
De kunst van het inschatten

Inschatting taalvaardigheid leerling ver- groot effectiviteit NT2-onderwijs

Waarom is het kunnen inschatten van de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen door de leerkracht van groot belang voor succesvol taalonderwijs? T2-leren in een formele situatie als het onderwijs, gebeurt grotendeels doelbewust en intentioneel. Het is immers de bedoeling dat de leerling zo snel en zo goed mogelijk Nederlands leert, want hij heeft die taal niet alleen nodig om te kunnen communiceren maar ook om de schoolse vakinhouden te begrijpen en te leren. Een leerkracht in een meertalige klas zal voortdurend 'dagelijkse' inschattingen moeten kunnen maken van de taalvaardigheid van de leerling. Deze zijn van groot belang omdat het taalaanbod aan de leerling bij de start van de interactie hierop moet worden afgestemd. Uit een kleinschalig diepte-onderzoek blijkt echter, dat leerkrachten de taalvaardigheid van hun leerlingen overschatten. Hoe kan dit worden verklaard?

De laatste jaren is er door de politiek veel aandacht besteed aan de maatschappelijke positie van de etnische minderheden; dit gebeurde niet altijd op even verheffende wijze. In het verkiezingsjaar 2002 stond dit thema prominent op de agenda en deden alle partijen verwoede pogingen er politieke munt uit te slaan. Het debat werd vaak via de media gevoerd en bleek grote nieuwswaarde te hebben. Naast kwesties rond integratie ging het vaak over de tegenvallende resultaten van scholing en onderwijs aan deze groepen, waarbij met name het onderwijs Nederlands als tweede taal (NT2) in het middelpunt van de belangstelling stond. Hoewel er zeker nog steeds reden tot zorg is over de kwaliteit en de effectiviteit van dit onderwijs, ontbreekt het in deze discussies veelal

aan gedegen inhoudelijke analyses. Negatieve uitspraken van politici in de media over de resultaten van NT2-onderwijs worden nauwelijks onderbouwd met onderzoeksgegevens, die intussen wel steeds meer voorhanden zijn. Er zijn echter nog maar relatief weinig studies uitgevoerd naar de rol en de vaardigheden van leerkrachten in deze complexe vorm van onderwijs. Meestal wordt verwezen naar het lerarentekort of is er kritiek op de opleiding, de didactische aanpak of nascholing. De complexiteit van het NT2-onderwijs laat zich wat de rol van de leerkracht betreft moeilijk omschrijven zonder kennis van zaken en een goed zicht op de alledaagse praktijk van de klas. Alle schoolgaande of aan scholing deelnemende NT2-leerders hebben gemeen dat ze in een institutionele omgeving op een gestuurde en structurele wijze het Nederlands leren als tweede of misschien wel als derde taal. Hun onderlinge verschillen zijn groot, niet alleen wat betreft leeftijd, intelligentie, etnische en talige achtergrond en dergelijke, maar ook de manier waarop ze de nieuwe taal leren en het niveau dat ze uiteindelijk zullen bereiken. Toch is iedereen in een schoolse context afhankelijk van de deskundigheid van de onderwijsgegenden. De effectiviteit van het NT2-onderwijs zal voor een groot deel afhangen van het feit of leerkrachten beschikken over voldoende kennis en vaardigheden om dit specifieke onderwijs doeltreffend invulling te geven. Het gaat hier om een waaier van vaardigheden, waarvan we er in dit artikel één uitlichten: de vaardigheid van leerkrachten om de mondelinge taalvaardigheid Nederlands van jonge, beginnende NT2-leerders adequaat in te schatten.

Het belang van een goede inschatting van de taalvaardigheid

Waarom is het kunnen inschatten van de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen door de leerkracht van groot belang voor succesvol taalonderwijs? T2-leren in een formele situatie als het onderwijs, gebeurt grotendeels doelbewust en intentioneel. Het is immers de bedoeling dat de leerling zo snel en zo goed mogelijk Nederlands leert, want hij heeft die taal niet alleen nodig om te kunnen communiceren

