

# Taal & ongelijkheid: waarom Pieter kan schrijven op vmbo-niveau en zijn klasgenoot Priscilla nog boeken van de basisschool leest.

*Een case study naar de oorzaken van ongelijke taalprestaties onder autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs.*



*Auteur: Myrthe Meulenbeek*

---

# Masterthesis

---

Myrthe Meulenbeek

---

juni 2014

---

Universiteit Utrecht

Faculteit: Algemene Sociale Wetenschappen

Studie: Sociologie

Master: Vraagstukken van Beleid en Organisatie

---

Scriptiebegeleider: dr. Hanneke Posthumus

Tweede beoordelaar: dr. Karien Dekker

---

## Voorwoord

Het scriptietraject voelde voor mij een beetje alsof ik voor de leeuwen werd gegooid. Met slechts de studiepunten van de pre-master en mastervakken op zak en een hele hoop groepspapers gedaan te hebben, stond ik er ineens alleen voor. Ook ik ontkwam niet aan de gevreesde langzame start. Ik moest mij nog een weg banen in de stapels literatuur binnen de sociolinguïstiek, mijn hoofdvraag specificeren en zo mijn onderzoek afbakenen. Maar met alle wetenschappelijke tools die ik door de jaren heen op de Universiteit van Utrecht heb verzameld, de adviezen van de mensen om mij heen en een portie gezond verstand wist ik mij er door heen te slaan. Toen eenmaal de eerste hobbels overwonnen waren ging ik als een speer én kreeg ik er zelfs plezier in!

Gedurende dit traject ben ik fantastisch bijgestaan door mijn scriptiebegeleider dr. Hanneke Posthumus. Haar dank ik voor haar kritische blik, gedetailleerde adviezen en optimistische houding. Tevens wil ik mijn stageadres scholengemeenschap 't Marianum bedanken, voor de toegankelijke opstelling en de fijne werksfeer. In het bijzonder wil ik mijn stagebegeleider Christel Wolterinck bedanken, voor haar enthousiasme en omdat ze zich altijd erg flexibel heeft opgesteld. Babette van den Berg, mijn hardloopmaatje en lief vriendinnetje, wil ik bedanken voor alle keren dat ze met mij mee ging wanneer ik mijn scriptiestress van me af wilde rennen. Mijn huisgenootjes Irene Schellens en Pauline Staal verdienen een ereplaats omdat ze elke dag mijn verhalen over het afstudeerproces moesten aanhoren. Daarnaast vond ik het erg fijn dat Mara Harbers en Ivar Gierveld de tijd hebben genomen om mijn teksten te redigeren. Tot slot wil ik mijn familie bedanken voor de goede zorgen in de drukste periodes.

Twee jaar geleden had ik alleen maar kunnen dromen van waar ik nu sta. Het analytische denkniveau van een universitaire studie, de manier waarop er binnen de sociologie naar de maatschappij wordt gekeken en de master Vraagstukken van Beleid en Organisatie bleken uitstekend bij mij te passen. Nu kijk ik terug op een periode van hard werken, heel veel leren maar vooral heel veel plezier beleven. Met trots presenteer ik u mijn scriptie. En met een goed gevoel neem ik straks mijn diploma in ontvangst!

Myrthe Meulenbeek

*Amersfoort, 30 juni 2014*

## Samenvatting

In de huidige kenniseconomie is een hoog opleidingsniveau steeds belangrijker geworden. Voornamelijk het verbeteren van taalvaardigheid levert een zinvolle bijdrage aan goede resultaten in het onderwijs, omdat taal een transmissieve functie heeft: het wordt gebruikt voor kennisoverdracht (Branden, van der & Avermaet, van, 2001). Taalproblemen worden in het onderwijs dan ook gezien als één van de belangrijkste oorzaken van onderwijsachterstand (Opdenakker & Hermans, 2006). In het huidige beleid- en onderzoeksveld wordt voornamelijk de focus gelegd op de taalachterstand van etnische minderheden in Nederland (Dronkers, 2004; Levels & Dronkers, 2005; Jungbluth, 2005; Sierens et. al., 2006). Echter, niet alleen bij allochtonen, maar ook bij autochtonen is er sprake van ongelijkheid in taalprestaties. Autochtonen zijn vaak afkomstig uit milieus waar al generaties lang sprake is van een taalachterstand (Teunissen & Hacquebord, 2002). Het doel van deze studie is om te achterhalen wat de oorzaken zijn van ongelijkheid in taalprestaties onder autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dit onderzoek is uitgevoerd als case study voor het Marianum, een overwegend witte, middelbare school in een plattelandsregio in Oost-Gelderland. Deze scholengemeenschap constateert dat de taalprestaties van hun leerlingen door de jaren heen steeds verder uit elkaar loopt. De ongelijkheid in taalprestaties is met name groot onder leerlingen in het derde leerjaar. Het Marianum wil achterhalen waarom dit verschil er is. De centrale vraag binnen deze studie luidt: *Wat zijn de oorzaken van ongelijkheid in taalprestaties onder autochtone leerlingen op scholengemeenschap Marianum?*

Het verbeteren van taalvaardigheid is van belang voor een goede maatschappelijke en economische positie. Zo blijkt uit onderzoek dat diegenen die hoog scoren op kernvaardigheden zoals taalvaardigheid, vergeleken met diegenen met een lage score, vaker actief zijn als vrijwilliger, meer vertrouwen hebben in de medemens en naar eigen zeggen een goede tot zeer goede gezondheid hebben (Schuller & Desjardins, 2007). Op economisch vlak zijn mensen met een hoge score minder vaak werkloos, hebben zij een stabielere positie op de arbeidsmarkt door een vast arbeidscontract en hebben ze een hoger inkomen (Antoni & Heineck, 2012).

Deze case study bestaat uit twee delen. Allereerst wordt er bureauonderzoek verricht waarmee in kaart wordt gebracht wat er in de wetenschappelijke literatuur bekend is over de oorzaken van ongelijke taalprestaties onder autochtonen. Er blijken verscheidene factoren

invloed te hebben op taalprestaties van autochtone leerlingen binnen het voortgezet onderwijs. Zo wordt er op basis van de literatuur verwacht dat onderwijsaspiraties, lezen in vrije tijd voor plezier, sociaaleconomische status van de ouders van de leerling en cognitieve ouderbetrokkenheid middels voorlezen en hulp met overhoren en bij huiswerkopdrachten een positief effect heeft op het taalniveau van de leerling. Daarentegen wordt verwacht dat dialect als thuistaal en de discrepantie tussen culturele kapitaal van de leerling en de dominante cultuur op school juist een negatief effect heeft op het taalniveau van de autochtone leerling. Tevens kan er op basis van de literatuur verwacht worden dat er een interactie effect optreedt van positieve leernormen zoals luisteren naar de leraar, instructies opvolgen en huiswerk maken op de relatie tussen een hechte klas en het taalniveau van de autochtone leerling. Daarnaast wordt er verwacht dat de relatie tussen de verwachting van de leraar over de leerprestaties van de leerling op het gebied van taal en het taalniveau van de leerling wordt gemedieerd door lesstofaanbod aan de leerling en zelfvertrouwen en motivatie van de leerling. Op basis van deze theorie zijn acht hypothesen geformuleerd.

Vervolgens is er een kwantitatief onderzoek uitgevoerd middels een gestructureerde vragenlijst onder autochtone, derdejaars leerlingen van scholengemeenschap Marianum. Voor de selectie van de respondenten is gebruik gemaakt van een gestratificeerde aselechte steekproef, waarmee de representativiteit van dit onderzoek is gewaarborgd. De uiteindelijke steekproef bedroeg 242 respondenten. Door middel van multipale regressieanalyses is nagegaan of de eerder genoemde onafhankelijke variabelen, de scores op de afhankelijke variabelen kunnen voorspellen. Hierbij is gecontroleerd voor geslacht, schoolniveau van de leerling en dyslexie.

Uit de data-analyse bleek dat de mate van voorgelezen zijn door ouders, familie, voogd of de oppas tijdens de jeugd én de mate van lezen voor plezier in de vrije tijd zoals verwacht een positieve invloed heeft op het taalniveau van de autochtone leerlingen in het derde leerjaar van het Marianum. Tegen de verwachting in blijkt dat de mate van hulp die leerlingen van hun ouders krijgen met het overhoren voor proefwerken en so's (schriftelijke overhoringen) en bij huiswerkopdrachten een negatief effect heeft op het taalniveau van de autochtone leerlingen in het derde leerjaar van het Marianum. Concluderend kan gesteld worden dat de mate waarin leerlingen voorgelezen zijn door hun ouders, familie, voogd of de oppas, de mate waarin leerlingen boeken lezen voor hun plezier in de vrije tijd én de mate waarin zij door hun ouders worden geholpen met overhoren voor proefwerken en so's en bij huiswerkopdrachten, gezien kan worden als oorzaken van ongelijke taalprestaties onder autochtone leerlingen in het derde leerjaar van het Marianum.

# Inhoudsopgave

	<u>Pagina</u>
Voorwoord	3
Samenvatting	4
1. Inleiding	8
1.1 Aanleiding	9
1.2 Probleemstelling	9
1.3 Opdrachtgever	10
1.4 Onderzoeksvraag	11
1.5 Wetenschappelijke relevantie	11
1.6 Maatschappelijke relevantie	11
1.7 Leeswijzer	12
2. Organisatiecontext	13
2.1 Organisatie van het onderwijs	13
2.2 Verzorgingsgebied	14
2.3 Beoordeling Onderwijsinspectie	14
2.4 Referentieniveaus taal	15
3. Theoretisch kader	17
3.1 Oorzaken op microniveau	17
3.1.1 Onderwijsaspiraties	17
3.1.2 Leesgedrag	18
3.1.2 Dialect	19
3.1.3 Sociaal kapitaal	20
3.2 Oorzaken op mesoniveau	21
3.2.1 De klas als sociaal netwerk	22
3.2.2 Cognitieve ouderbetrokkenheid thuis	22
3.2.3 Pygmalioneffect	24
3.3 Oorzaken op macroniveau	25
3.3.1 Dominante cultuur van de school	25

4. Data & methoden	27
4.1 Data	27
4.1.1 Betrouwbaarheid	28
4.1.2 Validiteit	29
4.2 Operationalisering variabelen	29
4.3 Methoden	33
5. Resultaten	35
5.1 Beschrijvende analyses	35
5.2 Verklarende analyses	37
6. Conclusie & discussie	46
6.1 Conclusie	46
6.2 Discussie	50
7. Beleidsaanbevelingen	53
7.1 Leerlingen stimuleren meer boeken te lezen	53
7.2 Belang van voorlezen tijdens de jeugd	54
7.2.1 Positief leesklimaat	54
Literatuur	56
Bijlage	64

# 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding

De Nederlandse samenleving is mede door internationalisering, globalisering en digitalisering de afgelopen decennia erg veranderd. Voornamelijk de technologische ontwikkeling in de overgang van industriële samenleving naar postindustriële samenleving heeft de vraag naar laaggekwalificeerde arbeiders doen afnemen, omdat machines het zware en eentonige werk overnemen (Sociaal Cultureel Planbureau [SCP], 2001).

In onze huidige economie wegen traditionele componenten als arbeid, kapitaal en goederen niet op tegen toegepaste kennis (Giddens, 1994; Castells, 1998). Naast deze kennis wordt van werknemers tegenwoordig vereist dat zij in het bezit zijn van zowel sociale en communicatieve competenties, als het vermogen hebben om kritisch te denken en probleemoplossend te handelen (Voogt & Roblin, 2010; WRR, 2013). Niet alleen ontbreken deze competenties vaak bij lager opgeleiden, zij zijn dikwijls ook niet in staat om deze vaardigheden te verwerven in hun verdere carrière. Daardoor wordt hun positie nog kwetsbaarder in vergelijking met hogeropgeleiden (Onderwijsraad, 2012). In de huidige kenniseconomie is een opleiding dus steeds belangrijker.

Omdat een hoog opleidingsniveau niet alleen belangrijk is voor de nationale economie maar ook voor de internationale positie van Nederland als kenniseconomie, streeft het kabinet-Rutte II naar een ‘excellente kennisbasis’ en heeft zich ten doel gesteld om het opleidingsniveau van de Nederlandse bevolking te verhogen, achterstanden te verminderen, basisvaardigheden te verbeteren en toptalent te ontwikkelen (tk 2012/2013; tk 2013/2014). In 2012 besteedde dit kabinet ruim 40 miljard euro aan het onderwijs. Dat is 6,8 procent van het bruto binnenlands product (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2013).

Eén van de manieren om de prestaties in het onderwijs te verbeteren, is met het verbeteren van taalvaardigheid. Een goede beheersing van de Nederlandse taal heeft namelijk positieve effecten op schooluitkomsten, omdat taal op school voornamelijk een transmissieve functie heeft: het wordt gebruikt voor kennisoverdracht (Branden, van der & Avermaet, van, 2001). Een goede beheersing van het Nederlands is dus niet alleen handig bij het vak Nederlands, maar ook noodzakelijk bij vakken als geschiedenis of wiskunde (Brandt & Oosterman, 2011). Een goede beheersing van de Nederlandse taal is essentieel om te kunnen functioneren in het huidige maatschappelijke verkeer en om de informatie die we in het dagelijks leven



gebruiken te kunnen analyseren, interpreteren en reconstrueren (Buisman, et. al., 2013). Daarnaast is taalbeheersing volgens de human capital theorie, net als opleiding en werkervaring, een menselijke hulpbron, die de productiviteit van de werknemer vergroot en daarmee ook de kansen van een individu op de arbeidsmarkt (Becker, 1964).

De Nederlandse jongeren doen het internationaal gezien niet erg goed op het gebied van taal. Het Programme for International Student Assessment [PISA], stelt dat het niveau van 15-jarigen op leesvaardigheid slechts op de 15<sup>e</sup> positie uitkomt. Datzelfde onderzoek laat ook zien dat 12 procent van de Nederlandse bevolking laaggeletterd is en moeite heeft om relatief eenvoudige taal- en rekenopdrachten te interpreteren en toe te passen (Buisman, et. al., 2013). Tevens blijkt uit de resultaten van dit landen vergelijkend onderzoek dat de Nederlandse scores op de PISA-schaal de laatste jaren aanhoudend dalen (Kordes, Bolsinova, Limpens & Stolwijk, 2013).

## 1.2 Probleemstelling

Taalproblemen worden in het onderwijs beschouwd als één van de belangrijkste oorzaken van onderwijsachterstand (Opdenakker & Hermans, 2006). Moeilijkheden op het gebied van taal komen echter niet bij alle groepen binnen de samenleving voor. Sommige leerlingen hebben minder kans op schoolsucces omdat zij minder taalvaardig zijn dan anderen (Branden, van der, 2005).

De meest 'zichtbare' groep leerlingen met een taalachterstand zijn allochtone<sup>1</sup> leerlingen, omdat zij een andere moedertaal hebben dan het Nederlands. Zo blijkt dat niet-westerse<sup>2</sup> allochtone leerlingen bij wie thuis Nederlands wordt gesproken, beter presteren op school vergeleken met leerlingen bij wie dit niet het geval is (SCP, 2008). In het huidige beleid- en onderzoeksveld wordt daarom voornamelijk de focus gelegd op de taalachterstand van etnische minderheden in Nederland (Dronkers, 2004; Levels & Dronkers, 2005; Jungbluth, 2005; Sierens et. al., 2006).

Maar ook onder de autochtone<sup>3</sup> leerlingen in het onderwijs is er sprake van ongelijkheid op het gebied van taal (Branden, van der & Avermaet, van, 2001). Autochtone achterstandsleerlingen zijn vaak afkomstig uit milieus waar al generaties lang sprake is van

---

<sup>1</sup> In dit onderzoek wordt de ruime definitie van het Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS] voor allochtoon gehanteerd. Daarin wordt gesteld dat iemand allochtoon is wanneer hij/zij of tenminste één van de ouders in het buitenland geboren is (CBS, 2000).

<sup>2</sup> Hier wordt eveneens de definitie van het CBS gehanteerd, die stelt dat onder niet-westerse allochtonen de mensen worden verstaan die herkomstig zijn uit Turkije, Marokko, Suriname en de Nederlandse Antillen/Aruba (CBS, 2000).

<sup>3</sup> Onder een autochtoon wordt verstaan: iemand van wie beide ouders in Nederland zijn geboren, ongeacht het land waar die gene zelf is geboren (CBS, 2000).

taalachterstand (Teunissen & Hacquebord, 2002). Echter, er is nog weinig onderzoek gedaan naar de oorzaken van ongelijke taalprestaties onder autochtonen. Het doel van deze thesis is om deze oorzaken te achterhalen.

### 1.3 Opdrachtgever

Dit onderzoek wordt als case study uitgevoerd voor middelbare scholengemeenschap Marianum te Groenlo. Het Marianum is een overwegend witte school<sup>4</sup> en is gevestigd in een plattelandsregio in Oost-Gelderland. Het is een brede scholengemeenschap met een Vmbo<sup>5</sup>-, havo<sup>6</sup>-, vwo- en gymnasiumafdeling<sup>7</sup> (Wolterinck, 2013). Het Marianum heeft de ambitie om een zogeheten taalsterke school te worden. Dit zijn scholen die hoge ambities hebben voor het taalonderwijs en zoeken naar middelen om het taalniveau van de leerling te verhogen. Deze ambitie moet onder andere ingevuld worden middels een schoolbreed taalbeleid, dat het Marianum vanaf 2014 wil gaan invoeren. Zo heeft de school een beter beeld van de ontwikkeling die leerlingen doormaken op het gebied van taalverwerving- en beheersing en wat hun bijdrage daarin is geweest. Daarnaast moeten leerlingen ervaren dat Nederlands geen vak op zich is, maar dat de beheersing van de Nederlandse taal terugkomt in allerlei aspecten binnen het onderwijs en het maatschappelijke leven.

