# BOPPESLACH

## Onderzoeksverslag 2008-2014

Fryske Akademy

Juni 2015

# Voorwoord

Met het uitbrengen van deze onderzoeksrapportage is het einde gekomen aan het onderzoek dat door de Fryske Akademy in opdracht van de Provincie Fryslân is uitgevoerd naar de verbeteringen die in het kader van de onderwijsnota Boppeslach zijn uitgevoerd op Friese basisscholen. Dit zogenaamde longitudinale onderzoek bestrijkt een periode van ruim 7 jaar vanaf het eerste onderzoeksvoorstel in 2007, tot de finale rapportage in 2015. In deze 'lange' periode zijn veel mensen betrokken geweest bij de uitvoering van het onderzoek, hetzij als proefpersoon, opdrachtgever of onderzoeksmedewerker.

In dit voorwoord willen wij graag de mensen bedanken die dit onderzoek mogelijk hebben gemaakt en/of hebben ondersteund. Allereerst zijn dat de leerlingen, leerkrachten, schoolleiders en schoolbesturen die meegewerkt hebben aan dit onderzoek en zonder wie wij geen data zouden hebben kunnen verzamelen.

Een woord van dank gaat uit naar de gedeputeerden Tineke Schokker en Jannewietske de Vries die in opvolgende collegeperiodes verantwoordelijk waren voor de uitvoering van de nota Boppeslach. Daarnaast willen wij alle medewerkers van de Provincie Fryslân bedanken die onze contactpersonen waren namens de opdrachtgever. Een speciaal woord van dank gaat hierbij uit naar Theo Willemsen en Nanne Osinga voor hun onschatbare steun en advies bij de uitvoering van het onderzoek. Ten aanzien van de wetenschappelijke begeleiding zijn wij veel dank verschuldigd aan Folkert Kuiken, Greetje van der Werf en René Jorna.

Tot slot willen wij alle collega's en voormalige collega's bedanken die gewerkt hebben aan 'Boppeslach'. Dit is allereerst Bernie van Ruijven die het onderzoek heeft geïnitieerd en verantwoordelijk is voor het eerste onderzoeksvoorstel. Als tweede zijn dat Alex Riemersma, Jan van de West en Marieke Hanenburg die het onderzoek in het eerste jaar tijdelijk hebben uitgevoerd. En tot slot is dat Kobe Flapper die naast heel veel hand en span diensten jaarlijks nagenoeg alle data heeft ingevoerd.

Edwin Klinkenberg
Marrit Jansma
Ramzié Hage

# Inhoudsopgave

Onderzoeksverslag 2008-2014 ..... 1
Fryske Akademy ..... 1
Juni 2015 ..... 1
Voorwoord ..... 2
Inhoudsopgave ..... 3
Inleiding en Achtergrond ..... 5
1.1 Inleiding ..... 5
1.2 Het basisonderwijs in Fryslân ..... 5
1.3 Onderwijsachterstanden ..... 7
1.4 Onderwijsnota Boppeslach ..... 7
1.5 Structuur van de rapportage ..... 8
Schoolselectie, Onderzoeksopzet, Maatschappelijke Ontwikkelingen en het verloop van het Onderzoeksproject ..... 9
2.1 Inleiding ..... 9
2.2 Schoolselectie ..... 9
2.3 Onderzoeksopzet ..... 10
2.4 Ontwikkelingen tijdens onderzoeksperiode ..... 11
2.5 Aanvullende onderzoeksprojecten ..... 14
Projectbeleving van de betrokken schoolleiders ..... 15
3.1 Inleiding ..... 15
3.2 Data ..... 15
3.3 Beleving van de scholen ..... 16
3.4 Administratieve procedures ..... 18
3.5 Aanbevelingen ..... 20
Project 1 ..... 21
Verbetering onderwijskwaliteit ..... 21
4.1 Inleiding ..... 21
4.2 Theoretisch model ..... 22
4.4 Onderzoeksopzet ..... 25
4.5 Resultaten ..... 26
Project 2 ..... 45
Evaluatie taalmethode Studio F ..... 45
5.1 Inleiding ..... 45
5.2 Studio F ..... 45

5.3 Differentiatie: Theoretisch Kader ..... 46
5.4 Differentiatie met Studio F ..... 48
5.5 Onderzoeksopzet ..... 49
5.6 Resultaten ..... 51
5.7 Conclusie ..... 58
Project 3 ..... 59
Werking drietalig onderwijsmodel ..... 59
6.1 Inleiding ..... 59
6.2 Theoretisch kader ..... 60
6.3 Methode ..... 61
6.4 Resultaten ..... 64
6.5 Conclusie en discussie ..... 69
Conclusies en Aanbevelingen ..... 72
7.1 Algemeen ..... 72
7.2 Project 1: Verbetering onderwijskwaliteit ..... 72
7.3 Project 2: Evaluatie taalmethode Studio-F ..... 73
7.4 Project 3: Werking drietalig onderwijsmodel ..... 74
Literatuur ..... 75
Bijlage ..... 79

# 1 Inleiding en Achtergrond

## 1.1 Inleiding

In de periode 2008 tot met 2014 is door de Fryske Akademy, in opdracht van de provincie Fryslân, onderzoek gedaan naar de voortgang van het project Boppeslach. Dit project is een directe uitwerking van de provinciale onderwijsnota Boppeslach uit 2006 waarin de provinciale ambities ten aanzien van de verbetering van de kwaliteit van het basisonderwijs in Fryslân zijn geformuleerd. Deze ambities zijn geformuleerd in reactie op de voortdurende stroom onderzoeken dat er in het Friese basisonderwijs sprake zou zijn van onderwijsachterstanden. Het stimuleringsproject dat naar aanleiding van de nota Boppeslach is opgesteld voorziet in een traject waarin scholen hun eigen plan ten aanzien van de verbetering van de onderwijskwaliteit kunnen indienen. Na goedkeuring van het plan ontvangen de scholen jaarlijks, gedurende vier opeenvolgende jaren, een financiële bijdrage voor de uitvoering van het plan. Een school wordt hierbij geacht planmatig te werk te gaan in het stellen van realistische en haalbare doelen ten aanzien van de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Jaarlijkse evaluatie van de doelen en het bijstellen en/of formuleren van nieuwe of aanvullende doelen zijn onderdelen die jaarlijks in de vervolgaanvraag en de verantwoording voorbij komen in het contact met de subsidieverlener.

In het eerste hoofdstuk van deze rapportage wordt ingegaan op de maatschappelijke context van het Boppeslachproject. Hierbij wordt kort ingegaan op een aantal, voor de maatschappelijke context, relevante aspecten van het Friese basisonderwijs. Vervolgens wordt een beschrijving gegeven van het verloop van het onderzoek zoals dat is uitgevoerd door de Fryske Akademy. Daarbij wordt onder andere ingegaan op de geleidelijke aanpassingen die ten behoeve van het onderzoek zijn gedaan en de gevolgen daarvan op de onderzoeksvragen.

## 1.2 Het basisonderwijs in Fryslân

Het basisonderwijs in Fryslân is al meer dan een halve eeuw af en aan onderwerp van maatschappelijk en politiek debat. Naast de formele positie van het Fries in het basisonderwijs in Fryslân zijn er twee andere aspecten van het Friese basisonderwijs die van invloed zijn geweest op de manier waarop er in Fryslân over het basisonderwijs wordt nagedacht. Het gaat hierbij om de historische positie van Fryslân als onderwijsprovincie en de specifieke kenmerken van het basisonderwijs in Noord Nederland. Alle aspecten zullen achtereenvolgens kort worden besproken waarbij zal worden aangegeven op welke manier zij het basisonderwijs in Fryslân hebben beïnvloed.

### 1.2.1 De positie van het Fries in het basisonderwijs

De positie van het Fries in het basisonderwijs hangt sterk samen met de maatschappelijke positie van het Fries in Fryslân en Nederland. Als nationale minderheidstaal, die lange tijd (Pietersen, 1969; Gorter et al., 1984; Gorter & Jonkman, 1995; Provinsje Fryslân, 2007;2011) door een *meerderheid* van de inwoners van Fryslân werd gesproken, is in de vorige eeuw een emancipatieproces op gang gekomen. Belangrijke verworvenheden rondom het Fries zijn onder andere de erkenning als officiële

tweede taal in Fryslân, en, sinds 1980, als verplicht vak voor alle basisschoolleerlingen in Fryslân. De kerndoelen voor het vak Fries zijn in 2005 (Oosterloo & Paus, 2005) opnieuw geformuleerd en komen overeen met de kerndoelen voor het Nederlands. Het Friese basisonderwijs kent daardoor een extra verplicht taalvak in het curriculum. Het gelijkstellen van beide taalvakken impliceert niet dat alle Friese basisscholen en schoolbesturen het vak Fries op dezelfde manier benaderen als het vak Nederlands. De verschillen tussen de basisscholen in de tijdinvestering in het vak Fries zijn groot (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Aan de ene kant zijn er scholen die ondanks de verplichting geen Fries geven en aan de andere kant zijn er scholen die al vele jaren gecertificeerd drietalig zijn en het Fries tevens gebruiken als instructietaal. De manier waarop een school omgaat met het Fries is onder andere afhankelijk van de geografische en sociale context. Drietalige scholen vindt men doorgaans in landelijke gebieden, waar de omgeving van een school in meerderheid Friestalig is. Bovendien zijn dit doorgaans ook de kleinere scholen. In verstedelijkte gebieden, waar meer Nederlands gesproken wordt, wordt doorgaans minder aandacht besteed aan het Fries. Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat, ondanks de gelijke kerndoelen, in heel Fryslân de maatschappelijke waarde van het vak Nederlands onbetwist is. In het verloop van het onderzoek is duidelijk gebleken dat de scholen, ongeacht de geografische en sociale context, de verbetering van het vak Nederlands prioriteit geven boven het vak Fries.

### *1.2.2 Fryslân als onderwijsprovincie*

Een aspect van het Friese onderwijs dat vaak onderbelicht blijft is het feit dat Fryslân lange tijd getypeerd kon worden als een echte onderwijsprovincie. Vanwege het feit dat studeren aan een universiteit lange tijd voorbehouden was aan de welgestelde klasse, zijn in Fryslân relatief veel onderwijsinstituten ontstaan die leerlingen uit het hogere voortgezet onderwijs trokken, zoals de HBS en later het VWO. Medio jaren 70 van de vorige eeuw bestonden er in Fryslân maar liefst zes Pedagogische Academies voor de opleiding tot leerkracht basisonderwijs. Fryslân was hiermee lange tijd een netto exporteur van leerkrachten. De Friese leerkracht stond daarbij bekend als een kwalitatief goed opgeleide leerkracht. Dit gegeven biedt mogelijk een verklaring voor het feit dat de rapportage (Van Ruiven, 2000; 2003 en 2004) over de onderwijsachterstanden in Fryslân aanvankelijk voor de nodige commotie zorgden binnen de Friese onderwijswereld. Sinds het begin van de jaren 80 van de vorige eeuw is het opleidingenlandschap in Fryslân drastisch veranderd. Steeds meer leerlingen uit het hogere voortgezet onderwijs kozen voor een universitaire opleiding waardoor de instroom van de Pedagogisch Academies sterk is gedaald. De samenstelling van de instroom is daardoor ook veranderd doordat deze verhoudingsgewijs meer bestond uit leerlingen van de HAVO en het Middelbaar Beroepsonderwijs.

### *1.2.3 Specifiek kenmerken van het basisonderwijs in Noord Nederland*

Een ander kenmerkend aspect van het onderwijs in Fryslân en meer in het algemeen noord Nederland is de gemiddelde grootte van de basisscholen. De schoolgrootte in Fryslân is met 128 leerlingen klein te noemen tegenover een landelijk gemiddelde van 223 (Inspectie van het Onderwijs, 2013). De helft van de Friese basisscholen heeft bovendien een leerlingenaantal van 100 of minder. Dit grote aantal kleine scholen is het gevolg van het grote aantal dorpen dat Fryslân rijk is. Hoewel het aantal dorpen zonder basisschool toeneemt blijft het aantal dorpen met een (zeer) kleine basisschool groot. Deze grote hoeveelheid kleine scholen heeft tot gevolg dat in Fryslân veel gewerkt wordt in combinatie klassen. Het aantal scholen met twee combinatiegroepen bestaande uit respectievelijk groep 1-4 en groep 5-8 neemt de afgelopen jaren duidelijk toe. Het werken met dit soort combinatiegroepen vereist speciale aandacht en vaardigheden van leerkracht (Inspectie van

het Onderwijs, 2013). Denk hierbij bijvoorbeeld aan de differentiatievaardigheden waar op een zeer kleine school een veel groter beroep wordt gedaan dan op een gemiddelde Nederlandse basisschool. Daarnaast speelt de sociale context waarin het onderwijs gegeven wordt een belangrijke rol. Op een zeer kleine school is het niet ongewoon dat meerdere kinderen uit één gezin, of één familie, in een groep zitten. Dit is van invloed op de dynamiek binnen de groep en vereist van de leerkracht ook de vaardigheden om hier effectief mee om te gaan.

## 1.3 Onderwijsachterstanden

De kwaliteit van het Friese primair onderwijs en de effecten daarvan op de leervorderingen van de leerlingen zijn al enige decennia een belangrijk onderdeel van politieke discussie en wetenschappelijk onderzoek. De eerste studies naar achterstanden in de taal- en rekenvaardigheid dateren reeds uit de jaren vijftig van de vorige eeuw (Post, 1951; Boersma, 1958). Latere studies (Wijnstra, 1976; Van Langen en Vierke, 1992; De Jager, Klunder en Ytsma, 2002a; 2002b; 2002c; Hartholt, De Jager en Ytsma, 2003a;2003b; Van Ruijven 2000, 2003; 2004) lijken het beeld van het bestaan van onderwijsachterstanden op het gebied van rekenen en taal bij Friese leerlingen in het primair onderwijs te bevestigen. Op een enkele studie na (Driessen en Withagen; 1998;1999) gaat het bij de geconstateerde achterstanden steeds om leerlingen uit de bovenbouw van het primair onderwijs. Opvallend hierbij is dat leerlingen in de onderbouw op het gebied van rekenen en taal tot groep 4 boven het landelijke gemiddelde presteren.

Met de vaststelling van het bestaan van onderwijsachterstanden rijst de vraag wat de mogelijke oorzaken van deze achterstanden zijn. Van Ruijven (2006) laat in een uitgebreide follow-up studie zien dat oorzaken voor de geconstateerde achterstanden moeilijk zijn aan te tonen. Voor de hand liggende factoren, zoals de Friese taal en de gemiddeld slechtere sociaal economische situatie in Fryslân blijken niet van invloed te zijn op de geconstateerde achterstanden. Volgens Van Ruijven (2006) moeten de oorzaken voor de achterstanden gezocht worden in (1) het didactisch handelen van de leerkrachten, (2) de leerlingenzorg en (3) de tijd die in Fryslân aan het vak rekenen wordt besteed. Met name het onderwijs in de bovenbouw van de basisschool schiet hierbij tekort. Naast meer tijd voor het vak rekenen geeft Van Ruijven (2006) aan dat in het basisonderwijs in Fryslân een meer opbrengstgerichte cultuur nodig is en meer aandacht voor planmatig werken. Naast de direct aan het onderwijs gerelateerde oorzaken wordt door verschillende auteurs ook gewezen op de lage verwachtingen van zowel ouders als leerkrachten in de noordelijke regio waardoor leerlingen weinig gestimuleerd worden om te presteren (De Boer et al., 2006; Van der Vegt en Van Velzen, 2002; Jepma et al., 2006).

## 1.4 Onderwijsnota Boppeslach

Middels de onderwijsnota Boppeslach hebben de Provinciale Staten van Fryslân in 2006 het doel gesteld de onderwijskundige kwaliteit van het Friese primaire onderwijs te verbeteren. Deze doelstelling is uitgewerkt naar drie deelgebieden, te weten a) de onderwijskundige kwaliteit van het Friese basisonderwijs, b) het integraal taalbeleid en c) de zorg in en om het basisonderwijs. De onderwijsnota geeft voor deze gebieden verschillende doelstellingen aan, die gericht zijn op de ambitie om in 2015, voor wat betreft de onderwijskwaliteit, tot de landelijke top drie te behoren.

Dit doel is geconcretiseerd in een aantal deelsaspecten:

- verhoging van de leerprestaties van de leerlingen op het gebied van taal, rekenen en kennis van de wereld,
- verhoging van de uitstroom naar de hogere vormen van voortgezet onderwijs HAVO en VWO overeenkomstig het landelijk gemiddelde,
- duurzame afname van het aantal scholen dat door de onderwijsinspectie als zeer zwak wordt gekwalificeerd tot minder dan 2% van het totaal aantal basisscholen,
- verhoging van het aandeel Trijetalige Skoallen tot 20% van het totaal aantal basisscholen.

Conform de provinciale begrotingssystematiek is de uitvoering van het project Boppeslach in eerste instantie beperkt tot 2007-2010. Voor deze periode zijn in de onderwijsnota tussendoelstellingen geformuleerd die kunnen worden beschouwd als mijlpalen op weg naar het einddoel in 2015.
De uitvoering van het evaluatieonderzoek dat beschreven is in de onderwijsnota Boppeslach is in juli 2007 toegekend aan de Fryske Akademy.

Op basis van de toegekende beschikking heeft de Fryske Akademy in het jaar 2007 een start gemaakt met onder andere het onderzoek naar de effecten van de verbetering van de onderwijskwaliteit. Deze rapportage betreft een specifiek deel van het (effecten) onderzoek dat is uitgevoerd in 2009. Twee jaar na de start van het Boppeslachproject is een inventariserend onderzoek gedaan naar de voortgang en de stand van zaken met betrekking tot de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Het gaat hierbij om a) de voortgang die de scholen rapporteren met betrekking tot de geplande verbeteringen, b) de eventuele veranderingen in de omstandigheden van de scholen en c) de ervaringen van de scholen met het Boppeslachproject.