maar ook om de schoolse vakinhouden te begrijpen en te leren. Leerkrachten moeten dus zo concreet mogelijk weten wat te doen om de leerlingen Nederlands te leren en hen tegelijkertijd vakinhoudelijke kennis in brede zin bij te brengen. In het onderwijs is de Nederlandse taal immers doel en middel tegelijk. Dit proces, waarbij de leerkracht voortdurend inschattingen moet maken van wat individuele leerlingen (aan)kunnen, beperkt zich dus niet tot de lessen Nederlands maar vindt gedurende de hele schooldag in alle vakken plaats. T2-leren in schoolse contexten vindt vooral plaats via interactie tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling. Alle leerlingen verwerven het Nederlands als doeltaal deels in dagelijkse (taal)routines maar met name via specifiek taalaanbod van de leerkracht. Het is noodzakelijk die interactie doelbewust te plannen en zorgvuldig uit te voeren. Leerkrachten zullen er zich voortdurend van bewust moeten zijn dat juist hier voor de leerling uitgelezen mogelijkheden liggen om de taal te verwerven. Vooral op zogenaamde 'zwarte scholen', met soms nog slechts een enkele leerling die van-huis-uit Nederlands spreekt, is het taalaanbod van de leerkracht van cruciaal belang. Interactie of interactief onderwijs zijn inmiddels gangbare termen in de onderwijs. Recent ontwikkelde taal-, reken- en wereldoriëntatiemethodes voor het basisonderwijs hanteren bijna als vanzelfsprekend dit didactische uitgangspunt en begeleidingsdiensten hebben zich sterk gemaakt om deze benadering in het onderwijsveld te introduceren. In het NT2-onderwijs is interactie als taalverwervende activiteit redelijk nauwkeurig gedefinieerd (zie Ellis 1990) en wordt deze als belangrijke voorwaarde voor T2-leren beschouwd.

Interactie als taalverwervende activiteit bevat de volgende aspecten: taalaanbod (door de leerkracht), taalproductie door de leerling en feedback op de taalproductie van de leerling door de leerkracht. Voor succesvolle taalverwerving dient de interactie ook zoveel mogelijk daadwerkelijk te worden afgesloten.

Figuur 1. Een voorbeeld

Een leerkracht werkt met jonge NT2-leerlingen in het kader van het thema winter. Er is aandacht besteed aan het begrip winterslaap en nu knutselen de leerlingen een warm holletje voor een dier. Tijdens deze activiteit vindt vanuit de leerkracht doelbewuste interactie plaats door systematisch met elke leerling te bespreken wat ze aan het doen zijn. De leerkracht stelt vragen, de leerlingen reageren en de leerkracht geeft feedback. In het volgende fragment tussen leerkracht en leerling (Latif) wordt de interactie ook afgesloten.

juf: dit gaat vliegen
 juf: gaat het hele huis dan vliegen latif
 la: ja
 juf: het hele huis van latif kan vliegen
 juf: ik kan er een beetje doorheen kijken
 juf: wat zit er allemaal in het huis
 la: dit en daaronder
 juf: dat is raam als je naar beneden kijkt
 la: ja deze hier
 juf: okee
 juf: dus dit huis...//dus dit holletje moeten we eigenlijk ophangen ergens
 la: ja zo [pakt de vleugels beet]
 juf: ja zo daaraan
 la: dan lijkt het een eh..
 la: vliegen.. eh heeft vliegers
 juf: het heeft vleugels om te vliegen
 la: echt dat lijkt het
 la: dan lijkt het echt
 juf: welk dier zou er in een vliegend holletje willen slapen
 la: een kleine
 juf: een klein dier maar wat voor een klein dier
 la: weet je
 la: kleine beer
 la: of kleine aap
 juf: ja, een kleine beer of kleine aap

Dit voorbeeld laat niet alleen zien hoe taalverwervende interactie kan verlopen maar ook een ander aspect dat van belang is voor taalverwerving. Niet alleen de interactie zelf is belangrijk, daaraan voorafgaand dienen de