Scholengemeenschap Marianum maakt gebruik van het leerlingvolgsysteem, een database waarin voor leerlingen afzonderlijk wordt bijgehouden wat hun referentieniveau is voor taal. Deze referentieniveaus hebben sinds 2010 een wettelijke status en dienen als richtlijn voor het verplichte niveau van leerlingen in elke fase van hun schoolcarrière (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap [OCW], 2014). Voor elk leerjaar en elk niveau binnen het onderwijs is vastgelegd wat de leerlingen moet kunnen en kennen op gebied van taal. Dit niveau wordt middels een universele toets vastgesteld op vier domeinen: mondelinge vaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en taalverzorging & taalbeschouwing. De organisatie van het Marianum constateert dat wanneer leerlingen de middelbare school starten, hun taalniveau op de vier eerder genoemde domeinen nagenoeg gelijk zijn. Echter, de taalniveaus van de leerlingen komen door de jaren heen steeds verder uit elkaar te liggen, ongeacht hun leerjaar of schoolniveau. Met name in het derde leerjaar is

---

<sup>4</sup> Een witte school is een school waar ten minste 70 procent van de leerlingen autochtoon is (CBS, 2000).

<sup>5</sup> Dit is een afkorting van voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs en bestaat uit drie leerwegen: gemengd theoretisch, kaderberoepsgericht en basisberoepsgericht (Inspectie van het Onderwijs, 2014).

<sup>6</sup> Dit is een afkorting van hoger algemeen voortgezet onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2014).

<sup>7</sup> Officieel is het vwo een afkorting van voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, bestaande uit het atheneum en het gymnasium (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Echter, op het Marianum worden de schoolniveaus onderscheiden als vwo en gymnasium. Daarom is in deze thesis ervoor gekozen om het zelfde onderscheid aan te houden.

de ongelijkheid in taalprestaties groot. Het Marianum wil achterhalen waarom dit verschil er is en of zij daar wat aan kunnen doen.

#### **1.4 Onderzoeksvraag**

Voor deze masterthesis zal antwoord worden gegeven op de volgende hoofdvraag:

*Wat zijn de oorzaken van ongelijkheid in taalprestaties onder autochtone leerlingen in het algemeen en op scholengemeenschap Marianum in het bijzonder?*

Deze vraag is uitgesplitst in een tweetal deelvragen:

- *Welke oorzaken van ongelijke taalprestaties onder autochtone leerlingen in het onderwijs worden in de wetenschappelijke literatuur onderscheiden?*
- *Welke van deze oorzaken spelen een rol bij autochtone leerlingen binnen het Marianum?*

#### **1.5 Wetenschappelijke relevantie**

Beleid en onderzoek over ongelijkheid binnen het onderwijs concentreert zich zoals eerder gezegd veelal op de ongelijkheid op basis van etniciteit (Dronkers, 2004; Levels & Dronkers, 2005; Jungbluth, 2005; Sierens et al., 2006). Daarin wordt kennis van de Nederlandse taal en verschillen in taalontwikkeling tussen allochtonen en autochtonen vaak als een verklaring gezien voor het verschil in schoolsucces tussen deze groepen (Boogaard et al., 1990; Verhoeven, 1989). Ander onderzoek geeft aan dat de verschillen in taalvaardigheid en taalontwikkeling veel meer gerelateerd zijn aan sociaaleconomische afkomst dan aan etniciteit (Laevers et al., 2004). Dit impliceert dat ongelijkheid in taalprestaties niet alleen een probleem is onder allochtone leerlingen, maar ook onder autochtone leerlingen. Er is echter weinig bekend over de ongelijkheid in taalprestaties tussen autochtone leerlingen in het onderwijs. Deze thesis zal daarom een bijdrage leveren in het dichtend van deze kennisleemte en mogelijk inzicht geven in de oorzaken van ongelijke taalprestaties onder autochtone middelbare scholieren.

#### **1.6 Maatschappelijke relevantie**

Deze masterthesis is om twee redenen maatschappelijk relevant. Ten eerste zullen op kleine schaal de uitkomsten van dit onderzoek het Marianum mogelijk handvatten bieden hoe zij organisatorisch, onderwijskundig en beleidsmatig om moet gaan met ongelijkheid in

taalprestaties van leerlingen. Zo kan zij als middelbare school stimuleren dat iedere leerling het beste uit zichzelf haalt en daarmee bijdragen aan gelijke kansen op schoolsucces.

De oorzaken die invloed hebben op ongelijke taalprestaties van autochtone leerlingen op het Marianum, zijn mogelijk ook toepasbaar op autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs in heel Nederland. Daarmee is gezegd dat de uitkomsten van dit onderzoek beleidsimplicaties kunnen geven voor overheidsorganisaties of organisaties die zich bezig houden met de kwaliteit van taalbeheersing specifiek of onderwijs in het algemeen.

Wanneer deze partijen er in slagen om de taalvaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs te verbeteren, dragen zij mogelijk bij aan een goede maatschappelijke en economische positie van deze leerlingen in hun latere leven. Uit onderzoek blijkt namelijk dat diegenen die hoog scoren op kernvaardigheden zoals taalvaardigheid, vergeleken met diegenen met een lage score, vaker actief zijn als vrijwilliger, meer vertrouwen hebben in de medemens en naar eigen zeggen een goede tot zeer goede gezondheid hebben (Schuller & Desjardins, 2007). Op economisch vlak zijn mensen met een hoge score minder vaak werkloos, hebben zij een stabielere positie op de arbeidsmarkt door een vast arbeidscontract en hebben ze een hoger inkomen (Antoni & Heineck, 2012).

## **1.7 Leeswijzer**

Deze masterthesis bestaat uit zeven hoofdstukken. In het eerstvolgende hoofdstuk (hoofdstuk 2) wordt allereerst de organisatie beschreven waarvoor dit onderzoek wordt uitgevoerd. Hierin staat centraal hoe de school georganiseerd is, hoe de leerlingen presteren en wordt nader uitleg gegeven over referentieniveaus. In hoofdstuk drie wordt uiteengezet wat er binnen de wetenschappelijke literatuur bekend is over de oorzaken van ongelijke taalprestaties op micro-, meso- en macroniveau. In het vierde hoofdstuk komt de methode van dataverzameling, de operationalisering en de data-analyse aan de orde. Vervolgens worden de onderzoeksresultaten beschreven (hoofdstuk vijf). In hoofdstuk zes wordt een conclusie geformuleerd op basis van de resultaten en worden discussiepunten besproken die het gehele onderzoek betreft. Tot slot wordt een advies voor het Marianum geformuleerd, waarin beleidsimplicaties worden gegeven waarmee de scholengemeenschap de ongelijke taalprestaties onder autochtone leerlingen kan doen verminderen.

## 2 Context

*Dit onderzoek wordt als case study uitgevoerd op het Marianum. In dit hoofdstuk wordt deze 'case' beschreven en aandacht besteed aan de organisatie van de school en het onderwijs, de prestaties van de leerlingen in het algemeen en op het gebied van taal en de referentieniveaus taal waar alle leerlingen aan moeten voldoen.*

### 2.1 Organisatie van het onderwijs

Het Marianum is een brede scholengemeenschap voor het voortgezet onderwijs met een Vmbo-, havo-, vwo- en gymnasiumafdeling. De school heeft ongeveer 1900 leerlingen verdeeld over twee brede instroomlocaties, een in Groenlo en een in Lichtenvoorde, beide locaties bevinden zich in oost-Gelderland. Na een tweejarige brugperiode gaan de leerlingen voor de bovenbouw vmbo (leerjaar 3 en 4) naar Lichtenvoorde en voor de bovenbouw havo, vwo en gymnasium (leerjaar 3, 4, 5 en 6) naar Groenlo. In 2013 zat vanaf leerjaar drie 46,5 procent van de leerlingen op het vmbo, 27 procent op de havo, 20 procent op het vwo en 6,5 procent op gymnasium (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

Het Marianum kenmerkt zich door een sterke teamstructuur (Wolterinck, 2013). In totaal zijn er negen teamleiders die leiding geven aan een team van docenten, onderwijsassistenten en medewerkers. Docenten geven over het algemeen les in vaste teams per leerjaar. Elke docent houdt zich primair bezig om leerlingen te laten presteren op een bepaald niveau, maar er is minder aandacht voor een doorlopende leerlijn. Een doorlopende leerlijn houdt in dat de leerling tijdens het leerproces zo min mogelijk overlap, hiaten en lacunes ervaart in het voortgezet onderwijs (Bais, Faber & Megens, 2013). De school verricht verschillende inspanningen om meer eenheid te krijgen in het onderwijs tussen de verschillende leerjaren en de beide locaties.

Een van die inspanningen is op gebied van taalvaardigheid van de leerlingen. Een aantal jaren geleden heeft een medewerker een poging gedaan om een schoolbreed taalbeleid te ontwikkelen. In de praktijk bleek echter dat weinig docenten op de hoogte waren van dit beleid en/of de voorgestelde maatregelen niet naleefden. Het taalbeleid had simpelweg geen draagvlak. De school streeft ernaar dat de taalvaardigheid van de leerlingen zich maximaal kan ontwikkelen ongeacht zijn of haar achtergrond. Daarvoor moeten binnen elk vak beleidsmatig en onderwijskundig de mogelijkheden benut worden om de begrijpend lees-, schrijf-, spreek-, en luistervaardigheden van leerlingen maximaal te ontplooiën.

## 2.2 Verzorgingsgebied

Vergeleken met begin jaren negentig is het leerlingenaantal gedaald met vijfhonderd leerlingen. Dit heeft vooral te maken met de bovengemiddelde ontgroening die in het verzorgingsgebied<sup>8</sup> gaande is. Deze ontgroening zal naar verwachting ook in de komende jaren voor een daling in het leerlingenaantal zorgen (Katholieke Scholengemeenschap Marianum, 2013). Ouders en leerlingen kiezen voor het Marianum om de geografische ligging; het is de dichtstbijzijnde school in de regio. Omdat er niet veel concurrentie is, wordt er naar eigen zeggen ook niet veel gefocust op de profilering van de scholengemeenschap of het uitdragen van een identiteit om zich te onderscheiden van andere scholen. Alle inspanningen die geleverd worden om een taalsterke school te worden, zullen een bijdrage leveren aan de profilering van de school in de regio.

## 2.3 Beoordeling Onderwijsinspectie

De opbrengstkaart 2013 geeft inzicht in het algemene prestatieniveau van alle leerlingen op het Marianum (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Volgens dit rapport zijn de gemiddelde cijfers voor het centraal examen van alle vakken van leerlingen op het vmbo voldoende tot goed vergeleken met het landelijke gemiddelde. Voor de exacte vakken (wis-, natuur-, scheikunde en biologie) daarentegen, wordt onvoldoende tot slecht gescoord.

De gemiddelde cijfers van leerlingen op de havo zijn eveneens voldoende vergeleken met het landelijke gemiddelde. De scores voor de exacte vakken worden op de havo juist weer als goed beoordeeld door de onderwijsinspectie.

De gemiddelde cijfers alle examenvakken van leerlingen op het vwo worden door de onderwijsinspectie echter als onvoldoende beoordeeld. Daarnaast zijn de prestaties in alle talige vakken (zowel Nederlands als Engels, Frans en Duits) respectievelijk onvoldoende en slecht beoordeeld vergeleken met het landelijke gemiddelde.

Opvallend is dat leerlingen op het vmbo voor het vak Nederlands beter scoren vergeleken met het landelijk gemiddelde, dan de leerlingen op de havo en het vwo, die zelfs onvoldoende scoren vergeleken met het landelijk gemiddelde. (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

---

<sup>8</sup> *Het verzorgingsgebied betekent in dit geval het geografische gebied waarin mensen voor het voortgezet onderwijs vanwege de reisafstand aangewezen zijn op het Marianum.*

## 2.4 Referentieniveaus taal

Zoals eerder uitgelegd zijn referentieniveaus door de overheid in 2010 ingevoerd en geeft het aan wat elke leerling in Nederland per onderwijsfase moet kunnen en kennen op het gebied van mondelinge vaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en taalverzorging & taalbeschouwing (OCW, 2014). Dit niveau wordt eens per jaar middels een universele, gestandaardiseerde toets bij elke leerling vastgesteld en bij het Marianum vastgelegd in het leerlingvolgsysteem. Ter illustratie is er in tabel 1 op de volgende pagina een voorbeeld gegeven van de vaardigheden die leerlingen per referentieniveau moeten bezitten op het gebied van schrijven. De leerlingen komen vanaf de basisschool binnen met niveau 1F. Dit niveau geldt dan ook als ingangseis voor het voortgezet onderwijs. Niveau 2F wordt gezien als het maatschappelijke niveau en geldt voor het vmbo en mbo-1 t/m mbo-3. Referentieniveau 3F is vastgesteld voor havo en mbo-4. 4F is het referentieniveau voor leerlingen van het vwo.

De referentieniveaus geven aan of een leerling een voorsprong dan wel achterstand heeft op het vereiste niveau op de vier domeinen zoals dat landelijk is afgesproken.

De niveaubeschrijvingen zijn funderend en cumulatief. Dat wil zeggen dat de niveaus op elkaar voortbouwen en niet overgeslagen kunnen worden. Tevens geeft dit aan dat alle leerlingen op een hoger niveau alle vaardigheden van de lagere niveaus beheersen. Er kan dus gesteld worden dat het bereikte niveau alleen vastgehouden kan worden als alle kennis en vaardigheden die eerder verworven zijn onderhouden worden (Punt. et. al., 2008).

Tabel 1: voorbeeld referentieniveaus domein schrijven (OCW, 2014)

Referentie niveau	Omschrijving	Voorbeeld taak
<b>1F</b>	Kan korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de directe leefwereld van de schrijver.	Correspondentie: kan een briefje, kaart of e-mail schrijven om informatie te vragen, iemand te bedanken, te feliciteren, uit te nodigen e.d.
<b>2F</b>	Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen school, werk en maatschappij.	Correspondentie: kan e-mails of informele brieven schrijven en daarbij meningen en gevoelens uitdrukken. Kan met behulp van standaardformuleringen eenvoudige zakelijke brieven produceren en schriftelijke verzoeken opstellen.
<b>3F</b>	Kan gedetailleerde teksten schrijven over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeengevoegd en beoordeeld worden.	Correspondentie: kan adequate brieven en e-mails schrijven, gevoelens genuanceerd uitdrukken en een standpunt beargumenteren.
<b>4F</b>	Kan goed gestructureerde teksten schrijven over allerlei onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard. Kan relevante kwesties benadrukken, standpunten uitgebreid uitwerken en ondersteunen met redenen en voorbeelden.	Correspondentie: kan zich duidelijk en precies uitdrukken in persoonlijke correspondentie en daarbij flexibel en effectief gebruik maken van de taal, inclusief gevoelens, toespelingen en grappen. Kan met gemak complexe zakelijke correspondentie afhandelen.



### **3 Theoretisch kader**

*In dit hoofdstuk worden de mogelijke oorzaken die de literatuur geeft over de ongelijkheid in taalprestaties onder autochtonen besproken. Taalprestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs worden door meerdere factoren bepaald. Deze factoren kunnen onderscheiden worden op micro-, meso- en macroniveau (Driessen & Dekkers, 2007). Op basis van deze niveaus is dit hoofdstuk dan ook ingedeeld.*

#### **3.1 Oorzaken op microniveau**

Op microniveau spelen factoren een rol die gezien kunnen worden als kenmerk van de leerling (Driessen & Dekkers, 2007). Factoren op microniveau die invloed hebben op taalprestaties van autochtonen, zijn onderwijsaspiraties, het leesgedrag, het sociaal kapitaal en het feit of er thuis dialect wordt gesproken. Deze factoren worden hieronder uiteengezet.

##### *3.1.1 Onderwijsaspiraties*

Als eerste oorzaak voor ongelijke taalprestaties van autochtone leerlingen worden onderwijsaspiraties genoemd (SCP, 2003). Hoewel de genoemde onderzoeken gaan over onderwijsprestaties in het algemeen, verwacht ik dat deze uitkomsten ook van toepassing zijn op taalprestaties in het bijzonder. Wanneer iemand namelijk geen energie wil steken in het verbeteren van zijn of haar schoolresultaten, dan zal die gene ook geen energie willen steken in het verbeteren van zijn of haar taalvaardigheid.

Autochtone achterstandsleerlingen zijn vaak afkomstig uit milieus waar men niet gefocust is op sociale of geografische mobiliteit. Deze leerlingen zullen daarom ook geen inspanningen leveren om ‘beter af’ te zijn dan hun ouders (Teunissen & Hacquebord, 2002). Tevens blijkt dat in plattelandregio's, waarin het Marianum ook gevestigd is, bij zowel laagopgeleide autochtone ouders als hun kinderen de cultuur er niet op gericht is om een zo hoog mogelijk diploma te behalen (SCP, 2003). Aangezien deze leerlingen geen hoog diploma ambiëren, zullen zij dus ook geen energie steken in het verbeteren van hun taalvaardigheid.

Tevens blijkt de zogenaamde lokale werkgelegenheidsstructuur van invloed te zijn op onderwijsaspiraties (Gramberg, 2000). Wanneer er in de nabije omgeving weinig hooggeschoolde en veel laaggeschoolde banen beschikbaar zijn, zal het lagere beroepsonderwijs aantrekkelijker zijn. Wanneer bewoners in plattelandregio's namelijk wel een hogere arbeidspositie aspireren, dan betekent dit vaak dat zij daarvoor moeten verhuizen

naar de stedelijke gebieden. Dit komt omdat er zich in de nabijheid vaak geen hogere onderwijsinstellingen als een hbo-instelling of een universiteit bevinden. Lange reistijden of moeten verhuizen om elders onderwijs te volgen, vindt niet iedereen een aantrekkelijk vooruitzicht.

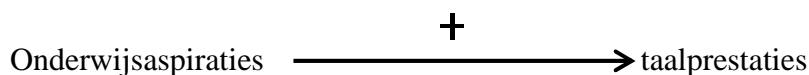
Het lage ambitieniveau voor goede taalprestaties van autochtone leerlingen uit achterstandmilieus, kan eveneens toegeschreven worden aan de slechte ervaringen die hun ouders zelf hebben opgedaan in het onderwijs (Van Ruijven, 2003). Het kan zijn dat ouders nooit plezier hebben gehad op school of niet het idee hebben dat hun opleiding een positieve invloed heeft gehad op het leven in het algemeen of hun carrière in het bijzonder. Deze negatieve houding ten aanzien van school heeft mogelijk effect op de motivatie van hun kinderen om hun best te doen op school.