## 1.5 Structuur van de rapportage

Het verslag van het Boppeslachonderzoek wordt weergegeven in 6 hoofdstukken. De opzet van het onderzoek, het verslag van de werkzaamheden en bijzonderheden worden weergegeven in hoofdstuk 2. Een beschrijvende analyse van de beleving van het Boppeslachproject door de betrokken schoolleiders wordt gegeven in hoofdstuk 3. Het verslag en de resultaten van het onderzoek naar de kwaliteitsverbetering van het basisonderwijs (project 1) worden weergegeven in hoofdstuk 4. Het verslag en de resultaten van het onderzoek naar Studio F (project 2) worden weergegeven in hoofdstuk 5. Het verslag van het onderzoek naar het drietalig onderwijsmodel (project 3) worden weergegeven in hoofdstuk 6. Tenslotte wordt in hoofdstuk 7 een samenvatting gegeven van de belangrijkste conclusies en een overzicht gegeven de aanbevelingen die op basis van de conclusies kunnen worden gedaan.

# 2 Schoolselectie, Onderzoeksopzet, Maatschappelijke Ontwikkelingen en het verloop van het Onderzoeksproject

## 2.1 Inleiding

Het onderzoeksvoorstel dat in 2008 door de Fryske Akademy is geformuleerd voorziet voor alle deelprojecten in eenzelfde onderzoeksopzet. Op alle scholen uit de eerste tranche van het Boppeslachproject zouden data worden verzameld op het niveau van de school, de leerkracht/groep en op het niveau van de leerling. Door het verzamelen van de vorderingen van de leerlingen op gestandaardiseerde taal- en rekentests en deze te relateren aan eigenschappen van de school en de leerkracht zouden zodoende uitspraken kunnen worden gedaan over de meerwaarde van het Boppeslachproject op de kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Deze centrale gedachtegang is het eerste jaar consequent gehanteerd, maar is in de loop van het onderzoek veranderd. Deze verandering is deels het gevolg van onvoorziene en onverwachte (maatschappelijke) ontwikkelingen waarop in de uitvoering van het onderzoek gereageerd of geanticipeerd moest worden. In enkele gevallen zijn veranderingen in de uitvoering van het onderzoek aangebracht om onvolkomenheden in de opzet van het onderzoek te ondervangen. Beide type veranderingen en de gevolgen daarvan voor de uitvoering van de projecten worden toegelicht in paragraaf 2.4 en 2.5. Eerst zal ingegaan worden op enkele details betreffende de selectie van de eerste groep Boppeslachscholen.

## 2.2 Schoolselectie

In 2007 is een uitgebreide selectieprocedure gestart voor de zogenaamde eerste tranche van het Boppeslachproject. Allereerst zijn basisscholen in Fryslân opgeroepen om zich aan te melden voor deelname aan het project. Deelname aan het project stond in 2007 in principe open voor alle scholen die wilden werken aan een verbetering van de onderwijskwaliteit. Hiervoor diende de school als eerste een gestructureerde vooraanvraag in te dienen die, naast een aantal algemene schoolkenmerken, enkele inhoudelijke punten diende te bevatten. Als eerste betrof dit een inhoudelijke (probleem)analyse van de huidige staat en de kwaliteit van het onderwijs. Daarnaast diende men aan te geven op welke gebieden men de kwaliteit wilde verbeteren, wat het uiteindelijk gewenste kwaliteitsdoel was en hoe men deze dacht te bereiken. Een ander belangrijk aspect hierbij was de spectrumbreedte van de gewenste kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Scholen konden hierbij kiezen voor de verbetering van het taalonderwijs en het invoeren van een integraal taalbeleid of voor een bredere algemene kwaliteitsverbetering van het onderwijs. In het eerste geval wordt gesproken van een ‘Taalschool’ en in het tweede geval van een ‘Kwaliteitsschool’. Aan dit onderscheid zijn verschillende subsidiebedragen gekoppeld. Voor Taalscholen is dit maximaal 5.000 euro per jaar en voor kwaliteitsscholen is dit, afhankelijk van de grootte van de school, maximaal 25.000 euro per jaar.

Het aantal scholen dat in 2007 een vooraanvraag heeft ingediend bleek vele malen groter dan het uiteindelijke aantal van 87 scholen dat voor deelname aan het Boppeslachproject is geselecteerd.

Met nadruk wordt hier vermeld dat de vooraanvraag bedoeld was voor ***alle*** scholen die planmatig aan de verbetering van de onderwijskwaliteit wilden werken. Hiervoor was geen directe aanleiding nodig, zoals een (dreigende) inspectiebeoordeling als zwakke of zeer zwakke school. Wel is een aantal zwakke en zeer zwakke scholen expliciet verzocht om een vooraanvraag in te dienen. Het aantal zwakke en zeer zwakke scholen in Fryslân was in die periode ook bijna twee maal zo hoog als het landelijke gemiddelde. De criteria die verder bij de toelating een belangrijke rol speelden zijn de ambitie van de school, de veranderingscapaciteit en de veranderbaarheid.

De vooraanvragen uit de eerste fase zijn beoordeeld door medewerkers van het projectbureau Boppeslach dat door de Provinsje Fryslân was ingesteld voor de uitvoering van het Boppeslachproject. Bij deze beoordeling is uitgegaan van verschillende criteria, zoals de algemene kwaliteit en motivatie van de aanvraag en de specifieke onderwijskundige situatie van de school. Een positieve beoordeling betekende dat de school werd uitgenodigd tot het indienen van een uitgebreide aanvraag met een uitgewerkt verbeterplan en een bijbehorende begroting. Een negatieve beoordeling betekende dat de school op een wachtlijst werd geplaatst en (nog) niet werd uitgenodigd tot het indienen van een uitgebreide aanvraag. De uitgewerkte plannen van de geselecteerde scholen zijn door de medewerkers van het projectbureau opnieuw beoordeeld op een aantal criteria als haalbaarheid, doelgerichtheid en relevantie. Na eventuele aanpassingen zijn de plannen goedgekeurd en zijn de gevraagde subsidiebedragen toegekend. Toekenning van de subsidie impliceerde dat de scholen de komende zes jaar verzekerd zijn van deelname aan het Boppeslachproject. Hiervoor dient jaarlijks een aanvraag te worden gedaan waarin de verbeteringen van de onderwijskwaliteit en de besteding van de subsidie bedragen dienen te worden verantwoord. Het projectbureau had hiervoor een voorgestructureerde aanvraag ontwikkeld die digitaal beschikbaar is voor de scholen.

Scholen op de wachtlijst zijn op een later moment toegelaten tot het Boppeslachproject. In 2010 is door de Provinciale Staten extra financiering vrijgemaakt waardoor het aantal deelnemende scholen aanzienlijk is. Uiteindelijk hebben zo´n 250 van de 475 Friese basisscholen deelgenomen aan het Boppeslachproject.

De wijze waarop de selectie van de eerste tranche scholen heeft plaatsgevonden, heeft ervoor gezorgd dat in 2007, op het gebied van kwaliteit, een zeer heterogene groep scholen van start is gegaan met het Boppeslachproject. Enerzijds zijn verhoudingsgewijs veel scholen opgenomen waar door de onderwijsinspectie reeds problemen met de kwaliteit zijn geconstateerd. Anderzijds zijn er ambitieuze scholen die zelf verbeteringen in de kwaliteit van het onderwijs nastreven.

## 2.3 Onderzoeksopzet

De onderzoeksopzet voorziet in een dataverzameling op verschillende aggregatieniveaus, te weten dataverzameling op het niveau van de school en schoolleider, op het niveau van de leerkracht en op het niveau van de leerling. In de volgende paragrafen zal ingegaan worden op enkele details van de dataverzameling.

### *2.3.1 School en schoolleiderniveau*

Op het niveau van de school en de schoolleider zijn op twee manieren data verzameld. Twee jaar na de start van het project is een uitvoerige dossieranalyse uitgevoerd waarover in 2009 (Klinkenberg et al, 2010) is gerapporteerd. Voor de verzameling van dossierinformatie hebben de onderzoekers toegang gekregen tot de papieren dossiers van het projectbureau dat verantwoordelijk was voor de uitvoering van het Boppeslachproject. Het betreft hier de dossiers van de scholen met aanvragen, verantwoordingen en verslagen tot 2010. Vanaf 2010 is het aanvraag- en verantwoordingsproces geautomatiseerd en zijn de digitale bestanden ter beschikking gesteld aan de onderzoekers. De dossierinformatie is door de onderzoekers gebruikt om inzicht te krijgen in een aantal schoolkenmerken zoals, het kwaliteitsprofiel, de bestedingsdoelen, de leerprestaties van de leerlingen, de schoolgrootte en veranderingen in de formatie.

Naast het verzamelen van schooldata zijn, met een tussenpose van 4 jaar, semigestructureerde interviews uitgevoerd met de schoolleider. Aan de eerste interviewronde in 2009 is door alle schoolleiders medewerking verleend. In 2014 heeft een tweede interviewronde plaatsgevonden waarbij alleen die schoolleiders zijn geïnterviewd die ook in 2009 schoolleider op dezelfde school waren. Dit aantal bleek aanzienlijk kleiner. Het aantal schoolleiders dat in 2014 dezelfde functie op de school bekleedde, is minder dan een derde van het aantal in 2009. In de rapportage over de dossieranalyse (Klinkenberg et al, 2010) werd reeds geconstateerd dat in de periode 2007 - 2009 bij 20 scholen sprake was van een verandering van schoolleider.

### *2.3.2 Leerkrachtniveau*

Op het niveau van de leerkracht is data verzameld met betrekking tot de taalattitude en het gebruik van Studio F. In het aanvankelijke onderzoeksvoorstel uit 2007 is aangegeven dat klassenobservaties op het niveau van de leerkracht zouden worden uitgevoerd door collega´s van andere scholen. Op basis van deze observaties zou, onder andere, inzicht worden verkregen in de ontwikkeling van de didactische vaardigheden van de leerkrachten. Deze klassenobservaties zijn in overleg met de opdrachtgever in 2009 om organisatorische en methodologische redenen komen te vervallen.

### *2.3.3 Leerling-niveau*

Op het niveau van de leerling is op een aantal cognitieve domeinen data verzameld. Deze dat zijn verzameld door middel van toetsen uit het leerlingvolgsysteem van het Cito. Het betreft hier toetsen op de gebieden taal en rekenen-wiskunde. De taalattitude en de leesattitude van de leerlingen is uitgebreid in kaart gebracht middels een vragenlijst. Voor het onderzoek naar het drietalig onderwijs model zijn leerlingen drie achtereenvolgende jaren getest op hun Engelse woordenschat en spreekvaardigheid. In het eerste jaar is bij deze leerlingen tevens een korte IQ test afgenomen.

## 2.4 Ontwikkelingen tijdens onderzoeksperiode

Na de start van het onderzoek in 2008 en de formulering van de onderzoeksopzet is sprake geweest van een aantal onvoorziene ontwikkelingen die van invloed zijn geweest op de onderzoeksopzet en de uitvoering van het onderzoek. In de inleiding is al aangegeven dat deze onvoorziene ontwikkelingen deels een maatschappelijke oorsprong hebben, en, deels het gevolg zijn van keuzes in de uitvoering van het onderzoek. Hieronder volgt een opsomming en een korte uitleg van deze ontwikkelingen en de gevolgen voor de uitvoering van het onderzoek.

### *2.4.1 Toegenomen kwaliteitsbewustzijn in het basisonderwijs*

Met het verschijnen van de onderzoeksrapportages over de leerachterstanden in Fryslân (Van Ruijven, 2004; 2006) en de kwaliteit van het basisonderwijs in het noorden van Nederland (Inspectie van het onderwijs, 2009) is het kwaliteitsbewustzijn bij een groeiend aantal scholen en schoolbesturen sterk toegenomen. Het afgelopen decennium is, ook buiten het Boppeslachproject om, door de betrokkenen in Fryslân veel gedaan om het aantal zeer zwakke en zwakke scholen te verminderen. Het Boppeslachproject is hierbij voor een aantal scholen en besturen een belangrijke ondersteuning geweest. Deze toename in het kwaliteitsbewustzijn heeft voor het onderzoek echter een aantal directe gevolgen. Enkele voorbeelden hiervan zijn; (1) een sterke focus van de scholen op het vak Nederlands, en (2) een sterke toename in het gebruik van het leerlingvolgsysteem van het Cito.

#### *Focus op het vak Nederlands*

De prestaties van leerlingen op het vak Nederlands worden, naast de rekenprestaties, gezien als een belangrijke indicator voor de kwaliteit van het onderwijs. Het vak Nederlands neemt daarmee een belangrijkere positie in op de scholen dan het vak Fries. Logischerwijze hebben de meeste scholen hun kwaliteitsslag daarom als eerste gericht op de verbetering van het vak Nederlands en de aanschaf van een nieuwe taalmethode Nederlands. De focus op het vak Nederlands lijkt hierbij ten koste te zijn gegaan van de verbeteringen in het vak Fries. Een ruime meerderheid van de scholen geeft al kort na de aanvang van het project in 2008 aan geen prioriteit te geven aan de verbetering van het vak Fries en/of de implementatie van de Friese taalmethode Studio F. Ondanks dat de taalmethode Studio F door een meerderheid van de scholen is aangeschaft is er slechts een kleine minderheid van scholen die de methode ook daadwerkelijk implementeert. Uit de dossierinformatie en de eerste interviewronde blijkt dat een substantieel deel van de scholen de implementatie van Studio F minimaal één jaar opschort. Uit de tweede interviewronde met de schoolleiders en uit het onderzoek naar Studio F blijkt dat een grote groep scholen aan het einde van het Boppeslachproject de methode Studio F nog steeds niet (volledig) hebben geïmplementeerd. Het vak Fries lijkt daarmee niet geprofiteerd te hebben van het momentum dat bij het begin van het Boppeslachproject bestond ten aanzien van de verbetering van het taalonderwijs en de onderwijskwaliteit.

#### *Het CITO leerlingvolgsysteem*

Scholen maken bij het bijhouden van de leervorderingen van leerlingen gebruik van een zogenaamd leerlingvolgsysteem. Zo´n leerlingvolgsysteem is een verzameling toetsen waarmee een leerkracht de vordering van een leerling op de verschillende aspecten van lezen en rekenen kan bijhouden. Voor lezen gaat het hierbij meestal om technisch lezen, spelling, woordenschat en begrijpend lezen. Voor elk van de aspecten kunnen de vorderingen van de leerling worden geregistreerd en vergeleken worden met beschikbare norminformatie waaruit vervolgens blijkt of een leerling bovengemiddeld, gemiddeld of benedengemiddeld presteert. Het meest gebruikte leerlingvolgsysteem in Nederland wordt ontwikkeld en uitgegeven door het CITO. Het gebruik van dit systeem was in 2006 in de rest van Nederland bijna vanzelfsprekend, maar in Fryslân waren scholen traditioneel veel kritischer over het gebruik van dit soort systemen en zelfbewuster bij de toepassing daarvan. Bij de aanvang van het onderzoeksproject in 2008 gebruikt ruim een derde van de scholen toetsmateriaal van de educatieve uitgeverij Eduforce en hadden daar ook vaak langjarig ervaring mee. Het merendeel van deze scholen is in de eerste jaren van het onderzoeksproject om uiteenlopende redenen overgestapt naar het leerlingvolgsysteem van het CITO. Het overstappen naar dit CITO leerlingvolgsysteem heeft voor het onderzoek zowel voordelige als nadelige effecten. Aan de ene kant komen data van meer scholen

beschikbaar voor het onderzoek, maar aan de andere kant komen scholen in een leer- en ervaringsproces over het correct afnemen, bewaren en interpreteren van de zogenaamde CITO M-toetsen die voor het onderzoek worden gebruikt*. Hierdoor wordt mogelijk een bron van testbias in het onderzoek geïntroduceerd.

### *2.4.2 Methodologische beperkingen*

Ten tijde van de ontwikkeling van het onderzoeksvoorstel in 2007 en 2008 is een longitudinaal onderzoeksdesign geformuleerd waarbij de ontwikkeling van de prestaties van de leerlingen op de gebieden taal en rekenen meerjarig zou worden gevolgd. Deze ontwikkeling zou daarbij worden afgezet tegen de veranderingen in het kwaliteitsprofiel van de school. Dit kwaliteitsprofiel is voorafgaand aan de start van het Boppeslachproject opgesteld. De centrale aanname hierbij was dat de investeringen in professionalisering van de leerkrachten, de aanschaf van nieuwe methoden en middelen, en de tijdelijke uitbreiding van de formatie, tot verbeteringen in het kwaliteitsprofiel zouden leiden die uiteindelijk leiden tot betere leerprestaties van de leerlingen. In het onderzoeksdesign is de focus op de ontwikkeling van de kwaliteitsprofiel gelegd en is geen nulmeting verricht met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijs op de school. Twee jaar na de start van het onderzoeksproject, in 2010, is een poging gedaan om het kwaliteitsprofiel van de scholen ten tijde van de start op hoofdlijnen te reconstrueren (Klinkenberg et al, 2010). Het ontbreken van een betrouwbare en valide nulmeting heeft tot gevolg dat uitspraken over de effectiviteit van de investeringen in de kwaliteit van het onderwijs met de nodige reserve moeten worden gedaan. In hoofdstuk 3 wordt uitgebreid ingegaan op de interpretatieproblemen die samenhangen met het gekozen onderzoeksdesign. Voor de analyse van de verbetering van de onderwijskwaliteit wordt een theoretisch model opgesteld en krijgt het oordeel van de onderwijsinspectie over de school een prominentere rol in de analyse van de resultaten.

Naast de methodologische beperkingen die uitgaan van de formulering van het onderzoeksdesign dient hier nog een aanvullende beperking genoemd te worden die betrekking heeft op het toetsmateriaal van het leerlingvolgsysteem. Het betreft hier de zogenaamde discontinuïteiten die het gevolg zijn van het aanpassingen/ veranderingen in het toetsmateriaal. Deze veranderingen hebben tot gevolg dat toetsuitslagen uit twee opeenvolgende jaren niet meer direct vergelijkbaar zijn. Helaas komt het daarbij ook voor dat bepaalde scholen de nieuwe versie van de toets direct invoeren en andere scholen nog enkele jaren wachten en verder gaan met de oude versie van de toets. Dit soort discontinuïteiten compliceren de analyses van de leerlingresultaten. In het Boppeslachonderzoek is dit met name het geval bij de taal- en rekentoetsen die gebruikt zijn voor de kleutergroepen en de toets voor begrijpend lezen voor groep 4 tot en met 8.

