

**HET TAALONDERWIJS OP TAALZWAKKE
EN TAALSTERKE SCHOLEN**

EEN ONDERZOEK NAAR DE KENMERKEN
VAN HET TAALONDERWIJS OP
BASISSCHOLEN MET LAGE EN HOGE
TAALRESULTATEN



VOORWOORD

Basisvaardigheden vormen het fundament voor een succesvolle schoolloopbaan en daarmee voor een succesvol functioneren in de maatschappij. Daarom is in het beleidstraject Kwaliteitsagenda primair onderwijs 'Scholen voor morgen' het verbeteren van de basisvaardigheden taal en rekenen van leerlingen in het primair onderwijs als hoofdlijn gekozen.

In maart 2008 heeft de Inspectie van het Onderwijs het rapport 'Basisvaardigheden taal in het basisonderwijs' uitgebracht, waarin zij rapporteert over de uitkomsten van het onderzoek naar het niveau van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool en naar de verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede taalresultaten aan het einde van de basisschool.

In het rapport dat voor u ligt, worden de bevindingen gepresenteerd van het vervolgonderzoek. Dat concentreerde zich op de vraag wat de kenmerken zijn van het taalonderwijs op scholen met lage en hoge taalresultaten.

De inspectie hoopt hiermee schoolleiders, leraren, besturen, beleidsmakers en andere betrokkenen meer inzicht te verschaffen in de factoren die het niveau van het taalonderwijs kunnen beïnvloeden.

De hoofdinspecteur primair onderwijs en expertisecentra

Dr. L.S.J.M. Henkens
juni 2009

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD 3

SAMENVATTING 7

De kwaliteit van het taalonderwijs 8

Overeenkomsten taalsterke en taalzwakke scholen 8

Verschillen tussen taalsterke en taalzwakke scholen 9

Conditie voor het taalonderwijs 10

1 INLEIDING 13

2 ONDERZOEKSOPZET 15

2.1 Onderzoeksvraag 15

2.2 Waarderingskader taal 15

2.3 Steekproef 16

2.4 Schoolbezoeken 17

2.5 Analyse van gegevens 17

2.6 Kanttekeningen bij het onderzoek 17

3 OVEREENKOMSTEN TUSSEN TAALZWAKKE EN TAALSTERKE SCHOLEN 19

3.1 Inleiding 19

3.2 Leerstofaanbod 19

3.3 Leertijd 21

3.4 Didactisch handelen 22

3.5 Afstemming 23

3.6 Zorg en begeleiding 24

3.7 Ontwikkeling van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften 25

3.8 Kwaliteitszorg 26

3.9 Conclusies 27

4 VERSCHILLEN TUSSEN TAALZWAKKE EN TAALSTERKE SCHOLEN 29

4.1 Inleiding 29

4.2 Leerstofaanbod 29

4.3 Leertijd 31

4.4 Didactisch handelen 31

- 4.5 Afstemming in de taallessen 33
- 4.6 Zorg en begeleiding 35
- 4.7 Resultaten 36
- 4.8 Kwaliteitszorg 36
- 4.9 Conclusies 37

5 CONDITIES OP TAALZWAKKE EN TAALSTERKE SCHOLEN 39

- 5.1 Inleiding 39
- 5.2 Condities op taalsterke en taalzwakke scholen 39
- 5.3 Conclusies 41

6 CONCLUSIES EN BESCHOUWING 43

- 6.1 Inleiding 43
- 6.2 Bevindingen 43
- Conditie 46
- 6.3 Algemene conclusie 46
- 6.4 Beschouwing 47

Wat betekenen de resultaten van dit onderzoek voor de scholen? 47

Zorg voor doelgerichte uitleg 48

Neem de leertijd onder de loep 48

Afstemmen op verschillen tussen leerlingen 48

Individuele leerlijnen of leertrajecten 49

Hoge eisen, hoge verwachtingen 49

Vakdidactische deskundigheid 50

Gebruik van toetsen 51

Vergelijking met het inspectieonderzoek 2007 51

LITERATUUR 55

BIJLAGE(N)

- I GERAADPLEEGDE EXTERNE DESKUNDIGEN 57
- II TAALZWAKKE EN TAALSTERKE SCHOLEN: PERCENTAGE 'VOLDOENDE' PER INDICATOR 59

SAMENVATTING

In het kader van het meerjarenonderzoeksprogramma *Basisvaardigheden: taal, rekenen-wiskunde en sociale omgang in PO, VO en BVE* voert de inspectie sinds het schooljaar 2005/2006 jaarlijks onderzoek uit naar basisvaardigheden in het basisonderwijs.

Voor het vakgebied taal staat daarbij de volgende vraag centraal:

Hoe presteren Nederlandse scholen voor primair onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs en volwasseneneducatie op de basisvaardigheid taal/lezen en hoe kunnen die prestaties worden verklaard en verbeterd?

Het onderzoek waarover in dit rapport verslag wordt gedaan en het onderzoek uit 2007 naar de basisvaardigheden taal, hangen nauw met elkaar samen.

Voor het onderzoek van 2007 was bovenstaande vraag uitgewerkt in twee onderzoeksvragen:

1. Wat is het niveau van de taalvaardigheid van leerlingen aan het einde van de basisschool?
2. Waarin verschillen scholen met zwakke, gemiddelde en goede taalresultaten aan het einde van de basisschoolperiode?

Het rapport over dit onderzoek verscheen in februari 2008. Hierin is onder meer gerapporteerd over het niveau van de taalvaardigheid van leerlingen op de basisschool en over verschillen in het onderwijsleerproces tussen taalzwakke, gemiddelde en taalsterke scholen. Taalzwakke scholen zijn scholen waarvan de taalprestaties ten minste twee van drie jaren achterblijven bij de gemiddelde scores van scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie, bij de groep taalsterke scholen liggen de prestaties aanzienlijk hoger dan het gemiddelde van hun schoolgroep. Het onderzoek leidde tot een beeld van de kwaliteit van het onderwijs op scholen met hoge en lage taalprestaties. Bij deze typering heeft de inspectie hoofdzakelijk gebruik gemaakt van de beoordelingen op de kwaliteitsindicatoren van het PKO (Periodiek kwaliteitsonderzoek) van taalzwakke en taalsterke scholen uit 2005. Op welke indicatoren verschillen deze groepen scholen van elkaar? De uitkomsten van dit onderzoek vormen een eerste aanzet om verschillen in prestaties op het gebied van de basisvaardigheden taal te verklaren. In 2008 heeft dit onderzoek een vervolg gekregen.

In het onderzoek uit 2007 lag het accent op verschillen tussen taalsterke en taalzwakke scholen op algemene kwaliteitsindicatoren. Het onderzoek in 2008 gaat vooral over de kwaliteit van het taalonderwijs:

Wat zijn kenmerken van het taalonderwijs op taalzwakke en taalsterke scholen?

Op 280 basisscholen is het taalonderwijs beoordeeld op basis van een waarderingskader voor het taalonderwijs. De representatieve steekproef is zo ingericht dat ongeveer de helft van deze scholen op basis van de eindresultaten van de laatste jaren als taalsterk kan worden gedefinieerd, de overige scholen behoren tot de groep taalzwakke scholen. Door het

waarderingskader op deze beide groepen toe te passen, kunnen overeenkomsten en verschillen in het taalonderwijs het meest duidelijk naar voren komen. De steekproef is verder zo ingericht dat de scholen ongeveer gelijk verdeeld zijn over de zeven schoolgroepen (De schoolgroep 1-school heeft 100 procent niet-achterstandsleerlingen, de schoolgroep 7-scholen hebben meer dan 75 procent leerlingen met een allochtone achtergrond. Bij de tussenliggende schoolgroepen loopt het percentage achterstandsleerlingen vanaf schoolgroep 2 geleidelijk op).

Naast de beoordeling van de kwaliteit van het taalonderwijs, is tevens een beperkt aantal condities van de school in beeld gebracht. Condities die een positieve dan wel negatieve invloed kunnen uitoefenen op de taalprestaties.

De kwaliteit van het taalonderwijs

De kern van het onderzoek bestaat uit het beschrijven van overeenkomsten en verschillen in het taalonderwijs op taalsterke en taalzwakke scholen, op basis van de oordelen over de kwaliteit van het taalonderwijs die inspecteurs op schoolniveau hebben gegeven. Dit onderzoek moet zicht bieden op verklaringen voor de taalprestaties die scholen met hun onderwijs behalen. Om deze verklaringen te kunnen vinden is het onderwijsleerproces op scholen beoordeeld aan de hand van een waarderingskader met indicatoren die specifiek zijn voor taal. Deze indicatoren hebben betrekking op het leerstofaanbod, de leertijd, het didactisch handelen, de zorg en begeleiding van leerlingen, de resultaten en de kwaliteitszorg.

Overeenkomsten taalsterke en taalzwakke scholen

Uit het onderzoek blijkt dat het taalonderwijs op taalzwakke en taalsterke scholen een aantal overeenkomsten heeft. Er zijn namelijk onderwijspraktijken (indicatoren) die op taalsterke én taalzwakke scholen in ongeveer gelijke mate als voldoende of onvoldoende zijn beoordeeld.

Vrijwel alle taalzwakke en taalsterke scholen hebben een gepland leerstofaanbod dat dekkend is voor de kerndoelen Nederlandse taal. Bij de domeinen 'spreken en luisteren' en 'schrijven (stellen)' wordt het programma door 20-30 procent van de scholen echter niet volledig uitgevoerd. Bij deze scholen is de kans groot dat de kerndoelen voor deze onderdelen niet volledig worden gerealiseerd. Ongeveer een kwart van de scholen heeft geen structureel aanbod voor voortgezet technisch lezen in de groepen 4 en 5. Eveneens ongeveer een kwart van de scholen besteedt – waar dat gezien de leerlingenpopulatie nodig is – te weinig aandacht aan mondeling onderwijs. Bijna een derde van de scholen biedt in de groepen 1 en 2 geen adequaat aanbod voor mondelinge taal en voor geletterdheid.

Bij de domeinen 'spreken en luisteren' en 'schrijven (stellen)' volgen veel scholen (respectievelijk 70 procent en 50 procent) de voortgang van leerlingen niet. Ook voor andere taaldomeinen (begrijpend lezen, taalbeschouwing, woordenschat) volgt een deel van de scholen de voortgang van de leerlingen niet systematisch. Spelling is wat dit betreft een uitzondering: vrijwel alle scholen realiseren voor spelling een aanbod dat dekkend is voor de kerndoelen en ook vrijwel alle scholen voeren een voortgangsregistratie voor spelling. Ongeveer de helft van de scholen analyseert de resultaten op de methodegebonden toetsen in onvoldoende mate. Analyses zijn nodig om het

onderwijs na de toetsen goed af te kunnen stemmen op wat leerlingen nog niet of juist wel kunnen.

In de kleutergroepen besteedt ongeveer 90 procent van de scholen voldoende tijd aan gerichte taalactiviteiten. Ruim 90 procent van de scholen plant voldoende instructiemomenten voor taal in de groepen 3-8.

Bij de beoordeling van de didactiek vertonen taalsterke en taalzwakke scholen slechts op één indicator grote overeenkomst. Op ongeveer 90 procent van de scholen zorgen leraren voor betekenisvolle contexten en functionele opdrachten.

Vrijwel alle scholen brengen de ontwikkeling van leerlingen in kaart met behulp van landelijk genormeerde toetsen om te kunnen vaststellen bij welke leerlingen de ontwikkeling stagneert of achterblijft. Ongeveer 40 procent van de scholen maakt te weinig werk van de analyse van de beschikbare gegevens op het niveau van de individuele zorgleerling, om te achterhalen wat het precieze of achterliggende probleem is.

Ongeveer de helft van de scholen plant, verantwoordt en evalueert het onderwijs aan leerlingen die het eindniveau van groep 8 niet bereiken in onvoldoende mate. Op ongeveer een derde van de scholen is dit onderdeel niet beoordeeld.

Circa 80 procent van de scholen heeft op het gebied van taal inzicht in de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie. Ongeveer 40 procent van de taalsterke en taalzwakke scholen evalueert jaarlijks de kwaliteit van de taalresultaten aan de hand van de toetsgegevens uit het leerlingvolgsysteem.

Verschillen tussen taalsterke en taalzwakke scholen

Bij alle onderzochte onderdelen van het taalonderwijs doen zich significante verschillen voor tussen taalsterke en taalzwakke scholen. Dat wil zeggen dat het percentage taalsterke scholen dat een positieve score heeft op de betreffende onderdelen, beduidend hoger is dan bij de taalzwakke scholen het geval is.

De verschillen in de kwaliteit van het taalonderwijs zijn het meest pregnant bij het didactisch handelen van de leraren in de klas. Daarnaast zijn er behoorlijke verschillen bij de tijd voor taal, de afstemming van het taalonderwijs op de verschillen, de zorg, het leerstofaanbod en bij een onderdeel van de kwaliteitszorg gericht op het taalonderwijs.

Bij het leerstofaanbod zit het verschil tussen taalsterke en taalzwakke scholen met name bij de indicator over het aanbieden van de leerstof tot en met het niveau van groep 8. Daarnaast is het leerstofaanbod op taalsterke scholen beter afgestemd op de leerlingenpopulatie dan bij taalzwakke scholen. Op 42 procent van de taalzwakke scholen is het aanbod niet goed afgestemd op de leerlingenpopulatie.

Bij de vijf indicatoren over tijd voor taal zijn er twee waarbij er een significant verschil is tussen de taalsterke en taalzwakke scholen. Het gaat om voldoende tijd inplannen, zowel voor het vakgebied Nederlandse taal als geheel, als voor de afzonderlijke taalonderdelen. De taalzwakke scores bij deze kwaliteitskenmerken 10 procent minder vaak voldoende dan de taalsterke scholen.

Bij vijf van de zes indicatoren over het didactisch handelen zijn er significante verschillen tussen taalsterke en taalzwakke scholen. Op driekwart van de taalsterke scholen is de uitleg van de leraren als voldoende beoordeeld. Op taalzwakke scholen is dat 58 procent

Hoewel de taak- en opbrengstgerichtheid van de lessen hoog scoort op beide groepen scholen, is er een verschil van 10 procent tussen de scholen: 87 procent versus 97 procent voldoende. Datzelfde geldt voor de actieve betrokkenheid van de leerlingen. De scores zijn hoog, maar ook hier doen de taalsterke scholen het beter (99 procent versus 90 procent). Taalsterke scholen scoren ook beter op het gebied van het onderwijzen van strategieën, het bevorderen van talige interactie en bij het geven van feedback. Van alle indicatoren van het didactisch handelen is het bevorderen van interactie het minst ontwikkeld.

De lijn van de verschillen tussen taalsterke en taalzwakke scholen zet zich ook door bij de afstemming binnen de taallessen. Op alle indicatoren blijven taalzwakke scholen achter bij taalsterke scholen. Zowel de afstemming bij de instructie, bij de verwerking als bij de tijd is op taalsterke scholen beter verzorgd.

Bij de zorg en begeleiding bij taal verschillen taalzwakke en taalsterke scholen op twee kwaliteitskenmerken. Het betreft de planmatige uitvoering van de zorg (56 procent versus 68 procent voldoende) en de evaluatie van de effecten (48 procent versus 62 procent voldoende).

Bij de kwaliteitszorg bij taal doen taalsterke scholen het op één onderdeel beter. Deze scholen pakken de verbetering van het taalonderwijs vaker planmatig aan.

Conditie voor het taalonderwijs

Uit inspectieonderzoek naar zeer zwakke scholen blijkt dat ook andere factoren dan het onderwijsleerproces een rol spelen bij en van invloed zijn op de resultaten. Om die reden is ook gekeken naar een beperkt aantal condities op de scholen uit de steekproef.

Bij een aantal van deze condities is een verschil te zien tussen taalsterke en taalzwakke scholen. Deze hangen samen met het onderwijskundig leiderschap: het bevorderen van een gezamenlijke visie door de schoolleiding en de sturing die de schoolleiding geeft aan de verbeteractiviteiten. Op taalsterke scholen is dit beter ontwikkeld. Daarnaast blijkt ook dat het teamfunctioneren een aspect is dat op taalzwakke scholen ongunstiger is dan op taalsterke scholen. Het betreft de eensgezindheid in de visie op het taalonderwijs, de uitvoering van deze visie en het hebben van hoge verwachtingen van de leerlingen. Tot slot blijkt dat beleid dat gericht is op taalstimulering door ouders en op de overdracht van vaardigheden die geleerd worden binnen taal naar andere vakken, beter ontwikkeld is op de taalsterke scholen.

Het onderzoek naar kenmerken van de inrichting van het taalonderwijs op taalsterke en taalzwakke scholen, bevestigt opnieuw dat er verschillen zijn in het onderwijs op scholen met goede en slechte taalresultaten. Dat scholen verschil maken, is ook nu weer een belangrijke conclusie.

De verschillen in het taalonderwijs tussen taalsterke en taalzwakke scholen geven meer specifiek inzicht in verklaringen voor de resultaten die scholen

behalen op het gebied van taal. Het onderzoek laat namelijk zien welke kwaliteitskenmerken van het taalonderwijs een positieve bijdrage leveren aan de resultaten en er dus toe doen. Toch kan om een aantal redenen naar aanleiding van de uitkomsten van dit onderzoek geen eenduidig recept voor goede leerresultaten aan alle scholen worden verstrekt. Elke school heeft een eigen specifieke situatie. Op de ene school is de context van veel grotere invloed dan op de andere school. Daarnaast is het onderwijs dat kinderen krijgen maar één van de factoren die het succes bepaalt. Bij sommige taaldomeinen spelen andere factoren dan alleen het onderwijs (bijvoorbeeld intelligentie) een grotere rol dan bij andere taaldomeinen. Het onderzoek laat ten slotte wel zien welke factoren een rol spelen bij succesvol taalonderwijs, maar geeft geen precies zicht op de onderlinge verhouding van al deze factoren.