Tevens kunnen er allerlei sociale problemen binnen het gezin spelen zoals werkloosheid, armoede, alleenstaand ouderschap, psychische problemen of criminaliteit (SCP, 2003). Het kan zijn dat deze sociale problemen meer prioriteit hebben dan het verbeteren van onderwijsvaardigheden zoals taalvaardigheid. Het kan ook zo zijn dat deze sociale problemen dermate aanwezig zijn binnen het gezin en in het leven van de leerling, dat de leerling niet inziet hoe het verbeteren van taalvaardigheid en daarmee zijn/haar kansen in het onderwijs en de maatschappij iets zullen veranderen aan de situatie thuis.

Bovenstaande gegevens uit de wetenschappelijke literatuur mondt uit in de volgende hypothese.

Hypothese 1:

*Wanneer leerlingen lagere onderwijsaspiraties hebben, zullen zij slechtere taalprestaties leveren.*



### 3.1.2 Leesgedrag

Als tweede oorzaak op microniveau voor ongelijke taalprestaties van autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs kan gesproken worden over het Mattheuseffect. Deze term werd gebruikt in onderzoek naar ontwikkeling van leesvaardigheid. Er is sprake van dit effect wanneer bestaande verschillen tussen taalzwakke leerlingen en taalsterke leerlingen groter worden doordat er frustratie ontstaat onder taalzwakke leerlingen, waardoor zij afhaken

(Stanovich, 1986; Hacquebord, 1989; Verhoeven & Vermeer, 2001). De verschillen in taalzwakke en taalsterke leerlingen worden veroorzaakt door het leesgedrag van deze leerlingen. Wanneer leerlingen in een vroeg stadium van hun schoolcarrière veel lezen, dan zal dit namelijk positief uitwerken op hun taalgevoel- en ontwikkeling. Omdat deze leerlingen daardoor beter teksten kunnen verwerken, interpreteren en analyseren, zullen ze bij het lezen meer plezier ervaren. Deze positieve emotie zorgt ervoor dat taalsterke leerlingen ook eerder moeilijkere teksten gaan lezen, wat weer ten goede komt aan hun taalontwikkeling. Bij taalzwakke leerlingen kan door het ontbreken van positieve leeservaringen frustratie ontstaan. Deze frustratie ontstaat door zowel gebrek aan motivatie als gebrek aan leesvaardigheden om teksten juist te kunnen verwerken, interpreteren en analyseren. Dit weerhoudt taalzwakke leerlingen ervan om meer te lezen waardoor ze achter raken in het taalleerproces. Bij het Matthëuseffect is dus sprake van een zichzelf versterkend effect waarbij taalsterke leerlingen een nog grotere voorsprong krijgen ten op zichte van taalzwakke leerlingen. Op basis van de bovenstaande theorie kan de volgende verwachting uitgesproken worden.

Hypothese 2:

*Leerlingen vaker voor hun plezier boeken lezen in hun vrije tijd, zullen betere taalprestaties leveren.*



### 3.1.3 Dialect

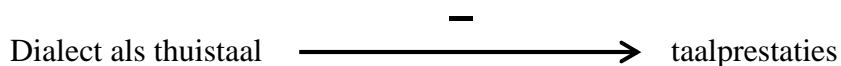
Taalachterstand bij autochtone leerlingen wordt in Nederland ook in verband gebracht met het taalgebruik thuis. In veel gebieden in Nederland wordt dialect gesproken, zo ook in de Achterhoek, de streek waar het Marianum is gevestigd. Kraaykamp (2005) stelt dat personen bij wie thuis vaak dialect wordt gesproken, een minder hoog diploma halen en een slechtere positie op de arbeidsmarkt hebben. Sociolinguïsten benadrukken dat er geen reden is aan te nemen dat ‘dialectsprekers’ in het dagelijks leven belemmerd worden door hun taalgebruik. Echter, het blijkt wel dat het dialect gezien wordt als uitingsvorm van de lagere sociale klasse (Collins, 2000). Uit een aantal studies naar schoolprestaties van leerlingen in een aantal plattelandsregio’s blijkt dat leerlingen in Friesland en delen van Gelderland en Drenthe minder goed scoren op het gebied van taal en rekenen in vergelijking met het landelijk

gemiddelde (Vegt, van der & Velzen, van der., 2002; Ruijven, van., 2003).

Deze uitkomsten gaan weliswaar over onderwijsprestaties in het algemeen, maar aangezien taal de kennisoverdracht op school verzorgt, wordt er aangenomen dat dialect als thuistaal ook invloed heeft op het taalniveau van de leerlingen in het onderwijs. Hiervoor is een aantal mogelijke verklaringen te noemen. Ten eerste worden de meeste dialecten als informele taal gebruikt (Cheshire et. al., 1988; Hagen, 1989; Kroon & Vallen, 2004). Dit maakt het gebruik van het dialect in formele situaties zoals op school of op schrift moeilijker. Ten tweede is het dialect vaak aan weinig normen gebonden vergeleken met het Nederlands (Batelaan, 1978). Ten derde wordt het Nederlands op school in vergelijking met het dialect thuis gekenmerkt door langere, grammaticaal complexere zinnen (Bernstein, 1959; Custred, 1990). Schooltaal kenmerkt tevens door moeilijke zinsverbanden, omdat docenten deze taal inzetten om moeilijke processen te verklaren (Branden, van der & Avermaet, van, 2001). Deze discrepantie tussen het dialect en het Nederlands kan ervoor zorgen dat leerlingen in het spreken, schrijven en lezen van het Nederlands verward raken en onnodige fouten maken. Mogelijk hebben leerlingen bij wie thuis vaak dialect wordt gesproken, moeite om hun Nederlandse taalvaardigheid op pijl te houden. Op basis van de bovenstaande literatuur kan het volgende worden verwacht.

Hypothese 3:

*Leerlingen bij wie thuis vaak dialect wordt gesproken, zullen slechtere taalprestaties leveren.*



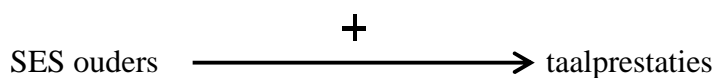
### *3.1.4 Sociaal kapitaal*

Als vierde oorzaak van ongelijkheid in taalprestaties wordt in de wetenschappelijke literatuur de hoeveelheid sociaal kapitaal van een individu genoemd. Volgens de human capital theorie is taalvaardigheid net als opleiding en werkervaring een menselijke hulpbron. Deze hulpbron vergroot de productiviteit van de medewerker en vergroot dus de kansen van een individu op de arbeidsmarkt (Becker, 1964). Menselijk kapitaal hangt nauw samen met sociaal kapitaal. Een van de theoretische grondleggers, Bourdieu (1980), definieert sociaal kapitaal als alle hulpbronnen die gerelateerd zijn aan het bezit van een netwerk bestaande uit relaties op basis van wederzijdse bekendheid en erkenning, of voortgekomen uit lidmaatschap van een groep. Sociaal kapitaal is van grote invloed bij het bereiken van maatschappelijke gelijkheid omdat

sociaal kapitaal toegang kan verschaffen tot bepaalde sociale posities. Daarnaast is sociaal kapitaal van essentieel belang bij de vorming van menselijk kapitaal (Karsten & Slegers, 2005). Toegespitst op de leerlingen in het voortgezet onderwijs gaat het dan vooral om het sociaal kapitaal van hun ouders. Dit betekent dat een leerling uit een lager sociaaleconomisch milieu (lager sociaaleconomische status van de ouders) meer kans heeft op betere taalprestaties wanneer hij of zij veel vrienden heeft uit een hoger sociaaleconomisch milieu. De leerlingen met uit een hoger sociaaleconomische milieu hebben veelal een grotere woordenschat en analyseren en interpreteren elkaars woorden op een hoger niveau. De leerling met een lager SES kan hier van leren en vergroot zo zijn of haar kansen op schoolsuccessen op het gebied van taal (Wolters & Graaf, de., 2005). Er blijkt hier sprake te zijn van een zichzelf versterkend effect. Uit onderzoek blijkt namelijk dat het opleidingsniveau een van de belangrijkste verklarende variabele is wanneer het gaat om de hoeveelheid sociaal kapitaal die een individu bezit (Schuller & Desjardins, 2007). Dat wil zeggen dat hoe taalvaardiger een leerling is, hoe beter zijn of haar kansen op schoolsuccessen en dus hoe hoger het opleidingsniveau. En hoe hoger het opleidingsniveau, hoe meer sociaal kapitaal iemand bezit en hoe hoger de sociaaleconomische status van deze persoon. In dit onderzoek wordt het sociaaleconomische milieu gemeten aan de hand van de sociaaleconomische status van de ouders van de leerlingen. Op basis van bovenstaande theorie kan het volgende effect verwacht worden.

Hypothese 4:

*Leerlingen waarvan hoger de SES van de ouders van de leerlingen, hoe betere taalprestaties zij zullen leveren.*



### **3.2 Oorzaken op mesoniveau**

Ook op mesoniveau, de leeromgeving van de leerling, kunnen bepaalde factoren van invloed zijn op taalprestaties van de leerling (Driessen & Dekkers, 2007). Deze leeromgeving betreft niet alleen de school, maar ook de thuisomgeving. In deze paragraaf wordt ingegaan op de klas als sociaal netwerk, cognitieve ouderbetrokkenheid en het Pygmalioneffect.

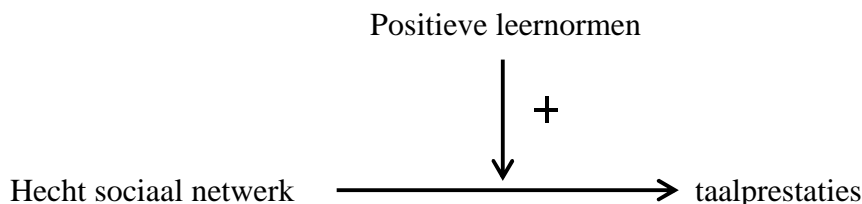
### 3.2.1 De klas als sociaal netwerk

De leeromgeving van een leerling, zoals de medeleerlingen in de klas waarin hij of zij les krijgt, kan een belangrijke stimulans zijn tot een positieve leerstijl. Deze positieve leerstijl houdt bijvoorbeeld in dat leerlingen luisteren naar de leerkracht, instructies opvolgen en hun huiswerk op tijd maken, wat hun taalvaardigheid ten goede komt.

Of de leerlingen worden gestimuleerd tot een positieve leerstijl, hangt af van de structuur van het sociale netwerk (zoals een klas kan zijn) én de normen die binnen die klas gelden. Wanneer alle actoren binnen een netwerk middels sociale relaties met elkaar verbonden zijn, dan is er sprake van een gesloten netwerk (Wolters & Graaf, de., 2005). Actoren krijgen dan te maken met groepsdruk of sociale controle waardoor de kans groot is dat zij zich aan de geldende afspraken, regels en normen zullen houden. Deze geldende normen hoeven dus niet altijd ten goede te komen aan de taalprestaties van de leerlingen. Het kan namelijk zo zijn dat er binnen de klas de norm geldt om niet naar de docent te luisteren, de instructies niet op te volgen en het huiswerk niet tijdig af te maken. Dit komt de taalprestaties van de leerling niet ten goede. Hiermee is gesteld dat door middel van de geldende normen de relatie tussen een hecht sociaal netwerk in de klas en de taalprestaties van de leerlingen anders maakt en dus als interactie effect optreedt. Zo kan de klas als sociaal netwerk zowel een positieve als negatieve uitwerking hebben (Portes & Landolt, 1996).

Hypothese 5:

*Leerlingen die in een klas zitten met een hecht sociaal netwerk en waarin luisteren naar de leraar, instructies opvolgen en huiswerk maken de geldende norm zijn, zullen betere taalprestaties leveren.*



### 3.2.2 Cognitieve ouderbetrokkenheid thuis

Niet alleen de inspanningen van de leerling of de leerkracht heeft invloed op de taalprestaties van de leerling, maar ook die van de ouders. Dit wordt ook wel cognitieve ouderbetrokkenheid genoemd en vat alle inspanningen samen die ouders verrichten ter ondersteuning van het leerwerk van de leerling. Uit onderzoek blijkt namelijk dat

ouderbetrokkenheid thuis zoals voorlezen, overhoren of helpen met maken van huiswerkopdrachten, een positief effect heeft op de onderwijsresultaten van het kind (SCP, 2013). Dit onderzoek gaat weliswaar over onderwijsresultaten in het algemeen, maar ik verwacht dat dit ook van toepassing is op taalprestaties in het bijzonder. Wanneer ouders ondersteuning bieden ter bevordering van de onderwijsresultaten van hun kind, zal dit het taalniveau ook ten goede komen, aangezien taal binnen het onderwijs wordt gebruikt om kennis over te dragen (Branden, van der & Avermaet, van, 2001).

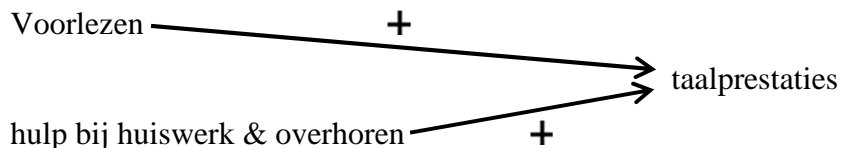
Een belangrijke vorm van ouderbetrokkenheid is voorlezen of samen lezen. Alhoewel ouders over het algemeen hun kinderen niet of nauwelijks meer voorlezen wanneer zij naar de middelbare school gaan, blijkt uit verschillende onderzoeken dat kinderen die op jonge leeftijd vaak worden voorgelezen daar nog lang profijt van hebben in hun schoolloopbaan (Denessen, 2007; Borgonovi, 2011). Dit komt doordat voorlezen de woordenschat van de leerling vergroot en een positieve bijdrage levert aan het taalgevoel. Een grote woordenschat en een goed taalgevoel is een goede basis voor positieve onderwijsuitkomsten. Echter blijkt dat niet alle ouders evenveel voorlezen aan hun kinderen en hierin schuilt een vorm van ongelijkheid. Zo stellen Maliepaard en Gijsberts (2012) dat hoger opgeleide ouders vaker voorlezen aan hun kinderen dan lager opgeleide ouders dat doen. Tevens blijkt dat kinderen van Turkse en Marokkaanse ouders minder worden voorgelezen. Dit komt omdat zij vaker laag opgeleid en minder taalvaardig zijn.

Een andere vorm van cognitieve ouderbetrokkenheid is de ondersteuning bij huiswerkopdrachten van het kind. Kinderen die vaker ondersteuning krijgen van hun ouders met huiswerk en overhoren, presteren beter in het onderwijs (De Bruin et. Al., 2012). Over het algemeen geldt dat hoe ouder het kind is, hoe minder hulp ze krijgen van hun ouders bij het maken van hun huiswerk of het overhoren voor toetsen of so's (schriftelijke overhoringen). Dit komt niet alleen omdat het kind steeds zelfstandiger is of minder hulp accepteert naarmate het ouder wordt, maar ook omdat de leerstof steeds complexer en specifiekter wordt en ouders simpelweg niet altijd in staat zijn om hun kind met het studeren te ondersteunen (De Bruin et. al., 2012). Volgens onderzoek van het SCP (2013) ervaart 20 procent van ouders van kinderen in het voortgezet onderwijs een belemmering om hun kinderen te helpen met huiswerkopdrachten en overhoren vanwege gebrek aan competenties en/of omdat de leerstof te specifiek is. Deze belemmering wordt logischerwijs vaker ervaren door laagopgeleide ouders dan hoogopgeleide ouders (SCP, 2013). Concluderend kan gesteld worden dat hoe lager het opleidingsniveau van de ouders en hoe complexer en specifiekter de leerstof van de leerling, hoe minder hulp zij krijgen bij het overhoren of het maken van

huiswerkopdrachten. Maar hoe meer hulp leerlingen krijgen met overhoren of bij huiswerkopdrachten, hoe hoger hun taalniveau. Deze conclusie mondt uit in de volgende hypothese.

Hypothese 6:

*Leerlingen waarvan ouders betrokkenheid bij schoolzaken tonen middels voorlezen, overhoren of het helpen bij huiswerkopdrachten, zullen betere taalprestaties leveren.*



### 3.2.3 Pygmalioneffect

Het Pygmalioneffect wordt in de literatuur genoemd als een van de oorzaken van ongelijkheid in het onderwijs. Hiervan is sprake wanneer de verwachtingen die leraren hebben over de schoolprestaties van leerlingen op bijvoorbeeld het gebied van taal, doorwerkt in de taalprestaties van die leerlingen. Wanneer leerkrachten namelijk lage verwachtingen hebben over de leerprestaties van bepaalde groepen leerlingen, dan werkt dit door in het gedrag van de docent (Teunissen & Hacquebord, 2002). In de literatuur wordt dit effect besproken in de context van leerprestaties in het algemeen, maar er wordt aangenomen dat dit mechanisme ook van kracht is wanneer het gaat om taalprestaties van leerlingen in het bijzonder. Wanneer bijvoorbeeld bepaalde leerlingen tijdens de les vaker aan het woord komt omdat de leerkracht hem of haar vaker de beurt geeft, dan krijgen zij meer kans om hun taal te oefenen, wat ten goede komt aan hun taalniveau (Branden, van der & Avermaet, van., 2001).

Good en Brophy (2007) geven diverse voorbeelden van hoe verwachtingen van een leerkracht doorwerken in zijn gedrag. In de negatieve context gaat het dan om leerkrachten die het goede antwoord voorzeggend voordat de leerling hiertoe kans heeft gekregen, of de beurt te snel aan een ander geven. Tevens kunnen leraren de verwachte slecht presterende leerlingen minder vragen en daardoor minder lesstof aanbieden, wat niet ten goede komt aan hun taalprestaties. Tevens kunnen leerkrachten leerlingen waarvan ze slechte taalprestaties verwachten minder vriendelijk benaderen, minder vaak non-verbaal bevestigen en minder instructies geven wanneer zij onder tijdsdruk staan. In positieve context kan het juist betekenen dat leerkrachten leerlingen die al betere taalprestaties leveren, zodanig benaderen waardoor hun taalniveau wordt gestimuleerd (Good & Brophy, 1984). Hier zijn een drietal



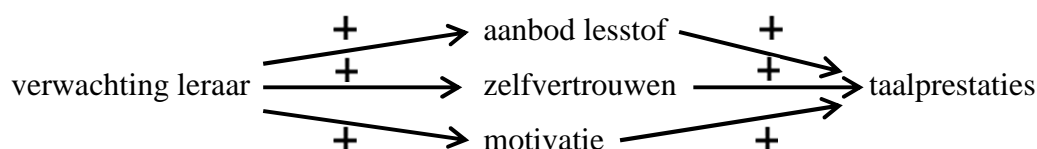
mediërende factoren van kracht. Wanneer het gedrag en de houding van de docent doorwerkt in het soort leerstof en de aandacht die een leerling krijgt, dan zal het een positief effect hebben op de taalprestaties van de leerling. Maar ook wanneer het gedrag en de houding van de docent het zelfvertrouwen en de motivatie van de leerling beïnvloedt, zal het positief effect hebben op de taalprestaties van de leerling.

