaats is. Door de beperkte interactie tussen de leidster en het kind, krijgt het kind niet voldoende gelegenheid om zich op te trekken aan de leidster. Daarnaast is de groepssamenstelling heel bepalend: wanneer er veel kinderen zitten die een verhoogd risico hebben op een Nederlandse taalachterstand, dan kunnen deze kinderen zich niet aan elkaar optrekken op talig gebied. Dan zal het volgen van VVE dus geen positief effect hebben op later schoolsucces. Het is daarom belangrijk dat er vervolgonderzoek gedaan wordt naar de kwaliteit van de VVE.

6.3 Lezen en voorlezen

Een ander element dat werd toegevoegd aan dit onderzoek was de rol die zelf lezen in het Nederlands in de vrije tijd zou hebben. Verwacht was dat dit een positief effect zou hebben op de schoolloopbaan. Voor de hele groep komt deze verwachting ook uit. Als we echter kijken voor de subgroep anderstalige leerlingen vinden we geen correlatie. Wanneer we kijken voor de subgroep van Nederlandstalige leerlingen vinden we wel een positieve correlatie. Het lijkt erop dat de uitkomst van de hele groep gedragen wordt door deze subgroep. Het is opmerkelijk dat er geen correlatie wordt gevonden voor de subgroep van anderstalige leerlingen. Een verklaring hiervoor zou kunnen dat het merendeel van de respondenten niet of weinig leest. Hierdoor lijkt het voor deze groep geen bepalende factor te zijn op schoolsucces, maar verder onderzoek zal moeten uitwijzen of dit wel een rol kan spelen bij schoolsucces wanneer leerlingen vaker lezen.

Het onderzoek richtte zich verder op het lezen door anderstalige leerlingen in hun moedertaal. De verwachting was dat dit een positief effect zou hebben op het schoolsucces. Dat blijkt inderdaad het geval te zijn. Ondanks dat er weinig leerlingen lezen, zorgt dit toch voor een positief effect op het schoolsucces.

Daarnaast werden veel leerlingen voorgelezen en gebleken is dat dit een positief effect heeft op het schoolsucces. Zowel voor de hele groep als voor de subgroep van anderstalige leerlingen werden er positieve correlaties gevonden. De hoeveelheid die een leerling werd voorgelezen, zorgt eveneens voor een positief effect op het schoolsucces: zowel voor de hele groep als voor de subgroep anderstalige leerlingen werden er positieve correlaties gevonden. Het maakt dus niet alleen uit of de leerling werd voorgelezen, maar ook in welke mate. Toch kan het zijn dat het effect van deze factor niet altijd positief is. In dit onderzoek is alleen gevraagd naar welke talen ouders spreken en niet in welke mate zij een taal beheersen: het geeft geen beeld van de mate waarin ouders van leerlingen de Nederlandse taal beheersen. Gebleken is dat veel anderstalige kinderen alleen in het Nederlands voorgelezen worden. Wanneer hun ouders de taal niet vloeiend spreken, kan dat geen positieve uitwerking op de Nederlandse taalvaardigheid van de kinderen hebben. In een vervolgonderzoek dient er rekening gehouden te worden met de Nederlandse taalvaardigheid van de ouders. Het is verder interessant om te kijken naar het effect dat voorlezen in de moedertaal heeft. In dit onderzoek werden 7 van de 46 anderstalige leerlingen zowel voorgelezen in het Nederlands als in de moedertaal van (één van) de ouders. Omdat weinig leerlingen werden voorgelezen in hun moedertaal, zou een vervolgonderzoek op zijn plaats zijn om aan te tonen of het voorlezen in de moedertaal een positief effect heeft op het schoolsucces.