### *2.4.3 Maatschappelijke en politieke ontwikkelingen*

Inhoudelijk gezien is het longitudinaal (i.e. meerdere jaren) volgen van leerling- en schoolresultaten te prefereren boven de analyse van slechts één of enkele jaren. Trendmatige ontwikkelingen over meerdere jaren geven meer inzicht in het verloop van een planmatige investeringscampagne zoals het Boppeslachproject dat een periode beslaat van zes jaar. Naast de inhoudelijke voordelen is er voor het Boppeslachproject ook een praktisch nadeel aan te wijzen. Het gaat hierbij om de onderwijspolitieke realiteit waar de scholen mee te maken hebben. Voor de start van het Boppeslachproject werd deze politiek realiteit vooral gedomineerd door de notie dat de kwaliteit van

* Waar in het vervolg van het rapport wordt gesproken over Citoscore, gaat het ook om de uitslagen van deze toetsen.

het basisonderwijs diende te worden verbeterd. Vanaf de start van het Boppeslachproject is door de betrokken leerkrachten, schoolleiders en schoolbesturen gewerkt aan de verbetering van de onderwijskwaliteit. Nadat de eerste verbeteringen in de kwaliteit van het onderwijs zijn gesignaleerd (Inspectie voor het Onderwijs, 2009) is de onderwijspolitieke realiteit veranderd toen duidelijk werd dat scholen voorbereidingen moesten treffen voor de invoering van passend onderwijs per 1 augustus 2014. Met nadruk wordt hier vermeld dat niet gesuggereerd wordt dat er een relatie bestaat tussen beide zaken. Het Boppeslachproject is een initiatief van de provinciale overheid en het invoeren van passend onderwijs is een initiatief van de nationale overheid. Hiermee wordt alleen aangegeven dat de scholen en schoolbesturen voortdurend onder invloed staan van een veranderende onderwijspolitieke realiteit die van invloed is op de prioriteiten die zij moeten stellen.

## 2.5 Aanvullende onderzoeksprojecten

Naast het onderzoek in de drie deelprojecten die gepresenteerd worden in hoofdstuk 4 tot en met 6 is een aantal aanvullende onderzoeken uitgevoerd en gerapporteerd onder de noemer van het Boppeslachonderzoeksproject. De informatie uit deze projecten is deels gebruikt voor de beantwoording van de onderzoeksvragen uit de deelprojecten. Het gaat hierbij onder andere om een onderzoek naar de taal- en leesattitude van de Friese basisschoolleerlingen (Klinkenberg & Hanenburg, 2014) dat mede in opdracht van Stichting Lezen is uitgevoerd. Daarnaast is onder de vlag van het Boppeslachproject door Jelske Dijkstra (2013) een promotie-onderzoek uitgevoerd naar de taalontwikkeling van Nederlandstalige en Friestalige peuters. Dit onderzoek heeft geleid tot het proefschrift "*Growing Up with Frisian and Dutch. The Role of Language Input in the Early Development of Frisian and Dutch among Preschool Children in Friesland*. (Promotoren: prof. dr. F. Kuiken en prof. dr. R.J.J.M. Jorna †. Copromotor is dr. E.L. Klinkenberg". De verdediging van dit proefschrift heeft op 10 oktober 2013 plaatsgevonden in de Martinikerk te Franeker.

Verder is in de periode 2008-2013 een aantal onderzoek uitgevoerd in het kader van een universitaire bachelor of masterscriptie, dit zijn:

- Idske Bangma (2009) Taalattitude van bovenbouwleerlingen van enkel-, twee- en drietalige basisscholen in Fryslân.
- Femke Swarte (2011) Language attitudes of adults living in Friesland towards the Frisian language.
- Ramzié Hage (2012) Differentiatie met Studio F: kwalitatief onderzoek naar een nieuwe lesmethode voor het Fries
- Ramzié Hage (2013) De invloed van attitudes op het Fries in het basisonderwijs: een toepassing van de Theory of Planned Behavior.

# 3 Projectbeleving van de betrokken schoolleiders

## 3.1 Inleiding

Het onderzoek naar het Boppeslachproject, zoals dat besproken is in hoofdstuk 2, is hoofzakelijk gericht op het verkrijgen van een kwantitatieve indruk van het effect van het project op de kwaliteit van het basisonderwijs zoals afgemeten aan de leerlingprestaties. De aspecten en de resultaten van dit onderzoek worden uitvoering beschreven in hoofdstuk 4 tot en met 6. Hoewel een kwantitatieve analyse een indicatie geeft van de algemene effectiviteit van de investeringen die in het kader van het Boppeslachproject zijn gedaan, geeft het geen informatie over hoe de individuele scholen de deelname aan het project Boppeslach hebben ervaren. Hoewel geen uitspraken kunnen worden gedaan over het project als geheel, geeft de kwalitatieve beleving wel inzicht in de perceptie van de noodzaak en de motieven voor deelname, de ervaringen met het project en het uiteindelijke effect dat het project in de ogen van betrokkenen heeft gehad op de onderwijskwaliteit van de school. Om te voorkomen dat de ervaringen van de individuele scholen, zoals aangegeven, worden weggemiddeld in een maat voor algemene effectiviteit, wordt in dit hoofdstuk een korte analyse gemaakt van deze kwalitatieve ervaringen. De kwalitatieve ervaringen bevatten relevante informatie die gebruikt kan worden bij de verdere evaluatie van het project. Anders gezegd, de motieven van de scholen voor deelname aan het Boppeslachproject geven een indicatie omtrent de beleving van nut en noodzaak van het project. Dit geldt evenzo voor de gepercipieerde gevolgen van het project op de onderwijskwaliteit en de leerlingprestaties van een individuele school en de ervaringen van de scholen met betrekking tot de praktische administratieve uitvoering van het project.

Met nadruk wordt hier vermeld dat de kwalitatieve ervaringen van de betrokkenen geen informatie geven over de individuele kwaliteit van de scholen. Aangenomen kan worden dat de kwaliteit van de scholen doorgaans varieert van bovengemiddeld goed tot benedengemiddeld slecht. De scholen die deelnemen aan het Boppeslachproject vormen hierop geen uitzondering. Deze kwalificatie is in dit hoofdstuk echter niet van belang. Wanneer in dit hoofdstuk wel aan de kwaliteit wordt gerefereerd dan is dit alleen in relatie tot de ervaring van de betreffende scholen met de uitvoering van het Boppeslachproject. In paragraaf 3.3 wordt een inhoudelijke analyse en beschrijving gegeven van de kwalitatieve ervaringen met betrekking tot de beleving van het Boppeslachproject. Deze beschrijving is gericht op vier aspecten, te weten (1) de uitgangssituatie (2) Planmatig werken/ professionalisering/ formatie en (3) het toekomstperspectief. In paragraaf 3.4 wordt van de verschillende betrokkenen een overzicht gegeven van de ervaringen met betrekking tot de administratieve procedures.

## 3.2 Data

Voor de kwalitatieve analyse zijn data gebruikt die op verschillende momenten in het onderzoek zijn verzameld. Zoals aangegeven in de inleiding betreft dit onder andere data die verzameld zijn tijdens interviews met schoolleiders. Alle schoolleiders uit de eerste tranche zijn twee jaar na de start van het project in 2009 geïnterviewd. Na afloop van het project voor de eerste tranche zijn in 2014 indien mogelijk dezelfde schoolleiders opnieuw geïnterviewd over hun ervaringen in de tussenliggende periode. Dit interview had gedeeltelijk een evaluatief karakter waarin de ervaringen met het project

aan bod kwamen. Onderwerpen hierbij zijn, onder andere, het effect dat het project op de kwaliteit van het onderwijs op de school en de ervaringen met de administratieve procedures rond het project. Over het verloop en de administratieve uitvoering van het project is tevens informatie ingewonnen bij medewerkers van de Provinsje Fryslân die de afgelopen 7 jaar verantwoordelijk waren voor de administratieve uitvoering van het project.

## 3.3 Beleving van de scholen

In de inleiding in hoofdstuk 1 is aangegeven dat de scholen diverse motieven rapporteren voor hun deelname aan het Boppeslachproject. Hoewel het basismotief de verbetering van de onderwijskwaliteit of het invoeren van integraal taalbeleid is, zijn de uitgangssituaties van de scholen zeer divers. Aan de ene kant nemen scholen deel om, met hulp van de geboden ondersteuning, uit het zwakke of zeer zwakke arrangement te komen. Aan de andere kant nemen scholen deel om zelfbewust te werken aan de onderwijskwaliteit of integraal taalbeleid. Met name deze laatste groep wordt gedreven door een veelheid aan motieven die te maken hebben met ambitie, de financiële ruimte en de inhoudelijke begeleiding. Deze punten worden hieronder nader besproken.

### *Uitgangssituatie*

In de uitgangssituaties van de scholen valt een aantal overeenkomsten te ontdekken. Niet zozeer het verschil tussen de (zeer) zwakke scholen en de reguliere scholen, maar het onderscheid tussen de inhoudelijk gemotiveerde scholen en de financieel gemotiveerde scholen valt hierbij op.

De financiële motieven van de scholen zijn divers en zijn gerelateerd aan de grootte van de school. Voor een aantal, met name de kleinere scholen met 30 tot 100 leerlingen, geldt dat de budgetten voor de investeringen in methoden en een leerlingvolgsysteem krimpen. Het gaandeweg wegvallen van de zogenaamde rugzakjes waarover in 2009 als is gerapporteerd wordt daarbij relatief sterk gevoeld. Nieuwe aanvullende financiering is voor deze scholen moeilijk toegankelijk of onbereikbaar. Het laatste is bijvoorbeeld het geval wanneer een school buiten een zogenaamd “Impuls” gebied valt of wanneer een bestuur geen geld beschikbaar kan stellen voor de nodige investeringen. Bij navraag van de interviewer of 5000 euro dan veel verschil maakt, wordt consequent door schoolleiders aangegeven dat dit vaak meer dan een “verdubbeling” van het gangbare investeringsbudget van kleine scholen is. Dat ligt tussen de 3000 en 5000 euro.

De investeringswensen van de scholen kunnen grofweg worden ingedeeld in twee, soms aanvullende, richtingen. Als eerste betreft dit een aantal achterstallige investeringen in taal- een rekenmethoden die aansluiten bij de huidige tijd, zoals de rekenmethode “Schatkist” en de taalmethodes “Estafette”, “Taal op maat” en “Taalrotonde”. Gezien de gevoelde noodzaak tot moderniseren kwalificeert een aantal schoolleiders het Boppeslachproject als “net op tijd”. Naast het moderniseren van de lesmethodes is vanaf het begin van het Boppeslachproject een groeiend aantal scholen bezig met de overstap naar het leerlingvolgsysteem van het Cito. Fryslân was voor de aanvang van het Boppeslachproject de provincie waar relatief het minste aantal scholen gebruik maakte van het leerlingvolgsysteem van het Cito. Een tweede investeringsrichting lijkt gerelateerd te zijn aan de grootte van de school. Het gaat hierbij opvallend vaak, maar niet uitsluitend, om kleine plattelandsscholen die een integraal taalbeleid willen implementeren om de leerlingen een taalrijke omgeving aan te bieden. Een veel genoemde reden hiervoor is de “taalzwakke” en “taalarme” omgeving van de school. Dit wordt niet alleen door schoolleiders in noordoost Fryslân vermeld maar ook met name door schoolleiders in oost en zuidoost Fryslân. Het aanbieden van een taalrijke

omgeving wordt ook vaak genoemd door de zogenaamde kwaliteitsscholen die dit vaak opnemen in een bredere kwaliteitsinvestering.

### *Planmatig werken/professionalisering/formatie*

Na de modernisering van de lesmethodes en het leerlingvolgsysteem geeft een aantal scholen, vooral in de eerste drie jaar, aan erg tevreden te zijn met de inhoudelijke begeleiding vanuit het Bureau Boppeslach. Door, met name, de steun bij het uitvoeren van de planmatige cyclus (probleemanalyse, doelen stellen, evaluatie) rapporteert een groot deel van de schoolleiders meer en beter zicht te hebben op de leerlingresultaten op het gebied van taal en rekenen. Ondanks de inspanningen geeft een substantieel aantal schoolleiders aan de focus een aantal opvolgende jaren te houden op het verbeteren van het taalonderwijs en het stimuleren van de taalontwikkeling. Dit geldt met name voor het stimuleren van de "woordenschat" in de onderbouw en het "begrijpend lezen" van de leerlingen in de bovenbouw.

Een deel van de schoolleiders geeft aan, naast het moderniseren van taal- en rekenmethodes of leerlingvolgsysteem, het professionaliseren van het onderwijsteam veel prioriteit te geven. Naast directe professionalisering door middel van cursussen (b.v. de opleiding taalcoördinator) wordt door kleine en middelgrote scholen opvallend vaak aangegeven te werken aan coöperatieve werkvormen en zelfstandig werken van de leerlingen. De professionalisering van het onderwijsteam om met deze "nieuwe" onderwijsmodellen te kunnen werken, wordt daarbij vaak als nevendoel geformuleerd. Belangrijk onderwerpen hierbij zijn de kwaliteit van de instructie en het vermogen van een leerkracht om effectief te kunnen differentiëren tussen de verschillende niveaus in een groep. Dit laatste is met name van belang bij de kleinere scholen die te maken hebben met combinatie groepen waarbij het aantal niveaus per klas toeneemt van drie voor een enkele groep tot 12 wanneer sprake is van een combinatiegroep 1-2-3-4 of 5-6-7-8. Dit soort combinatiegroepen zijn in de huidige onderwijssituatie in Fryslân geen uitzondering meer. Een groot aantal schoolleiders geeft daarbij aan dat het toerusten van leerkrachten op grotere combinatiegroepen prioriteit heeft.

Het laatste aspect waarvoor de ondersteuning van het Boppeslachproject kan worden gebruikt is de inzet van *tijdelijke* formatie. Een deel van de schoolleiders geeft aan tijdelijk formatie in te zetten in de vorm van onderwijsassistentie. Het betreft hier vaak scholen die werken met combinatiegroepen en het zelfstandig werken van de leerlingen willen stimuleren. De inzet van tijdelijk formatie in de vorm van leerkrachten wordt zelden vermeld. De leerkrachten worden doorgaans genomen als de vaste basis waar tijdelijk onderwijs- of klassenassistentie aan wordt toegevoegd. Andere tijdelijke formatie wordt zo nu en dan gerapporteerd met betrekking tot de inzet van een ICT-medewerker.

### *Toekomstperspectief*

Hoewel niet alle scholen qua ontwikkeling en ambitie op hetzelfde niveau staan, geeft een aantal schoolleiders aan verder te willen met de ontwikkeling van de school. In de verwezenlijking van deze ambitie wordt een belangrijke rol toegedicht aan het Boppeslachproject vanwege de inhoudelijke begeleiding en de financiën. Enkele schoolleiders geven aan door deelname aan het Boppeslachproject bewust te zijn geworden/gemaakt van de mogelijkheden op het gebied van meertalig onderwijs. Enkele schoolleiders geven hierbij aan te zijn overtuigd in de inhoudelijke begeleidingstraject van het Bureau Boppeslach, waardoor zij het vertrouwen hebben gekregen om zich concreet te oriënteren op het drietalig onderwijsmodel. Het gaat hierbij om scholen die hun onderwijskundige "zaakjes" op orde hebben en nog niet gestart waren met de voorbereidingen voor

de certificering. Opvallend hierbij is wel dat enkele schoolleiders lijken te opteren voor een onderwijsmodel waarin het Engels een belangrijkere rol speelt dan het Fries. Via de inhoudelijk begeleiding vanuit het Bureau Boppeslach zijn deze scholen in contact gekomen met het Taalsintrum Frysk dat de begeleiding richten het drietalig onderwijsmodel begeleidt. Enkele scholen die reeds bezig zijn met het certificeringsproces geven aan de financiële steun van het Boppeslachproject te gebruiken voor onder andere het abonnement voor de "Anglia toetsen" en de uitbreiding van de bibliotheek met Engelse boeken.

Oriëntatie op het drietalig onderwijsmodel is niet het enige toekomstperspectief dat door de schoolleiders wordt genoemd. Een groot aantal schoolleiders geeft aan door deelname aan het Boppeslachproject beter voorbereid te zijn op de toekomst. Enerzijds geven zij aan dat het "noodzakelijke" onderhoud op het gebied van materiaal en professionalisering is gedaan en dat dankzij de planmatige manier van werken een beter beeld hebben gekregen van de prestaties van de leerlingen en de leerkrachten. Vanwege een groter bewustzijn omtrent de onderwijskwaliteit van de school geven veel schoolleiders aan een komende beoordeling van de onderwijsinspectie met vertrouwen tegemoet te zien.

Tot slot is aan alle schoolleiders gevraagd of zij, terugkijkend op de projectperiode, hetzelfde hadden kunnen bereiken zonder het Boppeslachproject en of zij wederom deel zouden willen nemen aan het project. Beide vragen zijn door een overgrote meerderheid van de schoolleiders bevestigend beantwoord. Gesteld kan worden dat het Boppeslachproject in de perceptie van het onderwijsveld een positief effect heeft gehad.

## 3.4 Administratieve procedures

Een wederkerend issue in de interviews met de schoolleiders en de gesprekken met de provinciale ambtenaren is het naleven en het doorlopen van de administratieve procedures zoals deze behoren bij de ambtelijke systematiek van beschikking en verantwoording. Uit de interviews en gesprekken wordt al aan het begin van het onderzoek duidelijk dat een deel van de schoolleiders moeite heeft met deze systematiek. Gedurende het project wordt duidelijk dat de inspanningen van de kant van de provincie om dit proces te faciliteren en te versimpelen deze issue niet geheel weg kan nemen. Hieronder wordt ingegaan op zowel de ervaringen van de schoolleiders als de ervaringen van de provinciale ambtenaren.