Desondanks zijn de verschillen in het taalonderwijs op taalsterke en taalzwakke scholen zo betekenisvol, dat het onderzoek wederom bevestigt dat scholen het verschil maken en dat de kwaliteit van de leraar ertoe doet. Alleen al om deze reden zouden scholen hun eigen taalonderwijs op basis van deze uitkomsten tegen het licht moeten houden.

1 INLEIDING

Het overheidsbeleid is erop gericht de basisvaardigheden van de leerlingen op het gebied van taal en rekenen te verbeteren. Van verschillende kanten kwamen er de afgelopen jaren indicaties die erop wijzen dat het niveau van de basisvaardigheden, ook in vergelijking met internationale gegevens, onder druk staat. Vanwege het belang van een goede beheersing van basisvaardigheden voor het succes van kinderen in andere vakken op school, in hun verdere schoolloopbaan en in de maatschappij, heeft het verbeteren van taal- en rekenprestaties een centrale plaats gekregen in het beleid. In de beleidsagenda 'Scholen voor morgen' beschrijven de bewindslieden de maatregelen en doelstellingen die erop gericht zijn om dit te bewerkstelligen.

Inmiddels zijn besturen en scholen aan de slag gegaan, onder andere in het kader van de taal- en rekenpilots van het Projectbureau Kwaliteit! De focus ligt op het meetbaar verbeteren van de taal-, lees- en rekenprestaties. Uit onderzoek, onder meer van de inspectie, is bekend dat het mogelijk is taal- en rekenprestaties te verbeteren. Onderzoek van de inspectie laat bijvoorbeeld zien dat scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie grote verschillen vertonen in de resultaten die met de leerlingen worden bereikt en dat deze verschillen vaak samenhangen met de manier waarop het onderwijs op de school is ingericht.

De inspectie voert in het kader van een meerjarenonderzoeksprogramma *Basisvaardigheden: taal, rekenen-wiskunde en sociale omgang in PO, VO en BVE* vanaf het schooljaar 2005/2006 jaarlijks onderzoek uit naar de basisvaardigheden. De inspectie wil met deze onderzoeken niet alleen verslag uitbrengen over de kwaliteit van het onderwijs in de basisvaardigheden, maar wil tevens een bijdrage leveren aan de kennis over effectieve praktijken.

In 2006 rapporteerde de inspectie over het technisch lezen. In 2007 bracht de inspectie het taalniveau aan het einde van het basisonderwijs in kaart, aan de hand van de scores op de Cito-Eindtoets. De taalresultaten van scholen verschillen aanzienlijk; er zijn taalzwakke en taalsterke scholen. Omdat leerstandaarden ontbreken konden geen absolute uitspraken worden gedaan over het niveau. De inspectie identificeerde verschillen in de kwaliteit van het onderwijs op taalzwakke en taalsterke scholen. Het rapport van dat onderzoek verscheen in februari 2008. In september 2008 rapporteerde de inspectie over het rekenniveau.

In 2008 is een vervolgonderzoek uitgevoerd waarin de kwaliteit van het taalonderwijs onder de loep is genomen. Het taalonderwijs op scholen met hoge taalresultaten (taalsterke scholen) is vergeleken met het taalonderwijs op scholen met lage taalresultaten (taalzwakke scholen). Het onderzoek geeft een beeld van de kwaliteitskenmerken die ertoe doen op het gebied van Nederlandse taal.

Over de uitkomsten van dit onderzoek gaat het voorliggende rapport.

2 ONDERZOEKSOPZET

2.1 Onderzoeksvraag

In het kader van het onderzoek *Basisvaardigheden: taal, rekenen-wiskunde en sociale omgang in PO, VO en BVE* heeft de inspectie in 2007 een onderzoek uitgevoerd naar de basisvaardigheden taal in het basisonderwijs. Het rapport verscheen in februari 2008. Hierin is onder meer gerapporteerd over het niveau van de taalvaardigheid van leerlingen aan het einde van de basisschool. De inspectie onderscheidde 'taalzwakke' en 'taalsterke scholen'. Taalzwakke scholen zijn scholen waarvan de taalprestaties ten minste twee van drie jaren achterblijven bij de gemiddelde scores van scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie. Bij taalsterke scholen liggen de prestaties aanzienlijk hoger dan het gemiddelde van hun schoolgroep.

In het onderzoek dat in 2007 is uitgevoerd, is ook nagegaan of er in de kwaliteit van het onderwijs verschillen zijn tussen taalzwakke, gemiddelde en taalsterke scholen. Daarvoor zijn de oordelen uit de toenmalige periodieke kwaliteitsonderzoeken gebruikt. Dit resulteerde in een beeld van de kwaliteit van het onderwijs op scholen met lage en met goede taalresultaten.

Het voorliggende rapport doet verslag van het vervolgonderzoek dat in 2008 is uitgevoerd. De focus ligt op de kwaliteit van het taalonderwijs. Dit taalonderzoek is bedoeld om meer zicht te krijgen op verklaringen voor hoge en lage taalresultaten aan het einde van de basisschool.

De onderzoeksvraag is:

wat zijn kenmerken van het taalonderwijs op taalzwakke en taalsterke scholen?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden heeft de inspectie een aantal activiteiten uitgevoerd. Die zijn hieronder kort weergegeven.

2.2 Waarderingskader taal

In de eerste plaats is een specifiek waarderingskader opgesteld om de kwaliteit van het taalonderwijs te beoordelen. Het waarderingskader is ontwikkeld door een projectgroep bestaande uit inspecteurs met expertise op het gebied van taal. Voor het waarderingskader taal is gebruik gemaakt van de kwaliteitsaspecten en indicatoren uit het Toezichtkader 2005. Dit is onder meer gebaseerd op de wet- en regelgeving en bestaat uit die kwaliteitsaspecten en indicatoren die er blijkens empirische studies toe doen (Inspectie van het Onderwijs 2007). De kwaliteitsaspecten en relevante indicatoren zijn toegespitst op het onderwijs in Nederlandse taal en aangevuld met specifieke indicatoren en aandachtspunten voor kwalitatief goed taalonderwijs. Het concept-waarderingskader is vervolgens voorgelegd aan een aantal externe deskundigen op het gebied van taal en lezen (zie bijlage I), waarna hun commentaar in het concept-waarderingskader is verwerkt.

Daarmee is een waarderingskader vastgesteld dat kan rekenen op een breed draagvlak.

Het waarderingskader omvat acht kwaliteitsaspecten voor goed taalonderwijs die zijn uitgewerkt in 39 indicatoren (Zie bijlage II). De indicatoren hebben betrekking op het leerstofaanbod, de leertijd, het didactisch handelen, de zorg en begeleiding van leerlingen, de resultaten en de kwaliteitszorg.

De indicatoren zijn uitgewerkt in criteria. Inspecteurs beoordeelden de kwaliteit van het taalonderwijs op scholen aan de hand van deze criteria. Alle indicatoren zijn op schoolniveau beoordeeld. Dat betekent dat het beeld in afzonderlijke groepen hiervan kan afwijken.

Voor deze aanpak, het werken met beoordelingscriteria, is vooral gekozen wegens de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid: inspecteurs geven eenduidige oordelen op basis van vooraf vastgestelde, heldere criteria.

2.3 Steekproef

Voor de beoordeling van de kwaliteit van het taalonderwijs is een steekproef getrokken van 280 basisscholen. In de steekproef zitten scholen die - op basis van de resultaten aan het einde van de schoolperiode - vallen onder de definitie 'taalzwak' of 'taalsterk'.

Evenals in het taalonderzoek 2007 is de volgende definitie gehanteerd voor taalzwak respectievelijk taalsterk: het percentage goed voor taal ligt ten minste twee van de drie jaar (periode 2005, 2006 en 2007) meer dan een halve standaarddeviatie onder respectievelijk boven het gemiddelde van de schoolgroep. Omdat het taalonderzoek in 2007 uitsluitend betrekking had op scholen die de Cito-Eindtoets afnemen en de steekproef representatief moet zijn voor het gehele basisonderwijs, zijn ook scholen in de steekproef opgenomen die zich via andere (landelijk genormeerde) toetsen verantwoorden over de eindopbrengsten. Dit zijn bijvoorbeeld scholen die zich voor de eindopbrengsten verantwoorden door middel van de Cito-entreetoets in groep 7, de toetsresultaten op landelijk genormeerde toetsen in groep 8 en de Drempeltoets. Voor deze categorie scholen is een vergelijkbare definitie van taalzwak en taalsterk gehanteerd.

Om te voorkomen dat er taalonderzoeken zouden worden uitgevoerd op scholen die – blijkens de resultaten op de Cito-Eindtoets 2008 – niet meer binnen de definitie van taalzwak dan wel taalsterk passen, zijn voor de steekproeftrekking alleen de scores van de jaren 2006 en 2007 gebruikt. De definitie is dus enigszins aangepast: het gaat om scholen die in de jaren 2006 én 2007 meer dan een halve standaarddeviatie afwijken van het gemiddelde van de schoolgroep en niet ten minste twee van de drie jaren in de periode 2006, 2007 en 2008. De scores op de toetsen in 2008 zijn dus niet meegenomen.

De taalzwakke en taalsterke scholen zijn evenwichtig verdeeld over de zeven schoolgroepen.

2.4 Schoolbezoeken

Op 280 scholen zijn schoolbezoeken uitgevoerd. De schoolbezoeken omvatten documentenanalyse, lesobservaties en gesprekken met leraren, intern begeleiders en directies.

Bij de keuze van de lessen is het accent gelegd op de taaldomeinen die onderdeel zijn van de Cito-Eindtoets die op 85 procent van de scholen wordt afgenomen. Dit zijn: spelling (spelling van werkwoorden en spelling van niet-werkwoorden), begrijpend lezen, woordenschat en het schrijven van teksten. Het domein 'taalbeschouwing' is niet in de lesobservaties betrokken, omdat dit domein diverse uiteenlopende taalonderdelen omvat. Verder zijn op alle onderzochte scholen lesobservaties uitgevoerd bij technisch lezen: een les aanvankelijk technisch lezen of een les voortgezet technisch lezen. Daarnaast is een les 'taalontwikkeling' in de kleutergroepen geobserveerd. Ook zijn op scholen waar 'woordenschat' op het rooster staat, lessen woordenschat bijgewoond. Op scholen die geen aparte lessen woordenschat verzorgen, is een les 'spreken en luisteren' geobserveerd.

Inspecteurs koppelden hun bevindingen over de kwaliteit van het taalonderwijs terug door middel van een nagesprek op de dag van het schoolbezoek en een schriftelijke rapportage.

Naast de oordelen op de indicatoren uit het waarderingskader van 280 scholen, is op schoolniveau ook een beperkt aantal aanvullende gegevens verzameld. Inspecteurs hebben op de scholen aanvullende gegevens in kaart gebracht over de scores op de (landelijk genormeerde) eindtoets (bijvoorbeeld het percentage niet-deelname en de scores op de subdomeinen voor taal). Daarnaast is de inspecteurs gevraagd een inschatting te maken van een aantal factoren in de condities van de school die een negatieve of juist positieve rol spelen bij de taalprestaties van de school.

2.5 Analyse van gegevens

Om kenmerken van taalzwakke en taalsterke scholen te achterhalen is een analyse uitgevoerd van de oordelen van inspecteurs over de kwaliteit van het taalonderwijs. Het oordeel op het niveau van de indicatoren werd door inspecteurs beoordeeld als 'voldoende' of 'onvoldoende'. Bij de analyse van de gegevens van 280 scholen is nagegaan op welke indicatoren uit het waarderingskader taalzwakke scholen significant slechter scoren dan taalsterke scholen.

De oordelen van inspecteurs (aanvullend) over factoren buiten het onderwijsleerproces, voornamelijk op het gebied van de condities, zijn gebruikt om na te gaan of zich trends aftekenen die specifiek gelden voor taalzwakke respectievelijk taalsterke scholen.

2.6 Kanttekeningen bij het onderzoek

De achterliggende gedachte bij het onderzoek naar kenmerken van het taalonderwijs op scholen met lage en met hoge taalresultaten, is dat zich verschillen voordoen tussen beide groepen scholen. Dat er verschillen zijn in de

kwaliteit van het onderwijs is al naar voren gekomen in het onderzoek naar de basisvaardigheden taal dat in 2007 is uitgevoerd en dat is gebaseerd op een groot bestand aan periodieke kwaliteitsonderzoeken. Hoewel de focus in dit onderzoek ligt op verschillen tussen taalsterke en taalzwakke scholen in de kwaliteit van het taalonderwijs, wil dit niet zeggen dat overeenkomsten tussen beide groepen scholen buiten beschouwing blijven. Indien scholen op onderdelen van het onderwijs en leren in Nederlandse taal niet noemenswaardig van elkaar verschillen, betekent dat niet dat die onderdelen er niet toe doen of geen invloed hebben op de leerprestaties. Als relatief weinig taalzwakke en taalsterke scholen op een bepaald onderdeel van het onderwijsleerproces voldoende kwaliteit laten zien, houdt dat namelijk in dat er voor zowel taalzwakke als taalsterke scholen ruimte is voor verbetering. In beginsel zou dit bij beide groepen scholen kunnen leiden tot betere taalprestaties.

Als (vrijwel) alle scholen, ongeacht of ze taalzwak of taalsterk zijn, op een bepaald onderdeel van het onderwijsleerproces het predicaat voldoende hebben gekregen, vormt dat onderdeel als zodanig geen verklaring voor verschillen in taalprestaties. Dat wil echter niet zeggen dat dat onderdeel niet belangrijk is voor de taalprestaties. De indicatoren uit het waarderingskader voor Nederlandse taal doen er, afzonderlijk en in onderlinge samenhang, alle toe. Dit onderzoek geeft echter geen uitsluitsel hoe sterk het verband is tussen de verschillende indicatoren uit het waarderingskader en de leerprestaties aan het einde van de basisschool.

Een tweede kanttekening betreft de onderwijspraktijk. Het onderwijs verandert voortdurend. De leerlingen waarvan de taalprestaties zijn gemeten via de Cito-Eindtoets, op basis waarvan is bepaald of een school taalzwak of taalsterk is, hebben mogelijk ander onderwijs genoten dan het onderwijs ten tijde van de uitvoering van het taalonderzoek. Ook daarom is de inspectie terughoudend met het leggen van causale verbanden tussen waargenomen onderwijspraktijken en de resultaten aan het einde van de basisschoolperiode.

Deze kanttekeningen nemen niet weg dat het op basis van dit inspectieonderzoek mogelijk is om kenmerken van taalzwakke en taalsterke scholen te benoemen. Kenmerken die geen verklaring vormen in de wetenschappelijke betekenis en die dus ook geen eenduidige causale verbanden pretenderen, maar die wel aanwijzingen geven voor verbeteringen in het taalonderwijs.

3 OVEREENKOMSTEN TUSSEN TAALZWAKKE EN TAALSTERKE SCHOLEN

3.1 Inleiding

In dit onderzoek gaat het om de vraag wat de kenmerken zijn van het taalonderwijs op basisscholen met zwakke en met goede taalresultaten aan het einde van de basisschool.

Dit hoofdstuk gaat in op de overeenkomsten tussen taalsterke en taalzwakke scholen, op onderwijspraktijken (indicatoren) die op taalsterke en taalzwakke scholen in ongeveer gelijke mate als voldoende of onvoldoende zijn beoordeeld. Het volgende hoofdstuk gaat over significante verschillen tussen taalzwakke en taalsterke scholen.

Zoals in hoofdstuk 2 wordt toegelicht, worden de overeenkomsten (evenals de verschillen in hoofdstuk 4) beschreven aan de hand van de beoordelingen van de indicatoren voor het taalonderwijs. In bijlage II is het totaaloverzicht opgenomen van de kwaliteitsaspecten en indicatoren voor goed taalonderwijs. Bij de indicatoren is het percentage 'voldoende' vermeld, uitgesplitst naar taalzwakke en taalsterke scholen. De indicatoren waar zich significante verschillen voordoen tussen taalzwakke en taalsterke scholen, zijn vetgedrukt.

Dit hoofdstuk volgt de ordening uit het waarderingskader. Achtereenvolgens komen de volgende kwaliteitsaspecten aan bod: leerstofaanbod, didactisch handelen, afstemming, zorg en begeleiding, leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en kwaliteitszorg. In elke paragraaf is een tabel opgenomen met de beoordelingen van de indicatoren op taalzwakke en taalsterke scholen.

3.2 Leerstofaanbod

De oordelen op de indicatoren van het kwaliteitsaspect leerstofaanbod zijn weergegeven in onderstaande tabel.