6.4 Tot slot

We kunnen tot slot concluderen dat de factoren die zorgen voor het schoolsucces niet meer hetzelfde zijn als vijftien jaar geleden. Allereerst zien we dat het opleidingsniveau van de ouders nu wel een voorspellende waarde heeft voor het schoolsucces van de anderstalige leerling. Daarnaast is gebleken dat het volgen van een VVE een positief effect heeft op het schoolsucces. Verder zien we dat het lezen in de moedertaal in de vrije tijd een positief effect heeft. Wat daarnaast een positief effect heeft op het schoolsucces is de mate waarin een kind voorgelezen werd. Het gaat er hierbij niet alleen om of een leerling werd voorgelezen, maar ook de hoeveelheid is van invloed.

Uit dit onderzoek is niet gebleken dat het bespreken van de actualiteit een positief effect heeft op het schoolsucces. Dat geldt ook voor het lezen in het Nederlands door anderstalige leerlingen. Er werd voor beide factoren geen correlatie gevonden. Tot slot werd

er geen correlatie gevonden tussen schoolsucces en de positie in het gezin. Wel zagen we een trend: deze trend laat ons zien dat hoe meer broers/zussen de leerling boven zich heeft, hoe negatiever dit is voor het schoolsucces.

Bronnen

- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language*, 25, 259–289.
- Boer, C.J.E.M. van den (2003). *Als je begrijpt wat ik bedoel*. CD-β Press, Centrum voor Didactiek van Wiskunde en Natuurwetenschappen Freudenthal Instituut, Utrecht.
- Brown, B.B. (1990). Peer groups and peer cultures. In: S.S. Feldman, en G.R. Elliot (red.) *At the threshold, the developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press, p. 171-197.
- Cherry, C.M. (1990). *The relationship between Birth Order and Academic Achievement*. ERIC database.
- Cornips, L. (2012). *Eigen of vreemd: meertaligheid in Nederland*. Amsterdam: University Press.
- Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie*, Diss. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam: Het Spinhuis.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dam, F. van, Eskinasi, M. & Groot, C. de (2014). *Nieuwe uitdagingen op de woningmarkt. Balans van de leefomgeving 2014 - deel 2*. Den Haag: Planbureau voor de Leefomgeving.
- Dörnyei, Z. (2002). *Questionnaires in Second Language Research: construction, administration and processing* (2nd Edition ed.). New York: Routledge.
- Driessen, G. (2006). Het advies voorgezet onderwijs: is de overadvisering over? (The advice on secondary education: Has over-advising disappeared?). *Mens & Maatschappij* 81: 5–23.
- Dronkers, J. (1990). De ontwikkelingen in het schoolloopbaanonderzoek: een terugblik op een decennium. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 1, p. 8-22.
- Eck, E. van, Ledoux, G. & Veen, A. (1994). Schoolloopbanen en strijdige verwachtingen, *Pedagogische studiën*, 71, 1, 16-35.
- Gándara, P.C. (1995). *Over the ivy walls: the educational mobility of low-income Chicanos*. Albany: State University of New York Press.
- Graaf, P. de (1989). Cultural reproduction and educational stratification. In: B.F.M. Bakker, J. Dronkers & G.W. Meijnen. *Educational opportunities in the welfare state*.