### *Schoolleiders*

In de tussenrapportage in 2009 is al aangegeven dat een deel van de schoolleiders moeite heeft met de administratieve procedures rond het Boppeslachproject. Het planmatig werken, bestaande uit een probleemanalyse, het stellen van concrete en meetbare doelen en de uiteindelijke verantwoording neemt volgens een aantal schoolleiders van grote scholen zoveel tijd in beslag dat het, voor een taalschool, haast niet "loont" om 5000 euro subsidie aan te vragen. Eén school uit de eerste tranche van het project is om deze dan ook gestopt met het project. Bij navraag bij de schoolleiders ontstaat een beeld dat een groot gedeelte met name moeite heeft om de besteding van Boppeslach bijdrage te verantwoorden. De reden hiervoor lijkt tweeledig met aan de ene kant het gebrek aan inzicht en overzicht van de schoolleider en aan de andere kant de mate waarin de schoolleider zich conformeert aan de procedure. In het eerste geval lijkt het wel alsof de schoolleider onvoldoende eigenaar is van het plan dat is opgesteld naar aanleiding van de analyse. Het plan voorziet namelijk in een doel en een aantal investeringen (b.v. aanschaf materiaal, aanstellen

tijdelijke formatie) om die doelen te bereiken. Hoewel dit plan inhoudelijk prima kan verlopen is een aantal schoolleiders administratief niet volledig op de hoogte van zaken als kosten die samenhangen met de geplande investeringen. De administratie wordt door een groot deel van de scholen uitbesteed aan het bestuur of aan een administratiekantoor. Het verzamelen van de juiste informatie en of het nagaan of overschrijdingen hebben plaatsgevonden, blijkt in een aantal van die gevallen problematisch. Het betreft hier met name ook de gevallen waarin het toezicht van het bestuur niet volledig is, waardoor uiteindelijk een (deels) onvolledige of (deels) onjuiste verantwoording wordt ingeleverd bij de provincie. Schoolleiders ervaren de vragen van de provincie naar aanleiding van een dergelijke begroting als belastend en vervelend omdat zij in hun eigen perceptie aan hun verplichtingen hebben voldaan. In dit soort gevallen schiet het administratieve overzicht van de schoolleiders dus duidelijk te kort.

Een ander geval ontstaat als een schoolleider zich bewust of onbewust niet conformeert aan de procedure. Deze situatie ontstaat als een schoolleider in een projectjaar afwijkt van het plan en bepaalde investeringen intensiveert of achterwege laat. Dit zijn afwijkingen van de voorwaarden van de beschikking waarvoor toestemming vereist is. Een aantal schoolleiders is hierover onwetend of handelt eenvoudig naar eigen bevinding om een gesignaleerd probleem adequaat op te lossen. Helaas gaat het hier ook om en klein aantal schoolleiders dat de gestelde doelen en investeringen niet paraat heeft of niet meer kan herinneren. In beide gevallen stokt het verantwoordingsproces omdat niet kan worden aangetoond dat de investeringen conform de beschikking zijn uitgevoerd. Uit de interviews blijkt verder dat de basisregels van de beschikking-verantwoording systematiek niet voor elke schoolleider even duidelijk zijn, met name wanneer de aanvraag opgesteld is door een andere persoon dan de schoolleider. Het lijkt daarbij voor de schoolleiders niet zo zeer een probleem om zich te laten adviseren, maar het niet betrokken zijn bij de aanvraag lijkt ertoe te leiden dat de schoolleider onvoldoende inzicht en overzicht krijgt over de eigen situatie. Uit de interviews blijkt duidelijk dat degene met overzicht en inzicht nauwelijks moeite hebben met administratieve proces. Buiten de gerapporteerde problemen geeft het over grote deel van de schoolleiders aan het heel normaal te vinden om hun handelen te verantwoorden en dat de provincie het recht heeft om hier om te vragen.

### *Subsidient*

Het Boppeslachproject is opgezet en gedurende een aantal jaren uitgevoerd door Bureau Boppeslach, een onderdeel van de Provincie Fryslân. In de begin jaren heeft het Bureau Boppeslach veel tijd en moeite geïnvesteerd in de opzet en het stroomlijnen van de administratieve procedure rond het gehele traject van communicatie naar de scholen, de aanvraag, de subsidieverlening en de verantwoording. De administratieve procedure is nauw verweven met een doelstelling van het Boppeslachproject om het planmatig werken van de scholen te stimuleren. Het planmatig werken houdt in dit geval in dat een schoolleider eerst een analyse maakt van de onderwijskwaliteit en de leerling prestaties van de school. Naar aanleiding van deze analyse worden een aantal (concrete en meetbare) doelen gesteld die met behulp van het Boppeslachproject, aan het eind van het schooljaar zouden kunnen worden gerealiseerd met de inzet van aanvullend materiaal, tijdelijke formatie of professionalisering van de leerkrachten. Deze planmatige cyclus wordt elk jaar doorlopen waardoor schoolleiders in staat zijn om gedurende een langere periode te werken aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs of aan de implementatie van taalbeleid.

Aanvankelijk werd deze planmatige cyclus, zowel professioneel als inhoudelijk, ondersteund door het Bureau Boppeslach. Enkele jaren na de start van het project is, vanwege organisatorische redenen, de inhoudelijk begeleiding door Bureau Boppeslach gestopt. De inhoudelijke beoordeling van de plannen van de scholen is daarna overgedragen aan het onderwijsadviesbureau CEDIN. Daarnaast is met de betrokken schoolbesturen overeengekomen dat zij optreden als medebeoordelaar van de verantwoordingen. In de praktijk betekent dit dat elke verantwoording voor indiening geaccordeerd wordt door het verantwoordelijke bestuur. De Provincie Fryslân bleef daarbij verantwoordelijk voor de administratieve afhandeling van de toekenningen en de definitieve beoordeling van de verantwoordingen. Uit de ervaringen van de betrokken ambtenaren blijkt dat de kwaliteit van de plannen/aanvragen en de verantwoordingen tussen de scholen sterk verschilt. Aan de ene kant is er een groep scholen en besturen waar het administratieve proces soepel verloopt en aan de andere kant is er een groep scholen en besturen waar het proces, bij herhaling, zeer moeizaam verloopt. De indruk van de betrokken ambtenaren is daarbij dat de kennis en de competentie bij de betrokken scholen en besturen sterk uiteenloopt en dat bewustwording en motivatie daarbij tevens een belangrijke rol speelt. Voor gemotiveerde en zaakkundige besturen is het administratieve proces, hoewel tijdrovender dan aanvankelijk gedacht, goed uitvoerbaar.

## 3.5 Aanbevelingen

Naar aanleiding van de verslagen van de interviews met de schoolleiders en de behandelende ambtenaren van de Provincie Fryslân kan een aantal aanbevelingen worden gedaan ten aanzien van de administratieve procedure van een onderwijsproject als Boppeslach. Ten eerste is dit dat het omgaan en de benadering van de beschikking-verantwoording-cyclus vooraf beter onder de aandacht van de betrokkenen zou moeten worden gebracht. Met name de direct betrokken schoolleiders, die verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs op hun school, zouden veel meer eigenaar moeten worden van een dergelijk project en op de hoogte moeten zijn van de inhoudelijke en financiële voortgang. Ten aanzien van de inhoudelijke kant betekent dit dat een schoolleider in staat moet zijn om het kwaliteitsprofiel van de eigen school te beoordelen en, indien nodig, in staat moet zijn om een verbeterplan op te stellen. Ten aanzien van het eigen onderwijsteam is de schoolleider dus tevens de onderwijskundig leider. Van een dergelijk onderwijskundig leider mag tevens worden verwacht dat hij/zij tevens verantwoordelijk kan worden gehouden voor de financiële verantwoording van het eigen plan. Een tweede aanbeveling die daarbij gemaakt moet worden is dat het betrokken bestuur aan de ene kant de taak heeft om de schoolleider te ondersteunen maar aan de andere kant erop toe moet zien dat de schoolleider aan de verwachtingen voldoet. Ten slotte kan de aanbeveling worden gedaan om de procedures eenvoudig en duidelijk te houden. De samenwerking tussen de provincie en de overkoepelende besturen bij het ontwikkelen van internetapplicaties voor het Boppeslachproject is daar een goed voorbeeld van.

# 4 Project 1 Verbetering onderwijskwaliteit

## 4.1 Inleiding

Het eerste project betreft het onderzoek naar de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs op de scholen van de eerste groep/tranche van het Boppeslachproject. Het aanvankelijke onderzoek kent een longitudinale opzet waarbij tweejaarlijks data zijn verzameld over de leerprestaties van de leerlingen op het gebied van Taal (taal en kwaliteitsscholen) en Rekenen (kwaliteitsscholen). De verwachting hierbij was dat het instellen van een taalbeleid of het verbeteren van de onderwijskwaliteit een positief effect zou hebben op de prestaties van de leerlingen. Door deze leerprestaties te relateren aan de informatie die op schoolniveau is verzameld, zoals de bestedingsdoelen en de gekozen onderwijskundige interventies, zou een antwoord kunnen worden gegeven op de volgende onderzoeksvragen,

1. Welke (onderwijskundige) interventies zijn in het kader van het provinciale beleid op de projectscholen uitgevoerd? In hoeverre spelen hier uit het onderzoek van Van Ruijven (2006), bekende determinanten zoals het didactisch handelen van de leerkracht en de leerling-zorg een rol?
2. In hoeverre zijn de (onderwijskundige) interventies in relatie tot de schoolprestaties van de leerlingen effectief te noemen?

Bij de beantwoording van de onderzoeksvragen spelen de leerling-resultaten een belangrijke rol maar voor de vraag of het Boppeslachproject een positief effect heeft op de kwaliteit van het basisonderwijs dienen meerdere zaken te worden overwogen. Dit onderwerp komt in de volgende paragraaf aan de orde.

Het onderzoeksproject voor Boppeslach kent een longitudinale opzet. In hoofdstuk 2 is ingegaan op de details van de onderzoeksopzet en de onvoorziene gebeurtenissen die sinds 2008 invloed hebben gehad op het onderzoeksproject. Eén van de nadelen van de gekozen longitudinale onderzoeksopzet en van longitudinaal onderzoek in het algemeen is daarbij nog niet aan de orde geweest. Methodologisch gezien zijn resultaten uit longitudinaal onderzoek te prefereren boven zogenaamd cross-sectioneel onderzoek omdat dieper op de onderzoeksvragen kan worden ingegaan. Een aantal meetmomenten achter elkaar geeft nu eenmaal een uitgebreider beeld van een ontwikkeling dan elke van de meetmomenten apart. Dit geldt zowel voor de ontwikkeling van de school als de ontwikkeling van een individuele leerling. Het nadeel van longitudinaal onderzoek is echter dat het substantieel meer tijd kost voordat de eerste resultaten beschikbaar zijn. Wanneer een onderzoek plaats vindt in een veld dat maatschappelijk voortdurend in de belangstelling staat, zoals het onderwijs, dan kan dat tot gevolg hebben dat de onderzoeksvragen al deels worden beantwoord door onderzoek van anderen. Het rapport “De kwaliteit van basisscholen en bestuurlijk handen in het noorden van Nederland” (Inspectie van het Onderwijs, 2013) bestrijkt nagenoeg dezelfde onderzoeksperiode als het onderzoek voor project 1. De onderwijsinspectie stelt in deze rapportage dat de kwaliteit van het basisonderwijs in het noorden de afgelopen jaren is toegenomen.

Dit geldt met name voor de afname van het aantal zwakke en zeer zwakke scholen en de betere taal- en rekenprestaties van de leerlingen in groep 4 en groep 8 (Hemker, Kordes en Van Weerden, 2011). De onderwijsinspectie plaatst in het rapport echter een aantal kanttekeningen met betrekking tot de leerling- en kwaliteitszorg. De conclusies gelden niet alleen voor het noorden als geheel maar gelden ook apart voor de drie provincies. De kwaliteit van het basisonderwijs in Fryslân is dus toegenomen in de periode 2008 tot 2012. Voorafgaand aan de presentatie van de onderzoeksresultaten van project 1 kan gezegd worden dat de conclusies van de onderwijsinspectie deels worden onderschreven. Het onderzoek waarover hier gerapporteerd wordt geeft echter een ander, meer gedetailleerd/genuanceerd beeld op het gebied van de verbeteringen in de leerprestaties.

## 4.2 Theoretisch model

De opzet van het onderzoek is gericht op het constateren van een verbetering in de onderwijskwaliteit die een gevolg is van de (onderwijskundige) interventies die in het kader van het Boppeslachproject zijn uitgevoerd. Om een dergelijke constatering mogelijk te maken, is in het onderzoek een aantal elementen uit de (centrale) vraagstelling geoperationaliseerd en gedefinieerd.

Een aanzet tot de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag is reeds gegeven in de tussentijdse rapportage “Dossieranalyse en interview 2007-2009” (Klinkenberg e.a., 2010), waarin een reconstructie is gemaakt van de uitgangssituatie van de scholen in 2007. In de huidige rapportage zal deze beschrijving van de uitgangssituatie worden gekoppeld aan een analyse van de dossiers over de periode 2010-2013 en de gemeten prestaties van de scholen, dat wil zeggen, voor een aantal determinanten zal worden bepaald of zij een effect hebben op de prestaties van de scholen.

Voor beantwoording van de tweede onderzoeksvraag wordt uitgegaan van een eenvoudig theoretisch model waarbij de kwaliteit van het onderwijs bepalend is voor de prestatie van de leerlingen, zie figuur 4.1. Voor de interventie wordt verondersteld dat deze direct effect heeft op de kwaliteit van het onderwijs. Met andere woorden, door de uitvoering van de interventie, zoals de verbetering van didactische vaardigheden van de leerkrachten, wordt de kwaliteit van het onderwijs verhoogd. De verhoging van de kwaliteit van het onderwijs heeft vervolgens een positief effect op de prestaties van de leerlingen.

*Interventie*

***Figuur 4.1.*** *Theoretisch model voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit in scholen die deelnemen aan het Boppeslachproject*

Middels het theoretische model in figuur 4.1 is beantwoording van de tweede onderzoeksvraag mogelijk via de verbinding van de interventies met de prestaties van de leerlingen in de opvolgende jaren. De expliciete aanname hierbij is dat de verhoging van de prestaties het gevolg is van een verbetering van de onderwijskwaliteit. De verhoging van de onderwijskwaliteit is op zijn beurt het gevolg van de interventie.

Met de formulering van het theoretische model in figuur 4.1 zijn de elementen interventie, onderwijskwaliteit en prestatie expliciet benoemd. Voor de operationalisatie van deze elementen naar meetbare variabelen wordt gebruik gemaakt van een aantal variabelen waarvoor in het kader van het Boppeslachonderzoek informatie is verzameld. Voor elk element wordt aangegeven welke variabelen een rol spelen in de operationalisatie.

Merk op dat in figuur 4.1 geen directe relatie wordt verondersteld tussen de gekozen interventie en de prestaties van de leerlingen. Theoretisch is het dus mogelijk dat (1) de kwaliteit van het onderwijs verbetert zonder dat dit een (positief) effect heeft op de prestaties van de leerlingen, en dat (2) de prestaties van de leerlingen verbeteren zonder dat er sprake is van een interventie. Deze vrijheid in het theoretische model is noodzakelijk om een aantal relevante situaties te kunnen beschrijven die mogelijk van toepassing zijn op de Friese onderwijscontext. Ten eerste is dat het verschijnsel dat de kwaliteit van het onderwijs kan zijn verbeterd maar dat dit niet waarneembaar is in een verbetering van de leerling-prestaties. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn dat de verbetering van de leerprestaties te klein zijn om te worden geregistreerd door de gebruikte toets of dat de kwaliteitsverbetering een werking heeft op een ander domein dan de leerprestaties van de leerlingen.

Een tweede verschijnsel betreft de invloed van kleine scholen met (substantieel) minder dan 100 leerlingen, een belangrijk kenmerk van het Friese basisonderwijs. De gemiddelde leerling prestaties binnen deze scholen zijn sterk afhankelijk van de samenstelling van de groep leerlingen. Vergelijk bijvoorbeeld een school met 25 leerlingen in groep 8 en een school waarbij groep 8 is samengesteld uit ´slechts´ 5 leerlingen. Voor de grote school geldt dat de gemiddelde leerling-prestatie op een taal- of rekentoets een redelijk robuust en representatief kenmerk is voor groep 8. Voor groep 8 van de kleine school is dat veel minder het geval omdat het gemiddelde in hoge mate bepaald wordt door het toevallige competentieniveau van de betreffende leerlingen. Verbetering van de prestaties van de leerlingen, door een verbetering in de kwaliteit van het onderwijs, is in dit geval mede afhankelijk van de toevallige samenstelling van groep 8. Deze toevalligheden zijn in de Friese context een belangrijke realiteit. De onderwijsinspectie hanteert in het geval van kleine scholen ook een ander criterium in de beoordeling van de leerprestaties van groep 8. Voor deze scholen is een daling in de gemiddelde Cito eindtoetsscore pas na 5 opeenvolgende jaren reden voor nadere inspectie in plaats van gebruikelijke 3 jaren.

### *4.2.1 Interventie*

Bij de start van het project is door de scholen aangegeven welke interventies in de loop van het project zullen worden uitgevoerd. Ongeacht het type traject (i.e. Kwaliteit of Taal) worden de interventies ingedeeld in een aantal categorieën, te weten;
- vernieuwing van methode of materiaal,
- professionalisering leerkracht of team,
- aanstellen van (extra) personeel.

Deze categorieën geven de drie basismogelijkheden aan als het gaat om het in gang zetten van een verbetering van de onderwijskwaliteit. Uit de eerder gerapporteerde dossieranalyse blijkt dat de scholen hierbij vooral denken aan de aanschaf van nieuwe taal en rekenmethoden, het verbeteren van de didactische vaardigheden van de leerkrachten en de tijdelijke inzet van extra leerkrachten of onderwijsassistentie. Voor elk van de categorieën wordt door de school in de aanvraag aangegeven

hoeveel geld daaraan in het betreffende jaar wordt besteed. De data die in dit hoofdstuk worden gebruikt betreffen de aanvragen uit 2007 en 2009, en zijn verzameld ten behoeve van de eerdere onderzoeksrapportage 'Evaluatieonderzoek Boppeslach: Dossieranalyse en interview 2007-2009.