In de literatuur over het Pygmalioneffect wordt gesteld dat het lastig is om de causaliteit vast te stellen (Levrau, 2010). Gaan leerlingen slecht presteren omdat de leerkracht lage verwachtingen van hen heeft? Of hebben leerkrachten lage verwachtingen omdat de leerling aantoonbaar slecht presteert? Tot nu toe is onderzoek er niet in geslaagd om de richting van deze causaliteit vast te stellen. Wel wordt door Van Houtte (2003) aangetoond dat er een omgekeerd evenredig verband bestaat tussen de sociaaleconomische status van een leerling en de kans dat een individuele leerling faalt, los van zijn of haar persoonlijke kenmerken. In het geval van taalprestaties wil dat zeggen dat hoe hoger de sociaaleconomische status van een leerling, hoe lager de kans dat hij of zij slecht presteert op het gebied van taal. In deze thesis wordt alleen de focus gelegd op de verwachting van de docent die doorwerkt in het gedrag en de houding van de docent én die de leerling waarneemt. Dit omdat verwacht wordt dat alleen het waargenomen gedrag effect zal hebben op de leerling.

Op basis van bovenstaande literatuur over het Pygmalioneffect, wordt in deze studie de volgende verwachting getoetst.

Hypothese 7:

*Wanneer hoge verwachtingen van leerkrachten leiden tot meer aandacht aan en groter aanbod van lesstof voor leerlingen én leiden tot meer zelfvertrouwen en motivatie bij leerlingen, dan zullen zij betere taalprestaties leveren.*



### 3.3 Oorzaken op macroniveau

Ook op macroniveau kunnen factoren aangewezen worden die invloed hebben op de onderwijskansen en taalprestaties van de leerling (Driessen & Dekkers, 2007). In deze paragraaf wordt de discrepantie tussen de cultuur op school en het benodigde culturele kapitaal besproken.

### 3.3.1 dominante cultuur van de school

De enige oorzaak voor ongelijkheid in taalprestatie die gevonden kan worden op macroniveau is gelegen in de manier waarop de school functioneert. Het gaat er dan om dat bestaande verschillen in taalprestaties worden gereproduceerd door de school. Het idee van reproductie van onderwijsprestaties in het algemeen door de school werd al geïntroduceerd door Durkheim. Hij stelde dat een sprake was van socialisatie, waarbij de spelregels van een systeem zoals op school overgenomen en daardoor in stand worden gehouden door de deelnemers van dat systeem (Durkheim, 1925).

Bourdieu stelt dat het onderwijs voornamelijk een reproductie is van de habitus van de middenklasse, een duurzame manier van denken, handelen en waarnemen (Bourdieu & Passeron, 1970). Het culturele kapitaal van een individu kan opgevat worden als de bekendheid met deze habitus, ofwel de dominante cultuur die op school wordt gedoceerd en gepropageerd (Kraaykamp, 2005). De ongelijkheid schuilt in dat niet iedereen in het bezit is van evenveel cultureel kapitaal en dat het gebrek aan cultureel kapitaal intergenerationeel overdraagbaar is (Kraaykamp & Eijk, van., 2009). Zo blijkt dat kinderen van ouders met een lagere SES, minder cultureel kapitaal bezitten (Dronkers & Graaf, de., 1995). Deze kinderen voelen zich op school minder comfortabel, communiceren minder makkelijk met docenten en leveren daarom slechtere taalprestaties (Graaf, Graaf, de. & Kraaykamp, 2000).

Hermans (2002) stelt dat door dit mechanisme de taalzwakke leerlingen ontmoedigd kunnen raken omdat zij hun falen kunnen zien als gevolg van hun eigen bijdrage. Deze groep zal niet langer proberen om hogerop te komen. De enkeling die het wel lukt om zijn of haar taalprestaties aanzienlijk te verhogen, wordt volgens hem gezien als uitzondering op de regel die de mythe van gelijke kansen voor iedereen bevestigt.

Op basis van bovenstaande theorie kan het volgende effect op taalprestaties van autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs worden verwacht.

Hypothese 8:

*Leerlingen van wie het culturele kapitaal niet overeenkomt met de dominante cultuur van de school, zullen slechtere taalprestaties leveren.*

Discrepantie culturele kapitaal & dominante cultuur op school  $+$  taalprestaties

## 4 Data en methoden

*In dit hoofdstuk wordt aangegeven hoe het onderzoek is opgezet en uitgevoerd, hoe de verschillende variabelen zijn geoperationaliseerd en welke statistische analyses zijn gebruikt om de hypothesen te toetsen.*

### 4.1 Data

Om te toetsen welke oorzaken ten grondslag liggen aan de ongelijkheid in taalprestaties onder autochtone leerlingen op het Marianum is er een kwantitatief onderzoek gedaan door middel van een gestructureerde vragenlijst. Dat wil zeggen dat de respondenten in dit onderzoek allemaal antwoord geven op dezelfde vragen (Neuman, 2012). De vragenlijst is te vinden in de bijlage.

De gestructureerde vragenlijst bestaat uit een aantal meerkeuzevragen, een drietal open vragen en een Likert-schaal waarmee leerlingen kunnen aangeven hoeverre ze met de betreffende onderwerp eens zijn. De enquête gaat onder andere over motivatie, leesgedrag en de leeromgeving van de leerling, en be vraagt opleidingsniveau en beroep van beide ouders. Er is bewust gekozen voor een vijfpuntschaal, om deze scores later mee te kunnen nemen in regressieanalyses. De respondenten is gevraagd om maar één antwoord te geven op de vragen en stellingen en te kiezen voor de mogelijkheid die het meest van toepassing is. De categorische variabelen die in de analyse zijn meegenomen hebben allemaal dezelfde richting. Dat wil zeggen dat een hogere score bij een interval variabele een uitkomst representeert wat meer, vaker of positiever betekent.

Het veldwerk voor deze enquête vond plaats tussen maandag 2 juni en vrijdag 6 juni 2014. Voor de selectie van de respondenten is gebruik gemaakt van een gestratificeerde aselecte steekproef. Allereerst is er een lijst gemaakt van alle derde klassen van het Marianum van vmbo-basis tot en met gymnasium. Vervolgens zijn de klassen verdeeld per niveau. Daarna is er per niveau willekeurig een aantal klassen geselecteerd. Voor basis, kader, gemengd theoretisch en het vwo zijn er twee klassen geselecteerd, voor havo zijn er drie klassen geselecteerd en voor het gymnasium is er één klas geselecteerd. Hierbij is rekening gehouden met de verdeling van leerlingen in schoolniveaus op de gehele school, om de representativiteit van de steekproef te bewaken. Deze klassen zijn benaderd voorafgaand of na afloop van de les. Waarna iedereen die op dat moment aanwezig was is gevraagd of hij/zij de enquête in wilde vullen.

Er is bewust gekozen voor een schriftelijke vragenlijst. Binnen het Marianum hebben medewerkers slechte ervaringen met het afnemen van online enquêtes. Leerlingen kijken niet vaak genoeg op hun schoolmail of hebben geen tijd of motivatie om de vragenlijst in te vullen. Met een schriftelijke vragenlijst kon de vragenlijst tijdens de lessen afgenomen. Doordat de enquêtes per klas afgenomen zijn en de respondenten niet individueel is gevraagd voor deelname aan dit onderzoek, kon zodoende bij iedereen die op die dag tijdens het betreffende lesuur aanwezig was de vragenlijst afgenomen worden. Hierdoor is een hoge respons gewaarborgd.

Er is tevens bewust gekozen om de leerlingen uit leerjaar drie te onderzoeken. Het Marianum constateert namelijk dat het taalniveau van deze leerlingen zonder aanwijsbare reden sterk uiteen loopt. Zie ook figuur 2 in hoofdstuk 2.

Er zijn twaalf klassen met in totaal 308 leerlingen benaderd voor het onderzoek. Daarvan hebben 264 leerlingen de vragenlijst ingevuld, wat een mooie respons rate van 85,7 procent oplevert. Voor de uiteindelijke analyses zijn alleen de respondenten gekozen die een geldige score hebben op alle variabelen die meegenomen zijn in de analyses. 22 respondenten hadden missende scores op één van de variabelen, dat is 8,3 procent van alle respondenten die de vragenlijst hebben ingevuld. De meeste scores (6,1 procent) misten op de afhankelijke variabele taalniveau, omdat een aantal respondenten afwezig was op de dag van toetsing.

De overige missende scores (2,2 procent) kwamen vooral voor bij de onafhankelijke variabele beroep moeder of beroep vader, waarschijnlijk omdat leerlingen het antwoord op deze vraag niet wisten.

De definitieve steekproef bevat 242 respondenten. 40,9 procent van deze respondenten zit op het vmbo, ruim 29 procent op de havo, 22,3 procent op het vwo en 7 procent op gymnasium. Dit komt nagenoeg overeen met de verdeling van leerlingen naar onderwijsniveau in de doelpopulatie. Zie hiervoor ook hoofdstuk 2 van dit rapport.

#### *4.1.1 Betrouwbaarheid*

Het feit dat er gewerkt is met een gestructureerde vragenlijst, komt de betrouwbaarheid van dit onderzoek ten goede. Voor de meeste vragen konden respondenten immers allemaal uit dezelfde antwoordcategorieën kiezen, wat weinig ruimte liet voor eigen interpretatie.

Een kanttekening die gemaakt moet worden betreffende de betrouwbaarheid, is het feit dat de vragenlijst afgenomen is tijdens de les. Leerlingen kunnen het gevoel hebben gehad dat ze de vragenlijst verplicht in moesten vullen en daardoor niet serieus over hun antwoorden hebben nagedacht. Tevens kunnen ze beïnvloed zijn door rumoer in de klas of

haast waardoor ze niet aandachtig naar de vragen hebben gekeken. Deze methode kan de betrouwbaarheid ook positief beïnvloeden. Sommige leerlingen zullen de vragenlijst juist serieuzer invullen onder supervisie dan wanneer ze dit in hun vrije tijd doen.

#### *4.1.2 Validiteit*

Aangezien de onderzoekspopulatie (voornamelijk) 15-jarige leerlingen zijn van alle schoolniveaus, is er veel moeite gestoken in het aanpassen van het taalgebruik zodat alle respondenten de vragen en stellingen begrijpen. Zo is de vragenlijst getest bij een aantal leerlingen en bij docenten die lesgeven aan leerlingen van zowel vmbo basisberoepsgerichte leerweg tot en met gymnasium. Op basis van deze test zijn enkele stellingen anders geformuleerd en hier en daar wat complexe woorden vervangen door makkelijkere woorden. Dit de validiteit ten goede.

Aangezien de onderzoeker in dezelfde ruimte was wanneer de respondenten de vragenlijst invulden, konden ze direct om opheldering vragen als er vragen of antwoorden niet duidelijk waren. Hierdoor kon de validiteit van het onderzoek gewaarborgd worden.

De retrospectieve vragen in de enquête zijn echter een bedreiging voor de validiteit. De verkregen data is dan afhankelijk van het geheugen van de respondent. Tevens kan het zijn dat leerlingen sociaal wenselijke antwoorden geven; bijvoorbeeld over hun motivatie en inzet op school.

### **4.2 Operationalisering variabelen**

*In deze paragraaf wordt aangegeven met welke vraag in de enquête de variabelen zijn gemeten en hoe deze zijn meegenomen in de analyses.*

#### *4.2.1 Afhankelijke variabele: taalprestaties*

Voor de afhankelijke variabele wordt gebruik gemaakt van secundaire data. De afhankelijke variabele taalprestaties is gemeten aan de hand van referentieniveaus taal die voor elke leerling van het Marianum bekend is. Zoals eerder uitgelegd dienen referentieniveaus als richtlijn voor het gewenste niveau van leerlingen in elke fase van hun schoolcarrière en worden deze niveaus gemeten in vier domeinen, te weten mondelinge vaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en taalverzorging & taalbeschouwing (OCW, 2014). De hoogte van referentieniveaus is niet direct aan de leerlingen gevraagd omdat de meeste leerlingen dit niet uit hun hoofd weten. Daarom wordt leerlingen gevraagd naar hun leerlingnummer. Dit nummer wordt gekoppeld aan de juiste scores op de vier taaldomeinen

uit het leerlingvolgsysteem van het Marianum. Deze scores lopen van 1 tot en met 4. Om vast te stellen of deze vier items één betrouwbare schaal kan worden, is er gekeken naar de onderlinge correlaties. Uit deze analyse kwam een Cronbach's alpha van .659. Dit is geen hoge correlatie, maar wel acceptabel. Daarom is ervoor gekozen om de vier domeinen samen te voegen tot één variabele genaamd taalniveau. Dit is gedaan door een gemiddelde score te berekenen van alle scores op de vier taaldomeinen. Taalniveau is geoperationaliseerd als interval variabele waarbij de categorieën lopen van 1 (niveau 1F) tot en met 4 (niveau 4F).

#### *4.2.2 Onafhankelijke variabelen*

De onafhankelijke variabelen worden bepaald door acht hypothesen die zijn geformuleerd om tezamen de onderzoeksvraag te beantwoorden. Deze variabelen hebben mogelijk invloed op de taalprestaties van de autochtone leerlingen op het Marianum. Tevens zijn er drie controlevariabelen meegenomen in de analyses. Alle variabelen worden in deze paragraaf beschreven.

##### *Onderwijsaspiraties*

Deze variabele wordt gemeten met de stelling: 'Ik vind het belangrijk om altijd mijn best te doen op school, omdat ik het ver wil schoppen in het leven'. Respondenten konden kiezen tussen vijf antwoordcategorieën, namelijk helemaal mee oneens (1), mee oneens (2), niet oneens/niet eens (3), mee eens (4) en helemaal mee eens (5).

##### *Leesgedrag*

Om na te gaan of er sprake is van het Matthëuseffect is de respondent de vraag voorgelegd: 'Hoe vaak lees jij boeken in je vrije tijd voor je plezier?' Daarbij konden zij kiezen tussen de mogelijkheden (bijna) nooit (1), een paar keer per jaar (2), een paar keer per maand (3) of (bijna) elke dag (4). In de literatuur wordt gesteld dat dit effect alleen optreedt wanneer mensen vaak lezen. Daarom is hier tevens een dummyvariabele aangemaakt waarbij de eerste drie antwoordcategorieën de waarde 0 krijgen en de laatste antwoordcategorie de waarde 1. De waarde 1 betekent dat de respondent (bijna) elke dag in zijn of haar vrije tijd leest voor z'n plezier en de waarde 0 betekent dat de respondent dit minder vaak dan (bijna) elke dag doet.

##### *Dialect als thuistaal*

Om deze variabele te meten is de respondenten de vraag gesteld: 'Hoe vaak wordt bij jou thuis dialect (zoals 't Achterhoeks) gesproken? Hier konden respondenten kiezen tussen de

antwoorden (bijna) nooit (1), een paar keer per jaar (2), een paar keer per maand (3) of (bijna) elke dag (4). De literatuur geeft aanleiding om te denken dat dialect als thuistaal alleen invloed heeft op taalprestaties als dit vaak thuis wordt gesproken. Daarom is een dummyvariabele aangemaakt waarbij de eerste drie antwoordcategorieën de waarde 0 krijgen en de laatste antwoordcategorie de waarde 1. De waarde 1 betekent hier dat er (bijna) elke dag dialect (zoals 't Achterhoeks) bij de respondent thuis wordt gesproken en 0 betekent dat er bij de respondent thuis minder vaak dan (bijna) elke dag dialect (zoals 't Achterhoeks) wordt gesproken.

### *Sociaal kapitaal*

De manier waarop wordt gemeten hoeveel sociaal kapitaal een leerling bezit, is via de sociaaleconomische status [SES] van de ouders van de leerling. Een veel gebruikte indicator hiervoor is het beroep- en opleidingsniveau van de moeder of van beide ouders (Bradley, 2002; Hoff, 2006). Aan de respondenten zijn twee vragen gesteld: 'Wat is de hoogst afgeronde opleiding van je vader?' en 'Wat is de hoogst afgeronde opleiding van je moeder?'. De antwoordmogelijkheden liepen van geen onderwijs/alleen basisschool (1) tot universiteit (7).

Om het beroepsniveau van beide ouders te meten is aan de respondenten een tweetal vragen gesteld, namelijk: 'Wat voor type baan heeft je vader?' en 'Wat voor type baan heeft je moeder?'. Waarbij de respondenten konden kiezen uit de antwoorden: 'Mijn vader/moeder heeft geen baan' of 'Mijn vader/moeder heeft wel een baan, namelijk.....' en ze bij het tweede antwoord zelf een beroep konden invullen. Deze beroepen zijn volgens de beroepenclassificatie herziene versie ingedeeld in een rangorde (CBS, 2001). Wanneer niet werd gespecificeerd op welk niveau het beroep uitgeoefend wordt, bijvoorbeeld beleidsmedewerker op lager, middelbaar of hoger niveau, dan is er uitgegaan van het gemiddelde niveau (middelbaar). Met de scores uit de beroepenclassificatie is een nieuwe variabele aangemaakt voor het beroep van de vader en de moeder van de respondent. Deze bevat de categorieën geen baan (1), elementair beroep (2), lager beroep (3), middelbaar beroep (4), hoger beroep (5) en wetenschappelijk beroep (6). De score voor SES is berekend door het gemiddelde te nemen van de scores op de variabele opleidingsniveau vader, opleidingsniveau moeder, beroep vader en beroep moeder. Deze berekening resulteert in een schaal van laag SES (1) tot en met een hoog SES (7).