Tabel 3.2.a Leerstofaanbod Nederlandse taal: overzicht percentage voldoende per indicator

	Taalzwak	Taalsterk
Kerdoelen		
1.1 De geplande leerinhouden voor Nederlands zijn dekkend voor de kerndoelen	93	96
1.2 Het geplande aanbod wordt voor alle taaldomeinen gerealiseerd	64	71
a. spreken en luisteren	70	72
b. begrijpend lezen	91	93
c. schrijven (stellen)	79	82
d. leesplezier	88	87
e. spelling	98	99
f. woordenschat	84	87
g. taalbeschouwing	91	93

Aanbod onderbouw			
1.3 De school biedt in de leerjaren 1 en 2 een structureel aanbod voor mondelinge taal		69	68
1.4 De school biedt in de leerjaren 1 en 2 een structureel aanbod voor beginnende geletterdheid		69	74
Aanbod technisch lezen			
1.5 De school biedt een structureel aanbod voor aanvankelijk lezen in leerjaar 3		99	98
1.6 De school biedt een structureel aanbod voor voortgezet technisch lezen in de leerjaren 4 en 5 en indien nodig ook in de hogere leerjaren		75	72
Niveau van het taalaanbod			
1.7 De leerinhouden voor Nederlands worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8		84	97
Afstemming van het taalaanbod op de leerlingenpopulatie			
1.8 De school ruimt in het taalprogramma een grote plaats in voor woordenschatontwikkeling	-	42	25
	+	37	38
	nvt	21	37
1.9 Mondeling onderwijs neemt een belangrijke plaats in, met als kenmerk dat leerlingen veel spreekruimte krijgen	-	28	12
	+	50	49
	nvt	22	39
1.10 De school voert beleid om doelgericht gebruik te maken van lessen in andere vakken om de taalontwikkeling en met name de woordenschatontwikkeling te stimuleren	-	38	22
	+	41	41
	nvt	21	37
Leeromgeving			
1.11 De inrichting van de leeromgeving is taaluitlokkend en taalondersteunend		48	56

De kerndoelen Nederlands gaan over 'mondeling en schriftelijk onderwijs' en 'taalbeschouwing'. Op de meeste scholen staan de onderdelen 'technisch lezen', 'begrijpend lezen' en 'taal' apart op het lesrooster vermeld. 'Taal' is dan een verzamelterm voor lessen in spreken en luisteren, woordenschat, taalbeschouwing, schrijven (stellen) en spelling.

Op vrijwel alle taalzwakke en taalsterke scholen is het geplande leerstofaanbod voor Nederlandse taal dekkend voor de kerndoelen (indicator 1.1): respectievelijk 93 procent en 96 procent. Dat wil zeggen dat het met de gebruikte methodes of programma's mogelijk is de kerndoelen te realiseren. Maar dat wil niet zeggen dat scholen het leerstofaanbod ook altijd op de geplande manier voor alle taaldomeinen aanbieden. Vooral voor de taaldomeinen 'spreken en luisteren' en voor 'schrijven (stellen)' geldt dat een aanzienlijk deel van de scholen het leerstofaanbod zoals dat in het programma of de methode vastligt, niet volledig uitvoert (indicator 1.2). Bij spreken en luisteren is dat op ongeveer 30 procent van de scholen het geval en bij schrijven bij plus minus 20 procent. Juist bij deze taalonderdelen slaan leraren nogal eens lessen over of geven – vooral bij schrijven – vervangende lessen die geen duidelijke plaats hebben in de leerlijn. Als schoolteams hierover geen heldere afspraken maken en er niet op wordt toegezien dat de leerdoelen in de vervangende lessen voldoende aanbod komen, bestaat de kans dat leerlingen aan het einde van de basisschool hiaten hebben in kennis en vaardigheden.

Van scholen, waar een substantieel deel van de leerlingen met een taalachterstand binnenkomt, mag worden verwacht dat het taalonderwijs past bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen (indicatoren 1.8, 1.9 en 1.10). Extra aandacht voor woordenschatontwikkeling en mondelinge communicatie is dan nodig. Hoewel er op onderdelen noemenswaardige verschillen zijn

tussen taalsterke en taalzwakke scholen (zie hoofdstuk 4), is er voor scholen ruimte om de afstemming van het programma op taalzwakke leerlingen te verbeteren. Ongeveer een kwart van de onderzochte scholen – waar dat gezien de leerlingenpopulatie nodig is – besteedt te weinig aandacht aan mondeling onderwijs (indicator 1.9). De achterliggende gedachte van deze indicator is dat leerlingen de taal beter leren en hun woordenschat ontwikkelen, door taal te gebruiken en veel te oefenen. Scholen bieden de leerlingen echter te weinig gelegenheid om de spreek- en luistervaardigheid te oefenen.

Technisch lezen als zodanig maakt geen deel uit van de kerndoelen. Omdat een goed technisch leesniveau van belang is voor onder meer het begrijpen van teksten en het kunnen achterhalen van informatie, heeft de inspectie gekeken naar het leerstofaanbod voor technisch lezen (indicatoren 1.5 en 1.6). Vrijwel alle scholen hebben een structureel aanbod voor technisch lezen in groep 3. Daar staat tegenover dat ongeveer een kwart van de taalsterke en taalzwakke scholen geen structureel leerstofaanbod heeft voor voortgezet technisch lezen in de leerjaren 4 en 5.

Goede mondelinge taalvaardigheid en kennis van geschreven taal zijn van groot belang voor jonge kinderen, onder andere voor het leren lezen en voor hun woordenschat. Daarom is nagegaan of scholen in de kleutergroepen een vastgelegd en beredeneerd aanbod hebben voor mondelinge taal (waaronder woordenschat) en beginnende geletterdheid (indicatoren 1.3 en 1.4). Dit onderdeel is als voldoende beoordeeld als de tussendoelen voor mondelinge taal en beginnende geletterdheid systematisch en evenwichtig aan bod komen én als er een opbouw is in moeilijkheidsgraad van de tussendoelen en de daaraan gekoppelde activiteiten (leerlijnen). Op dit onderdeel verschillen taalsterke en taalzwakke scholen niet substantieel van elkaar: op ongeveer een derde van de scholen voldoet het aanbod niet aan de genoemde inspectiecriteria.

Vanuit de opvatting dat een taalrijke leeromgeving het gebruik van taal stimuleert en ondersteunt, laat de inrichting van de lokalen en de gemeenschappelijke ruimtes op ongeveer de helft van de scholen te wensen over (1.11). Op die scholen daagt de fysieke leeromgeving te weinig uit om taal te gebruiken en/of biedt de leeromgeving weinig ondersteuning aan het taalgebruik. Het gaat hierbij in de onderbouw bijvoorbeeld om lees- en schrijfhoeken met veelsoortig materiaal, een vertelafel en een woordmuur of lettermuur. Voorbeelden in de midden- en bovenbouw zijn: een boekenhoek, teksten van leerlingen, clusters van nieuwe woorden en posters met lees- en schrijfstrategieën.

Als de inspectie deze indicator als onvoldoende beoordeelde is dat – zoals voor alle indicatoren geldt – een oordeel op schoolniveau. Het is dus heel goed mogelijk dat een aantal groepslokalen op een school wel ‘taalrijk’ is ingericht, maar in te weinig onderwijsruimtes om op schoolniveau tot een positief oordeel te komen.

3.3 Leertijd

De hoeveelheid leertijd wordt in het algemeen beschouwd als een belangrijke factor die bijdraagt aan de resultaten. Bij drie van de vijf indicatoren die over de leertijd voor taal gaan, zijn geen significante verschillen gevonden tussen taalsterke en taalzwakke scholen.

Tabel 3.3.a Leertijd, tijd voor taal: overzicht percentage voldoende per indicator

	Taalzwak	Taalsterk
2.1 De leraren maken efficiënt gebruik van de onderwijstijd voor taal	92	96
2.2 De school heeft, rekening houdend met de kenmerken van de leerlingenpopulatie, voldoende tijd voor taal ingepland	78	91
2.3 De school heeft voldoende tijd gereserveerd voor alle taalonderdelen	78	88
2.4 In de leerjaren 1 en 2 is dagelijks minimaal 1 uur ingepland voor gerichte taalactiviteiten	86	92
2.5 De school plant voldoende instructiemomenten voor taal	91	95

Op ruim 90 procent van de scholen maken leraren efficiënt gebruik van de onderwijstijd (indicator 2.1). Het gaat hierbij om de benutting van de geplande tijd. De lessen moeten zonder ordeverstoringen kunnen verlopen, de tijd moet ook besteed worden aan het doel van de les, leerlingen moeten niet onnodig lang hoeven te wachten.

Ongeveer 90 procent van de taalzwakke en taalsterke scholen besteedt in de leerjaren 1 en 2 dagelijks voldoende tijd - minimaal 1 uur - aan gerichte taalactiviteiten (indicator 2.4).

In de leerjaren 3 tot en met 8 staat op ruim 90 procent van de scholen instructie voor alle taalonderdelen ingepland en voeren leraren de geplande instructies ook uit (indicator 2.5).

3.4 Didactisch handelen

Het kwaliteitsaspect didactisch handelen omvat zes indicatoren. Bij dit kwaliteitsaspect staat het lesgeven centraal. De indicatoren hebben betrekking op basale meer algemene leraarvaardigheden (indicator 3.1 t/m 3.3), en op meer specifieke (vak)didactische vaardigheden (3.4 t/m 3.6).

Tabel 3.4.a Didactisch handelen in de taallessen: overzicht percentage voldoende per indicator

	Taalzwak	Taalsterk
3.1 De leraren realiseren een taakgerichte en opbrengstgerichte werksfeer	87	97
3.2 De leraren plaatsen de leerinhouden voor Nederlandse taal in betekenisvolle contexten en geven zo mogelijk functionele opdrachten	89	93
3.3 De leraren leggen duidelijk uit	58	75
3.4 De leraren bevorderen talige interactie met en tussen de leerlingen	26	36
3.5 De leraren geven onderwijs in strategieën	62	81
3.6 De leraren geven de leerlingen effectieve feedback	49	62

Van de zes indicatoren van het didactisch handelen is er één waarbij geen significante verschillen zijn gevonden tussen taalsterke en taalzwakke scholen.

Op ongeveer 90 procent van de scholen zorgen leraren in de lessen voor betekenisvolle contexten en voor functionele opdrachten (indicator 3.2). Dit betekent dat zij aansluiting zoeken bij de ervarings- en belevingswereld van de kinderen en dat zij hen zo veel mogelijk functionele opdrachten geven. Uit de

analyse van de lesobservaties is naar voren gekomen dat beide elementen ongeveer even sterk zijn ontwikkeld.

3.5 Afstemming

Het onderdeel 'afstemming' is in het waarderingskader uitgesplitst in drie onderdelen:

- volgen van de taalontwikkeling (indicatoren 4.1 en 4.2);
- analyseren van de vorderingen van leerlingen (indicator 4.3);
- differentiatie in de taallessen (indicatoren 4.4, 4.5 en 4.6).

Het volgende hoofdstuk gaat in op 'differentiatie in de taallessen', omdat taalsterke scholen op dat onderdeel verschillen van taalzwakke scholen. Dat is niet het geval bij de andere twee onderdelen van afstemming.

Tabel 3.5.a Afstemming in de taallessen: overzicht percentage voldoende per indicator

		Taalzwak	Taalsterk
Taalontwikkeling volgen			
4.1 De leraren volgen de vorderingen van de leerlingen systematisch voor alle taaldomeinen			
a. spreken en luisteren		27	33
b. begrijpend lezen		88	88
c. geletterdheid/technisch lezen		95	96
d. schrijven (stellen)		43	47
e. spelling		98	97
f. taalbeschouwing		78	83
g. woordenschat	-	33	25
	+	57	56
	n.v.t.	10	19
4.2 De leraren administreren de vorderingen overzichtelijk		91	89
Analyse vorderingen			
4.3 De leraren analyseren de vorderingen van de leerlingen om vast te stellen wat de aanpassingen van het aanbod en/of het onderwijsleerproces moeten zijn voor individuele leerlingen en/of de groep		40	48

Om de voortgang van leerlingen te volgen, gebruiken scholen doorgaans de toetsen en observatie-instrumenten uit de taal- en leesmethodes. Deze zijn gekoppeld aan de aangeboden leerstof en de leraar kan daarmee vaststellen of en in hoeverre leerlingen de leerdoelen beheersen. Op basis van toetsresultaten kunnen leraren bijvoorbeeld vaststellen welke leerlingen extra instructie of herhaling van bepaalde leerstofonderdelen nodig hebben en welke leerlingen al aan de slag kunnen gaan met een volgend leerdoel of met verrijkingsstof.

In paragraaf 3.2 is vermeld dat de realisatie van het leerstofaanbod voor de domeinen mondelinge communicatie (spreken en luisteren) en schrijven onder druk staat. Een soortgelijk beeld komt naar voren uit de bevindingen over de voortgangsregistratie van de resultaten op methodegebonden toetsen en de uitkomsten van observaties. Het lijkt erop dat scholen deze onderdelen minder belangrijk vinden. Ongeveer 70 procent van de taalzwakke en taalsterke

scholen volgt de voortgang van leerlingen op het gebied van spreken en luisteren niet, althans legt de vorderingen niet vast (indicator 4.1) Ruim 50 procent van de taalsterke en taalzwakke scholen registreert de ontwikkeling in de schrijfvaardigheid (stellen) niet. Hierbij moet worden opgemerkt dat het niet altijd een bewuste keus van scholen is om de voortgang op deze deelgebieden niet in kaart te brengen. Taalmethodes bieden daar niet altijd mogelijkheden voor. Scholen gebruiken voor deze taaldomeinen ook geen landelijk genormeerde toetsen; die zijn namelijk niet altijd beschikbaar.

Voor het onderdeel spelling is ook een parallel te trekken met het leerstofaanbod: vrijwel alle scholen realiseren een aanbod dat dekkend is voor de kerndoelen (indicator 1.2) en ook vrijwel alle scholen volgen de ontwikkeling van de leerlingen bij spelling en voeren een voortgangsregistratie (indicator 4.1).

Opvallend is dat twaalf procent van de taalsterke en taalzwakke scholen geen methodegebonden toetsen afneemt om de voortgang bij begrijpend lezen te volgen. Ongeveer twintig procent van de taalzwakke en taalsterke scholen houdt de voortgang bij taalbeschouwing niet bij. Woordenschatontwikkeling wordt zeer matig gevolgd: circa 30 procent van de scholen (waar dat gezien de schoolbevolking relevant is) houdt dit niet bij.

De toetsresultaten geven een beeld van de mate waarin leerlingen de leerstof beheersen. In de opvatting van de inspectie zouden toetsresultaten een belangrijke rol moeten spelen bij de inrichting van de les. Daarvoor is nadere analyse van de toetsresultaten nodig. Een toetscijfer of het aantal goed gemaakte opgaven als zodanig zegt meestal niets over het type fouten dat leerlingen hebben gemaakt. Zicht op het type fouten en - zo mogelijk - het antwoord op de vraag waarom leerlingen de fouten hebben gemaakt, is nodig om vervolgens doelgericht met de betreffende leerlingen aan de slag te kunnen gaan. Op ruim de helft van de taalsterke en taalzwakke scholen analyseren leraren de vorderingen niet of te weinig (indicator 4.3).

Voor zover leraren de voortgang van leerlingen volgen, gebeurt de registratie ervan op zo'n 90 procent van de scholen op een overzichtelijke manier (indicator 4.2).

3.6 Zorg en begeleiding

Van de vijf indicatoren over de zorg en begeleiding zijn er drie waarbij geen significante verschillen zijn gevonden tussen taalsterke en taalzwakke scholen. Daarbij gaat het om het systematisch volgen van de ontwikkeling van leerlingen, het tijdig signaleren of leerlingen bij taal zorg nodig hebben en het vaststellen van de aard van de zorg.

Tabel 3.6.a Zorg en begeleiding bij taal: overzicht percentage voldoende per indicator

	Taalzwak	Taalsterk
6.1 De school gebruikt op het gebied van taal een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen	98	96
6.2 De school signaleert vroegtijdig welke leerlingen bij taal zorg nodig hebben	91	95
6.3 Op basis van een analyse van de verzamelde gegevens bepaalt de school de aard van de zorg voor de zorgleerlingen	58	66

6.4 De school voert de zorg planmatig uit	56	68
6.5 De school gaat de effecten van de zorg na	48	62

Vrijwel alle taalsterke en taalzwakke scholen brengen de ontwikkeling van leerlingen in kaart met behulp van landelijk genormeerde (valide en betrouwbare) toetsen (indicator 6.1). Het gaat dan om toetsen gedurende de gehele schoolperiode, in de groepen 1 tot en met 8. Dat wil zeggen dat de scholen ten minste één keer per jaar landelijk genormeerde toetsen afnemen om de taalontwikkeling van kleuters en de vorderingen bij technisch lezen, begrijpend lezen en spelling in kaart te brengen. Het leerlingvolgsysteem is een belangrijk hulpmiddel om te kunnen bepalen bij welke leerlingen de ontwikkeling stagneert of achterblijft. De landelijk genormeerde toetsen spelen dus een rol bij het tijdig signaleren van 'zorgleerlingen' bij de genoemde taalonderdelen. Die leerlingen hebben in de regel extra zorg en begeleiding nodig. Deze signalerende functie van het leerlingvolgsysteem is praktijk op het merendeel van de taalzwakke en taalsterke scholen (indicator 6.2).

Na de fase van het signaleren van zorgleerlingen zal de school moeten bepalen welke specifieke activiteiten (zorg en begeleiding) nodig zijn om de opgelopen achterstand aan te pakken of om de ontwikkeling van de leerlingen te bevorderen. Daarvoor zal de school doorgaans moeten onderzoeken wat het achterliggende probleem van de leerling is, bijvoorbeeld met behulp van een foutenanalyse van de toets, de resultaten op de methodetoetsen, aanvullend diagnostisch onderzoek en een 'diagnostisch gesprek' met de leerling. Een substantieel deel van de taalsterke en taalzwakke scholen maakt niet genoeg werk van de analyse van gegevens van zorgleerlingen. Ongeveer 40 procent scoort op deze indicator onvoldoende (indicator 6.3).

3.7 Ontwikkeling van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Van scholen mag worden verwacht dat zij leerlingen met specifieke behoeften passend onderwijs kunnen bieden.