leerkrachten ook vrij nauwkeurig te weten over welk taalvaardigheidsniveau een leerling beschikt. Alleen dan kan de geplande interactie succesvol verlopen. Om die inschatting te maken hebben leerkrachten kennis nodig van de taalontwikkeling van leerlingen in het algemeen en die van NT2-leerders in het bijzonder. Wanneer de taaluitingen van de jonge leerling in bovenstaand fragment worden geanalyseerd, is een redelijke nauwkeurige indicatie te geven van diens mondelinge taalniveau. Een leerkracht in een meertalige klas zal voortdurend deze 'dagelijkse' inschattingen moeten kunnen maken. Deze zijn van groot belang omdat het taalaanbod aan de leerling bij de start van de interactie hierop moet worden afgestemd. Bovendien ligt in een succesvolle interactie het taalaanbod van de leerkracht net boven het taalniveau dat de leerling al beheerst. Op die manier wordt de leerling immers een stapje verder geholpen in zijn taalontwikkeling. Het vakmanschap van de leerkracht zou garant moeten staan voor dit nauwkeurig afstemmen. Natuurlijk kan de leerkracht voor deze niveaubepaling ook gebruik maken van formele taaltoetsen als de TAK (Taaltoets Alle Leerlingen; Verhoeven & Vermeer 2001). Dergelijke toetsen zijn echter niet bedoeld en geschikt voor 'dagelijks' gebruik; maar ze worden periodiek als diagnostisch instrument gebruikt om het taalvaardigheidsniveau van leerlingen in kaart te brengen en om te kunnen bepalen welke onderdelen extra aandacht behoeven. Leerkrachten moeten de dagelijkse taaluitingen van de leerling kunnen interpreteren, herkennen en plaatsen op hun taalontwikkelingslijn. Uiteraard maken niet alle leerlingen gelijktijdig dezelfde ontwikkelingen door. De leerkracht moet dus ook kunnen differentiëren. Al met al gaat het bij de alledaagse inschatting van taalvaardigheid om een complexe leerkrachtvaardigheid waarvoor een leerkracht gedegen kennis en inzicht moet hebben van het construct taalvaardigheid: hij moet weten uit welke deelaspecten taalvaardigheid bestaat en welke ontwikkelingen leerlingen daarin achtereenvolgens doormaken. Hij moet zich ook bewust zijn van de cruciale rol die hij speelt in het taalverwervingsproces van leerlingen. Leerkrachten lijken dit niet altijd voldoende te beseffen of beschikken over

onvoldoende vaardigheden om dit leerproces zo optimaal mogelijk te laten verlopen.

Onderzoeksopzet

De vraag of leerkrachten de mondelinge taalvaardigheid van hun leerlingen adequaat kunnen inschatten, stond centraal in het kleinschalig diepte-onderzoek dat door Van Onna (2002) werd uitgevoerd in het kader van haar doctoraalscriptie voor de opleiding tot NT2-expert aan de universiteit van Tilburg. In het schooljaar 2001-2002 waren 15 leerkrachten van jonge NT2-leerlingen bereid om aan de hand van een door Van Onna en Schuurmans (2002) ontwikkelde vragenlijst hun kennis en vaardigheden inzake taalverwerving en taalonderwijs te laten onderzoeken. Het betreft leerkrachten van twee basisscholen, één in Rotterdam en één in Tilburg. Op beide scholen is het percentage NT2-leerlingen hoog. De leerkrachten gaven een oordeel over de volgende aspecten van de mondelinge taalvaardigheid van hun leerlingen: spreken, (begrijpend) luisteren, klankonderscheiding, articulatie, receptieve en productieve woordenschat, grammaticale regels en taalbeschouwing. Elke leerkracht werd bevraagd over vijf (random gekozen) leerlingen, die minimaal een aantal maanden en maximaal twee jaar in hun groep zaten. In een dergelijke periode zouden leerkrachten een adequate inschatting van de mondelinge taalvaardigheid Nederlands moeten kunnen maken. In figuur 2 is een voorbeeld opgenomen van een onderdeel uit de vragenlijst. De leerkrachten gaven eerst een oordeel over de taalvaardigheid van de leerling op één of meerdere vijfpuntsschalen en daarbij een passend voorbeeld. Vervolgens werd hen gevraagd naar de taalontwikkeling in het Nederlands van de leerling tot nu toe en naar een handelingsvoorstel. Hiermee wordt bedoeld op welke manier de leerkracht de leerling zou willen helpen bij de volgende stap van taalverwerving. Op deze manier kon de leerkracht laten zien in hoeverre hij beschikt over kennis en vaardigheden van NT2-onderwijs op de bevraagde onderdelen.

Figuur 2. Onderdeel uit de vragenlijst

Spreken
de leerling kan verbaal duidelijk
helemaal niet o o o o o heel goed
maken wat hij/zij wil
de leerling kan een logisch en samenhangend
verhaal vertellen
helemaal niet o o o o o heel goed
Kun je van beide een voorbeeld van geven?
Hoe is de ontwikkeling van het spreken tot
nu toe verlopen? Zijn daarin opvallende
aspecten te noemen?
Wat is de volgende stap in de ontwikkeling
van spreekvaardigheid die je gaat zetten met
deze leerling?