### *De klas als sociaal netwerk*

Binnen dit concept worden twee zaken onderscheiden: door wat voor type sociaal netwerk de leeromgeving van de leerling wordt gevormd en welke normen binnen dit netwerk geldende zijn. Deze twee variabelen worden gemeten met de stellingen: ‘De leerlingen in mijn klas vormen een hechte groep’, en ‘Binnen mijn klas is het gebruikelijk dat je je best doet op school door bijvoorbeeld op te letten in de les, de instructies van de leraar op te volgen en huiswerk op tijd af te maken’. De antwoordmogelijkheden van beide stellingen liepen van helemaal mee oneens (1) tot en met helemaal mee eens (5). Aangezien in de literatuur gesproken wordt van een interactie-effect van deze twee variabelen, is er ook een interactievariabele aangemaakt door de scores op de twee voorgenoemde variabelen met elkaar te vermenigvuldigen.

### *Cognitieve ouderbetrokkenheid*

Dit concept is geoperationaliseerd middels twee variabelen. De respondent is gevraagd: ‘Hoe vaak helpen jouw ouders met overhoren voor proefwerken, so’s of bij huiswerkopdrachten?’ en ‘Hoe vaak ben je in jouw jeugd voorgelezen door je ouders, voogd, familie of de oppas?’. Op beide items konden respondenten kiezen tussen de antwoorden (bijna) nooit (1), een paar keer per jaar (2), een paar keer per maand (3) of (bijna) elke dag (4). De literatuur geeft ook hier aanleiding om te denken dat deze twee uitingsvormen van cognitieve ouderbetrokkenheid alleen effect hebben op taalprestaties als dit vaak voorkomt. Daarom is een dummyvariabele aangemaakt waarbij de eerste drie antwoordcategorieën de waarde 0 krijgen en de laatste antwoordcategorie de waarde 1. De waarde 1 betekent hier dat de ouders (bijna) elke dag helpen met overhoren voor proefwerken, so’s of bij huiswerkopdrachten en dat de respondenten (bijna) elke dag in hun jeugd zijn voorgelezen door ouders, voogd, familie of de oppas. De waarde 0 betekent dat dit minder vaak dan (bijna) elke dag gebeurt of heeft plaatsgevonden.

Bij deze variabelen is tevens gekeken of er sprake was van multicollineariteit. Dit was niet het geval. Daarom is ervoor gekozen om in de analyses beide items apart mee te nemen om te kijken of het effect van het ene item verschilt van het effect van het andere item.

### *Pygmalioneffect*

Of er sprake is van het Pygmalioneffect, wordt gemeten aan de hand van een drietal items. Om te meten of de leerling waarneemt of docenten over het algemeen hoge of juist lage verwachtingen van hen hebben is de respondent de stelling voorgelegd: ‘Ik heb het idee dat de leraren gemiddeld veel vertrouwen hebben in mijn leerprestaties’. Om vervolgens te meten



of er sprake is van de twee eerder besproken mediërende factoren is de respondent de stellingen voorgelegd: 'Ik heb het idee dat leraren mij gemiddeld vaker de beurt geven in de les en ik meer uitleg krijg dan andere leerlingen in mijn klas' en 'Ik heb vertrouwen in mijn eigen schoolprestaties'. De antwoordmogelijkheden voor deze stellingen liepen tevens van helemaal mee oneens (1) tot en met helemaal mee eens (5).

#### *Discrepantie culturele kapitaal leerling en dominante cultuur school*

Dit concept bleek moeilijk te operationaliseren omdat de discrepantie tussen het culturele kapitaal van de leerling en de dominante cultuur op school van zoveel factoren afhankelijk kan zijn en deze discrepantie voor iedereen door andere factoren wordt bepaald. Daarom is ervoor gekozen om de respondent slechts één stelling voor te leggen die meet of de respondent zich thuis voelt op school. Deze stelling luidt: 'Ik voel me thuis op school'. En de antwoordmogelijkheden liepen van helemaal mee oneens (1) t/m helemaal mee eens (5).

#### *Controlevariabelen*

In dit onderzoek zijn diverse controlevariabelen meegenomen. Ten eerste is er gecontroleerd voor geslacht. Er is een dummy variabele aangemaakt, waarbij vrouw de waarde 0 heeft en man de waarde 1. Vrouwen gebruiken de taal vaker in allerlei situaties en vinden toepassen van de Nederlandse taal gemakkelijker (Hüther 2009; Joëls 2010). Ten tweede is het schoolniveau meegenomen. Deze variabele wordt gecategoriseerd in vmbo basis (1), vmbo kader (2), vmbo gemengd theoretisch (3), havo (4), vwo (5) en gymnasium (6). Ten derde is in dit onderzoek de controlevariabele dyslexie meegenomen. Hiervoor is een dummyvariabele aangemaakt, waarbij de waarde 0 betekent dat de respondent geen dyslexie heeft en de waarde 1 betekent dat de respondent wel dyslexie heeft. Diverse onderzoeken tonen aan dat dyslexie gepaard gaat met bredere taalproblemen (Joanisse, & Seidenberg, 1999; Joanisse et. al., 2000; Rispens & Been, 2007).

### **4.3 Methoden**

Nog voor dat een van de analyses kon worden gedaan, is er gekeken of er bij de gebruikte variabelen sprake is van multicollineariteit. Uit de correlatietabel van de onafhankelijke variabelen en de controlevariabelen samen bleek dat de hoogste correlatiecoëfficiënt een waarde had van 0,52 tussen de variabele die meet of de leerling vertrouwen heeft in zijn of haar eigen schoolprestaties en de variabele die meet of de leerling het idee heeft dat leraren gemiddeld veel vertrouwen hebben in hun schoolprestaties. Bij de analyse voor multicollineariteit wordt een score onder de 0,85 als acceptabel gezien (Allen & Bennet,

2010). Op basis hier van zijn alle variabelen meegenomen in de analyses.

In dit onderzoek is allereerst een aantal bivariate analyses gedaan. Deze analyses geven inzicht in de relatie tussen onafhankelijke variabelen enerzijds (de verschillende oorzaken van ongelijkheid in taalprestaties zoals die in de wetenschappelijke literatuur worden genoemd) en de afhankelijke variabele anderzijds (taalniveau van autochtone leerlingen). Door middel van correlatietabellen kan worden georiënteerd op mogelijke significante verbanden tussen variabelen. Bij deze analyses wordt echter niet gesproken van causaliteit. Er wordt hiermee enkel vastgesteld of de ene variabele significant correleert met de andere variabele.

Vervolgens is er een aantal multivariate analyses uitgevoerd. Deze analyses geven inzicht in hoeverre de onafhankelijke variabelen de scores op de afhankelijke variabele kunnen voorspellen. Aan de hand van multiële regressies is gekeken of taalprestaties worden beïnvloed door onderwijsaspiraties, sociaal kapitaal, cultureel kapitaal, sociaal netwerk van de leerling, het feit of er thuis een dialect gesproken wordt, het Pygmalioneffect, het Matthëuseffect én cognitieve betrokkenheid van de ouders. Aangezien er vanuit de literatuur een specifieke richting wordt verwacht van het effect van de verschillende onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabele, worden alle hypothesen eenzijdig getoetst.

Allereerst wordt gekeken hoeveel van de variantie in taalprestaties wordt verklaard door enkel de controlevariabelen. In de volgende modellen is geanalyseerd of respectievelijk de variabelen onderwijsaspiraties, dialect als thuistaal, sociaaleconomische status van de ouders, hechte klas, positieve leernormen, hulp bij huiswerk, voorlezen, leesplezier en thuisvoelen tezamen met de controlevariabelen de variantie in taalprestaties verklaren (hypothese 1 t/m 4, 6 en 8). Tevens is gekeken of er sprake was van een interactie-effect van positieve leernormen op de relatie tussen ervaren hechtheid van de klas en taalprestaties (hypothese 5). Eveneens is er nagegaan of de variabelen zelfvertrouwen, beurt leraar en onderwijsaspiraties de relatie tussen het vertrouwen van de leraar en taalprestaties mediëren (hypothese 7). Tot slot worden alle gebruikte variabelen samengevoegd. Dit model analyseert of de invloed van één van de variabelen de invloed van de andere wegverklaart.

Voor de leesbaarheid van het stuk is er voor gekozen om in de resultatensectie alleen de modellen weer te geven waar significante resultaten uit komen.

## 5 Resultaten

*Dit hoofdstuk geven de belangrijkste gegevens uit de statistische analyses besproken en weergegeven. Allereerst wordt een beschrijving gegeven van de gebruikte variabelen in de dataset. Vervolgens worden de verklarende analyses besproken.*

### 5.1 Beschrijvende analyses

De beschrijvende statistiek voor de afhankelijke, onafhankelijke en controlevariabelen zijn in tabel 2 weergegeven. Voor de leesbaarheid van dit stuk, zullen hier alleen de opvallende resultaten besproken worden.

Het gemiddelde taalniveau van de 242 respondenten in de steekproef is 2,38. De laagste score voor deze variabele is 1,3. Dit correspondeert met het referentieniveau dat dicht bij basisschoolniveau ligt. De maximale score op de afhankelijke variabele is 3,6. Deze score zit aan de bovenkant van het referentieniveau dat geldt voor havo en mbo-4.

Wat opvalt, is dat de meeste respondenten het belangrijk vinden om altijd hun best te doen op school, omdat zij het ver willen schoppen in het leven. Het gemiddelde voor deze variabele is 4,08, gemeten op een 5-puntschaal, met een standaarddeviatie van 0,61. Meer dan 80 procent van de respondenten geeft aan eens of helemaal mee eens te zijn met deze stelling.

Daarnaast ervaart 68 procent van de respondenten de groep leerlingen in zijn of haar klas als hecht. Het gemiddelde van deze variabele is 3,76 met een standaarddeviatie van 0,81. Deze variabele is eveneens gemeten op een 5-puntschaal.

De meeste respondenten (bijna 70 procent) geeft aan mee eens of helemaal mee eens te zijn met de stelling 'ik heb vertrouwen in mijn eigen schoolprestaties'. De maximale score op deze variabele is 5, het gemiddelde is 3,76 en de standaarddeviatie is 0,92.

Wat eveneens opvalt aan de resultaten uit deze dataset, is dat bij precies de helft van de respondenten thuis bijna elke dag of elke dag dialect (zoals 't Achterhoeks) wordt gesproken.

Slechts 10 procent van de respondenten in deze steekproef geeft aan (bijna) elke dag boeken te lezen in de vrije tijd voor zijn of haar plezier en geholpen te worden door hun ouders bij het overhoren voor proefwerken, so's en bij huiswerkopdrachten. Het gemiddelde voor deze beide variabelen is 0,11 met een standaarddeviatie van respectievelijk 0,31 en 0,32.

### *Controlevariabelen*

In dit onderzoek is er sprake van een oververtegenwoordiging van vrouwen, bijna zestig procent. De gemiddelde score op schoolniveau onder de respondenten ligt op 2,63 bij een maximum van 6. Deze score ligt tussen vmbo gemengd theoretisch en havo in. Daarnaast leidt slechts 14 procent van de respondenten in deze dataset aan dyslexie.

*Tabel 2: Beschrijvende statistiek van taalniveau, onderwijsaspiraties, dialect, SES, hechteklas, klasnormen, ouderbetrokkenheid, leraarvertrouwen, beurtleraar, zelfvertrouwen, leesplezier, thuisvoelen en de meegenomen controlevariabelen (N = 242).*

	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>
<b><i>Afhankelijke variabele</i></b>				
Taalniveau	2,38	0,48	1,3	3,6
<b><i>Onafhankelijke variabelen</i></b>				
Onderwijsaspiratie	4,08	0,61	3	5
Dialect	0,50	0,50	0	1
SES	3,81	1,14	1,25	6,25
Hechteklas	3,76	0,81	1	5
Klasnormen	3,19	0,86	1	5
<b><i>Ouderbetrokkenheid</i></b>				
- Hulphuiswerk	0,11	0,32	0	1
- Voorlezen	0,60	0,49	0	1
Leraarvertrouwen	3,60	0,78	1	5
Beurtleraar	2,24	0,76	1	5
Zelfvertrouwen	3,76	0,77	1	5
Leesplezier	0,11	0,31	0	1
Thuisvoelen	3,76	0,92	1	5
<b><i>Controlevariabelen</i></b>				
Geslacht	0,42	0,49	0	1
Schoolniveau	3,63	1,41	1	6
Dyslexie	0,14	0,35	0	1

## 5.2 Verklarende analyses

### *Bivariate analyses*

De bivariate analyses dienen als eerste oriëntatie op mogelijke significante verbanden tussen de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabele. Zoals eerder gesteld zegt dit niets over causaliteit, maar wordt enkel vastgesteld of de ene variabele correleert met de andere variabele. In dit stuk worden enkel de significante verbanden besproken, voor alle resultaten wordt verwezen naar tabel 3.

Zo heeft dialect een negatief verband met taalniveau, alhoewel dit om een zwak verband gaat ( $r=-0,139$ ,  $p<0.05$ ,  $r^2= 1,9\%$ ). Meer dialect als thuistaal hangt samen met een lager taalniveau. De richting van dit verband is in lijn met de tweede hypothese, die stelt dat leerlingen bij wie thuis vaak dialect wordt gesproken, slechter taalprestaties zullen leveren.

De mate waarin de leerling de klas als hecht ervaart, heeft een zwakke maar positieve invloed op de afhankelijke variabele ( $r=0,143$ ,  $p<0.05$ ,  $r^2= 2\%$ ). Wanneer leerlingen hun klas als hechter beschouwen, dan hangt dit samen met een hoger taalniveau. De richting van het verband is in lijn met een deel van hypothese 4, die stelt dat leerlingen die in een klas zitten met een hecht sociaal netwerk en waarin luisteren naar de leraar, instructies opvolgen en huiswerk maken de geldende norm zijn, een hoger taalniveau hebben.

De sociaaleconomische status van de ouders van de leerlingen blijkt positief samen te hangen met taalprestaties van de leerling ( $r=0,320$ ,  $p<.001$ ,  $r^2= 10,2\%$ ). Dit wil zeggen dat een hoger SES samenhangt met betere taalprestaties. De richting van het verband is zoals verwacht in hypothese 3 die stelt dat hoe hoger de sociaaleconomische status van de ouders van de leerling, hoe hoger het taalniveau.

Beide items van cognitieve ouderbetrokkenheid hebben een significant verband met de afhankelijke variabele. Hulphuiswerk heeft een zwak negatief verband ( $r=-0,195$ ,  $p<.01$ ,  $r^2= 3,8\%$ ) Dit wil zeggen dat wanneer leerlingen (bijna) elke dag hulp krijgen met huiswerk en overhoren, dit samenhangt met slechtere taalprestaties. Voorlezen heeft echter een zwak positief verband ( $r=0,134$ ,  $p<0.05$ ,  $r^2= 1,8\%$ ). Vaker voorlezen hangt samen met betere taalprestaties. De richting van deze twee verbanden is deels in lijn met hypothese 5, die stelt dat leerlingen waarvan ouders betrokkenheid bij schoolzaken tonen middels voorlezen, overhoren of het helpen bij huiswerkopdrachten, zullen betere taalprestaties leveren.

Leesplezier hangt tevens positief samen met taalprestaties ( $r= 0,265$ ,  $p<.001$ ,  $r^2= 7\%$ ). Dat wil zeggen dat bijna elke dag of elke dag voor je plezier boeken lezen in de vrije tijd samenhangt met een hoger taalniveau. Ook hier is de richting van het verband is in lijn

met de zevende hypothese van dit onderzoek, die stelt dat leerlingen die vaker lezen in hun vrije tijd, zullen betere taalprestaties leveren.

Wat betreft de controlevariabelen hangt het schoolniveau van de leerling zeer sterk, positief samen met de afhankelijke variabele ( $r=0,718$ ,  $p<.001$ ,  $r^2=51,55\%$ ). Dit wil zeggen dat een hoger schoolniveau in verband staat met een hoger taalniveau. Dyslexie heeft echter een negatief verband met taalniveau van de respondent en dit gaat slechts om een zwak verband ( $r= -0,194$ ,  $p<0.01$ ,  $r^2=3,76\%$ ). Dyslexie bij leerlingen staat in verband met een lager taalniveau. De richting van de verband tussen deze twee controlevariabelen en de afhankelijke variabelen, zijn eveneens zoals verwacht.

Tabel 3: Pearson's correlatie van alle gebruikte variabelen (N = 242).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.Taalniveau	-															
2.Onderwijsaspiratie	.031	-														
3.Dialect	-.139*	.014	-													
4.SES	.320***	.006	-.207***	-												
5.Hechteklas	.143*	.024	.108	.096	--											
6.Klasnormen	-.028	.275***	-.005	-.024	.301***	-										
7.Hulphuiswerk	-.195**	.167**	-.039	-.001	.124	.270***	-									
8.Voorlezen	.134*	.070	-.101	.116	.064	.078	-.029	-								
9.Leraarvertrouwen	.101	.375	-.074	.063	.021	.290***	.117	.068	--							
10.Beurtleraar	-.113	.092	.038	-.020	-.055	.107	.149*	-.021	.204***	-						
11.Zelfvertrouwen	.032	.252***	.021	.056	.086	.300***	.093	-.016	.520***	.195**	-					
12.Leesplezier	.265***	.084	-.080	.071	.006	-.001	-.038	.177	.078	-.090	.056	-				
13.Thuisvoelen	.075	.212***	.067	.035	.394***	.284***	-.006	.138*	.145*	.023	.267***	.034	-			
14.Geslacht	.056	-.018	.059	.049	-.035	.004	.046	-.326***	.107	.091	.230***	-.158*	-.177**	-		
15.Schoolniveau	.718***	.088	-.091	.395***	.213***	.042	-.168**	.071	.113	-.112	.067	.166*	.189**	.031	-	
16.Dyslexie	-.194**	-.075	-.082	.089	-.138*	-.024	.004	.076	-.028	.043	-.070	.009	-.108	-.014	-.168**	-

Noot: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

### *Multivariate analyses*

De bivariate analyses toonden aan dat een aantal relaties in de verwachte richting gaat. Om te kijken of deze variabelen niet alleen verband houden met de afhankelijke variabele maar deze ook significant beïnvloeden én om de daarover opstelde hypothesen te toetsen, zijn veertien multiële regressieanalyses uitgevoerd. Daarvan leverde zes regressieanalyses significante resultaten op. Voor de leesbaarheid van dit stuk is ervoor gekozen om alleen deze modellen weer te geven. De resultaten hiervan zijn te vinden in tabel vier en vijf. In dit hoofdstuk zullen de resultaten per model worden besproken.