Tabel 3.7.a Resultaten bij taal: overzicht percentage voldoende per indicator

		Taalzwak	Taalsterk
7.2 Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van taal ontwikkelen zich naar hun mogelijkheden	-	57	44
	+	17	22
	Geen oordeel	26	34

De leerlingen met specifieke behoeften, waar indicator 7.2 betrekking op heeft, zijn leerlingen waarvoor de school op basis van hun cognitieve en/of gedragsmatige belemmeringen beredeneerd gekozen heeft voor individuele leerlijnen. Ook leerlingen die in aanmerking komen voor het speciaal basisonderwijs of (voortgezet) speciaal onderwijs en leerlingen met een indicatie voor leerlinggebonden financiering behoren tot de doelgroep. Het gaat om leerlingen die het eindniveau van groep 8 niet zullen halen.

De inspectie verwacht dat scholen voor deze leerlingen een beoogd eindniveau opstellen, in de vorm van een realistisch en onderbouwd ontwikkelingsperspectief. Het ontwikkelingsperspectief is nodig om tussendoelen te bepalen. De tussendoelen vormen de basis voor de planning

van het leerstofaanbod en voor het volgen van de ontwikkeling van de leerling. Het oordeel op deze indicator is voldoende als ten minste 80 procent van de leerlingen met een eigen leerlijn voor taal, voldoende vorderingen heeft gemaakt gezien hun ontwikkelingsperspectief. Als scholen voor de bedoelde leerlingen over (tussentijdse) evaluaties beschikken, waaruit blijkt dat de leerling op het verwachte niveau presteert, mag redelijkerwijs worden aangenomen dat scholen uit de leerlingen halen wat erin zit.

Op ongeveer een derde van de scholen is deze indicator niet beoordeeld, omdat er op de school in groep 8 geen leerlingen waren met een individuele leerlijn voor taal. Op ongeveer de helft van de taalsterke en taalzwakke scholen is deze indicator met een onvoldoende beoordeeld. Het opstellen van een verantwoord ontwikkelingsperspectief en het gericht toewerken naar en evalueren van leerdoelen die zijn afgeleid van dit perspectief, zijn nog geen gemeengoed. Bij ongeveer 20 procent van de taalsterke en taalzwakke scholen is dit onderdeel als voldoende beoordeeld.

Hoewel geen kwantitatieve gegevens zijn verzameld, heeft de inspectie meermalen waargenomen dat leerlingen, als blijkt dat zij niet meer meekomen met de leerstof, 'uit de methode worden gehaald'. Voor die categorie leerlingen is het van belang dat de school hoge verwachtingen blijft houden en tussentijdse leerdoelen opstelt, om te voorkomen dat de leerlingen verder afglijden. Als met deze leerlingen namelijk niet doelgericht en planmatig wordt toegewerkt naar concrete leerdoelen en deze leerlingen op een lager niveau de boekjes doorwerken of met ander materiaal werken, is de kans groot dat het verschil met de rest van de groep niet afneemt maar juist toeneemt. De inspectie signaleert regelmatig dat deze leerlingen overwegend zelfstandig bezig zijn met de leerstof en dat de instructietijd minder is dan voor de rest van de groep. Deze vorm van 'differentiatie' is ongewenst omdat deze aanpak gemakkelijk leidt tot niveauperlagering.

3.8 Kwaliteitszorg

Van de drie onderdelen van kwaliteitszorg doen zich bij twee indicatoren geen significante verschillen voor tussen taalsterke en taalzwakke scholen. Dit zijn de indicatoren 8.1 en 8.2.

Tabel 3.8.a Kwaliteitszorg en taal: overzicht percentage voldoende per indicator

		Taalzwak	Taalsterk
8.1 De school heeft op het gebied van taal inzicht in de onderwijsbehoeften van haar leerlingenpopulatie		80	84
8.2 De school evalueert jaarlijks systematisch de kwaliteit van de taalresultaten		56	62
8.3 De school werkt planmatig aan de verbetering van het taalonderwijs	-	36	21
	+	63	69
	n.v.t.	1	10

Van scholen mag worden verwacht dat zij weten wat de kenmerken zijn van de leerlingenpopulatie, om een beeld te krijgen van de onderwijsbehoeften met betrekking tot taalontwikkeling. Duidelijk moet zijn dat scholen daaraan daadwerkelijk consequenties verbinden voor de inrichting van het onderwijs (indicator 8.1). Op ongeveer 80 procent van de taalsterke en taalzwakke

scholen gebeurt dat ook.

Indicator 8.2 gaat over de vraag of scholen toetsresultaten voldoende benutten om zicht te krijgen op noodzakelijke verbeteringen.

Scholen gebruiken de resultaten van individuele leerlingen op de landelijk genormeerde toetsen uit het leerlingvolgsysteem niet alleen om vast te stellen of er leerlingen zijn die extra zorg en begeleiding nodig hebben, maar ook om de leerresultaten te evalueren. Het gaat dan niet om de individuele leerling, maar om de voortgang van de groep, de voortgang van een cohort of de resultaten van een vakgebied (trendanalyses). De resultaten aan het einde van de basisschool, eveneens gemeten met een onafhankelijke toets, gebruiken scholen om de leerprestaties op het niveau van de school te vergelijken met de prestaties van scholen met een vergelijkbare schoolbevolking.

Uit een trendanalyse kan bijvoorbeeld blijken dat de resultaten van een groep leerlingen tot en met groep 6 bij begrijpend lezen een stijgende lijn vertonen en dat die stijging in de pas loopt met het niveau dat de leerlingen zouden moeten hebben. Maar een half jaar later, medio groep 7, blijkt de betreffende groep leerlingen veel minder voortgang te hebben geboekt dan het jaar daarvoor en loopt de groep achter bij het landelijk beeld. Als de school niet ingrijpt en de ontwikkeling zet zich in dezelfde lijn door, komt de groep aan het einde van de basisschool op een te laag begrijpend leesniveau uit. Het is dan zaak voor de school om te achterhalen wat de oorzaken zijn van de stagnatie. Gaat het om enkele leerlingen of blijft de ontwikkeling van een groot deel van de groep achter? Is het technisch leesniveau van de leerlingen wel naar behoren? Is er wel voldoende begrijpend leestijd gepland? Zijn de vakdidactische kwaliteiten van de groepsleraar naar behoren? Krijgen zwakkere leerlingen voldoende extra hulp en tijd om de leesvaardigheden en -strategieën onder de knie te krijgen? Krijgen de leerlingen voldoende gelegenheid om de geleerde vaardigheden en strategieën te oefenen en toe te passen? Wanneer er een beeld is van vermoedelijke oorzaken, kan de school maatregelen treffen om het tij te keren.

Ongeveer 40 procent van de taalsterke en taalzwakke scholen evalueert de taalresultaten niet systematisch. Dat wil zeggen dat deze scholen de toetsgegevens onvoldoende analyseren om daar zo mogelijk consequenties aan te verbinden voor de inrichting van het onderwijs (indicator 8.2).

Deze indicator is met een onvoldoende beoordeeld als analyses oppervlakkig zijn, maar ook als de school geen consequenties verbindt aan de analyse.

3.9 Conclusies

Op een aantal onderdelen verschillen taalsterke scholen niet noemenswaardig van taalzwakke scholen.

Vrijwel alle scholen hebben een gepland leerstofaanbod dat dekkend is voor de kerndoelen Nederlandse taal. Ongeveer 30 procent van de scholen voert het leerstofaanbod voor 'spreken en luisteren' niet volledig uit en bij 'schrijven (stellen)' is dat ongeveer 20 procent. Bij deze scholen is de kans groot dat de kerndoelen voor deze onderdelen niet volledig gerealiseerd worden. Daar komt bij dat veel scholen de voortgang van leerlingen bij 'spreken en luisteren' (circa 70 procent) en bij 'schrijven' (circa 50 procent) niet systematisch volgen.

Vrijwel alle scholen realiseren voor spelling een aanbod dat dekkend is voor de kerndoelen en ook vrijwel alle scholen voeren een voortgangsregistratie voor

spelling. Een aanzienlijk aantal scholen neemt geen methodegebonden toetsen af voor begrijpend lezen (circa 12 procent), voor taalbeschouwing (circa 20 procent) en voor woordenschatontwikkeling (circa 30 procent). Voor zover scholen de voortgang volgen met behulp van methodegebonden toetsen, gebeurt de registratie op een overzichtelijke manier.

Ruim de helft van de scholen analyseert de resultaten op de methodegebonden toetsen in onvoldoende mate. Analyses zijn nodig om het onderwijs na de toetsen goed af te kunnen stemmen op wat leerlingen nog niet of juist wel kunnen.

Ongeveer een kwart van de scholen heeft geen structureel aanbod voor voortgezet technisch lezen in de groepen 4 en 5. Eveneens een kwart van de scholen besteedt – waar dat gezien de leerlingenpopulatie nodig is - te weinig aandacht aan mondeling onderwijs.

Bijna een derde van de scholen biedt in de groepen 1 en 2 geen adequaat aanbod voor mondelinge taal en voor geletterdheid. In deze groepen besteedt ongeveer 90 procent van de scholen voldoende tijd aan gerichte taalactiviteiten. Ruim 90 procent van de scholen plant voldoende instructiemomenten voor taal in de groepen 3-8.

Leraren zorgen voor betekenisvolle contexten en functionele opdrachten op ongeveer 90 procent van de scholen.

Vrijwel alle scholen brengen de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van taal in kaart met behulp van landelijk genormeerde toetsen. Op de meeste scholen vervullen deze toetsen een signalerende rol, om tijdig vast te stellen bij welke leerlingen de ontwikkeling stagneert of achterblijft. Ongeveer 40 procent van de scholen maakt te weinig werk van de analyse van de beschikbare gegevens op het niveau van de individuele zorgleerling, om te achterhalen wat het precieze of achterliggende probleem is. Ongeveer de helft van de scholen plant, verantwoordt en evalueert het onderwijs aan leerlingen die het eindniveau van groep 8 niet bereiken, in onvoldoende mate. Op ongeveer een derde van de scholen is dit onderdeel niet beoordeeld.

Circa 80 procent van de scholen heeft op het gebied van taal inzicht in de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie. Ongeveer 40 procent van de scholen evalueert jaarlijks de kwaliteit van de taalresultaten aan de hand van de toetsgegevens uit het leerlingvolgsysteem.

4 VERSCHILLEN TUSSEN TAALZWAKKE EN TAALSTERKE SCHOLEN

4.1 Inleiding

Dit hoofdstuk gaat over significante verschillen tussen taalsterke en taalzwakke scholen, verschillen die niet op toeval berusten. Het gaat om kenmerken van het taalonderwijs waarbij taalsterke scholen significant vaker het predicaat 'voldoende' ontvangen dan taalzwakke scholen. Voor een volledig overzicht, zie bijlage II. Significante verschillen tussen taalsterke en taalzwakke scholen zijn vetgedrukt weergegeven.

De volgende paragrafen volgen de ordening uit het waarderingskader voor taal. Achtereenvolgens komen significante verschillen aan bod bij het leerstofaanbod, de tijd, het didactisch handelen, de afstemming in de taallessen, de leerlingenzorg, de resultaten en ten slotte bij de kwaliteitszorg. In de paragrafen over didactisch handelen en afstemming komen aanvullende bevindingen aan de orde die uit de lesobservaties naar voren zijn gekomen.

4.2 Leerstofaanbod

Taalsterke scholen doen het beter dan taalzwakke scholen op drie van de elf indicatoren over het leerstofaanbod voor taal. Het gaat om het aanbieden van het leerstofaanbod tot en met het niveau van groep 8 (indicator 1.7) en de afstemming van het taalaanbod op de leerlingpopulatie (indicatoren 1.8 en 1.9).

Tabel 4.2.a Leerstofaanbod Nederlandse taal: overzicht percentage voldoende per indicator

	Taalzwak	Taalsterk
Kerdoelen		
1.1 De geplande leerinhouden voor Nederlands zijn dekkend voor de kerndoelen	93	96
1.2 Het geplande aanbod wordt voor alle taaldomeinen gerealiseerd	64	71
a. spreken en luisteren	70	72
b. begrijpend lezen	91	93
c. schrijven (stellen)	79	82
d. leesplezier	88	87
e. spelling	98	99
f. woordenschat	84	87
g. taalbeschouwing	91	93
Aanbod onderbouw		
1.3 De school biedt in de leerjaren 1 en 2 een structureel aanbod voor mondelinge taal	69	68
1.4 De school biedt in de leerjaren 1 en 2 een structureel aanbod voor beginnende geletterdheid	69	74
Aanbod technisch lezen		

1.5 De school biedt een structureel aanbod voor aanvankelijk lezen in leerjaar 3		99	98
1.6 De school biedt een structureel aanbod voor voortgezet technisch lezen in de leerjaren 4 en 5 en indien nodig ook in de hogere leerjaren		75	72
Niveau van het taalaanbod			
1.7 De leerinhouden voor Nederlands worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8		84	97
Afstemming van het taalaanbod op de leerlingenpopulatie			
1.8 De school ruimt in het taalprogramma een grote plaats in voor woordenschatontwikkeling	-	42	25
	+	37	38
	nvt	21	37
1.9 Mondeling onderwijs neemt een belangrijke plaats in, met als kenmerk dat leerlingen veel spreekruimte krijgen	-	28	12
	+	50	49
	nvt	22	39
1.10 De school voert beleid om doelgericht gebruik te maken van lessen in andere vakken om de taalontwikkeling en met name de woordenschatontwikkeling te stimuleren	-	38	22
	+	41	41
	nvt	21	37
Leeromgeving			
1.11 De inrichting van de leeromgeving is taaluitlokkend en taalondersteunend		48	56

Als leerlingen niet voldoende leerstof krijgen aangeboden (niet alle leerstof tot en met groep 8 is doorgewerkt) kan niet worden verwacht dat zij over alle kennis en vaardigheden beschikken die aan het einde van de basisschool nodig zijn. Uit onderzoek van de inspectie is bekend dat deze indicator (1.7) een relatie heeft met de resultaten aan het einde van de basisschool. Het verschil tussen taalsterke en taalzwakke scholen is aanzienlijk (97 procent voldoende versus 84 procent voldoende). Vrijwel alle taalsterke scholen bieden de leerinhouden aan zoveel mogelijk leerlingen aan. In de groep taalzwakke scholen is dit 84 procent.

Uiteraard zijn er leerlingen die gezien hun cognitieve vermogens niet in staat zijn om zich alle leerstof eigen te maken. Scholen moeten dat echter kunnen verantwoorden en zullen voor deze leerlingen een passend leerstofaanbod (bijvoorbeeld een individuele leerlijn) moeten hebben (zie paragraaf 3.7 over indicator 7.2).

Scholen, waar een substantieel deel van de leerlingen met een taalachterstand instroomt, zouden daar met de leerstof voor taal rekening mee moeten houden. Over die afstemming gaan de indicatoren 1.8, 1.9 en 1.10, waarvan er twee significante verschillen laten zien. Taalsterke scholen doen het beter op het gebied van woordenschatonderwijs (indicatoren 1.8 en 1.10). Ruim 40 procent van de taalzwakke scholen biedt geen adequaat aanbod voor de woordenschatontwikkeling aan, terwijl dat gezien de samenstelling van de leerlingenpopulatie wel gewenst is (1.8). Op taalsterke scholen is dat een kwart van de scholen.

Aandacht voor woordenschatontwikkeling beperkt zich niet alleen tot de taallessen, maar is bij alle vakgebieden van belang. De vraag is dan ook of scholen beleid voeren om ook bij de andere vakgebieden doelgericht en planmatig aandacht te besteden aan woordenschatontwikkeling (indicator 1.10). Ongeveer 20 procent van de taalsterke scholen heeft hier geen beleid voor opgesteld, tegenover ongeveer 40 procent van de taalzwakke scholen.

4.3 Leertijd

Bij twee van de vijf indicatoren (indicatoren 2.2. en 2.3) die gaan over de leertijd voor taal, zijn er significante verschillen tussen taalsterke en taalzwakke scholen.

Tabel 4.3.a Leertijd, tijd voor taal: overzicht percentage voldoende per indicator

	Taalzwak	Taalsterk
2.1 De leraren maken efficiënt gebruik van de onderwijstijd voor taal	92	96
2.2 De school heeft, rekening houdend met de kenmerken van de leerlingenpopulatie, voldoende tijd voor taal ingepland	78	91
2.3 De school heeft voldoende tijd gereserveerd voor alle taalonderdelen	78	88
2.4 In de leerjaren 1 en 2 is dagelijks minimaal 1 uur ingepland voor gerichte taalactiviteiten	86	92
2.5 De school plant voldoende instructiemomenten voor taal	91	95

Taalsterke scholen houden bij het inplannen van de tijd voor het taalonderwijs beter rekening met de kenmerken van de leerlingenpopulatie (indicator 2.2). Scholen met veel leerlingen met een taalachterstand of met veel leerlingen die extra taalondersteuning nodig hebben, zouden meer tijd voor taal moeten inroosteren dan het gemiddelde van circa acht uur per week. Op 91 procent van de taalsterke scholen gebeurt dit, tegenover 78 procent van de taalzwakke scholen.

In het verlengde van deze indicator ligt de constatering dat taalsterke scholen hun tijd ook zodanig inplannen dat er aan alle taalonderdelen voldoende aandacht kan worden besteed in het lesprogramma (indicator 2.3). Van de taalsterke scholen scoort 88 procent voldoende, op de taalzwakke scholen is dat 78 procent.

4.4 Didactisch handelen

Het onderdeel didactisch handelen omvat zes indicatoren. Bij vijf indicatoren doen taalsterke scholen het significant beter dan taalzwakke scholen.

