

## Boekbespreking

Goedele Duran

### Inzicht in kwaliteit, graag!

Een bespreking van:

Yolande Emmelot, *De effectiviteit van de opvang van zij-instromers in het basisonderwijs. Een onderzoek naar de centrale en de gecombineerde opvang*. SCO-rapport 429. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1996. ISBN 90-6813-480-9.

#### 1. Inleiding

Zowel in Vlaanderen als in Nederland bestaat er een getalsmatig kleine groep leerlingen die rechtstreeks uit het buitenland komen en te oud zijn om onder in te stromen in het basisonderwijs. Vooral de eerste opvang van deze 'zij-instromers' vormt een grote uitdaging voor het onderwijs. Enerzijds rijst de vraag naar de beste taaldidactiek voor deze leerlingen. Anderzijds zijn er ruimere organisatorische vragen, die ook gekoppeld worden aan taaleersucces. Organisatorisch gezien bestaan er drie opvangmodellen. In de *centrale opvang* worden zij-instromers als groep opgevangen gedurende een bepaalde periode, meestal een jaar, waarin ze niet in een 'gewone' klas met Nederlandstalige leerlingen komen. Het grote voordeel hiervan is dat het taal-aanbod maximaal op de noden van de leerlingen afgestemd kan worden waardoor zij optimale leerkansen krijgen. Daarnaast is er de *combi-opvang* waarbij de zij-instromers een gedeelte van de onderwijstijd in een groepje apart opgevangen worden en een gedeelte in een 'gewone' klas geplaatst worden. Dit laatste heeft het voordeel dat de zij-instromers met de reële eisen van het onderwijs in contact komen en vooral dat ze door interactie met Nederlandstalige klasgenoten ook leerkansen krijgen. Als laatste wordt de *geïntegreerde opvang* onderscheiden waarbij de zij-instromers (meestal een enkeling) in een klas met Nederlandstalige leerlingen geplaatst worden en soms eens apart genomen worden door een taakleerkracht of vrijwilliger. Als grote nadeel wordt hier aangegeven dat de zij-instromers bijna geen taalaanbod krijgen dat op hun niveau inspeelt.

Het is belangrijk om weten welk opvangmodel daadwerkelijk de beste kansen geeft aan zij-instromers zodat beleidsmatig en op schoolniveau de efficiëntste maatregelen getroffen kunnen worden. Het besproken rapport brengt alvast verslag uit over twee van de drie opvangvormen. Eerst zal ik het onderzoek en de resultaten kort samenvatten. Hierbij moet ik noodgedwongen onrecht doen aan de gedetailleerde statistische verslaggeving in het rapport. Daarna plaats ik een aantal kritische beschouwingen bij het onderzoek.

## 2. Samenvatting

Welke gevolgen het opvangmodel (centraal, gecombineerd of geïntegreerd) heeft voor de schoolvorderingen van zij-instromers in het basisonderwijs, is de vraag waar het in het gerapporteerde onderzoek om draait. Deze vraag wordt uitgesplitst in drie subvragen:

- a. Wat is het onderwijsaanbod op de opvangscholen op het gebied van taal en rekenen?
- b. Welke vorderingen maken de zij-instromers na respectievelijk één en twee jaar op het gebied van taal en rekenen en in welke mate voelen zij zich thuis op school?
- c. Welke factoren zijn van invloed op de schoolvorderingen van de zij-instromers en in welke mate speelt het opvangmodel hierin een rol?" (p.4-5)

Het onderzoek liep over twee schooljaren, om ook de vorderingen over een langere periode te kunnen meten. De opvangscholen die in aanmerking kwamen voor het onderzoek maakten deel uit van het KPC-netwerk 'Eerste opvang basisonderwijs' en moesten een aantal jaren ervaring hebben met het opvangmodel dat bij hen onderzocht zou worden. Voor de geïntegreerde opvang werd ook gesteld dat er minstens vier zij-instromers op de school aanwezig moesten zijn. Binnen deze beperkingen gebeurde de steekproeftrekking random. De beperkingen leidden ertoe dat de geïntegreerde opvang buiten beschouwing bleef omdat zelfs na een verlenging van de wervingsperiode met vier weken nog niet voldoende scholen met een geïntegreerde opvang in aanmerking kwamen. Verdere verantwoording voor dit besluit vond de onderzoekster bij 'de bevinding dat het geïntegreerde opvangmodel binnen het steekproefkader [...] bijna niet meer voorkomt' (p.13).