### *4.2.2 Inspectieverleden*

Het oordeel van de onderwijsinspectie over een school wordt gebruikt als extern criterium voor de kwaliteit van het onderwijs. Dit oordeel komt los van dit onderzoek tot stand en wordt gegeven door een onafhankelijke onderwijsinspecteur aan de hand van een gestandaardiseerd beoordelingsprofiel. Als zodanig is een extern criterium te prefereren boven een criterium dat alleen afhankelijk is van de prestaties van de leerlingen. Het oordeel van de onderwijsinspecteur heeft echter wel als nadeel dat er alleen onderscheiden wordt tussen zwakke en zeer zwakke basisscholen. Er wordt niet onderscheiden tussen scholen waarbij de kwaliteit van het onderwijs gemiddeld, bovengemiddeld of excellent is. In 2.2 is bovendien aangegeven dat scholen waarvan, door het oordeel van de onderwijsinspectie, al bekend was dat er problemen bestonden met de kwaliteit van het onderwijs, bij voorrang toegelaten zijn tot de eerste tranche het Boppeslachproject. Bij de interpretatie van de resultaten van dit onderzoek dient met deze oververtegenwoordiging van probleemscholen rekening te worden gehouden. Zowel de beoordeling van de percentages zwakke en zeer zwakke scholen in relatie tot de landelijke norm als de beoordeling van de leerling-prestaties worden door deze oververtegenwoordiging van zwakke en zeer zwakke scholen beïnvloed.

#### 4.2.3 Onderwijskwaliteit

Voor de operationalisatie van het element onderwijskwaliteit wordt uitgegaan van het kwaliteitsprofiel dat door Van Ruijven (2006) is gebruikt in het onderzoek naar de onderwijsachterstanden in Fryslân. Dit profiel, zie tabel 4.1, gaat uit van een aantal determinanten die indicatief zijn voor de kwaliteit van de verschillende eenheden binnen de school, zoals de leerkracht, het team, de schoolleider, de ouders en het bestuur.

**Tabel 4.1** Kwaliteitsprofiel

| Leerkracht | Team | Schoolleider | Ouders | Bestuur |
|---|---|---|---|---|
| Taakgerichte werksfeer | Delen kennis & ervaringen | Visieontwikkeling | Betrokkenheid onderwijsproces | Interne mobiliteit |
| Instructiekwaliteit | Stabiliteit samenstelling | Stimuleren | Betrokkenheid activiteiten | Onderwijskundig beleid |
| Verwachtingen | Elkaar aanspreken | Coachen | Thuissituatie | Financieel beleid |
| Groepsorganisatie/ Klassenmanagement | Heldere besluitvorming | Doelgerichtheid | | Beleid middelen en materialen |
| | Productiviteit | Externe communicatie | | |
| | Onderling vertrouwen | | | |

Analyses van de scholen op basis van het kwaliteitsprofiel in tabel 4.1 zijn echter niet zondermeer eenduidig omdat het kwaliteitsprofiel van de school bij de aanvang van het onderzoek in 2008 niet in kaart gebracht is. Er bestaat voor de scholen geen duidelijke nulmeting of startprofiel waartegen de vorderingen in de opvolgende jaren kunnen worden afgezet. In 2009 en 2010 is een kwaliteitsprofiel van de scholen tijdens de start van het onderzoek zo goed als mogelijk gereconstrueerd uit de beschikbare dossierinformatie. Dit betrof de eerste drie uitgebreide aanvragen, de

verantwoordingen en de rapportages van schoolbezoeken door de medewerkers van het projectbureau van de Provinsje Fryslân dat destijds verantwoordelijk was voor de selectie en begeleiding van de scholen. Deze reconstructie is aangevuld met informatie uit het semigestructureerde interview met de schoolleider in 2009. Hierbij moet wel vermeld worden dat enige bias in de beoordeling van de schoolleider en de projectmedewerkers van de Provinsje Fryslân niet uitgesloten kan worden. Het is bijvoorbeeld zeer wel mogelijk dat de schoolleider de neiging heeft om de 'nulsituatie' van zijn school juist vrij somber te kenschetsen en/of juist te positief is over het huidige kwaliteitsprofiel. Aan de andere kant kunnen de projectmedewerkers van de Provinsje Fryslân hun beoordeling te sterk laten beïnvloeden door de ervaringen die zij op een school hebben opgedaan.

#### 4.2.4 Prestatie

De prestatie van de school is geoperationaliseerd naar de gemiddelde prestaties van de leerlingen op een aantal kerngebieden/basisvaardigheden. Deze kerngebieden zijn: Technisch Lezen, Woordenschat, Begrijpend Lezen en Rekenen-Wiskunde. De prestaties van de leerlingen op deze gebieden worden gemeten met de corresponderende m-toetsen uit het Cito leerlingvolgsysteem (LVS). Deze toetsen worden volgens plan in het midden (januari/ februari) van het schooljaar afgenomen bij alle leerlingen. Omdat het LVS geen toetsen bevat op het gebied van het Fries worden deze prestaties gemeten met behulp van een bestaande Friese toets voor technisch lezen en door de Fryske Akademy zelf ontwikkelde toetsen voor de overige gebieden. De verzameling van de toetsgegevens bij de scholen is in de loop van het onderzoek op een aantal punten gewijzigd. Door onvoorziene omstandigheden, gepresenteerd in 2.4, is na twee verzamelrondes bijvoorbeeld afgezien van het verzamelen van toetsgegevens over het Fries. Slechts enkele scholen zijn in de onderzoeksperiode gestart met de implementatie van de Friese lesmethode Studio F waardoor geen zinvol onderzoek naar de schoolprestatie op het gebied van het Fries kon worden gedaan. In hoofdstuk 5 wordt uitgebreid ingegaan op het onderzoek naar de lesmethode Studio F.

## 4.4 Onderzoeksopzet

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen worden twee verschillende analyses uitgevoerd. Als eerste wordt bepaald of er gedurende de jaren van het project een verbetering in de prestaties *van de scholen* valt te constateren. Vooruitlopend op de resultaten kan worden gesteld dat voor de Boppeslachprojectscholen geen duidelijke positieve trend als een verbetering van de gemiddelde leerling prestaties gevonden kan worden, ongeacht of het daarbij gaat om zogenaamde Taal of Kwaliteitscholen. Dit geldt voor de hoofddomeinen Begrijpend Lezen en Rekenen. Incidenteel kan voor één of twee opeenvolgende jaren een positieve of een negatieve ontwikkeling gezien worden maar een effect van de samenstelling van de groep kan daarbij niet worden uitgesloten.

Naar aanleiding van deze globale resultaten is besloten een diepere analyse uit te voeren op de data. Dit betreft een zogenaamde 'Best Practices' analyse waarbij de scholen worden verdeeld in twee contrasterende groepen waarbij één groep bestaat uit de 33% hoogst scorende scholen op een bepaalde toets en één groep uit de 33% laagst scorende scholen. Voor deze contrasterende groepen wordt achtereenvolgens een vergelijking gemaakt tussen het type interventie, het kwaliteitsprofiel en een aantal andere kenmerken, zoals grootte, het aantal teamwisselingen en de denominatie. Bij een dergelijke vergelijking van contrastgroepen mag worden verwacht dat een substantieel verschil dat geconstateerd wordt voor een bepaalde toets ook mag worden verwacht voor de andere toetsen. Met name wanneer het gaat om aspecten als het type interventie en het kwaliteitsprofiel.

Het grote aantal verschillende toetsen dat in de opvolgende jaren is afgenomen, maakt dat de informatiedichtheid van de data zeer groot en onoverzichtelijk is. Daarom zijn in eerste instantie twee informatieve scenario's uitgewerkt die indicatief zijn voor de onderzoeksvraag. Voor het eerste scenario wordt uitgegaan van het kwaliteitsprofiel van de school, zoals gemeten op het eerste meetmoment (F1, groep 6) met de toetsen Rekenen-Wiskunde en Begrijpend Lezen. Beide zijn indicatoren voor hogere cognitieve vaardigheden van de leerlingen. Op basis van de toetsuitslagen worden de scholen ingedeeld in 2 groepen, de 33% laagst scorende en de 33% hoogst scorende. Stap twee in dit proces is de bepaling van "zeer goede" scholen en "zeer slechte" scholen. De goede scholen zitten idealiter voor beide toetsen in de 33% hoogst scorende groep categorie en de laagst scorende in de 33% laagst scorende groep. Deze analyses worden gepresenteerd in 4.5.4.

Voor het tweede scenario wordt de tijdsfactor meegenomen in het contrast. Hierbij wordt wederom uitgegaan van de toets Rekenen-Wiskunde op meetmoment F1 (groep 4), maar nu wordt deze vergeleken met meetmoment F4 (groep 6). Ook op meetmoment F4 worden de 33% laagste en 33% hoogst scorende scholen bepaald. De ontwikkeling van de school wordt nu geoperationaliseerd als een stijging in de score groep van F1 naar F4, het behoud van de scoregroep en de daling in scoregroep.

## 4.5 Resultaten

### *4.5.1 Inspectieverleden van de scholen*

Het inspectieverleden van de scholen uit de eerste tranche van het Boppeslachproject wordt weergegeven in tabel 4.2. De ontwikkeling van de verschillende inspectieregimes is positief, dat wil zeggen dat het aantal scholen in het basisregime in de periode van 2006 tot 2012 consequent is gestegen en in het zeer zwakke regime consequent is gedaald. Deze ontwikkeling is positief te noemen omdat rekening gehouden dient te worden met de manier waarop de eerste tranche projectscholen tot stand is gekomen. Scholen waarvan bekend was dat problemen bestonden op het gebied van de onderwijskwaliteit zijn namelijk met voorrang toegelaten. Hierdoor is het aantal

**Tabel 4.2** Ontwikkeling Inspectieoordelen

| Oordeel | 2006 | | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | | 2012 | | 2013 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % |
| Basis | 66 | 79 | 63 | 75 | 67 | 80 | 72 | 86 | 81 | 96 | 81 | 96 | 81 | 96 | 78 | 93 |
| Zwak | 11 | 13 | 12 | 14 | 14 | 17 | 12 | 14 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Zeer zwak | 7 | 8 | 9 | 11 | 3 | 3 | - | | - | | - | | 1 | 1 | 2 | 2 |

(zeer) zwakke scholen in deze groep substantieel hoger dan op basis van representativiteit zou mogen verwachten. Met inachtneming van deze beperking kan gesteld worden dat het aantal (zeer) zwakke scholen in de periode vanaf 2006 consistent is gedaald. Hierbij dient bovendien opgemerkt te worden dat er altijd een bepaald aantal scholen zal zijn dat het oordeel zwak of zeer zwak zal krijgen. Voor de Friese context is het belangrijk dat dit *natuurlijke* aantal probleemscholen op of rond het landelijke gemiddelde zal liggen. Landelijk lag het aantal zwakke en zeer zwakke scholen in 2008 op 10 procent en in 2012 op 3,6 procent, voor Fryslân als geheel zijn deze percentages respectievelijk 20 procent (2008) en 4,2 procent en voor de eerste tranche van het Boppeslachonderzoek 20 procent (2008) en 7 procent (2013).

De stijging in het aantal scholen dat in het basisregime zit is zeer positief te noemen. Voor de scholen uit de eerste tranche van het Boppeslachproject is het percentage gestegen van 75 procent in 2007 naar 93 procent in 2013. Deze stijging is substantieel en consistent over de periode 2007 tot 2012. Opvallend is wel dat in 2013, het jaar dat de eerste tranche Boppeslachscholen geen subsidie meer ontvangen, het aantal scholen in het basisregime is gedaald van 96 tot 93 procent. Het aantal zwakke en zeer zwakke scholen is daarmee voor het eerst weer boven het landelijke gemiddelde gestegen. Hierbij dient wel te worden vermeld dat de onderwijsinspectie het regime zwak of zeer zwak niet alleen vanwege problemen met de onderwijskwaliteit instelt. Zo is er in 2013 een school uit de eerste tranche van het Boppeslachproject in het zeer zwakke regime geplaatst vanwege problemen in de omgang en presentatie van de Cito-scores uit groep 8. De andere zeer zwakke school in 2013 is een school die ook in het begin van het Boppeslachproject zeer zwak beoordeeld was door de onderwijsinspectie. Ondanks de negatieve ontwikkeling in de oordelen van 2012 naar 2013 lijkt het er op dat de scholen in de eerste tranche van het Boppeslachproject redelijk aan de landelijke norm voldoen, zeker wanneer rekenschap wordt genomen van het feit dat het aantal zwakke en zeer zwakke scholen in de groep oververtegenwoordigd waren.

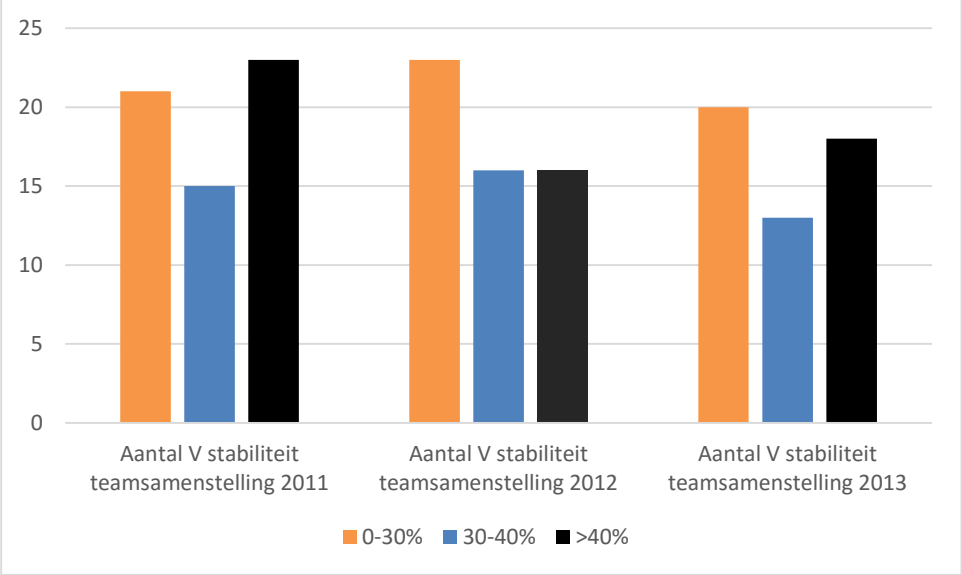
### *4.5.2 Kwaliteitsprofiel van de school*

Onderdelen van het kwaliteitsprofiel van de school zoals gepresenteerd in tabel 4.1 zijn gebruikt als indicator voor het effect van de interventies. De interventies zijn hierbij ingedeeld in drie categorieën, te weten (1) Vernieuwing van methode of materiaal, (2) Professionalisering leerkracht of team, en (3) Aanstellen van (extra) personeel. Voor het kwaliteitsprofiel zijn die onderdelen waarvan eerder uit de dossieranalyse is gebleken dat zij onderscheidend zijn voor het functioneren van de school en het onderwijsteam. Deze onderdelen zijn; Stabiliteit teamsamenstelling, Onderling vertrouwen, Implementeren integraal taalbeleid, Implementeren zorgbeleid, en Onderwijskundig beleid. Voor de periode 2011 tot 2013 zijn deze onderdelen gebruikt als indicator voor het effect van de verschillende interventies. Per interventie wordt bepaald wat het effect daarvan is op de verschillende onderdelen van het kwaliteitsprofiel.

*Vernieuwing van methode of materiaal*

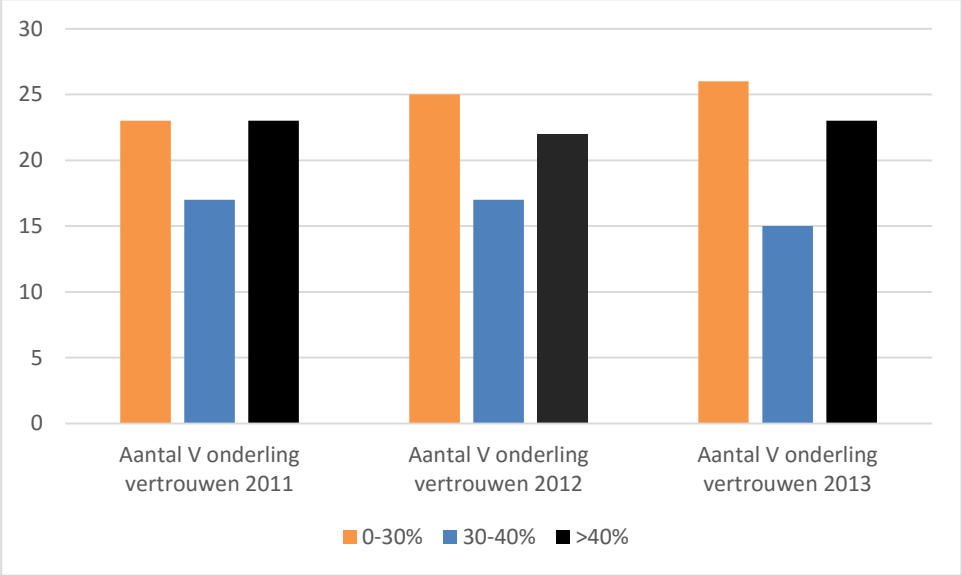
Voor interventie “Vernieuwing van Methode of Materiaal” is voor afzonderlijke jaren het percentage van de subsidie bepaald dat hieraan planmatig werd besteed. Dit percentage is ingedeeld in de categorieën minder dan 30%, tussen de 30 en 40% en meer dan 40%. Deze categorieën geven een besteding aan die, uitgaande van drie soorten interventies, gezien kan worden als “minder dan evenredig”, “evenredig”, en ”meer dan evenredig”. Op deze manier wordt bepaald of scholen die accenten leggen in hun besteding, of de middelen doelgericht inzetten, zichzelf ook anders beoordelen in het kwaliteitsprofiel. De indicatie voor het betreffende onderdeel van het kwaliteitsprofiel wordt daarbij gevormd door het aantal voldoendes (V) dat door de scholen wordt toegekend. Zie bijvoorbeeld figuur 4.2 waar, per jaar, het aantal voldoendes wordt aangegeven voor het kwaliteitsaspect “Stabiliteit teamsamenstelling”. In deze figuur is een lichte trend waarneembaar dat scholen die “meer dan evenredig” (respectievelijk de derde, zesde en negende staaf in het histogram) de middelen inzetten voor de vernieuwing van methoden en materiaal zichzelf minder voldoendes toekennen voor het kwaliteitsaspect stabiliteit van de teamsamenstelling. Voor de andere twee bestedingscategorieën blijven de beoordelingen ongeveer gelijk.