#### *Model I*

Allereerst wordt gekeken hoeveel van de variantie in taalprestaties kan worden verklaard door alleen de controlevariabelen. Dit model is in zijn geheel significant ( $F=86,47, p<.001$ ). De verklaarde variantie van het model is 52,2 procent. Dit is een vrij hoge verklaarde variantie. Het geeft namelijk aan dat het taalniveau van de leerling al voor meer dan de helft voorspeld kan worden door alleen de controlevariabelen.

In dit model blijkt dat het schoolniveau van de leerling een significant positief effect heeft op de afhankelijke variabele ( $B=0,24, t=15,47, p<.001$ ). Dat wil zeggen dat hoe hoger het schoolniveau van de leerling is, hoe hoger zijn of haar taalniveau is.

Tevens heeft dyslexie een significant effect op taalprestaties van de leerling ( $B= -0,10, t= -1,66, p<.05$ ). Het gaat hier om een negatieve invloed, wat wil zeggen dat leerlingen die dyslexie hebben, een lager taalniveau hebben dan leerlingen die geen dyslexie hebben.

#### *Model II*

In het tweede model is gekeken naar de invloed van dialect als thuistaal op taalprestaties van autochtone leerlingen waarbij gecontroleerd is voor geslacht, schoolniveau en dyslexie. Dit model is in zijn geheel significant ( $F=66,36, p<.001$ ). De verklaarde variantie van het model is 52,9 procent. Dit is hoger dan in het eerste model, model twee is daarentegen niet significant verbeterd ten opzichte van model een.

Het blijkt dat de variabele dialect een significant negatief effect heeft op de afhankelijke variabele ( $B= -0,08, t= -1,89, p<.05$ ). Wanneer er bij leerlingen thuis bijna elke dag of elke dag dialect wordt gesproken, dan heeft dit een negatief effect op hun taalprestaties. Deze resultaten wijzen er op dat hypothese 3 bevestigd kan worden.

Tevens blijken een tweetal controlevariabelen significant te zijn. Voor schoolniveau



geldt een positief effect op de afhankelijke variabele ( $B=0,24$ ,  $t=15,26$ ,  $p<.001$ ). Dyslexie heeft in dit model juist een negatief effect op taalprestaties ( $B= -0,115$ ,  $t= -1,85$   $p<.05$ ). Dit betekent dat hoe hoger het schoolniveau van de leerling en wanneer de leerling niet leidt aan dyslexie, hoe betere taalprestaties deze leerling zal leveren.

### *Model III*

In dit model wordt nagegaan hoeveel van de variantie in taalprestaties van autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs kan worden verklaard door de variabele hulp huiswerk. Dit model is in zijn geheel significant ( $F=66,21$ ,  $p<.001$ ). De verklaarde variantie van het model is 52,8 procent. Model vier is ook deze keer niet significant verbeterd ten opzichte van model een.

De mate waarin leerlingen door hun ouders geholpen worden met overhoren en huiswerkopdrachten blijkt een significant negatief effect te hebben wanneer wordt gecontroleerd voor geslacht, schoolniveau en dyslexie ( $B= -0,12$ ,  $t= -1,77$ ,  $p<.05$ ).

Van de controlevariabelen blijken alleen schoolniveau en dyslexie een significant effect te hebben in dit model. Zo blijkt dat schoolniveau een positief effect heeft op de afhankelijke variabele ( $B=0,235$ ,  $t=15,00$ ,  $p<.001$ ). En de variabele dyslexie een negatief effect heeft op de afhankelijke variabele ( $B= -0,106$ ,  $t= -1,71$ ,  $p<.05$ ). Dit betekent dat leerlingen die (bijna) elke dag door hun ouders geholpen worden met overhoren voor proefwerken, so's en bij huiswerkopdrachten, lager presteren op het gebied van taal. Daarnaast betekent dit dat leerlingen die een lager schoolniveau en dyslexie hebben, vaker door hun ouders worden geholpen met overhoren voor proefwerken, so's en bij huiswerkopdrachten.

### *Model IV*

Om te analyseren of voorlezen een positief effect heeft op het taalniveau van de respondent, is er een multi-pele regressieanalyse uitgevoerd met deze variabele inclusief de controlevariabelen. Dit model is in zijn geheel significant ( $F=67,63$ ,  $p<.001$ ). De verklaarde variantie van het model is 53,3 procent. Model 4 is significant verbeterd ten opzichte van model een ( $Fchange=5,85$ ,  $p<.05$ ).

Uit dit model blijkt dat de variabele voorlezen een significant positief effect heeft op het taalniveau van de respondent ( $B=0,11$ ,  $t=2,42$ ,  $p<.05$ ). De controlevariabelen blijken hier ook van invloed te zijn. Zo heeft schoolniveau een positief effect op de afhankelijke variabele ( $B=0,236$ ,  $t=15,30$ ,  $p<.001$ ). De variabele dyslexie heeft juist een negatief effect op

de afhankelijke variabele ( $B = -0,12$ ,  $t = -1,89$ ,  $p < .05$ ). De resultaten van dit model kunnen als volgt geïnterpreteerd worden; wanneer leerlingen in hun jeugd (bijna) elke dag zijn voorgelezen door hun ouders, voogd, familie of de oppas, leveren zij betere taalprestaties. Dit effect is groter wanneer het schoolniveau van de leerling hoger is en hij of zij geen dyslexie heeft. Voorlopig kan er met de resultaten uit dit model en het vorige model *geen bevestiging* worden gevonden voor hypothese 6, die stelt dat naarmate ouders meer cognitieve betrokkenheid tonen middels voorlezen, overhoren of helpen bij huiswerkopdrachten, leerlingen betere taalprestaties leveren.

#### *Model V*

In dit model wordt de tweede hypothese van dit onderzoek getoetst, die stelt dat leerlingen die vaker lezen, betere taalprestaties leveren. Dit model is in zijn geheel significant ( $F = 71,44$ ,  $p < .001$ ). De verklaarde variantie van het model is 54,7 procent. Model 5 is daarmee significant verbeterd ten opzichte van model 1 ( $F_{change} = 13,13$ ,  $p < .001$ ).

Uit de regressieanalyse blijkt dat de variabele leesplezier een positief, significant effect heeft op het taalniveau van de respondent ( $B = 0,25$ ,  $t = 3,62$ ,  $p < .001$ ). Op basis van deze resultaten kan hypothese 2 bevestigd worden.

Tevens blijken een tweetal controlevariabelen in dit model significante effecten te hebben. Allereerst heeft schoolniveau net als in de vorige drie modellen een positief effect op de afhankelijke variabele ( $B = 0,23$ ,  $t = 14,97$ ,  $p < .001$ ). Dyslexie heeft ook in dit model een negatief effect op de taalprestaties van de respondenten in dit onderzoek ( $B = -0,11$ ,  $t = -1,83$ ,  $p < .05$ ). Dit resultaat geeft aan dat wanneer leerlingen (bijna) elke dag in hun vrije tijd boeken lezen voor hun plezier, zij dan een hoger taalniveau hebben. En dat dit effect groter is voor leerlingen met een hoger schoolniveau en leerlingen die geen dyslexie hebben.

#### *Model VI*

In model zes worden alle gebruikte variabelen samengevoegd. Dit model analyseert of de invloed van één van de variabelen de invloed van de andere wegverklaart en kan daarmee uitsluitel geven of de getoetste hypothesen bevestigd dan wel weerlegd kunnen worden. Dit model is in zijn geheel significant ( $F = 20,35$ ,  $p < .001$ ). De verklaarde variantie van het model is 57,5 procent. Model 6 is bovendien significant verbeterd ten opzichte van het eerste model ( $F_{change} = 2,35$ ,  $p < .01$ ).

Het eerder gevonden effect van de variabele dialect in model II vervalt wanneer de ander onafhankelijke variabelen worden toegevoegd. Met dit model wordt definitief duidelijk

dat er in dit onderzoek *geen bevestiging* kan worden gevonden voor de derde hypothese, die stelt dat leerlingen bij wie thuis veel dialect wordt gesproken, slechtere taalprestaties leveren.

De effecten van de variabele hulp huiswerk en voorlezen blijven bestaan, alhoewel de effecten voor de variabele voorlezen wel kleiner worden. Hulphuiswerk heeft in dit model een negatief effect op het taalniveau van de respondent ( $B = -0,122$ ,  $t = -1,66$ ,  $p < .05$ ). Voorlezen heeft een positief effect op de afhankelijke variabele ( $B = 0,09$ ,  $t = 1,95$ ,  $p < .05$ ). Met deze gegevens kunnen we stellen dat de zesde hypothese in dit onderzoek, die stelt dat leerlingen waarvan ouders betrokkenheid bij schoolzaken tonen middels voorlezen, overhoren of het helpen bij huiswerkopdrachten, betere taalprestaties leveren, *deels bevestigd* kan worden, aangezien hulp met huiswerk tegen de verwachting in een negatieve invloed heeft, maar voorlezen zoals verwacht een positieve invloed heeft op het taalniveau van de leerling.

De effecten van de variabele leesplezier blijven eveneens bestaan wanneer de andere onafhankelijke variabelen worden toegevoegd, maar wordt ook iets kleiner ( $B = 0,23$ ,  $t = 3,27$ ,  $p < .001$ ). Dit wil zeggen dat hoe vaker de leerling boeken leest voor zijn of haar plezier in de vrije tijd, hoe hoger het taalniveau is van deze leerling. Hiermee kan hypothese 2 van dit onderzoek *bevestigd* worden.

Uit de overige regressieanalyses die zijn gedaan, kwamen geen significante resultaten. Dat wil zeggen dat er in dit onderzoek *geen bevestiging* kan worden gevonden voor hypothese 1, hypothese 3, hypothese 4, hypothese 5, hypothese 7 én hypothese 8. In dit onderzoek hebben onderwijsaspiraties, dialect als thuistaal, sociaaleconomische status van de ouders, de klas als sociaal netwerk, het Pygmalioneffect en de discrepantie tussen culturele kapitaal van de leerling en de dominante cultuur op school dus geen significante invloed op taalprestaties van autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Tabel 4: Regressie modellen 1 t/m 3 van oorzaken van ongelijke taalprestaties onder autochtone leerlingen (N=242).

	Model I		Model II		Model III	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
<b>Onafhankelijke variabelen</b>						
Onderwijsaspiraties						
Dialect			-0,082*	0,043		
<b>SES</b>						
Hechte klas						
Klasnormen						
<i>Ouderbetrokkenheid</i>						
- Hulphuiswerk					-0,122*	0,069
- Voorlezen						
<b>Leraarvertrouwen</b>						
Beurtleraar						
<b>Zelfvertrouwen</b>						
Leesplezier						
<b>Thuisvoelen</b>						
<b>Controlevariabelen</b>						
Geslacht	0,032	0,044	0,037	0,044	0,036	0,044
Schoolniveau	0,240***	0,016	0,237***	0,016	0,235***	0,016
Dyslexie	-0,103*	0,062	-0,115*	0,062	-0,106*	0,062
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>52,2%</b>		<b>52,9%</b>		<b>52,8%</b>	

Noot: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

Tabel 5: Regressie modellen 4 t/m 6 van oorzaken van ongelijke taalprestaties onder autochtone leerlingen (N=242).

	Model IV		Model V		Model VI	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
<b>Onafhankelijke variabelen</b>						
Onderwijsaspiraties					-0,020	0,039
Dialect					-0,063	0,044
SES					0,015	0,021
Hechte klas					0,021	0,030
Klasnormen					-0,019	0,028
<i>Ouderbetrokkenheid</i>						
- Hulphuiswerk					-0,119*	0,072
- Voorlezen	0,112**	0,046			0,090*	0,046
Leraarvertrouwen					0,029	0,034
Beurtleraar					-0,006	0,029
Zelfvertrouwen					-0,021	0,034
Leesplezier			0,253***	0,070	0,231***	0,071
Thuisvoelen					-0,027	0,027
<b>Controlevariabelen</b>						
Geslacht	0,069	0,046	0,058	0,043	0,087*	0,048
Schoolniveau	0,236***	0,015	0,230***	0,015	0,216***	0,018
Dyslexie	-0,117*	0,062	-0,111*	0,061	-0,146**	0,062
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>53,3%</b>		<b>54,7%</b>		<b>57,5%</b>	

Noot: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

## 6 Conclusie en discussie

*In dit hoofdstuk worden de conclusies besproken die getrokken kunnen worden op basis van de resultaten uit de bivariate en multivariate analyses. Hiermee wordt tevens antwoord gegeven op de hoofd- en deelvragen van dit onderzoek. Tot slot zal er gereflecteerd worden op verschillende aspecten van dit onderzoek en suggesties worden gedaan voor vervolgonderzoek.*

### 6.1 Conclusie

In de huidige kenniseconomie is een hoog opleidingsniveau steeds belangrijker geworden. Voornamelijk het verbeteren van taalvaardigheid levert een zinvolle bijdrage aan goede resultaten in het onderwijs, omdat taal een transmissieve functie heeft: het wordt gebruikt voor kennisoverdracht (Branden, van der & Avermaet, van, 2001). Taalproblemen worden in het onderwijs dan ook gezien als één van de belangrijkste oorzaken van onderwijsachterstand (Opdenakker & Hermans, 2006). Niet alleen bij allochtonen, maar ook bij autochtonen is er sprake van ongelijkheid in taalprestaties. Autochtonen zijn vaak afkomstig uit milieus waar al generaties lang sprake is van een taalachterstand (Teunissen & Hacquebord, 2002). Het doel van deze studie was om te achterhalen wat de oorzaken zijn van deze ongelijkheid in taalprestaties onder autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dit onderzoek is uitgevoerd als case study voor het Marianum, een overwegend witte, middelbare school in een plattelandsregio in Oost-Gelderland. Deze scholengemeenschap constateert dat de taalprestaties van hun leerlingen door de jaren heen steeds verder uit elkaar loopt. De ongelijkheid in taalprestaties is met name groot onder leerlingen in het derde leerjaar. Het Marianum wil achterhalen waarom dit verschil er is. De centrale vraag binnen deze studie luidt: *Wat zijn de oorzaken van ongelijkheid in taalprestaties onder autochtone leerlingen op scholengemeenschap Marianum?*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zal allereerst antwoord gegeven worden op de deelvragen die in deze studie opgesteld zijn.

*Welke oorzaken van ongelijke taalprestaties onder autochtone leerlingen in het onderwijs worden in de wetenschappelijke literatuur onderscheiden?*

Op basis van de literatuur wordt verwacht dat onderwijsaspiraties, lezen in vrije tijd voor plezier, sociaaleconomische status van de ouders van de leerling en cognitieve

ouderbetrokkenheid middels voorlezen en hulp met overhoren en bij huiswerkopdrachten een positief effect heeft op het taalniveau van de leerling. Daarentegen wordt verwacht dat dialect als thuistaal en de discrepantie tussen culturele kapitaal van de leerling en de dominante cultuur op school juist een negatief effect heeft op het taalniveau van de autochtone leerling. Tevens kan er op basis van de literatuur verwacht worden dat er een interactie effect optreedt van positieve leernormen zoals luisteren naar de leraar, instructies opvolgen en huiswerk maken op de relatie tussen een hechte klas en het taalniveau van de autochtone leerling. Daarnaast wordt er verwacht dat de relatie tussen de verwachting van de leraar over de leerprestaties van de leerling op het gebied van taal en het taalniveau van de leerling wordt gemedieerd door lesstofaanbod aan de leerling en zelfvertrouwen en motivatie van de leerling.

*Welke van deze oorzaken spelen een rol bij autochtone leerlingen binnen het Marianum?*

In lijn der verwachting blijkt lezen een positieve invloed te hebben op het taalniveau van de leerling. Wanneer leerlingen elke dag of bijna elke dag in hun vrije tijd boeken lezen voor hun plezier, dan komt dit hun taalniveau ten goede. De wetenschappelijke literatuur geeft een verklaring voor dit effect en stelt dat hoe meer leerlingen lezen, hoe beter hun taalgevoel en-ontwikkeling is. Deze leerlingen kunnen daardoor beter teksten verwerken, interpreteren en analyseren en ervaren meer plezier bij het lezen omdat het hen simpelweg makkelijker af gaat. Deze taalsterke leerlingen ervaren positieve emoties tijdens het lezen wat ervoor zorgt dat zij ook eerder moeilijkere teksten gaan lezen, wat weer ten goede komt aan hun taalgevoel en-ontwikkeling. Er is hier sprake van een zichzelf versterkend effect wat ook wel het Matthëuseffect wordt genoemd.

Een andere oorzaak van ongelijke taalprestaties onder autochtone leerlingen van het Marianum is de mate waarin leerlingen in hun jeugd zijn voorgelezen. Uit deze studie blijkt namelijk dat naarmate de leerling in zijn of haar jeugd vaker is voorgelezen door zijn of haar ouders, familie, voogd of de oppas, het taalniveau van de leerling hoger is. Alhoewel ouders over het algemeen hun kinderen niet of nauwelijks meer voorlezen wanneer zij op de middelbare school zitten, blijkt dit effect, zoals in de wetenschappelijke literatuur al werd gesteld, van lange duur. Dit komt omdat voorlezen de woordenschat vergroot en positief bijdraagt aan het taalgevoel. Wellicht is hier hetzelfde mechanisme van kracht als die achter het Matthëuseffect schuilgaat. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat kinderen die vroeger veel voorgelezen zijn, een grotere woordenschat en beter taalgevoel ontwikkelen waardoor het voor hen makkelijker wordt om teksten te verwerken, interpreteren en analyseren. Deze

kinderen zullen lezen leuker vinden en daardoor aangemoedigd worden om vaker te lezen, wat weer ten goede komt aan hun taalgevoel- en ontwikkeling.

Met de resultaten van deze studie kan eveneens gesteld worden dat naarmate ouders hun kinderen vaker helpen bij het overhoren voor proefwerken of so's en bij huiswerkopdrachten dit een negatieve invloed heeft op de taalprestaties van hun kinderen. Dit effect is niet zoals verwacht en daarom kunnen er andere verklaringen zijn. In de theorie wordt gesteld dat meer hulp bij huiswerk en overhoren, betere taalprestaties oplevert. Tevens wordt gesteld dat wanneer ouders deze hulp niet geven, dit komt omdat zij zelf te laag opgeleid zijn en de leerstof van hun kinderen daarom te complex is, of omdat het kind op oudere leeftijd geen hulp van ouders meer accepteert. Een alternatieve verklaring voor deze theorie kan zijn dat het kind de ouder niet vraagt om hulp bij huiswerk of het overhoren voor proefwerken en so's, omdat het kind geen hulp nodig heeft. Dit impliceert dat de causaliteit van het gevonden effect een ander richting op gaat. Leerlingen met een lager taalniveau krijgen meer hulp van hun ouders bij huiswerkopdrachten en overhoren voor proefwerken of so's. Hun taalniveau is lager dus zij zullen deze hulp harder nodig hebben en daarom hun ouders wellicht vaker om hulp vragen.