- Longitudinal studies in educational and occupational attainment in the Netherlands.* ITS, Nijmegen.
- Haan, A. de, Leseman, P. & Elbers, E. (2011). *Pilot gemengde groepen 2007-2010, onderzoeksrapportage 2011.* Universiteit Utrecht, afdeling Orthopedagogiek.
- Harris, J.R. (1998). *The nurture assumption: why children turn out the way they do.* New York: Free Press.
- Hermans, P. (1995). Moroccan immigrants and school succes. *International Journal of Educational Research* 23(1) 33-43.
- Hustinx, P. & Meijnen, W.(2001). Allochtone leerlingen in het voorgezet onderwijs: De rol van enkele gezinsfactoren nader geanalyseerd. In *Succesvolle allochtone leerlingen*, edited by W. Meijnen, J. C. C. Rupp, and T. Veld. Leuven.
- Jorgensen, J. & Quist, P. (2009). Bilingual children in monolingual schools. In *handbook of applied linguistics*, edited by K. Knapp en G. Antos.
- Koeslag, M. & Dronkers, J. (1994). Overadvisering en de schoolloopbanen van migrantenleerlingen en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 19, 240-258.
- Ledoux, G. & Derriks, M. (1994). *Allochtone jongeren en voortijdig schoolverlaten. Stand van zaken notitie over de overgang onderwijs-arbeidsmarkt voor allochtone jongeren, deelgebied onderwijs*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G. (1996). De invloed van 'sociaal milieu' bij Turkse, Marokkaanse en Nederlandse sociale stijgers. *Sociologische Gids: Tijdschrift Voor Sociologie En Sociaal Onderzoek* 43(2) 114-130.
- Meijnen, G.W. & Riemersma, F.S.J. (1992). *Schoolcarrières: een klassenkwestie? De schoolloopbanen van allochtone leerlingen, gezien in relatie tot de invloeden die maatschappelijke en binnenschoolse determinanten hierop hebben.* Een literatuurstudie, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Meijnen, G.W. (1996). *Onderwijsongelijkheid: onderwijskundig lexicon*, Alphen aan de Rijn, Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Merens, J.G.F. & Veenman, J. (1992). *Succes en falen bij allochtonen.* Rotterdam: Stichting Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267–296.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal.* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Roth, F. P., Speece, D. L. & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, 259–272.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59–87.
- Tesser, P.T.M. (1993). *Rapportage minderheden*, Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Veen, I. van der (2001). Succesvolle Turkse, Marokkaanse en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. In *Succesvolle allochtone leerlingen*, edited by W. Meijnen, J. C. C. Rupp, and T. Veld. Leuven.

Onderzoek 'invloed taalvaardigheid op schoolsucces'

Deze vragenlijst bestaat uit 39 vragen. Vul de vragenlijst zo veel mogelijk naar waarheid in. Wanneer je het antwoord op een vraag niet weet of wanneer je twijfelt, kies dan voor de optie 'weet ik niet'. Voor de meeste vragen geldt dat je meerdere opties kunt kiezen!

Je antwoorden worden anoniem verwerkt.

A. Algemene gegevens

1. Hoe oud ben je?

..... jaar

2. Geslacht?

- jongen
- meisje

3. Waar woon je? (Stad en wijk)

.....
.....

B. Opleiding

4. Welke opleiding volg je?

- havo
- vwo
- vwo met o & o
- vwo met grieks/latijn

5. Met welke opleiding startte je in de brugklas?

- mavo/havo
- havo/vwo
- vwo technasium
-

6. Ben je blijven zitten? Zo ja, welk jaar?

- Nee
- Ja, in klas

7. Ben je van niveau geswitcht? Zo ja, van welk niveau naar welk niveau?

- Nee
- Ja, van naar in leerjaar

8. Wat heb je bezocht voor je naar de basisschool ging?

- VVE/peuterspeelzaal
- Kinderdagverblijf
- Gastouder
- Anders, namelijk:
- Geen van bovengenoemde opties
- Weet ik niet

C. Familie

9. Heb je broers/zussen en zo ja hoeveel?

- Nee
- Ja, aantal:

10. Het hoeveelste kind ben jij in het gezin?

.....

D. Opleiding en werk ouders/verzorgers

11. Hebben je ouders/verzorgers in Nederland op school gezeten?

- Ja, beide
- Ja, één van beide
- Nee
- Weet ik niet

12. Welke middelbareschoolopleiding heeft je vader/verzorger gevolgd?

- vwo
- havo
- mavo/vmbo tl
- vmbo kader
- vmbo basis
- Geen
- Weet ik niet

13. Wat is de hoogste opleiding die je vader/verzorger heeft afgerond?

- Universiteit
- hbo
- mbo
- lbo
- Middelbare school
- Basisschool
- Weet ik niet

14. Wat is het (huidige) beroep van je vader?

.....
.....