Om de inschattingen van de leerkrachten te kunnen beoordelen, is het van belang deze te relateren aan ‘hardere’ toetsgegevens. Daarom werden bij al deze leerlingen ook onderdelen van de TAK (Verhoeven & Vermeer 2001) afgenomen. De TAK is een genormeerde en gevalideerde taaltoets die in het basisonderwijs gebruikt wordt om het taalvaardigheidsniveau van jonge leerlingen vast te stellen. Verder is door de leerkrachten ook een inschatting van de taalvaardigheid van hun vijf leerlingen gemaakt aan de hand van het observatie-instrument grammaticale taalvaardigheid (Verhoeven & Vermeer 1989). De ingevulde vragenlijsten zijn met de leerkrachten individueel besproken en deze aanvullende interviews zijn opgenomen op audiocassette.

Onderzoeksresultaten

De oordelen van de leerkrachten werden

samengevoegd tot een gezamenlijk bestand. Om de antwoorden te kunnen normeren en interpreteren is voor een uniforme maat gekozen. Daarvoor is de indeling van het CITO-leerlingvolgsysteem gekozen, die vaak gebruikt wordt in het basisonderwijs. Daarin worden vijf niveaus onderscheiden, variërend van niveau A (zeer goed) tot en met niveau E (zeer zwak). Vervolgens zijn de scores op de hogere niveaus (A t/m C) samengevoegd en zijn de percentages van de leerlingen berekend die door hun leerkrachten op die niveaus zijn ingeschat. Uiteraard is dit een willekeurige maat, die echter noodzakelijk is om de inschattingen van elkaar te onderscheiden. In figuur 3 staan de scores op C-niveau en hoger van de oordelen van de leerkrachten op de diverse onderdelen van de vragenlijst. Het is duidelijk dat de leerkrachten hun leerlingen positief inschatten wat betreft mondelinge taalvaardigheid. Wanneer we de inschatting van de passieve woordenschat als voorbeeld nemen, dan betekent dit dat de leerkrachten de prestaties van vijftig procent van hun leerlingen op deze deelvaardigheid met de vijfpuntsschalen inschatten op C-niveau of hoger. Ze kunnen hierbij voor bijna vijfenzeventig procent van de leerlingen een adequaat voorbeeld geven en voor achttien en een half procent van de leerlingen de ontwikkeling tot nu toe goed weergeven. De leerkrachten kunnen voor twintig procent van hun leerlingen figuur 3 blijkt dat de leerkrachten het invullen van de vragenlijst moeilijk vonden, met name waar gevraagd werd naar de ontwikkeling tot nu toe en het geven van een zinvol handelingsvoorstel voor de betreffende leerling.

Figuur 3. Scores in percentages van de inschattingen C-niveau en hoger behaald door de leerkrachten (n=15) van beide basscholen (toelichting: in de vragenlijst is voor ‘tekstbegrip’ geen voorbeeld gevraagd en bij ‘woordvorming’ is niet naar de ‘ontwikkeling tot nu toe’ gevraagd).

	vijfpuntsschalen	voorbeeld	ontwikkeling	handelingsvoorstel
Spreken	65	73.5	37.5	29.5
klankonderscheiding	68	36	23	14.5
klankarticulatie	71	48	45.5	25
passieve woordenschat	50	74.5	18.5	20
woordomschrijving	45	60	17.5	24
woordvorming	49.5	45.5	-	18.5
Tekstbegrip	62.5	-	24	26.5

Figuur 4 laat zien dat met behulp van het observatie-instrument grammaticale taalvaardigheid de leerkrachten een nog positievere inschatting geven van de mondelinge taalvaardigheid van hun leerlingen.

Figuur 4. Scores in percentages inschattingen C-niveau en hoger vijf puntsschalen, observatie-instrument en resultaten TAK van beide basisscholen.

	eigen inschatting vijfpuntsschalen vragenlijst	observatie-instrument grammaticale taalvaardigheid	resultaten TAK-toets van de leerlingen (n=50)
Spreeken	65		50
klankonderscheiding	68	83	50
klankarticulatie	71	78.5	42
passieve woordenschat	50	67.5	8
woordschrijving	45	54	10
woordvorming	49.5	59.5	2
Tekstbegrip	62.5	76	34

In figuur 4 is ook het verschil te zien tussen de inschattingen van de leerkrachten (vijfpuntsschalen en observatie-instrument grammaticale taalvaardigheid) en de resultaten van de leerlingen op de TAK-toets. De TAK-scores zijn voor alle deelvaardigheden aanzienlijk lager dan de leerkrachten hebben ingeschat. De inschatting met de vijf puntsschalen laat een overschatting van de leerlingen zien die voor de verschillende deelvaardigheden minimaal 15% en maximaal 47.5% bedraagt.