In het eerste jaar werden 96 leerlingen (gelijkmatig verdeeld over centrale en combi-opvang) in het onderzoek betrokken. De leerlingen waren in het onthaaljaar gespreid over vier scholen met een centrale opvang en acht met een combi-opvang. De groep leerlingen uit de centrale opvang was vergelijkbaar met de groep uit de gecombineerde opvang voor factoren als leeftijd, sekse, voorkennis rekenen, leervermogen (getest met de Snijders-Oomen niet-verbale intelligentietest), en Nederlandse (stief)ouder.

Om vast te stellen waarin de opvangmodellen precies verschillen, won de onderzoekster informatie in op de onderzoeksscholen over de praktische organisatie van de opvang, over faciliteiten, deskundigheid en formatie, over de inhoud van het taal- en rekenonderwijs en over leerkracht-leerling interacties. Dit gebeurde op drie manieren. Ten eerste door middel van vraagg gesprekken, voornamelijk met de opvangleerkrachten. Ten tweede werden op alle scholen observaties verricht, meestal gedurende vier dagen, waarbij een observatielogboek en een interactielogboek werd ingevuld voor één resp. twee leerlingen. In het observatielogboek werd de tijdbesteding, in aantal minuten per observatiedag, bijgehouden. In het interactielogboek werd het aantal leerkracht-leerling interacties van korte, middellange en lange duur opge-

tekend. Ten slotte hielden de leerkrachten zelf logboeken bij. Deze werden in het eerste opvangjaar bijgehouden gedurende zes weken, verspreid over het schooljaar, elke dag voor een andere leerling. Aangegeven moest worden hoeveel tijd die leerling die dag besteedde aan dertien onderscheiden taalonderdelen en aan rekenen. In de logboeken werd aangeduid of de leerling zelfstandig aan het werk was of geholpen werd door de leerkracht.

Er kwamen geen relevante verschillen tussen de beide opvangmodellen naar boven. Enkel uit de logboekgegevens van de leerkrachten bleek dat in de combi-opvang iets meer aandacht naar woordenschat en taalbeschouwing gaat. In de centrale opvang gaat iets meer tijd naar rekenen en naar schrijven. De totale percentages tijd voor taalonderwijs waren in beide opvangmodellen echter gelijk.

Het onderwijsaanbod in het tweede schooljaar werd onderzocht door leerkrachten in het midden en op het einde van het onthaaljaar vragenlijsten te laten invullen over het onderwijsaanbod in en buiten de klas voor taal en rekenen, over de gebruikte leermiddelen, over het sociaal gedrag van de nieuwkomer, etc. Hier kwamen wel grote verschillen tussen opvangscholen in het onderwijsaanbod naar boven, vooral voor taal waaraan gemiddeld 590 minuten per week wordt besteed, met een standaarddeviatie van 224.

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden vonden er metingen van de schoolvorderingen plaats aan het einde van het eerste opvangjaar en aan het einde van het tweede schooljaar. Voor taal werden de onderdelen (actieve en passieve) woordenschat, (technisch en begrijpend) lezen, luisteren en schrijven (spelling en betekenis-elementen) getest. Ook rekenvaardigheid en welbevinden op school werden getoetst. Voor de testen die gebruikt werden verwijs ik naar het onderzoeksrapport. De resultaten van de test voor welbevinden werden niet betrokken in de analyses.

De schoolvorderingen werden waar mogelijk vergeleken met normgroepen voor de afgenomen toetsen. Algemeen gesteld werd vooral met jonge leerlingen vergeleken en bovendien nooit met de hoogst scorende normgroep binnen de gekozen leeftijds-categorie. De resultaten na het eerste jaar waren meestal laag in vergelijking met de gebruikte normgroep, behalve voor technisch lezen (ruim voldoende tot goed) en voor begrijpend lezen (enkel voor de groep betere lezers: ruim voldoende tot goed). Aan het einde van het tweede jaar vallen de resultaten in vergelijking met de normgroep meestal in de categorieën 'matig' tot 'gemiddeld'.