Tabel 4.4.a Didactisch handelen in de taallessen: overzicht percentage voldoende per indicator

	Taalzwak	Taalsterk
3.1 De leraren realiseren een taakgerichte en opbrengstgerichte werksfeer	87	97
3.2 De leraren plaatsen de leerinhouden voor Nederlandse taal in betekenisvolle contexten en geven zo mogelijk functionele opdrachten	89	93
3.3 De leraren leggen duidelijk uit	58	75
3.4 De leraren bevorderen talige interactie met en tussen de leerlingen	26	36
3.5 De leraren geven onderwijs in strategieën	62	81
3.6 De leraren geven de leerlingen effectieve feedback	49	62

Om optimaal te kunnen presteren is het nodig dat de werksfeer in de groep taak- en opbrengstgericht is (indicator 3.1). In de groep taalsterke scholen is dat bij vrijwel alle scholen het geval. Op deze scholen kenmerken de lessen zich door een goede structuur en een ordelijk verloop. Bovendien zijn de leraren erop gericht dat de leerlingen optimaal presteren. Ze verwachten van de

leerlingen dat ze hun best doen. Dit element van het didactisch handelen is op 87 procent van de taalzwakke scholen positief beoordeeld.

Uit analyse van de lesobservaties blijkt dat het verschil tussen taalsterke en taalzwakke scholen het grootst is bij de opbrengstgerichtheid als kenmerk van de werksfeer. Het gaat er hier om dat de leraren erop gericht zijn dat de leerlingen optimaal presteren en dat ze voldoende inzet tonen om tot goede prestaties te komen.

Een indicator die verband houdt met de werksfeer in de groep, is de actieve betrokkenheid van leerlingen (indicator 5.1). Kinderen leren als ze actief betrokken zijn bij de uitleg en bij de taak die ze moeten uitvoeren. De taalsterke en taalzwakke scholen scoren op deze indicator weliswaar hoog (99 procent versus 90 procent), het verschil van bijna 10 procent is echter significant.

Tabel 4.4.c Leerlingen in de taallessen: overzicht percentage voldoende per indicator

	Taalzwak	Taalsterk
5.1 De leerlingen zijn actief betrokken bij de taalactiviteiten	90	99

Bij de beoordeling van het didactisch handelen is gekeken naar de kwaliteit van de instructie (indicator 3.3). Goede instructie gaat verder dan een taalprobleem in kleine stapjes verduidelijken aan kinderen. De kwaliteit neemt toe als de leraar de leerlingen ook echt richt op het doel van de les en het doel van de les verduidelijkt en/of het lesverloop schematisch weergeeft. De uitleg moet beknopt en doelmatig zijn, en de leraar zou regelmatig moeten nagaan of de leerlingen de uitleg ook begrijpen. Uit het onderzoek blijkt dat op 58 procent van de taalzwakke scholen de instructie aan deze drie criteria voldoet.

Taalsterke scholen doen het op dit punt veel beter (75 procent).

Uit de analyse van de lesobservaties blijkt dat leraren vaak nalaten om aan het begin van de les het doel te verduidelijken en/of aan het begin de les het lesverloop schematisch weer te geven. Dit onderdeel scoort over de hele linie relatief laag. Een duidelijke uitleg bevat een terugblik op eerdere activiteiten, verloopt in kleine stappen en bestaat uit voldoende herhaling en samenvattingen. Deze aspecten zijn in de lessen op taalzwakke scholen minder herkenbaar dan op taalsterke scholen. Hetzelfde geldt voor een ander kenmerk van een goede instructie, namelijk dat de leraar regelmatig nagaat of de leerlingen hem begrijpen.

Behalve bij de meer basale elementen van de didactiek, zoals uitleg geven en het creëren van een taak- en opbrengstgericht klimaat, verschillen taalsterke scholen van taalzwakke scholen in de mate waarin zij talige interactie bevorderen (indicator 3.4), aandacht besteden aan strategieën (indicator 3.5) en feedback geven (indicator 3.6). Op deze indicatoren doen de leraren van taalsterke scholen het beter.

Het belang van strategieën in het leerproces (indicator 3.5) van kinderen is de laatste jaren sterk onder de aandacht gebracht. Van leraren wordt verwacht dat zij in hun instructie een omslag maken van instructie met accent op het product (het antwoord op een vraag, de schrijfwijze van een woord, de kenmerken van een tekst) naar instructie die meer gericht is op de aanpak van leerlingen om tot een goede oplossing te komen. Leerlingen moeten meer dan voorheen leren hoe zij taaltaken kunnen aanpakken, zodat zij in staat zijn om die aanpak bij soortgelijke problemen toe te passen. Deze kanteling heeft zich

het eerst voltrokken binnen het vakgebied begrijpend lezen. Bestond een les in begrijpend lezen in de jaren tachtig uit het lezen van een tekst en het beantwoorden van vragen daarover, sinds de jaren negentig kwam er meer en meer aandacht voor leesstrategieën die leerlingen nodig hebben om teksten te begrijpen. Deze ontwikkeling heeft zich ook voorgedaan bij spelling, schrijven (stellen) en woordenschat. Uit het taalonderzoek blijkt dat leraren op 81 procent van de taalsterke scholen aandacht besteden aan het aanleren van strategieën, op taalzwakke scholen is dit 62 procent.

Ook bij de feedback (indicator 3.6) die leraren geven is er een verschil tussen taalsterke en taalzwakke scholen. Leerlingen leren van de feedback die ze krijgen op antwoorden die ze geven en op hun schriftelijk werk. Verondersteld wordt dat het leereffect groter is als ze niet alleen te horen krijgen of een antwoord goed is, maar als ze ook feedback krijgen op de manier waarop ze een taalkaak hebben aangepakt. De feedback zou dus zowel product- als procesgericht moeten zijn. Leraren van taalsterke en taalzwakke scholen verschillen hierin weliswaar (62 procent versus 49 procent), maar voor beide kan gezegd worden dat hier mogelijkheden tot verbetering zijn.

Uit de analyse van de lesobservaties blijkt dat feedback op het product vaker voorkomt dan feedback op het leerproces. Daarnaast blijkt dat beide vormen van feedback op taalsterke scholen vaker worden toegepast dan op taalzwakke scholen.

Ook voor het bevorderen van talige interactie (indicator 3.4) in de groepen geldt dat hier voor leraren op taalsterke en taalzwakke scholen een ontwikkelpunt ligt. De leraren van taalsterke scholen doen het beter (36 procent versus 26 procent), maar echt overtuigend is dit niet. De gedachte achter dit aspect van het vakdidactisch handelen is dat de actieve talige betrokkenheid van leerlingen het leren bevordert en leerlingen hun taal beter leren door de taal te gebruiken.

Leraren bevorderen talige interactie met en tussen leerlingen vanuit de gedachte dat een actieve deelname aan de les het leren bevordert, maar ook vanwege de opvatting dat leerlingen taal leren door taal te gebruiken. Tijdens de instructie geeft de leraar leerlingen de ruimte voor het stellen van vragen en het maken van opmerkingen. Tijdens leergesprekken laat hij leerlingen ook reageren op elkaar. In lessen waarbij het accent meer ligt op leren in interactie met elkaar, is er een balans tussen de spreekruimte die de leraar krijgt en de spreekruimte voor de leerlingen. Het is dus niet zo dat de leraar hoofdzakelijk aan het woord zou moeten zijn.

Uit de analyse van de lesobservaties blijkt dat talige interactie tussen de leraar en de leerlingen vaker voorkomt dan talige interactie tussen leerlingen.

4.5 Afstemming in de taallessen

Ongeacht de leerlingenpopulatie van een school heeft elke leraar doorgaans te maken met verschillen tussen leerlingen in hun taalvaardigheid. Elke leraar zal zich dan ook voor de opdracht gesteld zien om de taallessen af te stemmen op deze verschillen. Uit het onderzoek blijkt dat taalsterke scholen het onderwijs vaker afstemmen op verschillen tussen leerlingen dan taalzwakke scholen. Bij de afstemming in de taallessen is gekeken naar drie indicatoren: afstemming

tijdens de instructie (indicator 4.4), afstemming tijdens de verwerking van de lesstof (indicator 4.5) en afstemming bij de onderwijstijd voor taal (indicator 4.6).

Tabel 4.5.a. Afstemming in de taallessen: overzicht percentage voldoende per indicator

	Taalzwak	Taalsterk
Differentiatie in de taallessen		
4.4 De leraren stemmen de instructie af op relevante verschillen tussen de leerlingen	29	40
4.5 De leraren stemmen de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen de leerlingen	45	62
4.6 De leraren bieden de leerlingen met een taalachterstand extra leertijd	73	87

Bij de differentiatie bij de instructie (indicator 4.4) is er een significant verschil tussen taalzwakke en taalsterke scholen. Op 29 procent van de taalzwakke scholen is dit voldoende, op de taalsterke scholen is dat 40 procent. De leraren op de taalsterke scholen zijn dus meer gericht op de verschillen tussen de leerlingen. Overigens kan een verregaande toepassing van differentiatie ook contraproductief werken. Leraren die kinderen loslaten en zogenaamd op eigen niveau en in eigen tempo de leerstof willen laten doorwerken of veel leerstof aanreiken via weektaken, worden in organisatorische, maar ook inhoudelijke zin, vaak overvraagd. Ze krijgen het niet voor elkaar om goede inhoudelijke instructie te geven aan de subgroepjes in hun klas. Loslaten van kinderen en ze op eigen leerlijnen plaatsen kan ook andere risico's met zich meebrengen die te maken hebben met doelgericht werken (zie paragraaf 3.7).

Bij de analyse van de lesobservaties over de wijze waarop de differentiatie wordt toegepast, is gekeken naar drie uitwerkingen: de leraar richt zich niet alleen tot de middenmoot, de leraar geeft aanvullende instructie aan leerlingen en de leraar zet snelle leerlingen eerder aan het werk. Op taalsterke scholen komen deze vormen van differentiatie vaker voor. Het geven van aanvullende instructie wordt op beide groepen scholen het vaakst als vorm van afstemming toegepast. Betere leerlingen alvast aan het werk laten gaan, komt daarentegen het minst vaak voor, zowel op taalsterke als op taalzwakke scholen.

Taalsterke scholen zorgen ook vaker voor afstemming van de verwerking van de lesstof op verschillen tussen leerlingen (indicator 4.5): 62 procent van de taalsterke scholen scoort op deze indicator voldoende tegenover 45 procent van de taalzwakke scholen. Taal- en leesmethodes bieden doorgaans mogelijkheden om de omvang en de moeilijkheidsgraad van de oefeningen af te stemmen op de verschillende behoeften van leerlingen. Een kenmerk van taalzwakke scholen is dat ze differentiatiemogelijkheden vaak niet optimaal benutten. Uit de gesprekken op scholen blijkt overigens dat leraren de mogelijkheden van hun methodes op dit punt niet altijd volledig kennen. Ook het gebruiken van voor de hand liggende hulpmiddelen zoals woordenboek/spellingboekjes (bij spelling), schrijfwijzers (stellen) of studiewijzers, gebeurt op taalzwakke scholen minder optimaal.

De afstemming van de tijd (indicator 4.6), door (groepen) zwakke leerlingen extra leertijd te bieden, is op bijna driekwart van de taalzwakke scholen op orde. Op 87 procent van taalsterke scholen is dit voldoende. Er is sprake van een significant verschil. Leerlingen extra leertijd geven kan een positief effect hebben op de resultaten. Dit kan door voor taal als vak voldoende tijd uit te

trekken. Indien de school te maken heeft met een leerlingenpopulatie met veel taalachterstanden, zal de taaltijd als geheel moeten worden opgetrokken (zie ook paragraaf 3.3). Als uit toetsgegevens blijkt dat leerlingen zwak zijn in taal of een achterstand hebben op een bepaald taalonderdeel, ligt het voor de hand in het rooster voor die groep meer tijd vrij te maken. Soms zal de school extra voorzieningen moeten inzetten of maatregelen moeten treffen om individuele kinderen of groepjes kinderen extra leertijd te geven. Taalsterke scholen bieden leerlingen vaker extra leertijd om zich de leerstof eigen te maken dan taalzwakke scholen.

4.6 Zorg en begeleiding

De afstemming tijdens de taallessen (zie paragraaf 4.5), bijvoorbeeld door verlengde instructie te geven, is er in eerste instantie op gericht om zwakke leerlingen extra begeleiding te geven en te voorkomen dat leerlingen een leerachterstand oplopen. Voor een aantal leerlingen zal de intensivering van de instructie, oefening en leertijd toereikend zijn, omdat hun taalontwikkeling door deze hulp bevredigend kan verlopen. Er zijn echter leerlingen waarbij dat niet het geval is en die daarom extra zorg nodig hebben. De taalsterke en taalzwakke scholen verschillen met name bij de planmatige uitvoering van deze extra zorg (indicator 6.4) en de evaluatie daarvan (indicator 6.5).

Tabel 4.6.a Afstemming in de taallessen, zorg en begeleiding bij taal: overzicht percentage voldoende per indicator

	Taalzwak	Taalsterk
6.1 De school gebruikt op het gebied van taal een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen	98	96
6.2 De school signaleert vroegtijdig welke leerlingen bij taal zorg nodig hebben	91	95
6.3 Op basis van een analyse van de verzamelde gegevens bepaalt de school de aard van de zorg voor de zorgleerlingen	58	66
6.4 De school voert de zorg planmatig uit	56	68
6.5 De school gaat de effecten van de zorg na	48	62

Slechts op iets meer dan de helft (56 procent) van de taalzwakke scholen is het planmatig handelen als voldoende beoordeeld. Op de taalsterke scholen is dit 68 procent. Dit betekent dat bij veel taalzwakke scholen de kwaliteit van de hulp aan evidente zorgleerlingen tekortschiet. Scholen hebben dan voor de allerzwakste leerlingen bijvoorbeeld geen vorm van planmatig handelen (individuele handelingsplannen, groepshandelingsplannen en dergelijke) uitgewerkt. Bij een aantal scholen zijn mogelijk wel uitgewerkte plannen beschikbaar, maar is de kwaliteit ervan onder de maat. De plannen bevatten bijvoorbeeld vage formuleringen van de doelen of van de inhoud van de hulp. In andere gevallen komt het voor dat de hulp niet goed aansluit bij de aard van het probleem van leerlingen. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld oefening in het aan elkaar plakken van letters (auditieve synthese) terwijl de letterkennis nog onvoldoende is. Het gebruikte remediërende materiaal schiet dan zijn doel voorbij. Het kan ten slotte ook voorkomen dat de opgestelde plannen niet volledig in de praktijk worden uitgevoerd.

Na de periode dat de leerling gerichte hulp heeft gekregen, is het de vraag of die hulp het gewenste resultaat heeft gehad. De evaluatie van de effecten van

de hulp (indicator 6.5) is op taalzwakke scholen minder goed ontwikkeld dan op taalsterke scholen (48 procent versus 62 procent), hoewel ook op taalsterke scholen veel te winnen is. Het probleem zit hem met name in het ontbreken van evaluaties. Er wordt weliswaar hulp gegeven, maar de effecten daarvan worden niet of niet regelmatig bepaald. De inspectie constateert daarnaast dat scholen weliswaar evaluaties uitvoeren, maar dat veel scholen daaraan geen consequenties voor het vervolg van de hulp verbinden.

4.7 Resultaten

In het onderzoek zijn de resultaten van de school op het gebied van taal aan het einde van de basisschoolperiode beoordeeld. Onderstaande tabel laat zien dat er zoals verwacht een duidelijk verschil is tussen taalzwakke en taalsterke scholen.

Tabel 4.7.a Resultaten bij taal: overzicht percentage voldoende per indicator

		Taalzwak	Taalsterk
7.1 De taalresultaten van de leerlingen aan het einde van de schoolperiode liggen ten minste op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht	-	18	1
	+	79	98
	Geen oordeel	3	1

Op de taalzwakke scholen zijn de resultaten op 18 procent van de scholen als onvoldoende beoordeeld en op 79 procent als voldoende. De kwalificatie 'taalzwak' wordt gegeven als een school twee van de drie jaar onder het gemiddelde scoort van de eigen schoolgroep. Pas als dit drie jaar op een rij het geval is, beoordeelt de inspectie de resultaten als onvoldoende. Dat bleek op 18 procent van de taalzwakke scholen het geval te zijn.

De taalsterke scholen scoren in 98 procent van de gevallen een voldoende voor de taalresultaten aan het einde van de basisschool. Op 1 procent van deze scholen werden de resultaten toch als onvoldoende beoordeeld. De kwalificatie 'taalzwak-taalsterk' is gebaseerd op vooraf bij de inspectie bekende gegevens. In een beperkt aantal gevallen (1 procent) bleek de analyse van de toetsgegevens op de school toch te moeten leiden tot een onvoldoende. Het percentage goed voor taal op de eindtoets dat leidde tot de indeling in de groep 'taalsterk', gaf een vertekend beeld omdat bijvoorbeeld niet alle leerlingen aan de toets hadden deelgenomen.

Bij beide groepen scholen konden de resultaten soms niet worden beoordeeld, omdat de toetsgegevens onvolledig waren (bijvoorbeeld geen gegevens beschikbaar van drie jaar). Op taalzwakke scholen was dat bij 3 procent van de scholen het geval, op de taalsterke bij 1 procent.