**Figuur 4.2** Stabiliteit teamsamenstelling



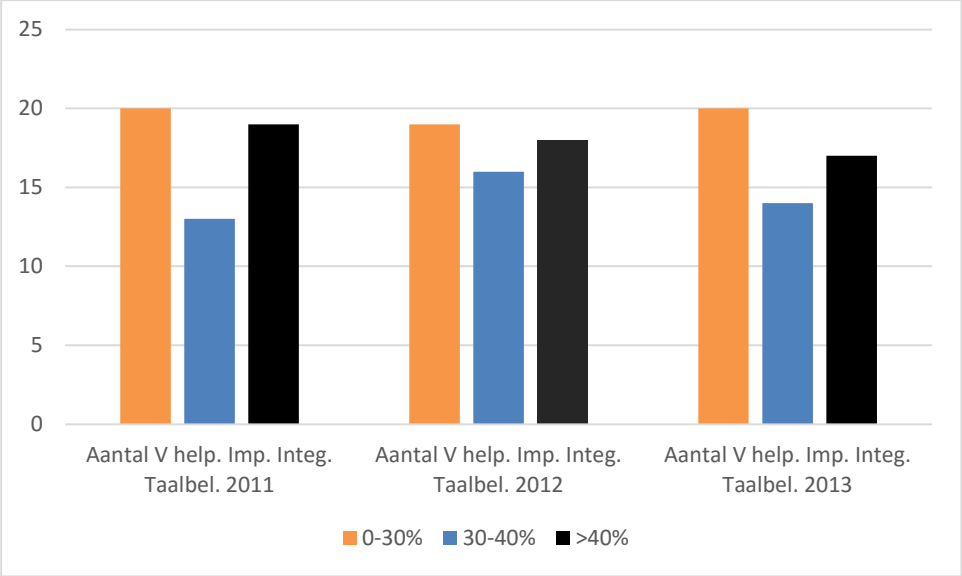
Voor het kwaliteitsaspect “Onderling vertrouwen” in figuur 4.3 is een lichte stijging waarneembaar in het aantal voldoendes voor scholen die de beschikbare middelen minder dan evenredig besteden aan het vernieuwen van methoden en materiaal.

**Figuur 4.3** Onderling vertrouwen



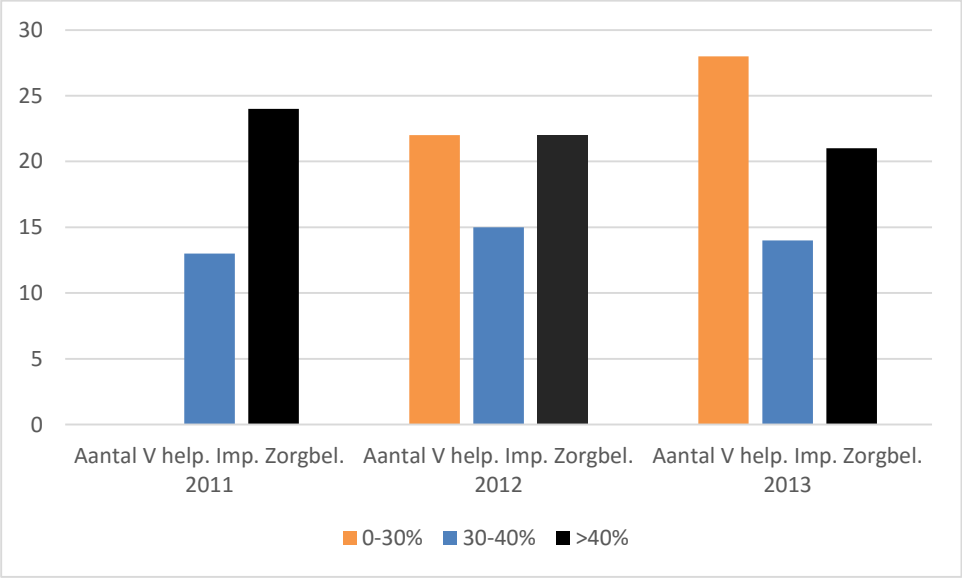

Voor het kwaliteitsaspect “Implementeren taalbeleid” in figuur 4.4 is een lichte daling waarneembaar in het aantal voldoendes voor scholen die de beschikbare middelen meer dan evenredig besteden aan het vernieuwen van methoden en materiaal.

**Figuur 4.4** Implementeren Taalbeleid



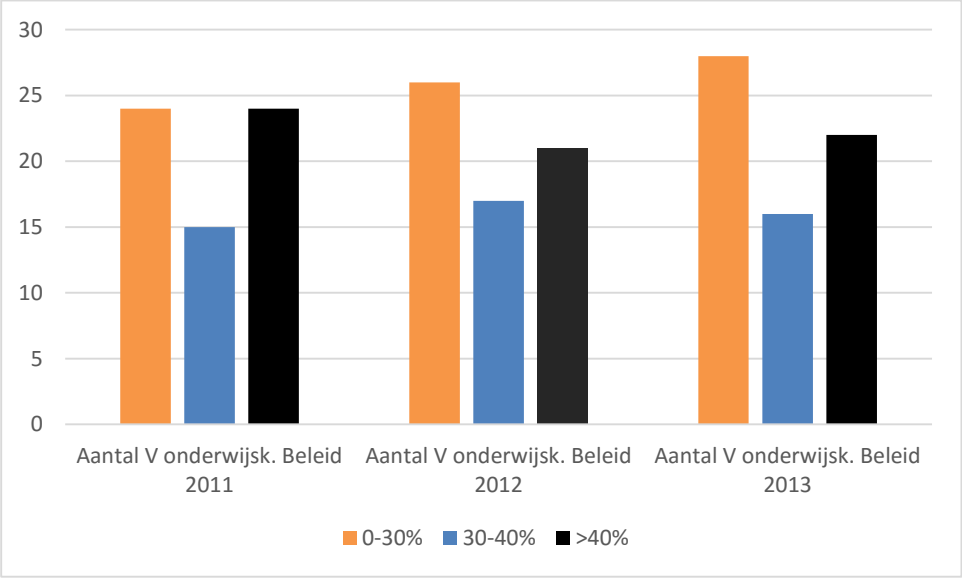
Voor het kwaliteitsaspect “Implementeren zorgbeleid” in figuur 4.5 is een stijging waarneembaar in het aantal voldoendes voor scholen die de beschikbare middelen minder dan evenredig besteden aan het vernieuwen van methoden en materiaal. Daarnaast is een lichte daling waarneembaar bij de scholen die de middelen meer dan evenredig besteden.

**Figuur 4.5** Implementeren zorgbeleid




Voor het kwaliteitsaspect “Onderwijskundig beleid” in figuur 4.6 is een stijging waarneembaar in het aantal voldoendes voor scholen die de beschikbare middelen minder dan evenredig besteden aan het vernieuwen van methoden en materiaal.

**Figuur 4.6** Onderwijskundig beleid

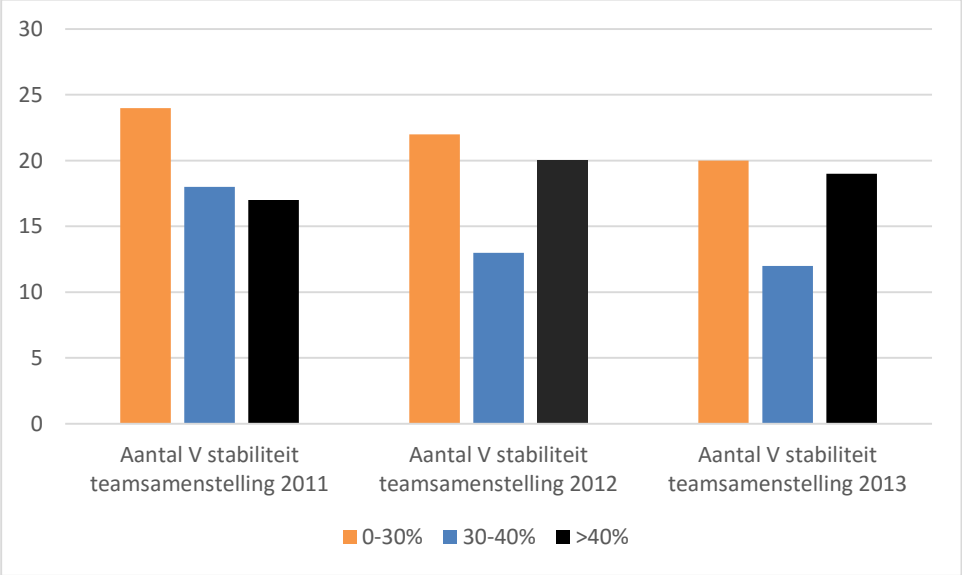


Voor de bestedingen van de scholen aan het vernieuwen van methoden en materiaal worden twee trends waargenomen. Voor scholen die hun middelen minder dan evenredig besteden is een lichte stijging in het aantal voldoende beoordelingen in de onderdelen van het kwaliteitsprofiel die te maken hebben met de implementatie van beleid. Daartegenover staat een lichte daling op dezelfde onderdelen voor scholen die hun middelen meer dan evenredig besteden aan het vernieuwen van methoden en materiaal.

### *Professionalisering leerkracht of team*

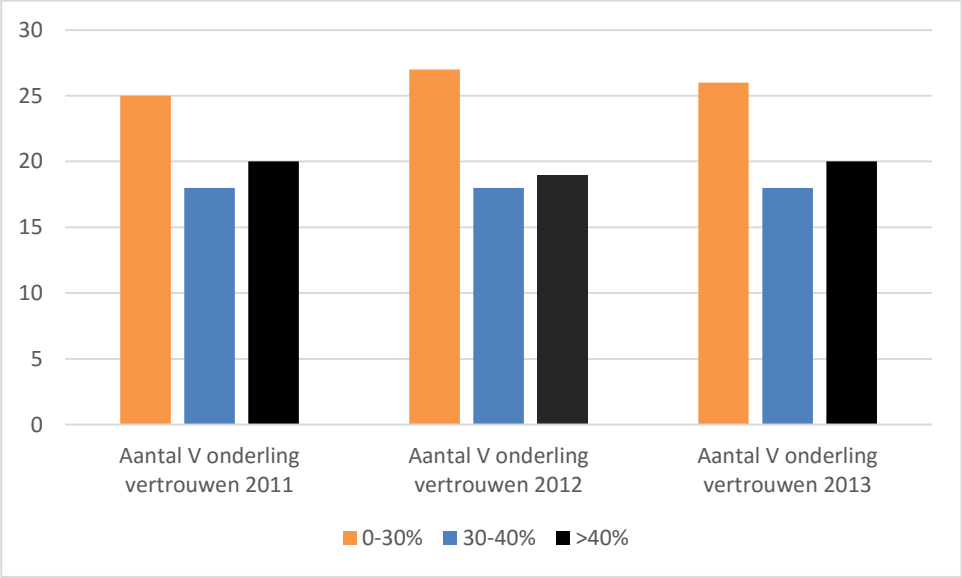
Voor interventie "Professionalisering leerkracht of team" is voor de afzonderlijke jaren het percentage van de subsidie bepaald dat hieraan planmatig werd besteed. Net als in de voorgaande analyse is dit percentage ingedeeld in de categorieën minder dan 30% (minder dan evenredig), tussen de 30 en 40% (evenredig) en meer dan 40% (meer dan evenredig). Op deze manier wordt bepaald of scholen die accenten in hun besteding leggen op professionalisering zichzelf ook zo beoordelen in het kwaliteitsprofiel. De indicatie voor het betreffende onderdeel van het kwaliteitsprofiel wordt daarbij gevormd door het aantal voldoendes (V) dat door de scholen wordt toegekend. In figuur 4.7 wordt, voor de verschillende bestedingscategorieën, per jaar het aantal voldoendes gegeven voor het kwaliteitsaspect "Stabiliteit teamsamenstelling". In deze figuur is een trend waarneembaar dat de voldoende beoordeling hooguit gelijk blijft over de jaren. Voor scholen die minder dan evenredig en evenredig besteden aan professionalisering is een dalende trend in het aantal voldoende beoordelingen waarneembaar.

**Figuur 4.7** Stabiliteit teamsamenstelling



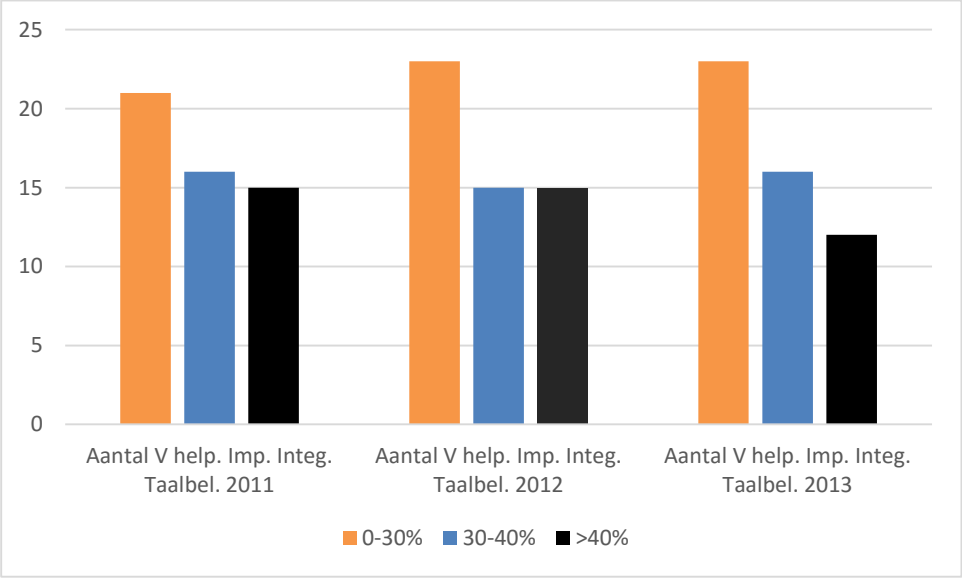
Voor het kwaliteitsaspect “Onderling vertrouwen” in figuur 4.8 is geen echte trend waarneembaar in het aantal voldoendes voor scholen die de beschikbare middelen minder dan evenredig besteden aan professionalisering. Kennelijk kan er voor het onderlinge vertrouwen gesproken worden van een stabiel aspect binnen het onderwijsteam.

**Figuur 4.8** Onderling vertrouwen



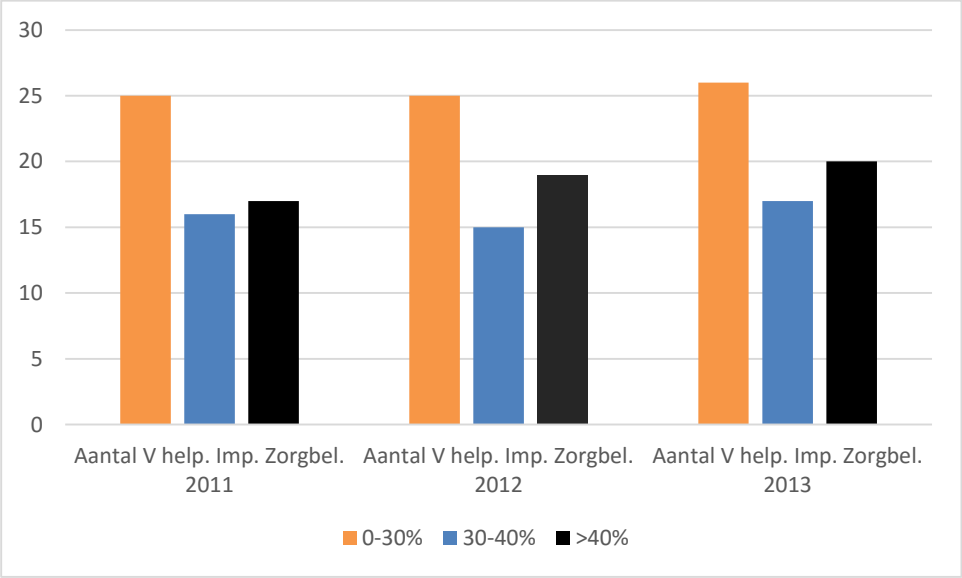

Voor het kwaliteitsaspect “Implementeren taalbeleid” in figuur 4.9 is naast stabiliteit voor de scholen die (minder dan) evenredig besteden een dalende trend waarneembaar voor scholen die meer dan evenredig besteden aan professionalisering.