De factoren die van invloed zijn op de schoolvorderingen werden opgespoord. Onderwijsaanbod (uitgedrukt als onderwijstijd besteed aan een onderdeel), opvangmodel, vordering (bij rekenen in relatie tot voorkennis), leervermogen en leeftijd werden onderzocht op hun invloed op vorderingen in het eerste jaar. Hetzelfde gebeurde voor de invloed van aanbod in het tweede jaar, vordering aan het eind van het eerste jaar, schoolverandering en leervermogen op vorderingen in het tweede jaar.

De analyses leren allereerst dat de opgenomen factoren de vorderingen in het eerste jaar slechts in beperkte mate verklaren, behalve voor rekenen. Verder blijken leeftijd en leervermogen altijd een significant effect te hebben. Onderwijsaanbod is



enkel significant voor technisch lezen en voor schrijven (inhoud) in positieve zin en voor luisteren in licht negatieve zin. Het opvangmodel heeft een matig sterke invloed op passieve woordenschat en schrijven (zowel inhoud als spelling) in het voordeel van de gecombineerde opvang - waar gemiddeld iets meer woordenschatonderwijs gegeven wordt - en een zwakke invloed, in het voordeel van de centrale opvang, voor rekenen. In ieder geval legitimeren de vastgestelde verschillen geen oordeel over welk van de onderzochte opvangmodellen het beste is.

De vorderingen in het tweede jaar worden vooral verklaard door de vorderingen die de leerlingen maken in het eerste jaar. Hoewel er grote verschillen in onderwijsaanbod tussen scholen werden vastgesteld, had dit weinig invloed op de vorderingen. Overigens bleef ook hier de proportie verklaarde variantie aan de lage kant.

Uit het voorgaande blijkt dat het opvangmodel slechts in beperkte mate de schoolvorderingen van de leerlingen beïnvloedt. Bovendien is duidelijk dat mogelijk invloedrijke factoren niet in de analyses zijn opgenomen. De auteur van het rapport noemt onder andere mate van alfabetisatie, kwaliteit van het aanbod, en de motivatie van de leerlingen.

### 3. Enkele beschouwingen

Al bij al zijn de bevindingen op basis van dit onderzoek summier. Een aantal redenen hiervoor geeft de auteur zelf aan, maar er zijn ook nog enkele andere. De grootste tere plek is mijns inziens het operationaliseren van onderwijsaanbod met zuiver kwantitatieve factoren: in (minuten) onderwijstijd besteed aan een vak of vakonderdeel. Deze invulling van onderwijsaanbod is zeer beperkt en zegt weinig tot niets over de effectiviteit van het aanbod en de mate waarin het op de neveninstromers is afgestemd. Door hier in het onderzoek geen aandacht aan te besteden wordt er impliciet vanuit gegaan dat die afstemming overall even optimaal is.

Op het eerste gezicht zou het logisch kunnen lijken dat meer aanbod van een onderdeel meer kunde in dat onderdeel bijbrengt. En voor technisch lezen en schrijven blijkt dat, volgens de statistiek, ook zo te zijn. Maar het kan evengoed de manier zijn waarop het onderwijs didactisch vorm kreeg die verantwoordelijk is voor het vastgestelde effect. Anderzijds bleek in het onderzoek het tegenovergestelde voor luisteren: meer aanbod heeft hier een negatief effect. Men kan zich hier de vraag stellen of wat opgetekend werd onder luisteraanbod voor de leerlingen wel effectief een luisteraanbod vormde. De onderzoekster trekt dit zelf gedeeltelijk in twijfel voor het onderdeel 'kringsprek' op basis van bevindingen van Damhuis (1995). Ze kan dit echter onvoldoende onderbouwen omdat in het onderzoek geen rekening is gehouden met de mate waarin het aanbod afgestemd werd op de noden van de zijinstromer.

Ook de vorderingen in het tweede jaar houden weinig verband met het onderwijsaanbod zoals het gekwantificeerd werd, hoewel hier grote verschillen in aanbod tussen scholen werden vastgesteld. En als de hoeveelheid aanbod niet doorslaggevend

is, dan moeten daar redenen voor zijn. Op het aanbod in het tweede jaar wordt echter nauwelijks ingegaan.

Terecht wordt in het onderzoeksrapport gesteld dat de kwaliteit van het onderwijsaanbod 'lastig te kwantificeren' is (p. 99). Vraag is echter of men niet bij voorbaat had kunnen weten dat het onderzoek zoals het nu opgezet was, slechts zeer magere conclusies over de effectiviteit van het onderwijs aan neveninstromers zou toelaten. Bovendien is het wel mogelijk om een kwalitatief onderzoek uit te voeren op een aantal scholen en dat eventueel te koppelen aan een voor- en natoets van de leervorderingen. In dit licht is het ook spijtig dat nergens een overzicht wordt gegeven van de verschillen in vorderingen tussen scholen: waren die verschillen groot of klein?