4.8 Kwaliteitszorg

Bij de kwaliteitszorg rond het taalonderwijs doet zich bij één onderdeel een significant verschil voor tussen de taalsterke en taalzwakke scholen, namelijk bij de aanpak van de verbetering van het taalonderwijs (indicator 8.3). Taalsterke scholen scoren vaker voldoende voor dit onderdeel dan taalzwakke scholen. Dit houdt bijvoorbeeld in dat taalsterke scholen hun voornemens om het taalonderwijs te verbeteren vaker uitwerken in plannen van aanpak die voorzien zijn van concrete verbeterdoelen.

Tabel 4.8.a Kwaliteitszorg en taal: overzicht percentage voldoende per indicator

		Taalzwak	Taalsterk
8.1 De school heeft op het gebied van taal inzicht in de onderwijsbehoeften van haar leerlingenpopulatie		80	84
8.2 De school evalueert jaarlijks systematisch de kwaliteit van de taalresultaten		56	62
8.3 De school werkt planmatig aan de verbetering van het taalonderwijs	-	36	21
	+	63	69
	nvt	1	10

4.9 Conclusies

Bij alle onderdelen van het taalonderwijs doen zich significante verschillen voor tussen taalsterke en taalzwakke scholen. Het taalonderwijs op taalsterke scholen is beter dan op taalzwakke scholen.

De verschillen in de kwaliteit van het taalonderwijs zijn het meest pregnant bij het didactisch handelen van de leraren in de klas. Bij nagenoeg alle onderzochte indicatoren doen taalsterke scholen het hier beter dan taalzwakke scholen. Daarnaast zijn er behoorlijke verschillen bij de tijd voor taal, de afstemming van het taalonderwijs op de verschillen, de zorg, het leerstofaanbod en bij één onderdeel van de kwaliteitszorg gericht op het taalonderwijs.

Bij het **leerstofaanbod** zit het verschil tussen taalsterke en taalzwakke scholen met name bij de indicatoren over het aanbieden van de leerstof tot en met het niveau van groep 8 en over de afstemming van het aanbod op de populatie. Op 42 procent van de taalzwakke scholen is het aanbod niet goed afgestemd op de leerlingenpopulatie.

Bij de vijf indicatoren over **tijd voor taal** zijn er twee waarbij er een significant verschil is tussen taalsterke en taalzwakke scholen. Het gaat om voldoende tijd inplannen, zowel voor het vakgebied Nederlandse taal als geheel, als voor de afzonderlijke taalonderdelen. Taalzwakke scholen scoren bij deze kwaliteitskenmerken 10 procent minder vaak voldoende dan taalsterke scholen.

Bij vijf van de zes indicatoren van het **didactisch handelen** doen zich significante verschillen voor tussen taalsterke en taalzwakke scholen. Op driekwart van de taalsterke scholen is de uitleg van de leraren als voldoende beoordeeld. Taalzwakke scholen doen het aanzienlijk minder goed: slechts 58 procent behaalt een voldoende.

Hoewel de taak- en opbrengstgerichtheid van de lessen hoog scoort, is er een verschil van 10 procent tussen de scholen: 87 procent versus 97 procent voldoende. Datzelfde geldt voor de actieve betrokkenheid van de leerlingen. De

scores zijn hoog, maar ook hier doen de taalsterke scholen het beter (99 procent versus 90 procent).

De taalsterke scholen scoren beter op het gebied van het onderwijzen van strategieën, het bevorderen van talige interactie en bij het geven van feedback. Van alle indicatoren van het didactisch handelen is het bevorderen van interactie het minst ontwikkeld. Op slechts 36 procent van de taalsterke scholen is dit voldoende, de taalzwakke scholen komen niet verder dan 26 procent voldoende.

De lijn van de verschillen tussen taalsterk en taalzwak zet zich door bij de **afstemming binnen de taallessen**. Op alle indicatoren blijven de taalzwakke scholen achter ten opzichte van taalsterke scholen. Zowel de afstemming bij de instructie, bij de verwerking als bij de tijd is op de taalsterke scholen beter. De afstemming bij de instructie is het minst sterk (taalsterk 40 procent voldoende, taalzwak 29 procent voldoende), op beide groepen scholen. Leerlingen extra leertijd bieden is het beste ontwikkeld (87 procent versus 73 procent).

Bij de **zorg en begeleiding bij taal** verschillen taalsterke en taalzwakke scholen op twee punten. Het betreft de planmatige uitvoering van de zorg (56 procent versus 68 procent voldoende) en de evaluatie van de effecten (48 procent versus 62 procent voldoende).

De **resultaten voor taal** aan het einde van de basisschool blijven op taalzwakke scholen gedurende twee van drie jaren duidelijk achter ten opzichte van de taalsterke scholen. Op 18 procent van de taalzwakke scholen zijn de taalresultaten drie achtereenvolgende jaren onvoldoende, op basis waarvan - volgens de reguliere beoordelingssystematiek van de inspectie - de resultaten onvoldoende zijn.

De **kwaliteitszorg bij taal** laat op één indicator een verschil zien tussen taalsterke en taalzwakke scholen, namelijk bij de aanpak van de verbetering van het taalonderwijs.

5 CONDITIES OP TAALZWAKKE EN TAALSTERKE SCHOLEN

5.1 Inleiding

In dit onderzoek staan de kenmerken van het taalonderwijs op taalzwakke en taalsterke scholen centraal. Uit inspectieonderzoek naar zeer zwakke scholen is bekend dat ook andere factoren dan het onderwijsleerproces een rol spelen bij en van invloed zijn op de resultaten (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Om die reden hebben inspecteurs die de kwaliteit van het taalonderwijs beoordeelden, ook enkele vragen beantwoord over de condities op de betreffende scholen.

Bij de condities gaat het vooral om factoren die gunstig zijn voor de bevordering van de kwaliteit van het taalonderwijs en van de resultaten, zoals het beleidsvoerend vermogen, het onderwijskundig leiderschap en de professionalisering.

De navolgende paragraaf bevat de beschrijving van de condities.

5.2 Condities op taalsterke en taalzwakke scholen

Uit het inspectieonderzoek naar zeer zwakke scholen is bekend dat er op deze scholen vaak sprake is van een samenhangend geheel van risicofactoren dat ertoe leidt dat een school zeer zwak wordt. Er doen zich dan problemen voor in het onderwijsleerproces (leerstofaanbod, zorg), in de context en binnen de schoolcondities. Bij dit laatste moet bijvoorbeeld gedacht worden aan het functioneren van het bestuur en de onderwijskundig leider en aan het teamfunctioneren. Uit ander onderzoek, met name op het gebied van onderwijs aan scholen met veel leerlingen uit achterstandssituaties, is bekend dat de verwachtingen die leraren hebben van hun leerlingen van invloed zijn op de prestaties van de leerlingen.

Aan de inspecteur(s) is gevraagd om bij een aantal condities een inschatting te maken of deze op de betreffende school een rol spelen als verklaring voor de lage of hoge taalprestaties.

Uit een analyse van deze inschattingen van inspecteurs blijkt dat er verschillen zijn tussen taalzwakke en taalsterke scholen. Omdat aan deze inschattingen, zoals gezegd, geen onderzoek ten grondslag ligt, moet bij de interpretatie van de uitkomsten enige voorzichtigheid worden betracht. Desondanks leveren de verschillen waardevolle implicaties op voor mogelijke verklaring voor de lage of hoge taalresultaten van scholen (Tabel 5.2.a).

Tabel 5.2.a Overzicht inschatting door inspecteurs van aspecten van de condities.

		Taalzwak	Taalsterk
		n = 92	n = 96
1. De schoolleiding stimuleert een gezamenlijke visie op (taal)onderwijs en zet dit om in beleid	negatief	20	10
	neutraal	20	13
	positief	61	77
2. Het team is eensgezind over de visie op en de uitvoering van het taalonderwijs	negatief	25	10
	neutraal	29	24
	positief	46	66
3. De schoolleiding bevordert dat leraren zich nascholen op het gebied van taalonderwijs	negatief	20	11
	neutraal	20	19
	positief	59	70
4. De schoolleiding monitort de taalresultaten	negatief	30	23
	neutraal	16	14
	positief	54	63
5. De schoolleiding geeft duidelijke sturing aan verbeteractiviteiten	negatief	22	11
	neutraal	24	12
	positief	54	78
6. De leraren hebben hoge verwachtingen van de leerlingen	negatief	27	2
	neutraal	49	27
	positief	24	71
7. In de klassen en de school komt weinig storend gedrag voor	negatief	6	2
	neutraal	21	11
	positief	73	87
8. De school stimuleert dat ouders thuis de taalontwikkeling van kinderen bevorderen (bijvoorbeeld aandacht voor voorlezen)	negatief	19	7
	neutraal	30	26
	positief	52	67
9. De school voert beleid dat leerlingen vaardigheden/strategieën die bij taal zijn aangeleerd, bij andere vakken toepassen (bijvoorbeeld lees- en schrijfstrategieën toepassen bij wereldoriëntatie)	negatief	47	25
	neutraal	28	33
	positief	25	42

Naast de inschattingen van de inspecteurs zijn op de scholen enkele algemene kenmerken van het vve- en achterstandenbeleid geïnventariseerd. Deze gegevens zijn weergegeven in tabel 5.2.b.

Tabel 5.2.b Overzicht percentages vve- en achterstandenbeleid

Vragen over vve en onderwijskansenbeleid		Taalzwak	Taalsterk
		n = 85	n = 84
1. De school neemt deel aan een gemeentelijk vve-project	ja	39	44
	nee	61	56
2. In groep 1-2 werkt men met een vve-programma (onderwijsachterstandenbeleid)	ja	55	48
	nee	45	52

3. Er is sprake van een doorgaande lijn tussen peuterspeelzaal en kleutergroepen in het aanbod (voor scholen in de schoolgroepen 4 t/m 7)	ja	43	52
	nee	57	48
4. Leerlingen van de school bezoeken een schakelklas (voor scholen in de schoolgroepen 4 t/m 7)	ja	16	13
	nee	84	87
5. De school heeft een taalcoördinator	ja	27	30
	nee	73	70

De tabel laat zien dat de schoolleiding op taalsterke scholen er vaker in slaagt om een gezamenlijke visie op het taalonderwijs binnen het team te bewerkstelligen. De teams op deze scholen zijn ook meer eensgezind over de visie en over de uitvoering ervan. De schoolleiding op taalsterke scholen geeft vaker duidelijke sturing aan de verbeteractiviteiten. Dit aspect hangt samen met de planmatige aanpak van de verbetering van het taalonderwijs (Zie paragraaf 4.7). De teams op taalsterke scholen hebben beduidend vaker hoge verwachtingen van hun leerlingen dan de teams op taalzwakke scholen. Ze hebben bijvoorbeeld per leerjaar streefdoelen voor het verwachte leesniveau geformuleerd. Leraren van taalsterke scholen stimuleren de ouders meer om thuis activiteiten te doen, waarmee ouders de taalontwikkeling van hun kinderen bevorderen (bijvoorbeeld voorlezen). Meer taalsterke dan taalzwakke scholen hebben in hun beleid ook aandacht voor de toepassing van vaardigheden die leerlingen in de taallessen leren bij andere vakken dan taal. Leerlingen leren dan bijvoorbeeld om de leesstrategieën ook te gebruiken bij het lezen van teksten binnen wereldoriëntatie. Voor beide groepen scholen is hier winst te behalen, maar taalsterke scholen zijn er verder mee.

Het komt voor dat leraren op scholen dermate vaak te maken hebben met storend gedrag van leerlingen, dat de uitvoering van het onderwijs er door onder druk staat. Leraren komen niet toe aan lesgeven, maar moeten zich vooral bekommeren om het handhaven van orde en structuur. De inschatting van de inspecteurs is dat taalzwakke scholen en taalsterke scholen op dit punt tijdens de bezoeken geen significant verschil laten zien. Datzelfde geldt voor de aanwezigheid van een taalcoördinator. Scholen waar een taalcoördinator werkt, zijn niet vaker taalsterk. Ook nemen taalsterke scholen niet vaker deel aan een vve-project.. Dit zal te maken hebben met het feit dat de typering taalsterk en taalzwak is gebaseerd op de taalprestaties aan het einde van de basisschool. De effecten van vve-programma's zijn waarschijnlijk beter zichtbaar bij de resultaten in de lagere groepen.

5.3 Conclusies

De inschattingen die inspecteurs hebben gemaakt van een aantal aspecten van de condities voor goed taalonderwijs, laten bij een aantal onderdelen significante verschillen zien tussen taalsterke en taalzwakke scholen. Het gaat met name om een aantal facetten van het onderwijskundig leiderschap: het bevorderen van een gezamenlijke visie door de schoolleiding en de sturing die de schoolleiding geeft aan de verbeteractiviteiten. Daarnaast blijkt dat het teamfunctioneren een aspect is dat op taalzwakke scholen ongunstiger wordt beoordeeld dan op taalsterke scholen. Het betreft de eensgezindheid in de visie

op het taalonderwijs en de uitvoering van deze visie en het hebben van hoge verwachtingen van de leerlingen. Tot slot blijkt ook dat beleid dat gericht is op taalstimulering door ouders en op transfer van vaardigheden die geleerd worden binnen taal naar andere vakken, een rol speelt. De geïnventariseerde kenmerken van het vve- en onderwijskansenbeleid laten geen verschillen zien tussen taalsterke en taalzwakke scholen.

6 CONCLUSIES EN BESCHOUWING

6.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bevat de conclusies van het onderzoek. Het geeft antwoord op de onderzoeksvraag naar kenmerken van het taalonderwijs op taalzwakke en taalsterke scholen.

De bevindingen zijn gebaseerd op een analyse van de kwaliteit van het taalonderwijs op 280 taalsterke en taalzwakke scholen. Hiervoor zijn de oordelen gebruikt die inspecteurs op schoolniveau hebben gegeven, aan de hand van een specifiek waarderingskader voor Nederlandse taal. De inrichting van het onderwijs is een belangrijke factor die van invloed is op de resultaten die leerlingen aan het einde van het basisonderwijs hebben behaald. Het onderwijsleerproces is echter maar één factor. Dit onderzoek is niet gericht op andere factoren - in en buiten de school - die van invloed kunnen zijn op de leerprestaties.

Het onderzoek naar kenmerken van de inrichting van het taalonderwijs op taalsterke en taalzwakke scholen, bouwt voort op het gegeven dat er verschillen zijn in het onderwijs op scholen met goede en slechte resultaten. Dat scholen verschil maken, is een belangrijke conclusie uit eerder inspectieonderzoek naar basisvaardigheden.

Met behulp van een waarderingskader voor Nederlandse taal zijn overeenkomsten en verschillen tussen taalsterke en taalzwakke scholen in beeld gebracht. De redenering is dat kwaliteitskenmerken (indicatoren) die significant verschillen bij scholen met hoge en scholen met lage taalresultaten, kenmerken zijn die kennelijk verband houden met de taalresultaten. Deze kwaliteitskenmerken kunnen mede verklaren waarom bepaalde scholen succesvol zijn en andere niet. Dit betekent overigens niet dat kwaliteitskenmerken waarbij zich geen verschillen voordoen tussen taalsterke en taalzwakke scholen, onbelangrijk zouden zijn. De kwaliteitskenmerken voor het onderwijs in Nederlandse taal, doen er in de optiek van de inspectie alle toe.

Paragraaf 6.2 geeft een overzicht van de belangrijkste bevindingen, aan de hand van de verschillende kwaliteitskenmerken uit het waarderingskader voor taal. In paragraaf 6.3 is de algemene conclusie weergegeven: wat zijn kenmerken van het taalonderwijs op taalsterke scholen. De beschouwing in paragraaf 6.4 gaat in op de betekenis van dit onderzoek voor de scholen. Verder besteedt deze paragraaf aandacht aan de bevindingen in relatie tot eerder inspectieonderzoek naar de basisvaardigheden taal.

6.2 Bevindingen

In deze paragraaf zijn overeenkomsten en verschillen tussen taalsterke en taalzwakke scholen op een rij gezet voor de verschillende aspecten en onderliggende indicatoren uit het waarderingskader voor Nederlandse taal. Bij elk aspect wordt in de eerste plaats een overzicht gegeven van de positieve kenmerken van het taalonderwijs. Dit zijn de indicatoren waarop zowel

taalsterke als taalzwakke scholen overwegend voldoende scores. Het gaat daarbij om indicatoren die bij circa driekwart tot 100 procent van de scholen als voldoende zijn beoordeeld.

In de tweede plaats de indicatoren, waarop een substantieel percentage scholen onvoldoende scoort, ongeacht of zij taalsterk of taalzwak zijn. Dit zijn dus kwaliteitskenmerken, waar voor beide categorieën scholen ruimte is voor verbetering. Het percentage scholen dat onvoldoende scoort, verschilt per indicator, maar varieert van ongeveer een kwart tot driekwart van de scholen. In de derde plaats de indicatoren waarop taalzwakke scholen significant slechter scoren dan taalsterke scholen. Dit zijn kenmerken van taalzwakke scholen die mede kunnen verklaren waarom de taalresultaten achterblijven bij die van taalsterke scholen. Voor taalzwakke scholen zijn dit in ieder geval de onderdelen die verbetering behoeven. Bij de onderdelen die weliswaar significante verschillen laten zien, maar waarbij toch een hoog percentage taalzwakke en taalsterke scholen onvoldoende scoort, is voor beide categorieën scholen verbetering gewenst.

Leerstof Nederlandse taal

Positieve kenmerken van taalsterke én taalzwakke scholen

- het leerstofaanbod is dekkend voor de kerndoelen;
- een structureel aanbod voor aanvankelijk technisch lezen in leerjaar 3.