Uit deze resultaten blijkt dat de leerkrachten de taalvaardigheid Nederlands van hun jonge leerlingen flink overschatten. Ze hebben tijdens de interviews aangegeven dat ze het heel moeilijk vonden de vragen over de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen te beantwoorden. Naarmate er sterker een beroep werd gedaan op kennis en vaardigheden die typerend zijn voor het NT2-onderwijs aan jonge leerlingen, moesten de leerkrachten vaker het antwoord schuldig blijven. Uit nadere analyses bleek dat de gebruikte instrumenten voldoende valide zijn. Dat gold dus ook voor de binnen het onderzoek zelf ontwikkelde vragenlijst. In het resterende deel van dit artikel wordt met de nodige omzichtigheid gezocht naar mogelijke verklaringen voor de overschatting van de taalvaardigheid van de leerlingen door hun leerkrachten.

Mogelijke oorzaken van de overschatting door de leerkrachten

Self-fulfilling prophecy?

Een van de onderzoeksvragen was of er mogelijk sprake zou kunnen zijn van een *self-fulfilling prophecy-effect* (Good & Brophy 1994). Daarmee wordt kortweg bedoeld dat leerlingen onderwijsresultaten boeken die in lijn zijn met de verwachtingen die leerkrachten van hen hebben. Dit lijkt in dit onderzoek niet het geval: de leerkrachten hebben weliswaar hoge verwachtingen van de mondelinge taalvaardigheid Nederlands van hun leerlingen, maar deze leiden (vooralsnog) niet tot resultaten die daarmee overeenkomen. De leerlingprestaties wat betreft mondelinge taalvaardigheid Nederlands zijn over het algemeen zwak tot matig. Bovendien kan er, omdat (te) veel leerlingen worden overschat, nauwelijks sprake zijn van een bewuste of onbewuste gedifferentieerde aanpak op basis van een verschillend verwachtingspatroon.

Attitude?

Uit de antwoorden van de leerkrachten blijkt dat ze een positieve attitude hebben ten aanzien van de capaciteiten van de jonge leerlingen om de Nederlandse taal te leren. Van deze jonge leerlingen zijn nog maar weinig toetsresultaten beschikbaar. Daardoor, maar ook in algemene zin, zijn de capaciteiten van de leer-

ling nog minder scherp omlijnd dan in latere leerjaren het geval zal zijn. Het oordeel van de leerkrachten is daarom nog weinig uitgekristalliseerd. Er vond wel enige ordening plaats binnen de groep leerlingen wat betreft hun uiteenlopende niveaus van mondelinge taalvaardigheid. Daarmee krijgen de leerlingen weliswaar een relatieve positie ten opzichte van andere leerlingen in de groep ("Meryem is beter dan Jamal, maar minder goed dan Rana"), maar hiermee is nog geen beoordeling van de taalvaardigheid in absolute zin gegeven. Hiervoor is óf een deskundig oordeel van de leerkracht noodzakelijk óf de taalvaardigheid van de leerling moet worden gemeten met een objectieve toets. Zowel een al te positief beeld van de taalvaardigheid van de leerlingen zou op deze manier tijdig kunnen worden bijgesteld als ook de onderwijsdoelen die behaald kunnen worden. Daardoor zou ook de onrealistische positieve beeldvorming over de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen doorbroken kunnen worden. Deze beeldvorming vormt een onderdeel van de attitudes die de leerkrachten ten aanzien van hun leerlingen hebben. De notie 'attitude' vormt een sleutelbegrip in de sociale psychologie en wordt veelvuldig gebruikt om gedrag van mensen te voorspellen, te interpreteren of te verklaren (Meertens & von Grumbkow 1992). Het is geen eenduidig of observeerbaar fenomeen, maar een theoretisch construct waarmee het handelen van mensen, in dit geval leerkrachten, mogelijk deels verklaard zou kunnen worden. Dit construct is geïntroduceerd om een verbinding te leggen tussen niet-observeerbare ideeën en gevoelens van een persoon en diens observeerbaar gedrag. In dit onderzoek bestaat het gedrag van de leerkrachten uit de inschattingen die ze maken van de mondelinge taalvaardigheid van hun jonge leerlingen. Attitudes zijn gebaseerd op ervaringen (en dat geldt dus ook voor deze leerkrachten ten aanzien van hun leerlingen), die zijn verworven in socialisatieprocessen en daartoe behoren ook opleiding, stage- of werkervaring. De attitudes van de leerkrachten ten aanzien van het onderwijs aan meertalige leerlingen spelen wellicht een rol bij de genoemde overschatting van de leerlingen, maar het is niet eenvoudig een directe relatie te leggen tussen die overschatting en de leer-