**Figuur 4.9** Implementeren taalbeleid



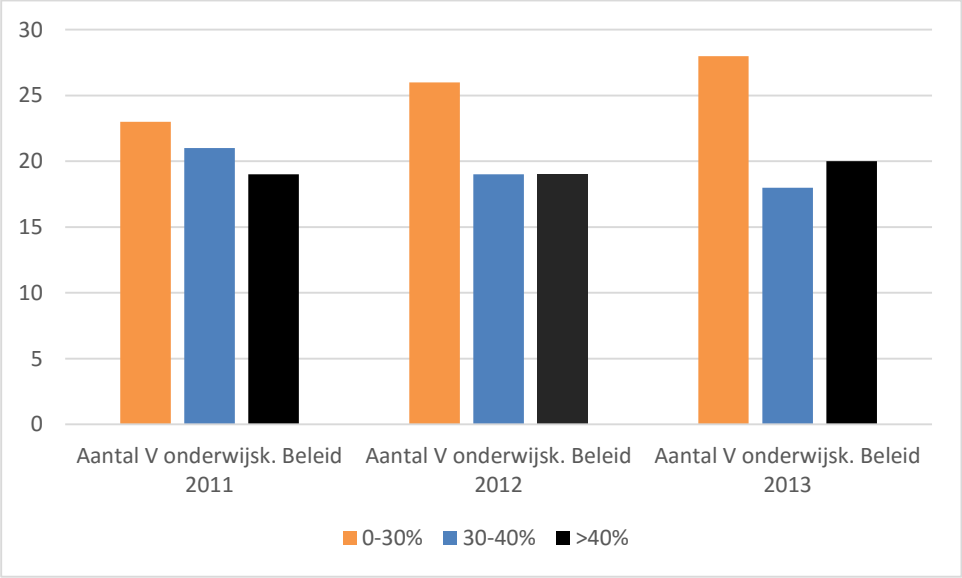
Voor het kwaliteitsaspect “Implementeren zorgbeleid” in figuur 4.10 is evenals bij de “Implementatie van taalbeleid” geen duidelijke trend waarneembaar in de beoordeling van de scholen. Ongeacht de hoogte van de besteding blijft de beoordeling van de scholen gelijk en lijkt het aantal voldoende beoordelingen over de jaren te groeien.

**Figuur 4.10** Implementeren zorgbeleid




Voor het kwaliteitsaspect “Onderwijskundig beleid” in figuur 4.11 is een stijging waarneembaar in het aantal voldoendes voor scholen die de beschikbare middelen minder dan evenredig besteden aan professionalisering van leerkracht of team.

**Figuur 4.11** Onderwijskundig beleid

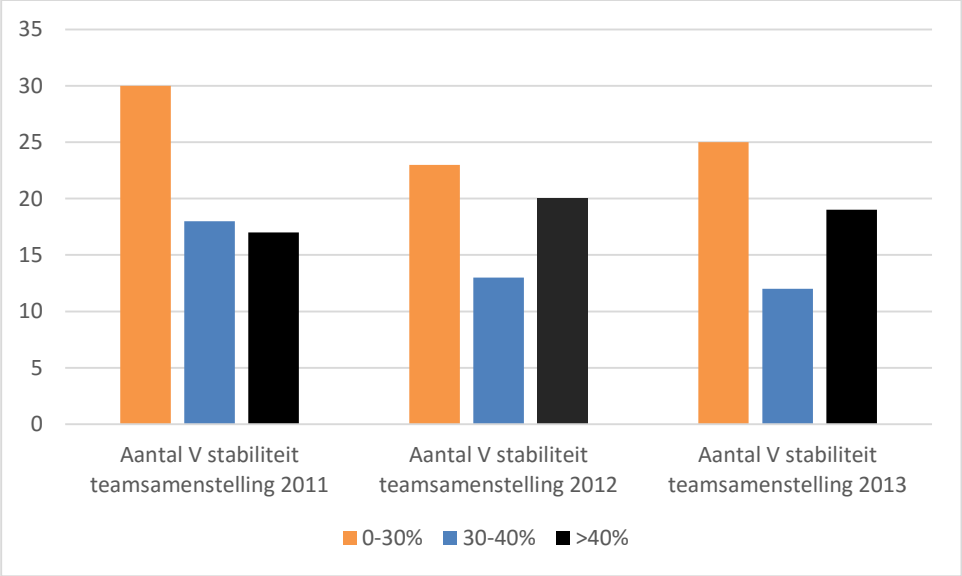


Voor de bestedingen van de scholen aan de professionalisering is naast een grote mate van stabiliteit een lichte toename waar te nemen in de voldoende beoordelingen van de scholen. Dit geldt met name voor de kwaliteitsaspecten die te maken hebben met het implementeren en formuleren van beleid. Kennelijk werkt de professionalisering van de leerkrachten en het team niet zozeer door in de beleidsimplementatie en is dit misschien meer een taak voor de schoolleider.

### *Aanstellen van extra personeel*

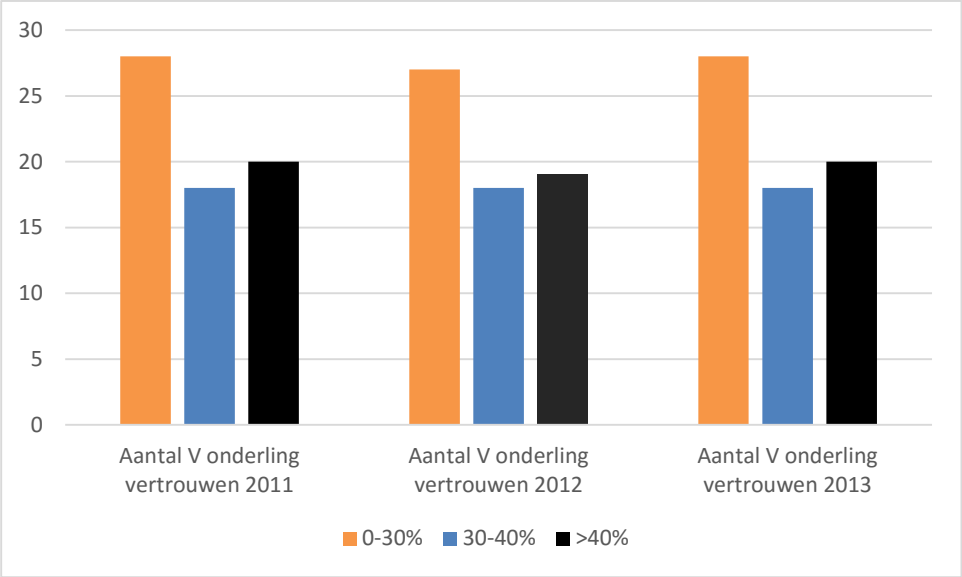
Ook voor de tijdelijke interventie "Aanstellen van extra personeel" is voor de afzonderlijke jaren het percentage van de subsidie bepaald dat hieraan planmatig werd besteed. Net als in de voorgaande analyses is dit percentage ingedeeld in de categorieën minder dan 30% (minder dan evenredig), tussen de 30 en 40% (evenredig) en meer dan 40% (meer dan evenredig). Op deze manier wordt bepaald of scholen die accenten in hun besteding leggen op formatie zichzelf ook zo beoordelen in het kwaliteitsprofiel. De indicatie voor het betreffende onderdeel van het kwaliteitsprofiel wordt daarbij gevormd door het aantal voldoendes (V) dat door de scholen wordt toegekend. In figuur 4.12 wordt, voor de verschillende bestedingscategorieën, per jaar het aantal voldoendes gegeven voor het kwaliteitsaspect "Stabiliteit teamsamenstelling". In deze figuur is een neerwaartse trend waarneembaar voor scholen die (minder dan) evenredig besteden aan formatie-uitbreiding.

**Figuur 4.12** Stabiliteit teamsamenstelling



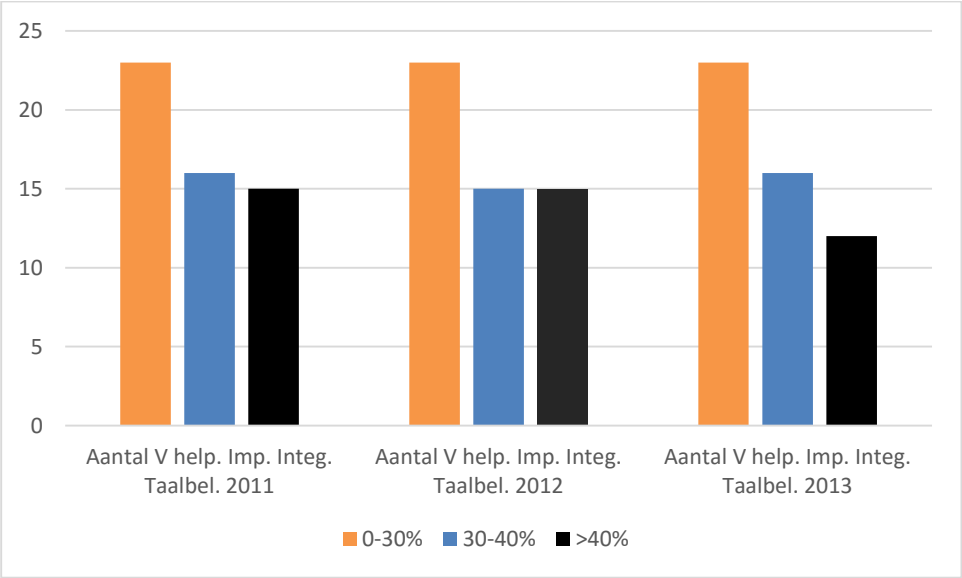
Voor het kwaliteitsaspect “Onderling vertrouwen” in figuur 4.13 is geen echte trend waarneembaar in het aantal voldoendes voor scholen die de beschikbare middelen minder dan evenredig besteden aan professionalisering. Kennelijk kan er met betrekking tot het onderlinge vertrouwen gesproken worden van een stabiel aspect binnen het onderwijsteam als het gaat om tijdelijke uitbreiding van de formatie.

**Figuur 4.13** Onderling vertrouwen



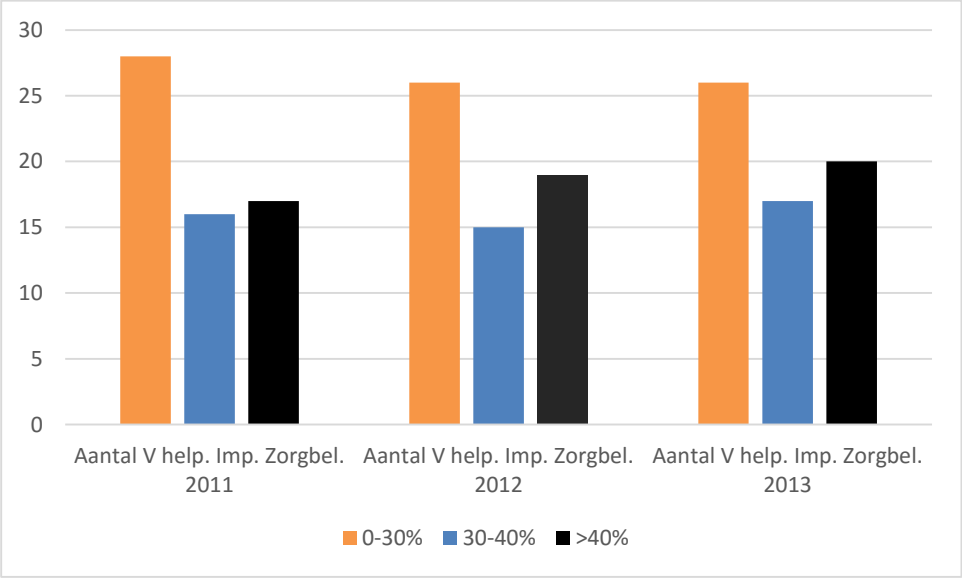

Net als het voorgaande aspect is er voor het kwaliteitsaspect “Implementeren taalbeleid” in figuur 4.14 sprake van stabiliteit in de beoordeling wanneer de scholen onderscheiden worden naar de mate van besteding aan de tijdelijke uitbreiding van formatie.

**Figuur 4.14** Implementeren taalbeleid



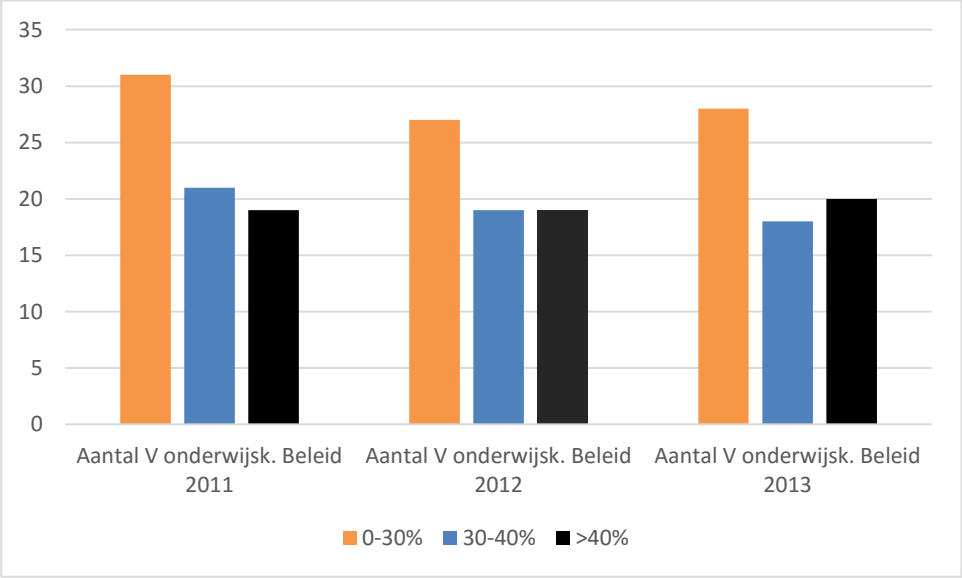
Voor het kwaliteitsaspect “Implementeren zorgbeleid” is in figuur 4.15 een lichte stijgende trend waarneembaar in het aantal voldoende beoordelingen van de scholen voor scholen die meer dan evenredig inzetten op de tijdelijke uitbreiding van formatie. Mogelijk is het voor het team door (tijdelijke) uitbreiding van de formatie mogelijk om meer/ beter tijd te besteden aan zorgbeleid.

**Figuur 4.15** Implementeren zorgbeleid




Voor het kwaliteitsaspect “Onderwijskundig beleid” in figuur 4.16 is een lichte daling waarneembaar in het aantal voldoendes voor scholen die de beschikbare middelen minder dan evenredig besteden aan de tijdelijke uitbreiding van formatie.

**Figuur 4.16** Onderwijskundig beleid

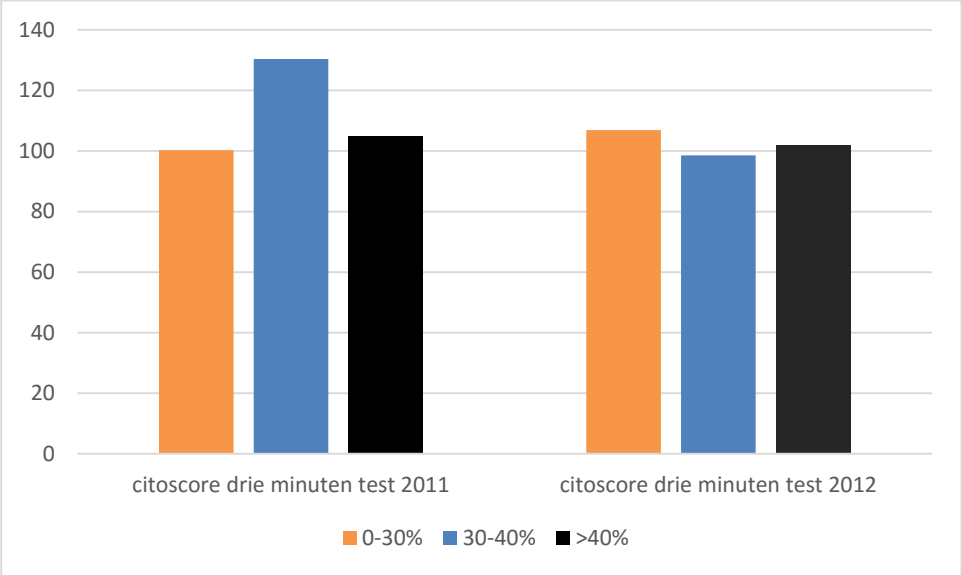


Voor de bestedingen van de scholen aan de tijdelijke uitbreiding van formatie is net als de voorgaande interventies sprake van een grote mate van stabiliteit en is een lichte toename waar te nemen in de voldoende beoordelingen voor scholen die meer dan evenredig inzetten op de inzet van tijdelijke formatie en een lichte daling voor de scholen die minder dan evenredig inzetten. Dit geldt met name voor de kwaliteitsaspecten die te maken hebben met het implementeren en formuleren van beleid. Kennelijk is de implementatie van beleid gebaad bij de tijdelijke inzet van extra formatie, zoals de inzet van klassenassistenten.

### *4.5.3 Leerlingresultaten*

Voor het mogelijke effect van de interventies is ook gekeken naar de leerling-prestaties op het gebied van technisch lezen, begrijpend lezen en rekenen. Hoewel in de 2.4 en 4.2 is aangegeven welke beperkingen allemaal samenhangen met de interpretatie van toetsprestaties worden deze voor de duidelijkheid net als in de voorgaande paragraaf uitgesplitst naar het type interventie en wordt bepaald of verschillen optreden naar verschillende niveaus van de besteding.