Ruimte voor verbetering op taalsterke én taalzwakke scholen

- het geplande aanbod voor alle taaldomeinen realiseren;
- een structureel leerstofaanbod voor voortgezet technisch lezen in de leerjaren 4 en 5;
- een structureel leerstofaanbod voor mondelinge taal en beginnende geletterdheid in de groepen 1 en 2;
- een leeromgeving die taaluitlokkend en taalondersteunend is ingericht;
- aandacht voor mondeling onderwijs op scholen met veel niet-taalvaardige leerlingen of leerlingen die het Nederlands onvoldoende beheersen;
- grote plaats voor woordenschatontwikkeling in het taalprogramma;
- beleid om woordenschatontwikkeling te stimuleren bij andere vakken dan taal.

Ruimte voor verbetering op taalzwakke scholen (significante verschillen)

- aanbieden van leerinhouden voor taal tot en met het niveau van groep 8;
- grote plaats voor woordenschatontwikkeling in het taalprogramma;
- beleid om woordenschatontwikkeling te stimuleren bij andere vakken dan taal.

Tijd voor taal

Positieve kenmerken van taalsterke én taalzwakke scholen

- efficiënt gebruik maken van de tijd tijdens de taallessen;
- in de leerjaren 1 en 2 is voldoende tijd ingeruimd voor gerichte taalactiviteiten;
- voldoende instructiemomenten inplannen voor taal.

Ruimte voor verbetering op taalzwakke scholen (significante verschillen)

- voldoende tijd inplannen voor taal rekening houdend met de kenmerken van de leerlingenpopulatie;
- voldoende tijd reserveren voor alle taalonderdelen.

Didactiek

Positieve kenmerken van taalsterke én taalzwakke scholen

- de leerinhouden in een betekenisvolle context plaatsen en functionele opdrachten geven.

Ruimte voor verbetering op taalsterke én taalzwakke scholen

- het bevorderen van talige interactie tussen en met leerlingen;
- effectieve feedback geven aan de leerlingen over het proces en het product.

Ruimte voor verbetering op taalzwakke scholen (significante verschillen)

- het realiseren van een taakgerichte en opbrengstgerichte werksfeer;
- duidelijke uitleg geven;
- onderwijs geven in strategieën;
- het bevorderen van talige interactie tussen en met leerlingen;
- effectieve feedback geven aan de leerlingen over het proces en het product;
- de leerlingen zijn actief betrokken bij de taalactiviteiten in de les.

Afstemming in de taallessen

Positieve kenmerken van taalsterke én taalzwakke scholen

- de vorderingen bij taal overzichtelijk registreren.

Ruimte voor verbetering op taalsterke én taalzwakke scholen

- de vorderingen van de leerlingen volgen binnen alle taaldomeinen;
- het analyseren van de vorderingen van leerlingen om vast te stellen welke aanpassingen in het lesgeven noodzakelijk zijn;
- de instructie afstemmen op de verschillen tussen leerlingen;
- de verwerking afstemmen op de verschillen tussen de leerlingen.

Ruimte voor verbetering op taalzwakke scholen (significante verschillen)

- de instructie afstemmen op de verschillen tussen leerlingen;
- de verwerking afstemmen op de verschillen tussen de leerlingen;
- de leerlingen met een taalachterstand extra leertijd bieden.

Zorg en begeleiding

Positieve kenmerken van taalsterke én taalzwakke scholen

- gebruik van een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de taalprestaties en de ontwikkeling van leerlingen;
- vroegtijdig signaleren welke leerlingen bij taal zorg nodig hebben.

Ruimte voor verbetering op taalsterke én taalzwakke scholen

- op basis van een analyse van de verzamelde gegevens de aard van de zorg voor de zorgleerlingen bepalen;
- planmatig uitvoeren van de zorg;
- nagaan van de effecten van de zorg.

Ruimte voor verbetering op taalzwakke scholen (significante verschillen)

- planmatig uitvoeren van de zorg;
- nagaan van de effecten van de zorg.

Kwaliteitszorg

Positieve kenmerken van taalsterke én taalzwakke scholen

- inzicht in de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie op het gebied van taal.

Ruimte voor verbetering op taalsterke én taalzwakke scholen

- jaarlijks systematisch evalueren van de taalresultaten;
- planmatig werken aan de verbetering van het taalonderwijs.

Ruimte voor verbetering op taalzwakke scholen (significante verschillen)

- planmatig werken aan de verbetering van het taalonderwijs.

Conditie

Taalsterke en taalzwakke scholen verschillen ook op het punt van de condities waarbinnen het onderwijs wordt gerealiseerd. Op taalsterke scholen is het onderwijskundig leiderschap vaker gericht op het bevorderen van een gezamenlijke visie en daarnaast is er vaker sprake van sterke sturing van de verbeteractiviteiten door de schoolleiding. Daarnaast blijkt ook dat het teamfunctioneren een aspect is dat op taalsterke scholen gunstiger is: er is meer eensgezindheid over de visie op taalonderwijs en de uitvoering daarvan. Daarnaast hebben de leraren hoge verwachtingen van de leerlingen.

6.3 Algemene conclusie

Het doel van het onderzoek was om meer zicht te verschaffen op de kenmerken van het taalonderwijs op scholen met lage en met hoge taalresultaten aan het einde van het basisonderwijs. Het onderzoek laat zien dat zich bij alle onderdelen van het taalonderwijs significante verschillen voordoen tussen taalsterke en taalzwakke scholen. Het taalonderwijs op taalsterke scholen is beter dan op taalzwakke scholen. Uit het gegeven dat scholen met hoge taalresultaten ook beter scoren op onderdelen van (de kwaliteit van) het taalonderwijs, kan worden afgeleid dat in ieder geval die onderdelen er toe doen. Daarmee is niet gezegd dat de onderdelen waar zich geen significante verschillen voordoen tussen taalsterke en taalzwakke scholen, niet van belang zijn.

De verschillen in de kwaliteit van het taalonderwijs zijn het meest pregnant bij het didactisch handelen van de leraren. Bij nagenoeg alle onderzochte indicatoren van het didactisch handelen doen taalsterke scholen het beter dan taalzwakke scholen. De leraar voor de klas doet er dus toe; hij of zij maakt het verschil. Leraren op taalsterke scholen:

- slagen er beter in om een taakgerichte en opbrengstgerichte werksfeer te creëren;
- leggen duidelijker uit;
- maken meer werk van interactie met en tussen leerlingen;
- besteden meer aandacht aan strategieën;
- slagen er beter in om de leerstof af te stemmen op cognitieve verschillen tussen leerlingen.

Ook zijn leerlingen op taalsterke scholen vaker actief betrokken bij de les. Het ligt voor de hand dat dit in belangrijke mate toegeschreven mag worden aan de kwaliteit van de lessen.

Verder bevestigt dit onderzoek dat de tijd die scholen besteden aan taalonderwijs van invloed is op de resultaten. Het bieden van voldoende leertijd kan dus worden gezien als kenmerk dat bijdraagt aan goede taalresultaten. En dan gaat het om:

- individuele of groepen leerlingen die een taalachterstand hebben, extra leertijd bieden;
- de ingeroosterde leertijd voor taal (op schoolniveau) afstemmen op de leerlingenpopulatie;
- voldoende tijd inplannen voor alle taalonderdelen (op schoolniveau).

Het leerstofaanbod is op taalsterke scholen op een aantal onderdelen beter dan op taalzwakke scholen. Daarbij gaat het vooral om:

- het aanbieden van de leerstof tot en met het niveau van groep 8;
- het afstemmen van het taalaanbod op de behoeften van de leerlingenpopulatie, met name een structureel aanbod voor de woordenschatontwikkeling.

Ook enkele onderdelen van de zorg en begeleiding zijn beter op taalsterke scholen. Taalsterke scholen voeren de extra hulp aan leerlingen vaker planmatig uit dan taalzwakke scholen. Taalsterke scholen gaan ook vaker na of de extra begeleiding effect heeft gehad.

Bij één onderdeel van de kwaliteitszorg doen taalsterke scholen het beter. Daarbij gaat het om het planmatig verbeteren van het taalonderwijs.

6.4 Beschouwing

Wat betekenen de resultaten van dit onderzoek voor de scholen?

De verschillen in het taalonderwijs tussen taalsterke en taalzwakke scholen geven meer inzicht in verklaringen voor de resultaten die scholen behalen op het gebied van taal. Het onderzoek laat zien welke kenmerken van het taalonderwijs mogelijk een relatie hebben met de resultaten en er dus toe doen. Toch kan om een aantal redenen naar aanleiding van de uitkomsten van dit onderzoek geen eenduidig recept voor goede taalresultaten worden verstrekt aan alle scholen.

In de eerste plaats is elke school weer een verhaal apart; scholen kunnen sterk van elkaar verschillen. Op de ene school is de context van veel grotere invloed op de resultaten dan op de andere school. Soms zijn voor de slechte resultaten heel direct omstandigheden uit de context aan te wijzen die belemmerend hebben gewerkt op de kwaliteit van het onderwijs als geheel en op het taalonderwijs in het bijzonder.

In de tweede plaats is de invloed van het onderwijs op de resultaten die leerlingen behalen maar één van de factoren die het succes bepaalt. Bij technisch lezen komt het resultaat dat leerlingen bereiken voor een groot deel voort uit de kwaliteit van het onderwijs. Maar bij begrijpend lezen spelen ook andere aspecten een rol (intelligentie en woordenschat). Bij weer andere taaldomeinen is op dit moment veel minder bekend over effectief onderwijs (bijvoorbeeld schrijven).

In de derde plaats laat het onderzoek niet zien welke mix van kenmerken van het taalonderwijs het meest succesvol is. Het gaat vaak niet om één of enkele kenmerken van het taalonderwijs die ertoe bijdragen dat de resultaten goed of slecht zijn. De ingrediënten voor taalonderwijs met goede resultaten zijn wel duidelijker geworden, maar de precieze mix is niet voor elke school hetzelfde.

Dit alles neemt niet weg dat de verschillen in het taalonderwijs op taalsterke en taalzwakke scholen zo betekenisvol zijn, dat het onderzoek wederom bevestigt dat scholen het verschil maken. Alleen al om deze reden zouden scholen hun eigen taalonderwijs op basis van deze uitkomsten tegen het licht moeten houden. Met name voor scholen met zwakke taalresultaten en scholen die hun taalresultaten willen verbeteren, bieden de uitkomsten van het onderzoek aanknopingspunten om het eigen taalonderwijs te evalueren en te verbeteren. Dit onderzoek is niet gericht op scholen die gemiddelde resultaten behalen met de leerlingen. Een aantal bevindingen en conclusies zal echter ook gelden voor 'gemiddelde' scholen.

Wat kunnen scholen zoal doen?

Zorg voor doelgerichte uitleg

Sommige aanpassingen zijn niet zo ingrijpend en daarmee liggen betere taalresultaten snel binnen bereik. De kwaliteit van de uitleg verbeteren is zo'n minder ingrijpende aanpassing. Het onderzoek laat zien dat leraren doorgaans in staat zijn om een probleem of opdracht in kleine stappen uit te leggen. Vrijwel elke leraar beheerst dat. De leraren op taalsterke scholen slagen er echter beter in om de uitleg ook doelgericht te maken. Zij maken leerlingen duidelijk wat ze in de les gaan leren. De focus ligt daarmee veel duidelijker op de kern van hetgeen in de les geleerd wordt, op het leerdoel. Dit kenmerk van de instructie vraagt geen grote investeringen op het gebied van deskundigheidsbevordering. Het gaat hier veel meer om hogere eisen stellen aan de eigen uitleg, om het inbouwen van een vast repertoire in elke les. Een repertoire dat de leerlingen richt op het doel van de les: 'wat kunnen leerlingen aan het eind van de les wat ze daarvoor nog niet konden of wat kunnen ze nog beter?' Die uitleg gaat dus verder dan een toelichting bij de opgaven in het werkboek. Want de leraar die de focus legt op het lesdoel, weet dat de oefeningen die leerlingen moeten maken, maar een middel zijn en geen doel op zich. Een repertoire ook dat aan het einde van de les voorziet in een nabespreking: wat hebben de leerlingen geleerd en weten ze nu (beter) hoe ze het probleem een volgende keer moeten aanpakken?

Neem de leertijd onder de loep

Andere minder ingrijpende aanpassingen zijn mogelijk op het gebied van de tijd voor taal. Taalsterke scholen stemmen de hoeveelheid leertijd bijvoorbeeld meer af op de kenmerken van de leerlingen. Dat doen taalsterke scholen op het niveau van de school, de groep, het vakgebied en de individuele leerling. Doorgaans zit hier – op het niveau van de school, de groep of het vakgebied – een eenvoudige roosteraanpassing achter. De meeste scholen hebben wel eens te maken met een 'zwakke' taalgroep. Juist voor zo'n groep zal de leertijd voor taal verhoogd moeten worden. Als in een bepaalde groep de resultaten bij lezen tegenvallen, ligt het voor de hand om meer tijd in te ruimen voor dit onderdeel. Taalsterke scholen maken hun rooster ook zo dat zij tijd hebben om alle taaldomeinen aandacht te geven.

Afstemmen op verschillen tussen leerlingen

Veel verschillen tussen taalsterke en taalzwakke scholen hebben te maken met de wijze waarop scholen het onderwijs afstemmen op de behoeften van leerlingen. Taalsterke scholen hebben doorgaans een beter aanbod op het gebied van woordenschatontwikkeling. Ze slagen er ook beter in om vormen

van differentiatie in de praktijk te brengen. Taalsterke scholen maken meer werk van differentiatie bij instructie, de verwerking van de leerstof en slagen erin om bepaalde leerlingen meer leertijd te bieden. Daarnaast geven deze scholen de zorg voor leerlingen met evidente problemen op het gebied van taal beter vorm. De hulp aan deze leerlingen sluit goed aan bij het leerprobleem, is doelgericht en concreet.

Individuele leerlijnen of leertrajecten

Er zijn twee kwesties die met de afstemming samenhangen, namelijk het aanbieden van het aanbod tot en met het niveau van groep 8 en het werken met individuele leerlijnen.

Op veel taalzwakke scholen krijgt een behoorlijke groep leerlingen in de bovenbouw niet het (volledige) aanbod tot en met het niveau van groep 8. Vaak gaat het om leerlingen die in de loop van de schoolperiode niet meer meekomen met de leerstof en voortdurend zeer laag scoren op de toetsen uit het leerlingvolgsysteem. Deze leerlingen worden op een gegeven moment 'uit de methode gehaald'. Waarschijnlijk ligt hier een invulling van differentiatie aan ten grondslag die ertoe leidt dat de taalzwakke scholen het basisprogramma eerder loslaten om de zwakkere leerlingen een eenvoudiger aanbod te geven. Als met deze leerlingen niet doelgericht en planmatig wordt toegewerkt naar concrete leerdoelen en deze leerlingen op een lager niveau de boekjes doorwerken of met ander materiaal werken – en dat ook nogal eens vrijwel geheel zelfstandig –, is de kans groot dat het verschil met de rest van de groep niet afneemt, maar juist toeneemt. Een ongewenst neveneffect kan zijn dat voor deze leerlingen niet alleen het aanbod wordt losgelaten, maar dat de leraar de verwachtingen voor deze leerlingen naar beneden bijstelt. Tijdens schoolbezoeken viel het regelmatig op dat voor het aanbod voor de leerlingen die het basisprogramma niet meer volgen, geen goed alternatief aanbod is geformuleerd waarbij nog steeds reële en zo hoog mogelijke einddoelen worden nagestreefd. De zogenaamde eigen leerlijnen hebben nog niet die kwaliteit dat er vanuit een einddoel dat voor de leerling wordt nagestreefd, tussendoelen zijn afgeleid die vervolgens leiden tot bewuste keuzes voor het aanbod. Het is nog geen gemeengoed dat voor leerlingen met een aangepast programma of een eigen leerlijn een ontwikkelingsperspectief is geformuleerd. Tijdens de schoolbezoeken bleek herhaaldelijk dat juist voor leerlingen met een eigen programma, het aantal instructiemomenten meestal beperkt is. De leerlingen worden geacht veel zelfstandig te doen. Het is evident dat deze leerlingen in het algemeen juist veel baat kunnen hebben bij frequente instructie. De afstemming van het taalonderwijs op de leerlingen kent verschillende facetten. Het onderzoek laat zien dat afstemming van instructie, verwerking en leertijd op verschillen tussen leerlingen en een planmatige uitvoering van de zorg een positief effect kunnen hebben op de taalprestaties. Echter, bepaalde vormen van differentiatie, zoals de hiervoor beschreven uitwerking, lijken goede resultaten juist in de weg te staan.

Hoge eisen, hoge verwachtingen

Zoals gezegd ontbreekt bij de zogenaamde eigen leerlijnen nog vaak het ontwikkelingsperspectief. Scholen hebben voor leerlingen soms een bijgesteld aanbod, zonder dat vooraf duidelijk is waar de school uiteindelijk op mikt. Er is geen verwachting geformuleerd van het beoogde einddoel. Inspecteurs gaven na de onderzoeken aan dat het 'hoge verwachtingen hebben' vaak een onderscheidend kenmerk is van taalsterke scholen ten opzichte van taalzwakke

scholen. Verwachtingen hebben is deels een onzichtbare, virtuele aangelegenheid die zich in de hoofden van de leraren afspeelt. Leraren zouden zich echter bewust moeten zijn van het belang ervan. Als zij veronderstellen of uitstralen dat leerlingen iets niet kunnen, leidt dat in het algemeen tot lagere prestaties. Ook ogenschijnlijk onbelangrijke uitingen van leraren kunnen bij leerlingen het beeld oproepen dat de prestaties er niet zo toe doen. Bijvoorbeeld als de leraar aangeeft dat het niet uitmaakt of het werk voor of na de pauze af is.