krachtattitudes. Naast de attitude van de leerkrachten vormt ook het slechts in beperkte mate beschikken over voldoende kennis en vaardigheden met betrekking tot het NT2-onderwijs, deels een verklaring voor de overschatting van de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen. Een aantal leerkrachten van beide scholen was zich, voordat ze aan het project meewerkten, nauwelijks ervan bewust dat mondelinge taalvaardigheid zoveel deelaspecten bevat. Slechts enkele van de vijftien leerkrachten gaven aan dat het hen aan kennis en vaardigheden wat betreft NT2-onderwijs ontbreekt. De overigen meenden voldoende opleiding en ervaring met meertalige leerlingen te hebben om adequate inschattingen van de taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen te kunnen maken.

'Practical professional knowledge'

Er is een discrepantie tussen het feit dat nogal wat leerkrachten menen over voldoende kennis en vaardigheden te beschikken enerzijds en de resultaten van hun inschattingen anderzijds. Op zoek naar verklaringen hiervoor dook in de literatuur de notie *practical professional knowledge* op, een begrip uit etnografisch onderzoek van Anderson-Levitt (zie Kroon & Sturm 1996). Anderson-Levitt heeft onder meer onderzoek verricht naar de manier waarop het aanvankelijk leesonderwijs in Frankrijk gestalte krijgt. In dat onderzoek kreeg zij een goed beeld van wat de *cultural knowledge* van het aanvankelijk leren lezen wordt genoemd. Daarmee wordt de kennis bedoeld die door (jonge) leerkrachten wordt opgedaan en gedeeld met andere leerkrachten. Ongeacht de methodische aanpak die bij het aanvankelijk leesonderwijs gehanteerd werd, bleken nagenoeg alle leerkrachten uit te gaan van een aantal identieke onuitgesproken aannames over het proces van het aanvankelijk leren lezen. Deze waren niet expliciet beschreven in leerplannen of voorgeschreven, ze waren er gewoon. Een voorbeeld ter verduidelijking: de meeste leerkrachten werkten tot eind november aan de hand van globaalwoorden, daarna werd het decoderen van woorden geïntroduceerd. Dit gebeurde niet omdat de methode dat zo voorschreef; blijkbaar ging iedereen uit van dezelfde aanname dat eind november de tijd voor het leren decoderen van woorden

door leerlingen is angebroken. Het is eigenlijk niet aannemelijk dat dit ook een juiste didactische keuze is, want niet iedere leerling zal op hetzelfde moment toe zijn aan het decoderen van woorden. Zo bleken soortgelijke aannames te bestaan voor het indelen van de klas in leesgroepjes en de beoordeling van zwakke lezers. Ook werden veel overeenkomsten gevonden in de manier waarop deze leerkrachten de leerproblemen van hun leerlingen interpreterden. De oorzaak werd met name gezocht bij de leerlingen zelf of bij sommige zwakke leerlingen in problematische gezinssituatie. Slechts bij één leerling gaf de leerkracht aan dat het schoolsysteem een rol bij de leesproblemen speelde. Omdat veel leerkrachten van oordeel zijn dat leerproblemen van de leerlingen hun oorzaak vinden in gezinsproblemen, wordt deze impliciete kennis met andere leerkrachten gedeeld, wordt er naar gehandeld en wordt deze gedeelde kennis doorgegeven aan de volgende (generaties) leerkrachten. Anderson-Levitt geeft aan dat van belang is te weten wat leerkrachten 'denken als ze doen wat ze doen'. Het begrip *practical professional knowledge* betreft datgene wat de leerkracht moet weten of wat hij weet om onderwijs te kunnen geven. Het gaat hierbij met andere woorden om het 'weten hoe het moet' of 'wat denken leerkrachten eigenlijk als ze doen wat ze doen'? Het betreft hier de praktische professionele kennis van het onderwijs, die in de praktijk wordt opgedaan. '*Practical professional knowledge*' is dus gedeelde kennis, die door leerkrachten op een school wordt gebruikt om de daar geldende onderwijssituaties te interpreteren en nieuwe te scheppen. Daartoe behoren ook allerhande overtuigingen, waarden en verwachtingen over het onderwijs en de onderwijssituatie. Leerkrachten worden opgeleid in opleidingsinstituten als de PABO, maar wanneer ze hun bevoegdheid eenmaal hebben verworven, worden ze verder gevormd en ingevoerd in hun werksituaties. De socialisatie in het beroep van leerkracht vindt in hoge mate plaats op de 'werkvloer': de school. Nieuwe of jonge leerkrachten verwerven de kennis, (dus 'zoals er gehandeld wordt') werkendewijs binnen de beroepsgroep en toegespitst op de specifieke situatie van hun school en gaan zo deel uitmaken van de manier van denken en handelen