Een aantal oorzaken van ongelijkheid in taalprestaties onder autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs die in de wetenschappelijke literatuur zijn gevonden, spelen geen rol op het Marianum. Hier zijn verschillende verklaringen voor mogelijk.

Het positieve effect van onderwijsaspiraties op taalniveau is niet zoals verwacht. Mogelijkerwijs komt dit omdat er weinig verschil zat in onderwijsaspiraties bij de leerlingen. Meer dan 80 procent van de respondenten in de gebruikte dataset geeft namelijk aan eens of helemaal eens te zijn met de stelling 'Ik vind het belangrijk om altijd mijn best te doen op school, omdat ik het ver wil schoppen in het leven'.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan niet gesteld worden dat dialect als thuistaal invloed heeft op het taalniveau van de autochtone leerling. In de literatuur wordt gesteld dat dit effect optreedt omdat de context waarin en de manier waarop dialect wordt gebruikt in groot contrast staan met de taal die op school wordt gesproken. Dit zou de verwarring scheppen en leerlingen zouden hierdoor fouten kunnen maken. Wellicht is de discrepantie tussen het Achterhoeks, het dialect wat in de omgeving waarin het Marianum is gevestigd wordt gesproken, het Nederlands op school helemaal niet zo groot. Tevens kan het zijn dat dit effect alleen optreedt wanneer het dialect ook actief wordt gebruikt door de leerling zelf. In de vragenlijst is de leerling alleen gevraagd of er thuis dialect gesproken wordt, omdat de theorie daar aanleiding toe gaf. Hierbij is niet gevraagd of de ouders



onderling het dialect spreken of ook met hun kinderen. Daarnaast zou het kunnen zijn dat leerlingen al hun hele leven tweetalig opgevoed zijn en de twee talen foutloos kunnen onderscheiden.

De sociaaleconomische status van de ouders van de leerling blijkt eveneens geen invloed te hebben op hun taalprestaties, alhoewel dit werd verwacht op basis van de wetenschappelijke literatuur. In de literatuur wordt gesteld dat hoe hoger de sociaaleconomische status van de ouders is, hoe meer sociaal kapitaal de leerling bezit. Wellicht is dit verband sterk maar is het sociaaleconomische status geen goeie indicator voor de hoeveelheid sociaal kapitaal die iemand bezit.

In deze studie blijkt eveneens het verwacht Pygmalioneffect niet op te treden. Mogelijkerwijs zijn docenten op het Marianum zich erg bewust van het risico dat verwachtingen over de leerprestaties van een leerling effect heeft op hun gedrag. In dit geval zullen docenten zich inspannen om iedereen in de klas gelijkwaardig te behandelen waardoor iedereen evenveel lesstof aangeboden krijgt en even sterk gemotiveerd worden.

De verwachting dat de klas als sociaal netwerk invloed heeft op taalprestaties van de leerling, wordt in dit onderzoek niet bevestigd. Een verklaring hiervoor kan zijn dat er weinig verschil is in hoe hecht leerlingen hun klas ervaren. 68 procent van de onderzochte leerlingen vindt dat de leerlingen in zijn of haar klas een hechte groep vormen. En andere verklaring kan zijn dat groepsprocessen niet zo veel invloed hebben op het individuele taalniveau als dat de literatuur doet vermoeden.

Tot slot blijkt de discrepantie tussen het culturele kapitaal van de leerling en de dominante cultuur op school niet van invloed te zijn. De discrepantie tussen deze twee concepten is in dit onderzoek gemeten door de leerlingen te vragen of hij of zij zich thuis voelt op school. Wellicht hebben de leerlingen deze vraag opgevat als een vraag over de sfeer op school of dat hun bevraagd werd of ze het leuk vinden op school. Als dit het geval is dat heeft dit onderzoek niet kunnen meten wat we hadden willen weten.

Rest hier nog antwoord te geven op vraag die in deze studie centraal staat: *Wat zijn de oorzaken van ongelijkheid in taalprestaties onder autochtone leerlingen op scholengemeenschap Marianum?*

Uit deze case study blijkt dat naarmate leerlingen tijdens hun jeugd vaker voorgelezen zijn door ouders, familie, voogd of de oppas én zij vaker boeken lezen voor hun plezier in de vrije tijd zij betere taalprestaties leveren. Tegen de verwachting in blijkt dat naarmate leerlingen vaker hulp krijgen van hun ouders met het overhoren voor proefwerken en so's en

bij huiswerkopdrachten zij slechtere taalprestaties leveren. Concluderend kan gesteld worden dat de mate waarin leerlingen voorgelezen zijn door hun ouders, familie, voogd of de oppas, de mate waarin leerlingen boeken lezen voor hun plezier in de vrije tijd én de mate waarin zij door hun ouders worden geholpen met overhoren voor proefwerken en so's en bij huiswerkopdrachten, gezien kan worden als oorzaak van ongelijke taalprestaties onder autochtone leerlingen in het derde leerjaar van het Marianum.

## 6.2 Discussie

Dit onderzoek kenmerkte zich door een hoge interne validiteit. Doordat de onderzoeker aanwezig was terwijl de respondenten de vragenlijst invulden konden eventuele vragen worden beantwoord of eventuele onduidelijkheden worden opgehelderd. Tevens kwam het gebruik van deze methode de betrouwbaarheid van dit onderzoek ten goede, omdat leerlingen de vragenlijst onder supervisie waarschijnlijk serieuzer ingevuld hebben dan dat ze dit in een andere context zouden doen.

Een ander sterk punt van dit onderzoek betreft de hoge respons rate. Doordat de enquêtes per klas afgenomen zijn en de respondenten niet individueel is gevraagd voor deelname aan dit onderzoek, kon zodoende bij iedereen wie op die dag tijdens het betreffende lesuur aanwezig was de vragenlijst afgenomen worden. Dit resulteerde in een respons rate van 85,7 procent.

Ondanks de hoge interne validiteit en respons kent dit onderzoek een aantal beperkingen. Deze kunnen als aanknopingspunt voor vervolgonderzoek gebruikt worden. Allereerst zijn er relatief veel variabelen meegenomen in de analyses vergeleken met het aantal respondenten. Vanwege tijdsgebrek was de steekproef in dit onderzoek niet groter dan 242 respondenten. Alhoewel dit wel aan de geldende normen voldoet, kan het zijn dat er toch niet genoeg spreiding zat in de scores op een aantal variabelen, waardoor er voor de betreffende variabelen in deze studie geen significante resultaten zijn gevonden. In vervolgonderzoek zou er gebruik gemaakt kunnen worden van een grotere steekproef.

Een tweede discussiepunt die ten aanzien van dit onderzoek genoemd kan worden is dat er louter gemeten is of er bij respondenten thuis vaak dialect (zoals 't Achterhoeks) wordt gesproken zonder onderscheid te maken in het feit of ouders dit dialect onderling spreken of ook met hun kinderen. Dit onderscheid is in deze studie niet gemaakt dewijl de literatuur hier geen aanleiding toe gaf. Het zou echter kunnen dat wanneer dit dialect niet met de kinderen wordt gesproken, dit ook geen negatieve invloed uitoefent op hun taalniveau. Vervolgonderzoek dient hier onderscheid in te maken en dit mee te nemen in de analyses.

Aangezien er nog niet eerder onderzoek is gedaan naar ongelijkheid in taalprestaties onder enkel autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs, zijn de uitkomsten van dit onderzoek zeer relevant als eerste verkenning van dit terrein. Het dient echter aanbeveling om een soortgelijk onderzoek uit te voeren op grotere schaal. Dat wil zeggen dat dit onderzoek herhaald zou moeten worden op meerdere middelbare scholen verspreid over heel Nederland en leerlingen van alle leerjaren onderzocht zouden moeten worden. Aangezien dit onderzoek een case study is, kunnen de uitkomsten niet zomaar gegeneraliseerd worden. Aan de resultaten van dit onderzoek kunnen wellicht factoren ten grondslag liggen die kenmerkend zijn voor de school of de regio, maar die niet gemeten zijn of waar niet voor is gecontroleerd in dit onderzoek. In vervolgonderzoek zou hier wel rekening mee gehouden kunnen worden.

In volgend onderzoek zou eveneens dieper ingegaan kunnen worden op aspecten van iemands karakter als mogelijke factor die invloed uitoefent op het taalniveau van de autochtone leerling. Wanneer een persoon bijvoorbeeld heel extravert is, zal hij of zij niet zo snel een drempel voelen om te communiceren met anderen in vergelijking met een introvert persoon. De mate van communicatie met anderen heeft mogelijk invloed op het taalniveau van de autochtone leerling.

Tot slot zou er nader onderzoek gedaan moeten worden over het effect van boeken lezen in de vrije tijd of in de jeugd voorgelezen zijn door ouders, familie, voogd of de oppas. Maakt het bijvoorbeeld uit vanaf welke leeftijd kinderen zijn voorgelezen in hun jeugd? En maakt het uit welke boeken autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs lezen of vroeger in hun jeugd uit voorgelezen zijn? Er zit een groot verschil tussen een stripboek, een literaire thriller en een luisterboek. En er is een groot contrast qua moeilijkheidsgraad tussen de boeken van Thea Beckman en een willekeurige roman uit de bouquetreeks. Deze vragen zouden in vervolgonderzoek beantwoord kunnen worden om een gedetailleerder beeld te krijgen van de positieve invloed die het in de jeugd voorgelezen zijn en het lezen van boeken in de vrije tijd heeft op het taalniveau van autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs in Nederland.

Als de adviezen voor vervolgonderzoek opgevolgd worden, zou mogelijk een genuanceerder antwoord gegeven kunnen worden op de vraag die op de titelpagina wordt gesteld; waarom Pieter kan schrijven op vmbo-niveau en zijn klasgenoot Priscilla nog boeken van de basisschool leest.

## 7 Beleidsaanbevelingen

*In het laatste hoofdstuk van deze masterthesis worden aanbevelingen gedaan voor beleid. Deze aanbevelingen zijn gericht op diverse stakeholders. Hierbij wordt ingegaan op het stimuleren van boeken lezen in de vrije tijd en voorlezen tijdens de jeugd.*

### **7.1 Leerlingen stimuleren om meer boeken te lezen in hun vrije tijd**

Allereerst zullen er aanbevelingen worden gedaan richting de organisatie van middelbare scholengemeenschap Marianum. De aanbevelingen zijn in het bijzonder gericht op de teamleider onderzoek & onderwijsontwikkeling, aangezien zij verantwoordelijk is voor het onderwijs- en taalbeleid. Daarnaast zijn de aanbevelingen in het bijzonder gericht op docenten, aangezien zij het meeste contact hebben met de leerlingen op school.

Uit deze case study is gebleken dat naarmate leerlingen vaker boeken lezen voor hun plezier in hun vrije tijd dit een positief effect heeft op hun taalniveau. Bovendien is hier sprake van een zichzelf versterkend effect. Wanneer het zogenaamde matthëuseffect in werking is gesteld, zal het een duurzame, positieve invloed uitoefenen op het taalniveau van de leerling. De mate waarin leerlingen voor hun plezier boeken lezen in hun vrije tijd kan gezien worden als één van de oorzaken van ongelijke taalprestaties. Aangezien het Marianum zich wil inspannen om alle leerlingen op school gelijke kansen te geven om zo het best uit zichzelf te halen, is dit resultaat een belangrijk motief om het lezen van boeken in de vrije tijd te stimuleren. Dit kan op verschillende manieren, waarvoor hier een aantal suggesties worden gedaan.

Allereerst kunnen er op school frequent boekbesprekingen worden gehouden over boeken die leerlingen voor hun plezier in hun vrije tijd lezen. Een voorwaarde is wel dat deze boekbesprekingen geen verplicht karakter moeten krijgen, omdat de school het risico loopt leerlingen hierdoor juist te demotiveren om voor hun plezier (meer) boeken te lezen, ‘omdat ze al zoveel moeten van school’. Om leerlingen effectief te stimuleren, dient het aanbeveling om deze boekbesprekingen door leerlingen en voor leerlingen uit te laten voeren. Het enthousiasme van een leerling over een boek is een veel betere graadmeter (beter dan het enthousiasme van een docent over een boek) van de kans dat andere leerlingen dit boek ook zullen lezen. Deze boekbesprekingen kunnen zowel offline als online plaats vinden. Offline kan er lestijd ingepland worden waarbij leerlingen voor de klas vertellen over het boek. Tijdens dit moment kunnen zij bijvoorbeeld vertellen hoe ze op het idee kwamen om het

betreffende boek te lezen, waarom het hen zo raakt, waarom ze het boek zo spannend/grappig/mooi/verdrietig vonden of waarom ze vinden dat andere leerlingen dit boek ook zouden moeten lezen.

Online zouden leerlingen elkaar kunnen enthousiasmeren door middel van bijvoorbeeld een applicatie die hier speciaal voor ontwikkeld is. Binnen deze applicatie kunnen leerlingen een online platform vormen waarbij bijvoorbeeld kort commentaar wordt geleverd over de boeken die in de schoolbibliotheek uitgeleend kunnen worden. Tevens zouden leerlingen elkaar met deze applicatie een digitale ansichtkaart kunnen sturen met de tekst: 'Hej, dit boek is denk ik echt iets voor jou omdat.....' waarbij ze zelf een reden kunnen invullen. Deze online applicatie moet vooral laagdrempelig blijven, zodat het leerlingen weinig moeite kost om een bijdrage te leveren.

Een andere manier om het lezen van boeken in de vrije tijd te stimuleren is middels een prijsvraag. Er kan een prijsvraag uitgestuurd worden over een boek die in de plaatselijke boekhandel te verkrijgen is en die alleen te beantwoorden is wanneer je het betreffende boek hebt gelezen. De prijs is dan een boekenbon waardoor de winnaar gelijk wordt getriggerd om meer te lezen. Het wedstrijdelement kan ervoor zorgen dat leerlingen hier moeite voor willen doen omdat het hen ook direct iets op kan leveren.

Een laatste mogelijkheid die hier zal worden geopperd is dat de school kortingen zal kunnen regelen voor alle leerlingen op abonnementen van de plaatselijke bibliotheek of op boeken van de plaatselijke boekhandel. Met deze maatregel kunnen eventuele financiële drempels om (meer) boeken te lezen in de vrije tijd worden weggenomen.

## **7.2 Belang van voorlezen tijdens de jeugd**

Aangezien voorlezen bij leerlingen tijdens de jeugd vaak wordt gedaan door ouders, is het van belang dat zij kennis hebben van het belang van voorlezen voor de taalvaardigheid van hun kinderen. Wellicht zijn heel veel ouders zich hier niet bewust van. Hier is een rol weggelegd voor basisscholen, consultatiebureaus en openbare bibliotheken om ouders hierop te attenderen. Ouders wordt zo handvatten bereikt om voor hun kinderen een positief leesklimaat te creëren.

### *7.2.1 Positief leesklimaat*

Het creëren van een positief leesklimaat zou ervoor kunnen zorgen dat de drempel voor kinderen om te lezen wordt verlaagd. Onder een positief leesklimaat wordt verstaan dat er bij kinderen thuis boeken aanwezig zijn. Of dat de toegang tot boeken wordt verschaft,

bijvoorbeeld middels een abonnement op de plaatselijke bibliotheek. Uit grootschalig, internationaal onderzoek blijkt dat kinderen die opgroeien in een huis met meer dan vijfhonderd boeken, een hoger opleidingsniveau bereiken. Deze kinderen volgen gemiddeld drie jaar langer onderwijs en hebben 20 procent meer kans om de universiteit af te ronden (Evans, et. al., 2010).

### **7.3 Safe Your Dream**

Tot slot wordt er nog een aanbeveling gedaan die aansluit op een bestaand instrument op het Marianum. Deze aanbeveling is gericht op de organisatie van het Marianum in z'n geheel en bedenkers van dit bestaande instrument.

Op dit moment is de referentietoets die eenmaal per jaar bij leerlingen wordt afgenomen het enige middel om te kunnen reflecteren op het taalniveau van de leerlingen. Wellicht zijn er meer, effectievere manieren om te reflecteren op het taalniveau van de leerling.

Op het Marianum wordt er gewerkt aan een project genaamd Safe your Dream, waar dit schooljaar een pilot voor draait. Safe your dream is een online platform waarbij door middel van video wordt vastgelegd welke ontwikkelingen leerlingen doormaken op onderwijskundig en persoonlijk vlak. Leerlingen kunnen hun verwachtingen, dromen en ontwikkelingen vastleggen waarna deze beelden op een vooraf afgesproken moment worden vrijgegeven. Zo worden ze geprikkeld om doelen te stellen, te bedenken welke stappen zij moeten ondernemen om deze doelen te bereiken en bewust van de leerweg die zij afleggen. Dit is een aantrekkelijke en laagdrempelige tool voor leerlingen om te reflecteren op hun ontwikkelingen. Het is aan te bevelen dit niet alleen toe te passen op ontwikkelingen op persoonlijk of onderwijskundig vlak in het algemeen, maar ook op het gebied van taalprestaties in het bijzonder.