Kortom, de huidige operationalisering van onderwijsaanbod werkt enkel als men weet hoe het zit met de impact van de didactiek en de kwaliteit van de lesgever op het onderwijsaanbod (net zoals men vorderingen bij leerlingen niet kan onderzoeken als men niet weet wat ze al kunnen). Kwalitatief onderzoek heeft daarbij een exploratieve functie en kan aanwijzingen geven over onderwijsfactoren die het verschil kunnen maken en bijgevolg verder op grote schaal onderzocht moeten worden.

Gebrek aan aandacht voor de kwalitatieve kant van het onderwijs blijkt ook uit het volgende. De gebruikte leermiddelen op de onderzochte scholen staan telkens opgesomd bij de schoolportretten in bijlage 1 van het rapport. Er wordt echter geen link gelegd met de gevolgen die het gebruik van een bepaalde methode voor het onderwijs kan hebben. Nochtans weerspiegelen methodes de didactische uitgangspunten waarop ze gestoeld zijn en beïnvloeden ze mogelijk de manier waarop er les gegeven wordt. En elke methode heeft specifieke doelstellingen. Gebruik van een andere methode kan dus tot andere leerresultaten en tot andere vorderingen leiden. Uit het rapport *Slootje springen* (De Groot, 1995) bleek bijvoorbeeld dat de gebruikte leermiddelen voor anderstalige nieuwkomers in het basisonderwijs te weinig aan schoolse taalvaardigheid werken.

Over schoolse taalvaardigheid wordt in het onderzoeksrapport met geen woord gerept. Ook geen van de afgenomen toetsen test de mate waarin de leerlingen talig voorbereid worden op het functioneren op school, als leerder. En in de bespreking van de toetsresultaten wordt nergens aangegeven of bekend is dat de behaalde resultaten voldoende zijn om op school mee te kunnen draaien. Nochtans moet goed onthaalonderwijs er mee voor zorgen dat zij-instromers zo goed mogelijk talig gewapend worden om in het onderwijs te kunnen functioneren tijdens hun verdere schoolloopbaan. Er is een duidelijk gebrek aan goede toetsen voor het meten van vorderingen bij zij-instromers. De normtabellen bij bestaande toetsen geven geen normen voor zij-instromers. En geen enkele bestaande toets test de minimumtaalvaardigheid die nodig is om op school te kunnen functioneren wanneer een buitenlandse leerling na het eerste leerjaar instroomt. Het is altijd zoeken naar geschikte meetinstrumenten en naar gepaste vergelijkingsgroepen of criteria. Deze problemen vindt men overigens ook terug in andere onderzoeken naar anderstalige nieuwkomers, bijvoorbeeld in Creusen (1997).

Een spijtig hiaat in het rapport is het feit dat de geïntegreerde opvang uiteindelijk buiten beschouwing is gebleven. Het genomen besluit heeft de vergelijkbaarheid tussen de drie condities op de meest extreme wijze in het gedrang gebracht: wat de geïntegreerde opvang betreft valt er nu immers niets te vergelijken. Was het werkelijk zo'n probleem dat de opvangscholen geen vier leerlingen hadden? Is het niet karakteristiek voor deze opvangvorm dat er weinig zij-instromers op een school zijn? Het maakt daarbij geen verschil of deze scholen al dan niet extra formatie krijgen voor deze leerlingen: in de praktijk hebben zij een geïntegreerde opvang. De bevinding dat deze opvangvorm binnen het steekproefkader bijna niet meer voorkomt, biedt geen extra legitimering aan de beslissing om de geïntegreerde opvang buiten beschouwing te laten. In Hoofdstuk 1 van het rapport geeft de onderzoekster zelf aan dat (in 1991-1992) 72% van de scholen met aanvullende formatie voor zij-instromers een geïntegreerde opvang had. Er is geen reden om aan te nemen dat dit percentage ondertussen gedecimeerd zou zijn. En daarnaast zijn er de scholen met drie nieuwkomers of minder, die geen aanvullende formatie hebben. Zij komen misschien niet voor in de statistieken, maar zijn er vermoedelijk wel. Hier laat mijn kennis van de Nederlandse situatie mij helaas in de steek. Althans in Vlaanderen komen veel anderstalige nieuwkomers in een geïntegreerde opvang terecht.