Soms wordt het al dan niet hebben van hoge verwachtingen echter wel zichtbaar. Het vaststellen van een ontwikkelingsperspectief, als vertrekpunt voor de inrichting van individuele leerlijnen, is daar een voorbeeld van. Een ander voorbeeld is het formuleren van streefdoelen. Er zijn scholen die voor elk leerjaar streefniveaus voor lezen vastleggen. Er zijn ook scholen die voor groepen een bepaalde verwachting voor de leerwinst tussen twee toetsmomenten aangeven. Een dergelijke manier van opbrengstgericht werken draagt bij aan het realiseren van goede resultaten. Overigens zijn nog lang niet alle scholen zover dat ze regelmatig de resultaten op de taaltoetsen op schoolniveau analyseren en daar consequenties aan verbinden.

In de lesobservaties is beoordeeld of de leraren een taakgerichte en opbrengstgerichte werksfeer bewerkstelligen. Taalsterke scholen onderscheiden zich hierin van taalzwakke scholen. Ook op een onderliggend aandachtspunt, namelijk gericht zijn op hoge inzet en prestaties van leerlingen, zijn de leraren van de taalsterke scholen verder dan hun collega's op taalzwakke scholen. Deze leraren zijn vaak ook kritischer op het werk dat leerlingen leveren. Verwachtingen hebben en opbrengstgericht werken, zijn weliswaar niet altijd even grijpbaar, maar verdienen aandacht op scholen die hun resultaten willen verbeteren.

Vakdidactische deskundigheid

De beoordeling van de indicatoren voor de didactiek laat zien dat hier grote verschillen voorkomen tussen taalzwakke en taalsterke scholen. Deze verschillen doen zich voor bij de meer basale didactische kenmerken (uitleg geven, leerlingen actief betrokken houden, een taakgerichte werksfeer realiseren), maar ook bij specifieke kenmerken van het taalonderwijs die vaak in de hedendaagse taalmethodes zijn opgenomen. Het gaat bijvoorbeeld om de aandacht voor interactie tussen leerlingen, het geven van feedback aan leerlingen op het leerproces en het leerresultaat, en de aandacht voor strategieën om taaltaken te kunnen aanpakken. Op deze punten verschillen taalzwakke en taalsterke scholen van elkaar, maar ook voor taalsterke scholen zijn hier vaak verbetermogelijkheden.

Het blijkt niet altijd mogelijk dat scholen hier op eigen kracht substantiële verbeteringen realiseren. In de eerste plaats omdat de methodes verschillen in de mate waarin zij leraren ondersteunen bij deze didactische principes. Sommige methodes geven bijvoorbeeld nauwelijks suggesties of voorbeelden over procesgerichte feedback. Ook de wijze waarop aandacht wordt besteed aan strategieën verschilt nogal. In de tweede plaats vraagt toepassing van deze didactische kenmerken meer van de leraar. De manier waarop de interactie tussen leerlingen kan worden bevorderd, vraagt bijvoorbeeld om specifieke vaardigheden rond het stellen van vragen en het reageren op antwoorden. Dit betekent ook dat de leraar weet wanneer hij een bepaalde aanpak moet voordoen of uitleggen, en wanneer het erom gaat dat de leerlingen hardop moeten meedenken. Het onderwijzen van strategieën

veronderstelt ook kennis bij leraren. Zij moeten goed weten wat bijvoorbeeld belangrijke lees-, schrijf- en spellingstrategieën zijn. Het is de vraag of dit kennisniveau voldoende aanwezig is. Leraren zouden bij de ontwikkeling van deze didactische vaardigheden moeten worden ondersteund; mogelijk is er zelfs (team)scholing noodzakelijk om hier blijvende groei te bewerkstelligen. Ook scholing en ondersteuning bij de invoering van nieuwe methodes horen hierbij. Inspecteurs nemen vaak waar dat scholen veel aandacht besteden aan het kiezen van een methode, maar nauwelijks aan de invoering van didactische principes die aan de methode ten grondslag liggen. Nogal wat leraren gaan aan de slag met een nieuwe methode zonder dat zij weten welke (nieuwe) vaardigheden dit vereist, en ook zonder dat er in het team is geoefend met de nieuwe vaardigheden en didactische uitgangspunten. Een nieuwe methode zal niet volledig renderen, zonder verandering van vaardigheden van leraren. Daardoor blijven mogelijkheden van methodes nogal eens onbenut, omdat leraren deze niet kennen of niet goed kunnen toepassen.

Gebruik van toetsen

Een opvallende uitkomst van het onderzoek is het gebruik van methodegebonden toetsen. Een groot deel van de scholen gebruikt geen methodegebonden toetsen of observaties voor spreken en luisteren en voor stellen. Ook gebruikt een behoorlijk aantal scholen geen methodetoetsen om de voortgang bij begrijpend lezen, taalbeschouwing en woordenschat te volgen. Het is niet altijd een bewuste keuze van scholen om de voortgang niet te volgen. Taalmethodes verschillen namelijk nogal in de aard en omvang van de toetsen en observaties. Ook blijkt uit de waarnemingen van inspecteurs dat het nogal eens voorkomt dat er op scholen geen afspraken zijn gemaakt over het gebruik van toetsen uit de methode en de voortgangsregistratie. Meer dan eens komt het voor dat de individuele leraar zelf bepaalt welke onderdelen getoetst worden en hoe de resultaten worden vastgesteld. Voor zover scholen methodetoetsen afnemen, blijkt dat ongeveer de helft van de onderzochte scholen weinig werk maakt van het analyseren van de toetsresultaten. Toch bieden de toetsresultaten belangrijke informatie voor de dagelijkse lespraktijk. De leraar moet immers weten welke leerlingen de leerdoelen nog niet beheersen en waar dat aan ligt, om die leerlingen vervolgens extra instructie en oefening te kunnen geven. Voor precieze en inhoudelijk juiste afstemming van de lesstof en de instructie, is analyse van de toetsgegevens essentieel. Op dit punt kunnen zowel taalsterke als taalzwakke scholen zich verbeteren.

Vergelijking met het inspectieonderzoek 2007

Uit het vorige taalonderzoek dat de inspectie in 2007 uitvoerde, is reeds naar voren gekomen dat er verschillen bestaan in het onderwijsleerproces tussen taalsterke, gemiddelde en taalzwakke scholen. Hiervoor werden de oordelen gebruikt van inspecteurs op de meer algemene kwaliteitsindicatoren uit het toezichtkader voor de toenmalige periodieke kwaliteitsonderzoeken. Het vervolgonderzoek waar dit rapport verslag van doet, bevestigt de eerdere bevindingen. Ook uit dit onderzoek komt naar voren dat taalzwakke scholen achterblijven op onderdelen van het leerstofaanbod, de onderwijstijd, het didactisch handelen, de actieve rol van leerlingen, de zorg en begeleiding en de kwaliteitszorg. Dat de kwaliteit van het taalonderwijs op taalsterke en taalzwakke scholen duidelijke verschillen laat zien, toont nogmaals aan dat er een samenhang is tussen de taalprestaties die leerlingen aan het einde van de

basisschool realiseren en de inrichting van het taalonderwijs. Dit onderzoek levert daarnaast aanvullende informatie op over de elementen die er in het taalonderwijs kennelijk toe doen. Daar komt bij dat deze gegevens recenter zijn en voor alle scholen in dezelfde periode zijn verzameld.

Uit het onderzoek van 2007 was bekend dat taalzwakke scholen vaak niet het leerstofaanbod aanbieden tot en met het niveau van groep 8. We weten nu ook dat taalzwakke scholen vaker dan taalsterke scholen het taalonderwijs onvoldoende afstemmen op de leerlingenpopulatie. Met name de woordenschatontwikkeling blijft achter.

Over de leertijd was bekend dat taalzwakke scholen de hoeveelheid tijd voor de basisvaardigheden te weinig afstemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen. Op basis van het huidige onderzoek weten we dat dat ook geldt voor de hoeveelheid ingeroosterde tijd voor Nederlandse taal en dat ook het feitelijk besteden van de lestijd aan het taalonderwijs bijdraagt aan betere taalprestaties.

Het onderzoek in 2007 toonde aan dat leraren op taalzwakke scholen er minder in slagen om een taakgerichte werksfeer te creëren en ook dat de uitleg minder goed is. Dit onderzoek laat verder zien dat leraren op taalzwakke scholen minder gericht zijn op hoge inzet en prestaties van leerlingen. In de kwaliteit van de lessen zijn forse verschillen tussen taalzwakke en taalsterke scholen gevonden. Leraren op taalzwakke scholen richten hun leerlingen minder vaak op het lesdoel dat bereikt moet worden en de uitleg is ook minder vaak beknopt en gericht op het lesdoel. Ook gaan leraren op taalzwakke scholen beduidend minder na of de leerlingen de uitleg wel hebben begrepen. Behalve bij deze meer basale elementen van de didactiek (uitleggen en het verwezenlijken van een taak- en opbrengstgericht leerklimaat), bevorderen leraren op taalzwakke scholen de talige interactie tijdens de uitleg minder en zijn zij minder goed in het geven van gerichte feedback op het leerproces en op het leerresultaat. Verder is zichtbaar geworden dat leraren op taalzwakke scholen de focus minder leggen op de aanpak van taaltaken (strategieën). Dit onderzoek bevestigt dat leerlingen op taalzwakke scholen in de lessen minder vaak actief betrokken zijn. Het gegeven dat leraren op taalzwakke scholen minder gericht zijn op hoge inzet en prestaties van leerlingen en dat de kwaliteit van de lessen achterblijft ten opzichte van taalsterke scholen, zijn daarvoor vermoedelijk belangrijke verklaringen.

In het onderzoek van 2007 kwam een significant verschil naar voren tussen taalzwakke en gemiddelde scholen op het punt van de analyse van gegevens, om te bepalen welke zorg en begeleiding zorgleerlingen nodig hebben. Dit onderzoek laat op dit onderdeel geen significant verschil zien tussen taalzwakke en taalsterke scholen. Wel bevestigt dit onderzoek dat taalzwakke scholen er minder in slagen om leerlingen met een taalachterstand of taalproblemen planmatig te begeleiden. Daarnaast blijven taalzwakke scholen achter bij het evalueren van de effecten van de geboden zorg.

Op het gebied van kwaliteitszorg liet het onderzoek van 2007 zien dat taalzwakke scholen minder werk maken van het analyseren van de opbrengsten. Uit dit onderzoek komt dit niet als significant verschil naar voren (56 procent versus 62 procent). Wel blijkt uit dit onderzoek dat taalzwakke scholen slechter scoren in het planmatig werken aan verbetering van het taalonderwijs.

LITERATUUR

Inspectie van het Onderwijs (2006), *Ontstaan en ontwikkeling zeer zwakke scholen in het basisonderwijs*. Inspectie van het Onderwijs, 2006.

Inspectie van het Onderwijs (2007), *Wetenschappelijke onderbouwing van het waarderingskader PO 2005: een evidence-based benadering*. Inspectie van het Onderwijs, 2007.

Inspectie van het Onderwijs (2008), *Basisvaardigheden taal in het basisonderwijs. Een onderzoek naar het niveau van de taalvaardigheden in het basisonderwijs en naar de verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede taalresultaten*. Inspectie van het Onderwijs, 2008.

BIJLAGE I

GERAADPLEEGDE EXTERNE DESKUNDIGEN

Mevrouw drs. H.G. Biemond, algemeen directeur Samenwerkingsstichting
Kans & Kleur, voormalig Manager Expertisecentrum Nederlands

Dr. A.J.S. van Gelderen
Senioronderzoeker taalonderwijs SCO-Kohnstamm Instituut UvA

Prof. Dr. C. Aarnoutse
Emeritus hoogleraar onderwijskunde Radboud Universiteit Nijmegen

Dr. K. Vernooy
Lector Doorlopende leerlijnen: Effectief taal- en leesonderwijs Hogeschool Edith
Stein

Drs. P. Filipiak
Onderwijsadviseur Onderwijs Maak Je Samen

BIJLAGE II

TAALZWAKKE EN TAALSTERKE SCHOLEN: PERCENTAGE 'VOLDOENDE' PER INDICATOR

Bij vetgedrukte percentages is het verschil significant.

Indicator		Taalzwak N = 137	Taalsterk N = 142
AANBOD NEDERLANDSE TAAL			
Kerdoelen			
1.1 De geplande leerinhouden voor Nederlands zijn dekkend voor de kerndoelen		93	96
1.2 Het geplande aanbod wordt voor alle taaldomeinen gerealiseerd		64	71
a. spreken en luisteren		70	72
b. begrijpend lezen		91	93
c. schrijven (stellen)		79	82
d. leesplezier		88	87
e. spelling		98	99
f. woordenschat		84	87
g. taalbeschouwing		91	93
Aanbod onderbouw			
1.3 De school biedt in de leerjaren 1 en 2 een structureel aanbod voor mondelinge taal		69	68
1.4 De school biedt in de leerjaren 1 en 2 een structureel aanbod voor beginnende geletterdheid		69	74
Aanbod technisch lezen			
1.5 De school biedt een structureel aanbod voor aanvankelijk lezen in leerjaar 3		99	98
1.6 De school biedt een structureel aanbod voor voortgezet technisch lezen in de leerjaren 4 en 5 en indien nodig ook in de hogere leerjaren		75	72
Niveau van het taalaanbod			
1.7 De leerinhouden voor Nederlands worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8		84	97
Afstemming van het taalaanbod op de leerlingenpopulatie			
1.8 De school ruimt in het taalprogramma een grote plaats in voor woordenschatontwikkeling	-	42	25
	+	37	38
	nvt	21	37
1.9 Mondeling onderwijs neemt een belangrijke plaats in, met als kenmerk dat leerlingen veel spreekruimte krijgen	-	28	12
	+	50	49
	nvt	22	39
1.10 De school voert beleid om doelgericht gebruik te maken van lessen in andere vakken om de taalontwikkeling en met name de woordenschatontwikkeling te stimuleren	-	38	22
	+	41	41
	nvt	21	37
Leeromgeving			

1.11 De inrichting van de leeromgeving is taaluitlokkend en taalondersteunend		48	56
TIJD VOOR TAAL			
2.1 De leraren maken efficiënt gebruik van de onderwijstijd voor taal		92	96
2.2 De school heeft, rekening houdend met de kenmerken van de leerlingenpopulatie, voldoende tijd voor taal ingepland		78	91
2.3 De school heeft voldoende tijd gereserveerd voor alle taalonderdelen		78	88
2.4 In de leerjaren 1 en 2 is dagelijks minimaal 1 uur ingepland voor gerichte taalactiviteiten		86	92
2.5 De school plant voldoende instructiemomenten voor taal		91	95
DIDACTISCH HANDELEN IN DE TAALLESSEN			
3.1 De leraren realiseren een taakgerichte en opbrengstgerichte werksfeer		87	97
3.2 De leraren plaatsen de leerinhouden voor Nederlandse taal in betekenisvolle contexten en geven zo mogelijk functionele opdrachten		89	93
3.3 De leraren leggen duidelijk uit		58	75
3.4 De leraren bevorderen talige interactie met en tussen de leerlingen		26	36
3.5 De leraren geven onderwijs in strategieën		62	81
3.6 De leraren geven de leerlingen effectieve feedback		49	62
AFSTEMMING IN DE TAALLESSEN			
Taalontwikkeling volgen			
4.1 De leraren volgen de vorderingen van de leerlingen systematisch voor alle taaldomeinen			
a. spreken en luisteren		27	33
b. begrijpend lezen		88	88
c. geletterdheid/technisch lezen		95	96
d. schrijven (stellen)		43	47
e. spelling		98	97
f. taalbeschouwing		78	83
g. woordenschat	-	33	25
	+	57	56
	nvt	10	19
4.2 De leraren administreren de vorderingen overzichtelijk		91	89
Analyse vorderingen			
4.3 De leraren analyseren de vorderingen van de leerlingen om vast te stellen wat de aanpassingen van het aanbod en/of het onderwijsleerproces moeten zijn voor individuele leerlingen en/of de groep		40	48
Differentiatie in de taallessen			
4.4 De leraren stemmen de instructie af op relevante verschillen tussen de leerlingen		29	40
4.5 De leraren stemmen de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen de leerlingen		45	62
4.6 De leraren bieden de leerlingen met een taalachterstand extra leertijd		73	87
LEERLINGEN IN DE TAALLESSEN			
5.1 De leerlingen zijn actief betrokken bij de taalactiviteiten		90	99
ZORG EN BEGELEIDING BIJ TAAL			
6.1 De school gebruikt op het gebied van taal een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen		98	96
6.2 De school signaleert vroegtijdig welke leerlingen bij taal zorg nodig hebben		91	95
6.3 Op basis van een analyse van de verzamelde gegevens bepaalt de		58	66

school de aard van de zorg voor de zorgleerlingen			
6.4 De school voert de zorg planmatig uit		56	68
6.5 De school gaat de effecten van de zorg na		48	62
RESULTATEN BIJ TAAL			
7.1 De taalresultaten van de leerlingen aan het eind van de schoolperiode liggen ten minste op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht	-	18	1
	+	79	98
	niet te beoordelen	3	1
7.2 Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van taal ontwikkelen zich naar hun mogelijkheden	-	57	44
	+	17	22
	niet te beoordelen	26	34
Kwaliteitszorg en taal			
8.1 De school heeft op het gebied van taal inzicht in de onderwijsbehoeften van haar leerlingenpopulatie		80	84
8.2 De school evalueert jaarlijks systematisch de kwaliteit van de taalresultaten		56	62
8.3 De school werkt planmatig aan de verbetering van het taalonderwijs	-	36	21
	+	63	69
	nvt	1	10