15. Welke middelbareschoolopleiding heeft je moeder/verzorger gevolgd?

- vwo
- havo
- mavo/vmbo tl
- vmbo kader
- vmbo basis
- Geen
- Weet ik niet

16. Wat is de hoogste opleiding die je moeder/verzorger heeft afgerond?

- Universiteit
- hbo
- mbo
- lbo
- Middelbare school
- Basisschool
- Weet niet

17. Wat is het (huidige) beroep van je moeder?

.....
.....

E. Afkomst en taalgeschiedenis

18. Ben je in Nederland geboren? Zo niet, waar ben je wel geboren?

- Ja, ga naar vraag 21
- Nee, in

19. Hoe oud was je toen je naar Nederland kwam?

.....

20. Heb je toen een schakeljaar/schakelklas gevolgd?

- Ja
- Nee

21. Waar is je vader/verzorger geboren?

- Nederland
- Anders, namelijk in
- Weet ik niet

22. Welke talen spreekt je vader/verzorger? Noteer eerst de taal die het best beheerst wordt.

- Taal:
- Taal:
- Taal:
- Taal:
- Weet ik niet

23. Kan je vader/verzorger lezen en/of schrijven?

- Ja, lezen en schrijven
- Ja, alleen lezen
- Nee, geen van beiden
- Weet ik niet

24. Waar is je moeder/verzorger geboren?

- Nederland
- Anders, namelijk in
- Weet ik niet

25. Welke talen spreekt je moeder/verzorger? Noteer eerst de taal die het best beheerst wordt.

- Taal:
- Taal:
- Taal:
- Taal:
- Weet ik niet

26. Kan je moeder/verzorger lezen en schrijven?

- Ja, lezen en schrijven
- Ja, alleen lezen
- Nee, geen van beiden
- Weet ik niet

F. Taalvaardigheid

27. Welke talen spreek je? Noteer eerst de taal die je het best beheerst en eindig met de taal die je het minst beheerst.

- Taal:
- Taal:
- Taal:
- Taal:
- Taal:

28. Wanneer spreek je welke taal?

Taal:

- Op school
- Thuis
- Met vrienden
- Ergens anders, namelijk:

Taal:

- Op school
- Thuis
- Met vrienden
- Ergens anders, namelijk:

Taal:

- Op school
- Thuis
- Met vrienden
- Ergens anders, namelijk:

Taal:

- Op school
- Thuis
- Met vrienden
- Ergens anders, namelijk:

Taal:

- Op school
- Thuis
- Met vrienden
- Ergens anders, namelijk:

29. Op welke leeftijd leerde je Nederlands?

.....

30. Hoeveel lees je in je vrije tijd en in welke taal?

..... uren Nederlands per week

..... uren in taal per week

..... uren in taal per week

31. Welke taal/talen spreekt je vader/verzorger met jou?

.....
.....

32. Welke taal/talen spreekt je moeder/verzorger met jou?

.....
.....

33. In welke taal/talen praat je met je broers/zussen?

.....
.....

G. Overig

34. Hoeveel tijd besteed je gemiddeld aan je huiswerk?

- minder dan 30 minuten per dag
- 30-60 minuten per dag
- 60-90 minuten per dag
- 90-120 minuten per dag
- meer dan 120 minuten per dag
- Weet ik niet

35. Krijg je hulp met je huiswerk? Zo ja, van wie?

- Nee
- Ja, van after 's cool
- Ja, van (één van) mijn ouders
- Ja, van (één van) mijn broers/zussen
- Ja, van een ander familielid
- Ja, ik heb (professionele) bijles
- Anders, namelijk

36. Werd je vroeger voorgelezen?

- Nee, ga naar vraag 39
- Ja
- Weet ik niet

37. Als je werd voorgelezen: hoe vaak?

- Een paar keer per dag
- Een keer per dag
- Twee keer per week
- Een keer per week
- Een paar keer per maand
- Anders, namelijk

38. In welke taal/talen werd je voorgelezen?

.....
.....

39. Praat je thuis over de actualiteit: dingen uit het nieuws/dingen die spelen in de wereld?

- Ja, vaker dan één keer per week
- Ja, maar minder dan één keer per week
- Nee
- Weet ik niet

Bedankt voor het invullen ☺!