Meestal gaat men ervan uit dat de geïntegreerde opvang slecht is voor de taalverwerving van zij-instromers. Daar staat tegenover dat men in sommige landen, bijvoorbeeld in Engeland, uitsluitend de geïntegreerde opvang aanbiedt en daar ook de didactische consequenties van onderkent (zie bijvoorbeeld Archibald et al., 1996; Hindle et al., 1996; Vazquez, 1996; en over Italië Re, 1996). In Vlaanderen wordt er op dit moment werk gemaakt van een lessenspakket dat leerkrachten in een geïntegreerde opvang met de hele klas kunnen gebruiken en dat de zij-instromers in de klas de kans geeft om Nederlands dat zij nodig hebben op school te leren. Indien men echter geen didactische consequenties van een geïntegreerde opvang aanvaardt, zoals vermoedelijk op het gros van de Vlaamse scholen het geval is, zijn de gevolgen voor de anderstalige nieuwkomers desastreus. Wij vermoeden ook dat waar leerkrachten wel bewust rekening houden met de nieuwkomers, er wel degelijk resultaten zullen zijn die niet noodzakelijk slechter zijn dan de slechtste resultaten in de andere opvangmodellen. Het gerapporteerde onderzoek geeft nu zelfs geen kwantitatieve indicaties hierover, laat staan kwalitatieve.

Het onderzoeksrapport dat we hier onder de loupe hebben genomen geeft in elk geval aan dat er geen grote verschillen zijn tussen de centrale en de gecombineerde opvang. Tegelijkertijd geeft dit resultaat aan dat er andere invloedrijke verschillen tussen scholen kunnen zijn. Verder onderzoek is nodig om deze verschillen op te sporen. Hopelijk kan dat plaatsvinden op een manier en met de middelen die wel de ruimte geven voor onderzoek naar de invloed van de kwaliteit van de lesgever en de didactiek op onthaalscholen. Het is immers van wezenlijk belang dat het onthaalonderwijs zo goed mogelijk gestalte krijgt aangezien wat een nieuwkomer in het eerste jaar leert zo bepalend blijkt te zijn voor zijn vorderingen het jaar daarna, en misschien wel voor zijn hele verdere schoolloopbaan.



## Bibliografie

- Archibald, A., J. Baker & A. Hancock (1996). Issues of Bilingualism in Central Scotland. In: F.W. Spliethoff (ed.), *Second-Language Acquisition in Europe. Proceedings of the international conference on second-language acquisition in secondary education, Veldhoven, the Netherlands, May 17-19, 1995*. 's-Hertogenbosch: KPC, 163-168.
- Creusen, J. (1997). *Anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs. Leerling- en onderwijsafhankelijke verklaringen voor de variantie in hun schooltaalvaardigheidsniveau*. Leuven: Steunpunt Nederlands als Tweede Taal.
- Damhuis, R. (1995). *Interaction and second language acquisition*. Studies in language and language use 19. Amsterdam: IFOTT.
- Groot, D. de (1995). *Slootje springen*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Hindle, A., A. Wallace & J. Smith (1996). Supporting Second-Language Learners' Access to the Mainstream Curriculum: Regional and School Policy into Practice. In: F.W. Spliethoff (ed.), *Second-Language Acquisition in Europe. Proceedings of the international conference on second-language acquisition in secondary education, Veldhoven, the Netherlands, May 17-19, 1995*. 's-Hertogenbosch: KPC, 181-206.
- Re, M.G. (1996). Teaching Italian as a Second Language to Foreign Pupils Attending State School Classes in Italy. In: F.W. Spliethoff (ed.), *Second-Language Acquisition in Europe. Proceedings of the international conference on second-language acquisition in secondary education, Veldhoven, the Netherlands, May 17-19, 1995*. 's-Hertogenbosch: KPC, 145-152.
- Vazquez, M. (1996). Language Instruction Within the Mainstream Content Classroom. In: F.W. Spliethoff (ed.), *Second-Language Acquisition in Europe. Proceedings of the international conference on second-language acquisition in secondary education, Veldhoven, the Netherlands, May 17-19, 1995*. 's-Hertogenbosch: KPC, 207-226.