van de school en het team. De houding en het gedrag van de collega's die al langer in de betreffende onderwijssituatie werkzaam zijn, fungeren vaak als na te volgen voorbeeld. De jonge leerkracht zal zich in het groepsproces aanpassen aan de onderwijssituatie op de school. Daarmee wordt de homogeniteit van deze onderwijssituatie versterkt en bestendigd. Naarmate een leerkracht meer beschikt over kennis en ervaring, zal hij beter in staat zijn een eigen stempel te drukken op de onderwijs-situatie.

Onjuiste inprenting?

In hoeverre zou nu '*practical professional knowledge*' een verklaring kunnen bieden voor de overschatting van hun leerlingen door de leerkrachten in ons onderzoek en welke processen doen zich daar dan mogelijk bij voor? Als de zittende leerkrachten op een school de mondelinge taalvaardigheid van hun leerlingen overschatten, zoals in dit onderzoek het geval is, dan wordt dit op zich 'onjuiste' oordeel overgedragen op nieuwe collega's. Als deze nieuwe of jonge leerkrachten onvoldoende in staat zijn om deze oordelen op hun realiteitswaarde in te schatten of te weerleggen (bijvoorbeeld als gevolg van gebrek aan kennis en/of ervaring) dan blijven de onjuiste inschattingen in stand en bestaat er mogelijk de kans dat de leerlingen ook door de nieuwe leerkrachten overschat worden. Wanneer echter een lerarenteam van een (basis)school over voldoende kennis en vaardigheden wat betreft NT2-onderwijs beschikt, dan kunnen nieuwe collega's deze specifieke kennis en vaardigheden snel opdoen, bijvoorbeeld door middel van collegiale consultatie of in coachingsgesprekken. Dan zou *practical professional knowledge* kunnen leiden tot gedeelde adequate kennis en vaardigheden en daarmee tot positieve resultaten in het NT2-onderwijs. Niet alleen de meertalige leerlingen zijn daarbij gebaat, ook de nieuwe leerkracht zal zich meer competent en minder onzeker voelen, wat het (taal)onderwijs uiteraard ten goede zal komen.

De tot dusver besproken mogelijke oorzaken van de overschatting van de taalvaardigheid van de leerlingen kunnen in sterkere mate een rol gaan spelen naarmate de leerkrachten vaster

ingroeien in de schoolcultuur en daarmee als het ware wennen aan het (lage) taalvaardigheidsniveau van de leerlingen. Het lage gemiddelde wordt dan de relatieve maat (Vermeer 1999) en naarmate de leerkracht minder contact heeft met of weet heeft van 'gemiddeld' of 'hoog' in het Nederlands taalvaardige leerlingen elders, zal het moeilijker zijn om zich er van bewust te zijn (en te blijven) dat het gemiddelde op de eigen school slechts een relatieve maat is. Een leerling die dan iets boven het (lage) gemiddelde van de eigen school scoort, wordt dan al snel als 'uitstekend' beschouwd. Ook in ons onderzoek lijkt dit van toepassing voor de leerkrachten, die immers over onvoldoende kennis beschikken van het construct (mondelinge) taalvaardigheid. Een ander gevolg van het gebrek aan kennis van het NT2-onderwijs bij de leerkrachten is dat er vaak sprake is van een weinig genuanceerd beeld van de taalvaardigheid van de leerlingen. Wanneer een leerkracht het idee heeft dat een leerling 'goed' is, dan wordt dit van toepassing geacht over de hele linie. Wordt een leerling daarentegen als 'zwak' gekwalificeerd, dan wordt nauwelijks onderkend dat er ook deelvaardigheden zijn die wel beheerst worden. In het onderwijs aan jonge meertalige leerlingen lijkt soms de neiging te bestaan meer op de inhoud van de boodschap van de leerling te letten dan op wijze waarop deze wordt geformuleerd. Het gevolg daarvan is dat aan het laatste onvoldoende eisen worden gesteld.

Tot slot: én inschatten én toetsen én coaching?