# Literatuur

- Allen, P. & Bennet, K. (2010). *PASW Statistics by SPSS. A practical guide. Version 18.0*. Londen, Engeland: Engage Learning Emea.
- Antoni, M. & Heineck, G. (2012). *Do literacy and numeracy pay off? On the relationship between basic skills and earnings*. (IZA Discussion Paper 6882). Verkregen van BERG Working Paper Series, Universität Bamberg website: <http://hdl.handle.net/10419/66138>
- Bais, S., Faber, L. & Megens, M. (2013). *Taalbeleid in het voortgezet onderwijs. Een beschrijvend onderzoek naar de succesvolle implementatie van taalbeleid*. (Master thesis, Universiteit Utrecht Centrum voor Onderwijs en Leren, Utrecht). Verkregen van <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/279536>
- Batelaan, P. (1978). *Schooltaal, thuistaal. Over de verschillen tussen de schooltaal en thuistaal van kinderen en de onderwijskundige gevolgen daarvan*. 's Gravenhage, Nederland: Staatsuitgeverij.
- Becker, G. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York, NY: NBER.
- Bernstein, B. (1959). A public language. Some sociological implications of a linguistic form. *The British Journal of Sociology*, 10, 311-326.
- Borgonovi, F. (2011). *What can parents do to help their children succeed in school? pisa in focus*. Parijs, Frankrijk: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1999 (orig. 1970)). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Frankrijk: Les Éditions de Minuit.
- Bradley, R.H. (2002). Environment and parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (2<sup>nd</sup> ed., 2, 281 – 314). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Branden, van der, K. & Avermaet, van, P. (2001). *Taal, onderwijs en ongelijkheid: quo vadis?* Deventer, Nederland: Kluwer.
- Brandt, R. & Oosterman, J. (2011). *Wie durft? Leidinggeven aan taal en rekenbeleid*. Meso, 31, 9-13.

- Bruin, de, G., Linden, van de, J., Vegt, van de, A. & Aa, van der, R. (2012). *Monitor ouderbetrokkenheid in het po, vo en mbo. Tweede meting*. Rotterdam/Utrecht, Nederland: Ecorys/Oberon.
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W. & Velden, van der, R. (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse survey 2012*. 's-Hertogenbosch, Nederland: Expertisecentrum Beroepsonderwijs [ECBO].
- Boogaard, M., Damhuis, R., Glopper, de, K. & Bergh, van den, H. (1990). De mondelinge taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters. In: M. de Bois-Reymond & L. Eldering (Eds.) *Nieuwe oriëntaties op school en beroep. De rol van sexe en etniciteit*. (117-124). Amsterdam/Lisse, Nederland: Swets& Zeitlinger.
- Castells, M. (1998). *End of millennium: The information age – Economy, society and Culture* (3). Oxford, Engeland: Blackwell.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2001). *Standaard Beroepenclassificatie 1992 (SBC 1992), verbeterde editie 2001 [Standard Classification of Occupations 1992, edition 2001]*. Geraadpleegd op 27 mei 2014, van <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/classificaties/overzicht/sbc/1992-verbeterde-editie-2001-msi.htm>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2013). *Uitgaven voor onderwijs 2012. Trends en ontwikkelingen*. Geraadpleegd op 17 april 2014, via <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/D422C74F-193B-43E5-8089-ACC7C064797C/0/2013Uitgavenonderwijs2012art.pdf>
- Cheshire, J., Edwards, V., Münsterman, H. & Weltens, B., (1988). *Dialect and education. Some European perspectives*. Clevedon, Engeland: Multilingual Matters Ltd.
- Collins, J. (2000). Bernstein, Bourdieu and the new literacy studies. *Linguistics and Education*, 11, 65-78.
- Crook, C.J. (1995). The role of mothers in the education and status attainment of Australian men and women. *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 31, 31-73.
- Custred, G. (1990). The primacy of standard language in modern education, *American Behavioural Scientist*, 34, 232-239.
- Denessen, E. (2007). Perspectives on parent's contribution to their children's early literacy development in multicultural western societies. In: *International Journal about Parents in Education*, 1, 237-244.



- Driessen, G. & Dekkers, H. (2007). Educational in equality in the Netherlands: Policy, practice, and effects. In R. Teese, S. Lamb & M. Duru-Bellat (Eds.), *International studies in educational inequality, theory and policy. Inequality: Educational theory and public policy*, 3, 257-274. Dordrecht, Nederland: Springer.
- Dronkers, J. (2004). Aan- en uitsluiting van migranten op de Nederlandse arbeidsmarkt. Het empirisch gelijk van zowel links als rechts. In J. van Hoof en W. van Noort (Eds.). *Arbeid, onderwijs & sociale ongelijkheid in de 21ste eeuw*, 46-67. Amsterdam, Nederland: Boom.
- Dronkers, J. & Graaf, de, P.M. (1995). Ouders en het onderwijs van hun kinderen. In: J. Dronkers, en W.C. Ultee, (red.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en mobiliteit*, 46-66. Assen, Nederland: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Durkheim, E. (1925). *L'education morale*, 1. Parijs, Frankrijk: Librairie Félix Alcan.
- Evans, M.D.R., Kelley, J., Sikora, J. & D.J. Treiman (2010). Family scholarly culture and educational succes: books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 171-197.
- Giddens, A. (1994). Living in a post-traditional society. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Eds.) *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge, Engeland: Polity Press – Blackwell.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (1984). *Looking in Classrooms*. London, Engeland: Harper & Row.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (2007). *Looking in Classrooms. 10<sup>th</sup> revised edition*. New York, NY: Pearson Education.
- Graaf, N.D., Graaf, de, P.M. & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- Gramberg, P. (2000). *De school als spiegel van de omgeving. Een geografische kijk op onderwijs*. Amsterdam, Nederland: Thela Thesis.
- Hacquebord, H. (1989). *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het Voortgezet Onderwijs. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen*. Dordrecht, Nederland: Foris.
- Hagen, A. (1989). The Netherlands. In U. Ammon, K. Mattheier, & P. Nelde (Eds.). *Dialect and school in the European countries. Sociolinguistics*, 3, 61-74. Tubingen, Nederland: Max Niemeyer Verlag.

- Hermans, P. (2002). Etnische minderheden en schoolsucces – een overzicht van diverse benaderingen. In: *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*, 21-39. Leuven/Apeldoorn, België/Nederland: Garant.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Holland Baker, M. (1981). Mother's occupation and children's attainment. *Pacific Sociological Review*, 24, 237-254.
- Houtte, van, M. (2003). Reproductietheorieën getoetst, de link tussen SES-compositie van de school en de onderwijscultuur van leerkrachten en directie. *Mens en maatschappij*, 78, 119-143.
- Hüther, G. (2009). *Männer. Das schwache Geschlecht und sein Gehirn*. Göttingen, Duitsland: Vandenhoeck & Ruprecht
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *Onderwijsverslag 2009 / 2010*. Utrecht, Nederland: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *Opbrengstenkaart 2013*. R.K. Scholengemeenschap Marianum. Groenlo. Zwolle, Nederland: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *Begrippen*. Verkregen van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
website:<http://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/begrippen.html>
- Joannisse, M., Manis, F.R., Keating, P. & M.S. Seidenberg (2000). Language deficits in dyslexic children: Speech perception, phonology, and morphology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 30–60. doi:10.1006/jecp.1999.2553
- Joannisse, M.F. & Seidenberg, M.S. (1999). Impairments in verbal morphology following brain injury: A connectionist model. *Proceedings of the National Academy of Science, USA*, 96, 7592–7597.
- Joëls, M. (2010). *Meisjes zijn niet bèta-dom. Over de hersenen in het dagelijks leven*. Amsterdam, Nederland: Bert Bakker.
- Jungbluth, P. (2005). Onderwijssegregatie en de (re)productie van ongelijkheid. In P. Brassé, H. Krijnen (Red.) *Gescheiden of gemengd. Een verkenning van etnische concentratie op school en in de wijk*, 33-57. Utrecht, Nederland: Forum.
- Karsten, S. & Slegers, P. (2005). *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid? Voor Wim Meijnen. Aangeboden bij de aanvang van zijn emeritaat aan de Universiteit van Amsterdam*. Antwerpen-Apeldoorn, België/Nederland: Garant

- Kordes, J., Bolsinova, M., Limpens, G. & Stolwijk, R., (2013). *Resultaten PISA-2012. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van wiskunde, natuurwetenschappen en leesvaardigheid in het jaar 2012*. Arnhem, Nederland: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem.
- Rooms-Katholieke Scholengemeenschap Marianum (2013). *Koers Marianum 2008-2013. 'Participerend groeien in competenties'*. Groenlo, Nederland: Marianum.
- Kalmijn, M. & Kraaykamp, G. (1999). De verklaarde variantie verklaard: een vergelijking van sociologische onderzoekartikelen in de periode 1975-1998. *Mens en maatschappij*, 74, 166-179.
- Kraaykamp, G. (2005). Dialect en sociale ongelijkheid: Een empirische studie naar de sociaal-economische gevolgen van het spreken van dialect in de jeugd. *Pedagogische studiën*. 2005 (82) 390-403.
- Kraaykamp, G. & Eijck, van, K. (2009). De intergenerationele reproductie van cultureel kapitaal in belichaamde, geïnstitutionaliseerde en geobjectiveerde vorm. *Mens en maatschappij*, 84, 177-206.
- Kroon, S. & Vallen, T. (2004). *Dialect en school in Limburg*. Amsterdam, Nederland: Aksant.
- Levels, M. & Dronkers, J. (2005). Differences in scholastic knowledge of first and second generation migrants coming from various regions in highly developed countries of Europe and the Pacific Rim. *Voordracht op het afscheidscongres voor Prof. J. Peschar, Groningen, September 2005*. Verkregen van <http://www.iue.it/Personal/Dronkers>
- Levrau, F. (2010). De hinkstapsprong naar gelijke onderwijskansen. Over het uitblijven van sociaal-etnische gelijkheid in schoolprestaties. *Ethische perspectieven*. 20, 354-373. Leuven, België: Overlegcentrum voor Ethiek.
- McClendon, M.J. (1976). The occupational status attainment processes of males and females. *American Journal of Sociology*, 41, 52-64.
- Maliepaard, M. & Gijsberts, M. (2012). *Moslim in Nederland 2012*. Den Haag, Nederland: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Referentiekader taal en rekenen*. Geraadpleegd op 14 mei 2014, van [http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/referentiekader-taal-en-rekenen?utm\\_campaign=sea-t-onderwijs\\_en\\_wetenschap-a-](http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/referentiekader-taal-en-rekenen?utm_campaign=sea-t-onderwijs_en_wetenschap-a-)

referentieniveaus\_taal&utm\_term=%2Breferentiekader%20%2Btaal&gclid=Cif5mrPLq74CFUXnwgod454AmA

- Neuman, W.L. (2012). *Understanding Research*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Onderwijsraad (2012). *Over de drempel van postinitieel leren*. Den Haag, Nederland: Onderwijsraad.
- Green, F. (2009). *Employee Involvement, Technology and Job Tasks*. (NIESR Discussion Paper 326). Verkregen van National Institute of Economic and Social Research website: <http://www.niesr.ac.uk/publications/employee-involvement-technology-and-job-tasks>
- Opdenakker, C. & Hermans, D. (2006). Allochtonen in en doorheen het onderwijs. Cijfers, oorzaken en verklaringen. In: S. Sierens, M. van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue & K. Pelleriaux, (eds.) *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent, België: Academia Press.
- Portes, A. & Landolt, P. (1996). The Downside of Social Capital. *The American Prospect*, 7, 18-21.
- Punt, L., Loon, van, A., Maas, van der, M. & Verbeeck, K. (2008). *De school over de drempel met taal! Aan de slag met referentieniveaus*. 's-Hertogenbosch, Nederland: KPC Groep.
- Rispens, J.E. & Been, P. (2007). Subject-verb agreement and phonological processing in 27 developmental dyslexia and specific language impairment (SLI): A closer look. *International Journal of language & Communication disorders*, 42, 293-305. doi:10.1080/13682820600988777
- Ruijven, van, E.C.M. (2003). *Voorsprong of achterstand? Onderzoek naar het onderwijsniveau van de Friese leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Leeuwarden, Nederland: Fryske Akademy.
- Schuller, T. & Desjardins, R. (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Parijs, Frankrijk: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Sierens, S., Houtte, van, M., Loobuyck, P., Delrue, K. & Pelleriaux, K. (2006). *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent, België: Academia Press.
- Sociaal Cultureel Planbureau (2001). *Over werken in de postindustriële samenleving hoofdstuk 1 t/m 4*. Den Haag, Nederland: SCP.
- Sociaal Cultureel Planbureau (2003). *Autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep*. Den Haag, Nederland: SCP.

- Sociaal Cultureel Planbureau (2008). *Jaarrapport integratie 2008*. Den Haag, Nederland: SCP.
- Sociaal Cultureel Planbureau (2013). *Samen scholen. Ouders en scholen over samenwerking in basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag, Nederland: SCP.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Teunissen, F. & Hacquebord, H. (2002). *Onderwijs met taalkwaliteit. Kwaliteitskenmerken voor effectief taalonderwijs binnen onderwijskansenbeleid*. 's Hertogenbosch, Nederland: KPC Groep.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal (2012/2013). *Uitwerking Regeerakkoord voor versterking kenniseconomie*. Brief van de minister van Economische Zaken en de minister en de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Tweede Kamer. Tweede Kamer, vergaderjaar 2012/2013, 11 februari 2013, dgbi-I&K, 13023398.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal (2013/2014). *Toptalent in het funderend onderwijs*. Brief van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Tweede Kamer. Tweede Kamer, vergaderjaar 2013/2014, 2 september 2013, Primair en Voortgezet onderwijs, 530191.
- Verhoeven, L.Th. (1989). Socio-cultural predictors of minority children's first and second language proficiency. In: K. Deprez (red.), *Language and intergroup relations in Flanders and the Netherlands*. Dordrecht, Nederland: Foris.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2001). Variatie in geletterdheid in het Nederlands als tweede taal. *Pedagogische Studiën*, 77, 378-390.
- Vegt, van der, A.L. & Velzen, van, J. (2002). *Dilemma's in het groen: Een analyse van onderwijskansen voor 1.25 leerlingen in het basisonderwijs op het platteland*. Middelburg/Utrecht, Nederland: Scoop/Sardes.
- Voogt, J. & Roblin, N.P. (2010). *21st Century Skills. Discussienota*. Enschede, Nederland: Universiteit Twente.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2013). *Naar een lerende economie*. Den Haag, Nederland: WRR.

- Wolterinck, C. (2013). *Opbrengstgericht werken. Een onderzoek naar opbrengstgericht werken door docenten in de bovenbouw vwo*. Groenlo, Nederland: R.K. Marianum.
- Wolters, W. & Graaf, de, N.D. (2005). *Maatschappelijke problemen. Beschrijvingen en verklaringen*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma uitgevers.

# Bijlage

## Leerlingenenquête

Voor mijn scriptie onderzoek ik wat de oorzaken zijn van verschillen in taalprestaties bij leerlingen van het Marianum. Ik zou je willen vragen om voor mij deze vragenlijst in te vullen. De enquête bestaat voornamelijk uit meerkeuze vragen en duurt enkele minuten om in te vullen. Bij deze vragenlijst is anonimiteit gegarandeerd en worden de gegevens vertrouwelijk behandeld. Bedankt voor je medewerking!

*Fout antwoord? Kruis het foute antwoord door zoals hieronder voorgedaan!*

Fout: →

-----

**1. Leerlingnummer**  (in elk vakje één cijfer s.v.p.)

### 2. Geslacht

- jongen
- meisje

### 3. Niveau

- VMBO basis
- VMBO kader
- VMBO gemengd theoretisch
- Havo
- Vwo
- Gymnasium

### 4. Dyslexie

- Ja
  - Nee
- 

### 5. Wat is de hoogst afgeronde opleiding van je vader?

- Alleen basisschool of geen opleiding
- Lager beroepsonderwijs (bijv. ambachtsschool, huishoudschool, VMBO)
- MAVO of ULO/MULO of VMBO gemengd theoretisch
- Middelbaar beroepsonderwijs (bijv. MTS, MEAO)
- HAVO/VWO, Gymnasium/atheneum of MMS/HHBS
- Hoger beroepsonderwijs (bijv. HTS/HEAO, HBO)
- Wetenschappelijk onderwijs/universiteit
- Weet ik niet / anders, namelijk.....

- 6. Wat is het beroep van je vader? Wees zo specifiek mogelijk. (bijv. niet alleen leraar, maar leraar op een basisschool of op de middelbare school)**
- Mijn vader heeft geen baan
- Mijn vader heeft wel een baan, namelijk .....

- 7. Wat is de hoogst afgeronde opleiding van je moeder?**
- Alleen basisschool of geen opleiding
- Lager beroepsonderwijs (bijv. ambachtsschool, huishoudschool, VMBO)
- MAVO of ULO/MULO of VMBO gemengd theoretisch
- Middelbaar beroepsonderwijs (bijv. MTS, MEAO)
- HAVO/VWO, Gymnasium/atheneum of MMS/HHBS
- Hoger beroepsonderwijs (bijv. HTS/HEAO, HBO)
- Wetenschappelijk onderwijs/universiteit
- Weet ik niet / anders, namelijk.....

- 8. Wat is het beroep van je moeder? Wees zo specifiek mogelijk.**
- Mijn moeder heeft geen baan
- Mijn moeder heeft wel een baan, namelijk .....

*Geef voor de onderstaande stellingen aan hoe vaak dit voorkomt. Kies het antwoord dat het meest van toepassing is.*

	<b>(Bijna) nooit</b>	<b>Een paar keer per jaar</b>	<b>Een paar keer per maand</b>	<b>(Bijna) elke dag</b>
9. Hoe vaak wordt bij jou huis dialect (zoals 't Achterhoeks) gesproken?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Hoe vaak helpen jouw ouders met overhoren voor proefwerken, so's en bij huiswerkopdrachten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Hoe vaak ben je in jouw jeugd voorgelezen door je ouders, voogd, familie of de oppas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Hoe vaak lees jij boeken in je vrije tijd voor je plezier?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Geef voor de onderstaande stellingen aan in hoeverre je hier mee eens bent. Kies het antwoord dat het meest van toepassing is.

	<b>Helemaal mee oneens</b>	<b>Mee oneens</b>	<b>Niet oneens /niet eens</b>	<b>Mee eens</b>	<b>Helemaal mee eens</b>
13. Ik vind het belangrijk om altijd mijn best te doen op school, omdat ik het ver wil schoppen in het leven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. De leerlingen in mijn klas vormen een hechte groep.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Binnen mijn klas is het gebruikelijk dat je je best doet op school door bijvoorbeeld op te letten in de les, de instructies van de leraar op te volgen en huiswerk op tijd af te maken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ik heb het idee dat de leraren gemiddeld veel vertrouwen hebben in mijn leerprestaties.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Ik heb het idee dat leraren mij gemiddeld vaker de beurt geven in de les en ik meer uitleg krijg dan andere leerlingen in mijn klas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ik heb vertrouwen in mijn eigen schoolprestaties.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ik voel me thuis op school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Heel erg bedankt voor het invullen!**