Uit het onderzoek kwam nog het volgende lastige dilemma naar voren: moeten leerkrachten de mondelinge taalvaardigheid van hun leerlingen zelf adequaat kunnen inschatten of kunnen ze daarvoor maar beter gebruik maken van objectieve toetsen? Verhoeven en Vermeer (1989) zijn terecht van oordeel dat er zeer hoge eisen aan leerkrachten worden gesteld om tot een juiste diagnose van de taalvaardigheid Nederlands van hun leerlingen te komen en zij pleiten daarom voor meer ondersteuning daarbij. Verder merken zij op dat de leerkrachten die gebruik maakten van de TAK-toets zich daardoor meer bewust werden van de structuur en de verwerving van het Nederlands. Ook

enkele leerkrachten in dit onderzoek zijn zich daarvan bewust. Blijkbaar treedt er door het gebruik van toetsen een zekere (na)scholende werking op. Uiteraard moeten dergelijke toetsen ook gewoon gebruikt worden waarvoor ze de facto zijn bestemd: een betrouwbare diagnose geven van het taalvaardigheidsniveau Nederlands. Aan de hand daarvan kunnen leerkrachten hun eigen inschattingen controleren en zonodig bijstellen. Leerkrachten moeten echter ook leren de mondelinge taalvaardigheid van hun leerlingen zelf in te schatten, want zeker bij jonge leerlingen ontwikkelt deze zich voortdurend en snel. Een leerkracht met kennis van taalontwikkelingsprocessen zal beter in staat zijn om vorderingen te signaleren, de leerling beter te ondersteunen en zonodig leerprocessen bij te sturen. Het gebruik van toetsen kan daarbij een ondersteuning zijn, maar deze lenen zich niet voor dagelijks gebruik, zoals al eerder is opgemerkt. Het is bovendien de vraag of het zinvol is om voortdurend te toetsen. Een methode-onafhankelijke toets kan vorderingen meten over een langere periode of geeft bijvoorbeeld informatie over het instapniveau van de leerling. Uit de resultaten van een toets is het wel mogelijk handelingsadviezen voor de dagelijkse praktijk te destilleren, maar ook dan moet de leerkracht evengoed beschikken over vaardigheden om die te concretiseren. Voor de leerkrachten in ons onderzoek is structurele aandacht geboden voor het vergroten van hun expertise en vaardigheden inzake mondelinge taalvaardigheid Nederlands. Daarop moet de school beleid voeren, bijvoorbeeld in de vorm van schoolbreed taalbeleid. Het ontwikkelen van leerkrachtvaardigheden is waarschijnlijk het meest effectief als de leerkracht direct en concreet reflectie krijgt op zijn handelen op leerling- en groepsniveau. Het is daarom zinvol zowel jonge als ervaren leerkrachten regelmatig en nauwgezet te observeren tijdens hun handelen in de klas en dit met hen te bespreken. Daardoor is het mogelijk om meer zicht te krijgen op *wat leerkrachten denken als ze doen wat ze doen*.

Literatuur

- Anderson-Levitt, K.M., Cultural knowledge for teaching first grade: an example from France. In: Spindler, G./Spindler, L.(red.), *Interpretive Ethnography of Education; at Home and Abroad*. Hillsdale/London, Erlbaum, 1987, p. 171-192.
- Ellis, R., *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford, Cambridge MA, Basil Blackwell, 1990.
- Good, Th.L. & J. Brophy, *Looking in classrooms*, (sixth edition). New York, Harper Collins College Publishers, 1994.
- Kroon, S. & J. Sturm, Davut, Canan en de schildpad: over (taal)onderwijs in een meertalige klas. In: *Spiegel* 14 nr. 1, 1996, p. 27-53.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Handleiding bij de Taaltoets Alle Kinderen*. Arnhem, Citogroep, 2001.
- Meertens, R.W. & J. von Grumbkow (red.), *Sociale Psychologie*. Groningen, Wolters-Noordhoff / Heerlen, Open Universiteit, 1992.
- Onna, M.J.H. van, *Met het timmermansoog?* Doctoraalscriptie Tilburg, Faculteit der Letteren, 2002.
- Onna, M.J.H. van & I.T.J.M. Schuurmans, Vragenlijst voor de leerkracht voor de eigen inschatting. In: *Met het timmermansoog?* Doctoraalscriptie Tilburg, Faculteit der Letteren, 2002.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Diagnose van kindertaal. Nederlandse taalvaardigheid van autochtone en allochtone kinderen*. Tilburg, Zwijzen, 1989.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Handleiding bij de Taaltoets Alle Kinderen*. Arnhem, Citogroep, 2001.
- Vermeer, A., Pygmalion in de klas? Onderzoek naar de bevooroordeeldheid van leraren bij de inschatting van de taalvaardigheid van hun autochtone en allochtone leerlingen. In: E. Huls en B. Weltens (red.), *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft, Eburon, 1999, p. 487-495.