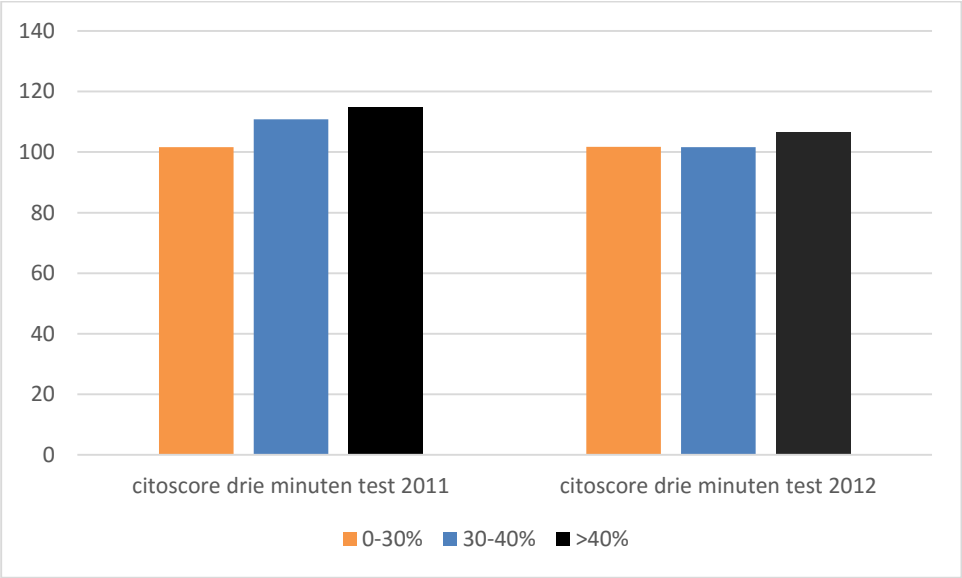
**Figuur 4.17** Vernieuwen methode of materiaal



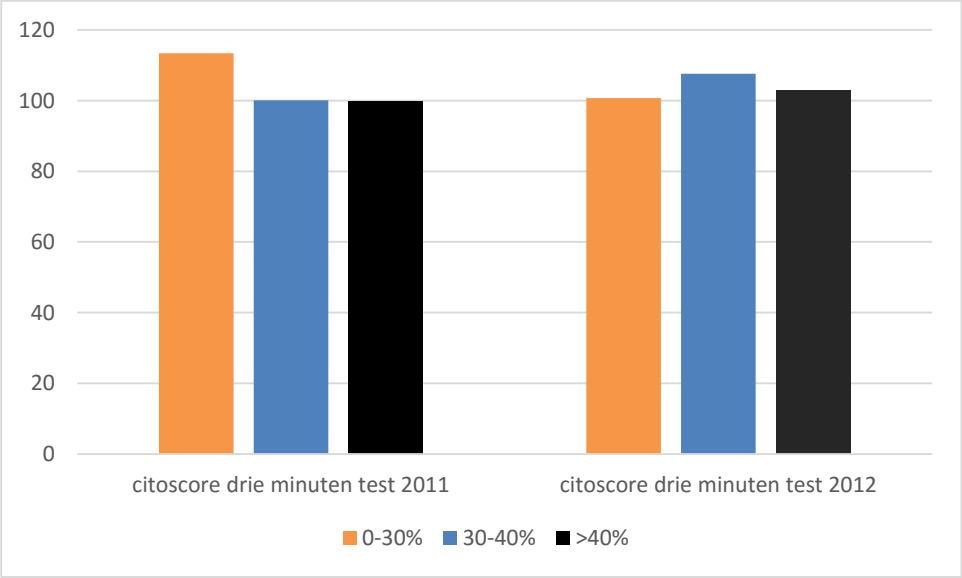

### *Technisch lezen*

In figuur 4.17 tot figuur 4.19 worden de scores van de leerlingen op een toets voor technisch lezen, voor de jaren 2011 en 2012, uitgesplitst naar de drie bestedingscategorieën. Bij de interpretatie van de scores dient rekening gehouden te worden met de (standaard) meetfout die van invloed is op de toetsresultaten. Bij nadere beschouwing van de figuren is te zien dat het niveau van de scores van de leerlingen over de jaren en over de mate van besteding ongeveer gelijk blijven. Op een enkele uitzondering na, zoals de middelste categorie van het technisch lezen in 2011 (zie figuur 4.17), blijven de scores voor de toets over de jaren en mate van besteding gelijk.

**Figuur 4.18** Professionalisering




**Figuur 4.19** Tijdelijke uitbreiding formatie

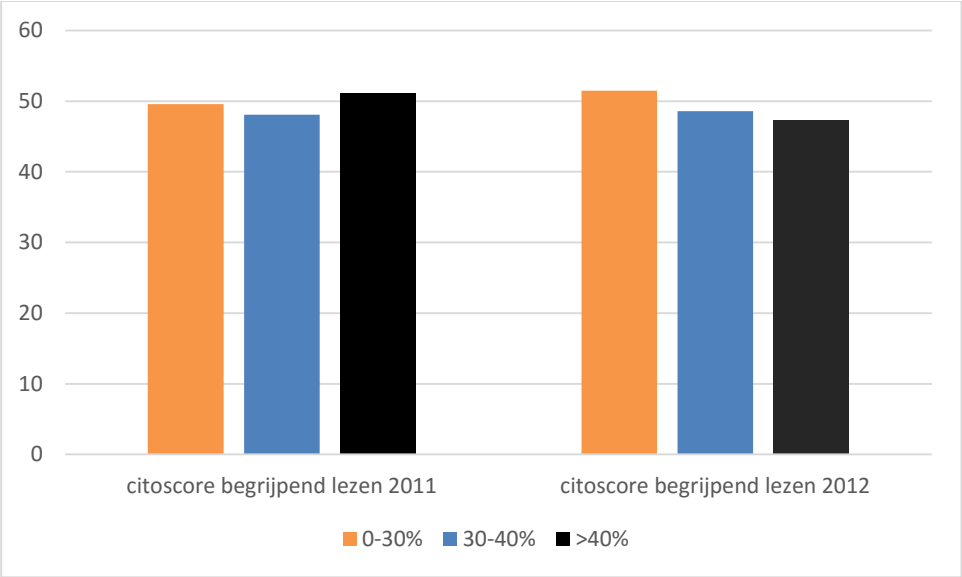



Het ontbreken van een duidelijke en consistente trend in het scoreverloop in bovenstaande figuren is een indicatie voor de eerder in 4.2 aangegeven beperking dat het effect van de interventie minder te constateren zal zijn in de leerling-prestaties dan in het kwaliteitsprofiel doordat veranderingen/ verbeteringen in het team en de omstandigheden in mindere mate en minder snel doordringen naar de prestaties van de leerlingen.

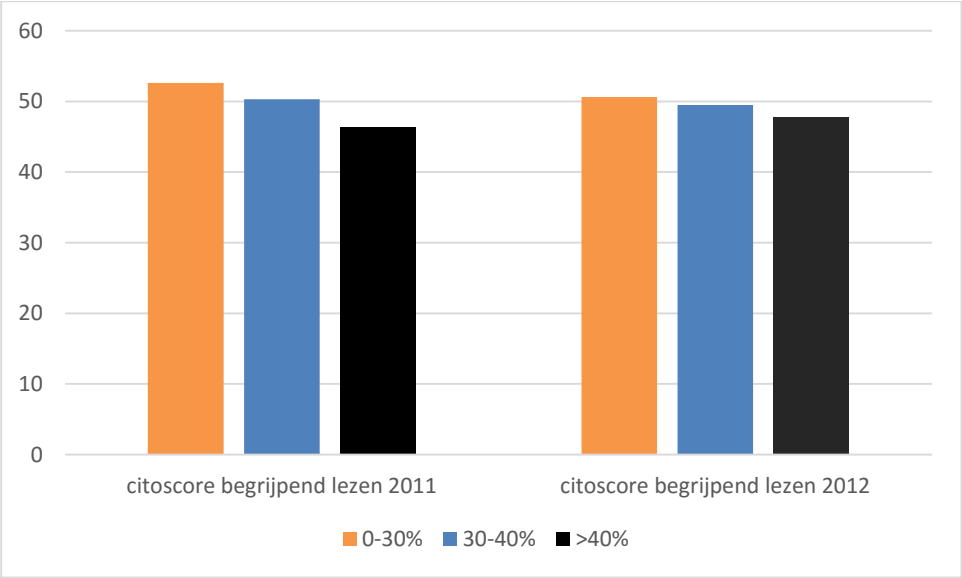
*Begrijpend lezen*

In figuur 4.20 tot figuur 4.21 worden de scores van de leerlingen op een toets voor begrijpend lezen, voor de jaren 2011 en 2012, uitgesplitst naar de drie bestedingscategorieën. Bij nadere beschouwing van de figuren is te zien dat het niveau van de scores van de leerlingen ongeveer gelijk blijven. Net als werd geconstateerd voor technisch lezen blijven de scores op een enkele kleine uitzondering na (zie figuur 4.21) over de jaren heen en naar mate van besteding gelijk.

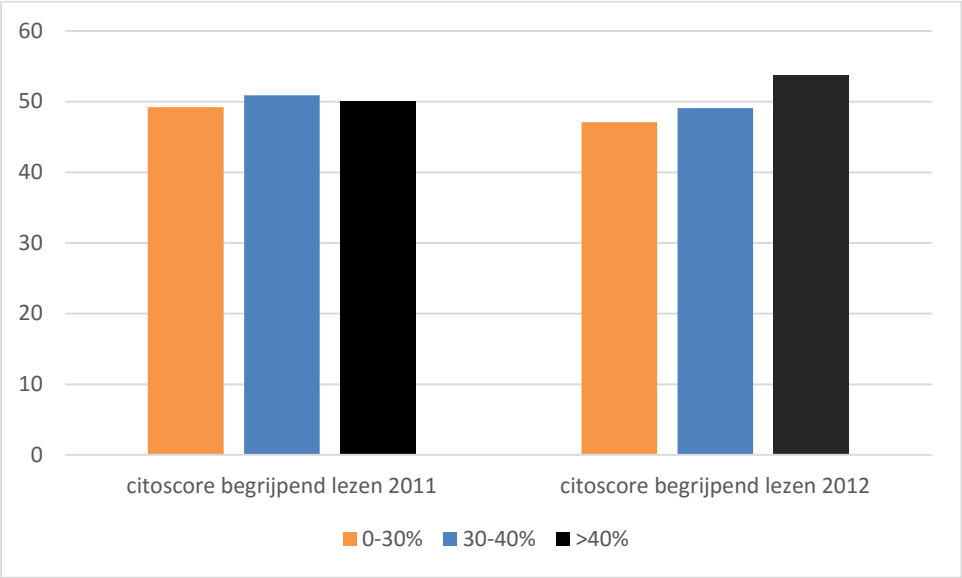
**Figuur 4.20** Vernieuwen methode of materiaal




**Figuur 4.21** Professionalisering



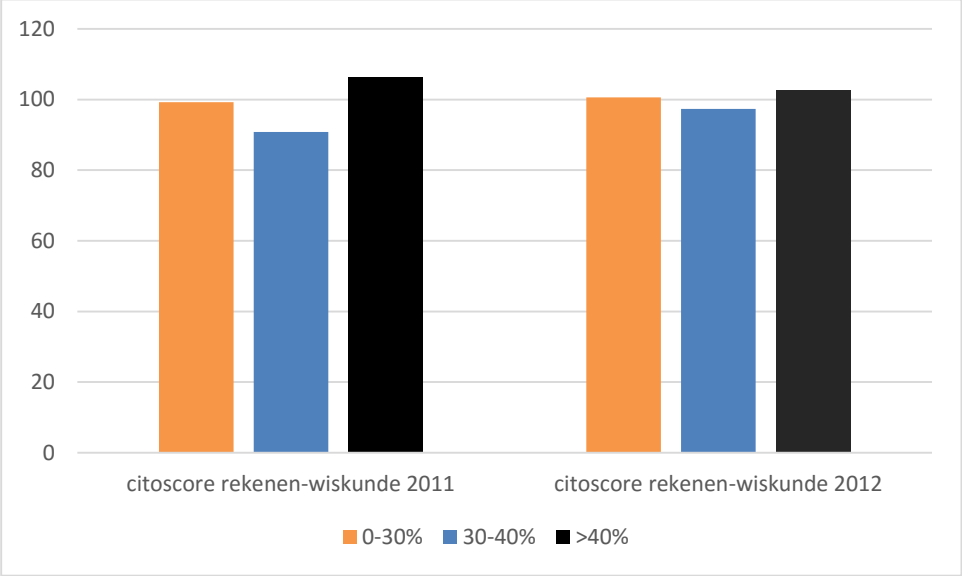
**Figuur 4.22** Tijdelijke uitbreiding formatie



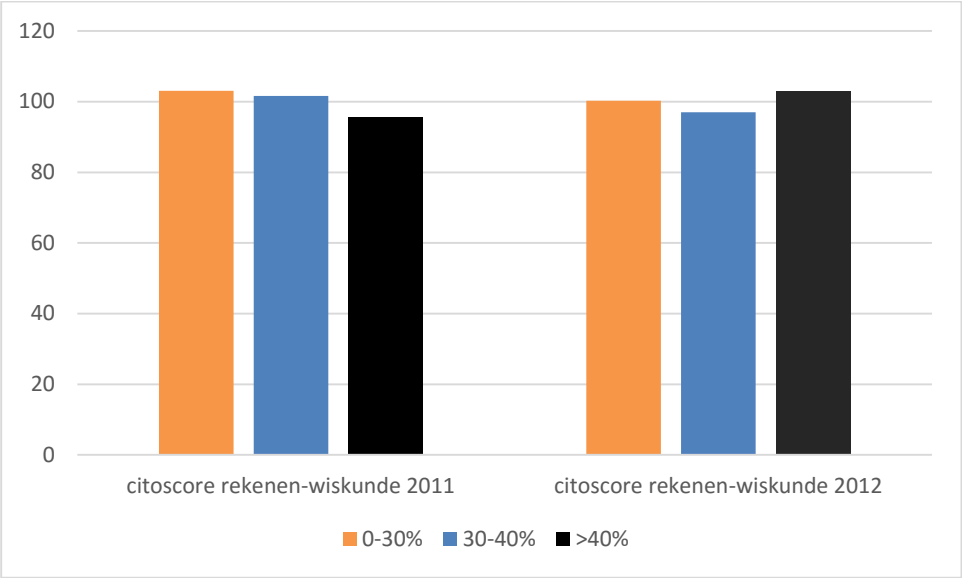

*Rekenen*

In figuur 4.23 tot figuur 4.25 worden de scores van de leerlingen op een toets voor rekenen-wiskunde, voor de jaren 2011 en 2012, uitgesplitst naar de drie bestedingscategorieën. Bij nadere beschouwing van de figuren is te zien dat het niveau van de scores van de leerlingen ongeveer gelijk blijven. Net als werd geconstateerd voor technisch lezen blijven de scores op een enkele kleine uitzondering na (zie figuur 4.23) over de jaren heen en naar mate van besteding gelijk.

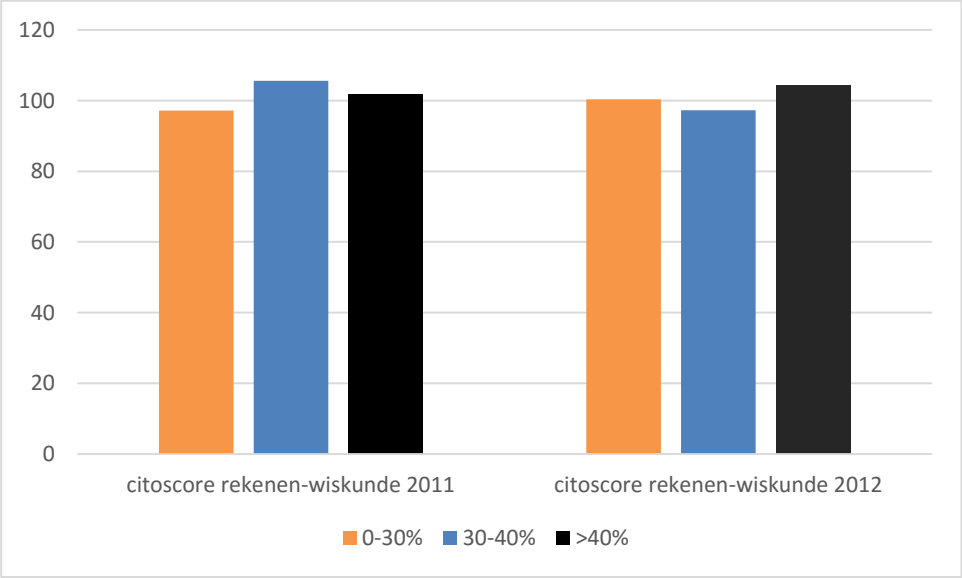
**Figuur 4.23** Vernieuwen methode of materiaal



**Figuur 4.24** Professionalisering




**Figuur 4.25** Tijdelijke uitbreiding formatie



### *4.5.4 ´Best practice´ analyse*

In de voorgaande paragraaf is al aangegeven dat een vergelijking van de gemiddelde prestaties van leerlingen binnen de scholen over de opvolgende jaren geen positieve trend laten zien. Een beschouwing van de globale resultaten in appendix B laat zien dat de op het gebied van de gemiddelde leerling-prestaties de scholen niet verbeteren. Uitsplitsing van de globale resultaten naar enkele achtergrondvariabelen zoals grootte (zie appendix B), type traject (Taal/ Kwaliteit), inspectie oordeel (2007) en aantal teamwisselingen laten geen verschillen zien in de gemiddelde prestaties van de leerlingen.

Bij het vergelijken van contrastgroepen op basis van 'Best Practice' is uitgegaan van de twee scenario's zoals aangegeven in de voorgaande paragraaf. Voor het eerste scenario is daarbij een vergelijking gemaakt tussen de 33% hoogst scorende en 33% laagst scorende groepen op de subtests Rekenen-Wiskunde en Begrijpend Lezen. De resultaten van deze vergelijking worden weergegeven in tabel 4.3.

**Tabel 4.3** 'Best Practice' scenario 1

| Interventie | | Kwaliteitsprofiel | | Overige kenmerken | |
|---|---|---|---|---|---|
| Methode/Materieel | | Leerkracht | X | Type school (T/K) | |
| Professionalisering | | Team | | Denominatie | X |
| Personeel | X | Taalcoördinatie | X | Grootte (K/M/G) | X |
| | | Interne Begeleiding | | Inspectie oordeel | |
| | | Ouderbetrokkenheid | | | |
| | | Kwal. Leidinggevende | X | Teamwisseling | |
| | | Kwal. Bestuur | | | |

De resultaten in tabel 4.3 laten zien dat er op enkele onderdelen een verschil is tussen de gemiddeld hoogst en laagst presterende scholen. Opvallend daarbij is dat de hoogst presterende scholen meer besteden aan de inzet van extra personeel en onderwijsassistentie. Met betrekking tot het kwaliteitsprofiel is het opvallend dat de hoogste scorende scholen de kwaliteiten van de eigen leerkrachten hoger worden ingeschat evenals de kwaliteit van de schoolleider. Daarnaast is het bewust bezig zijn met taalbeleid en het aanstellen van een taalcoördinator iets dat bij de hoogst scorende scholen vaker voorkomt. Voor de overige, meer algemene, kenmerken van de scholen worden twee opvallende verschillen tussen de hoogst en laagst scorende scholen gevonden. Dit zijn de denominatie en de schoolgrootte. Scholen voor bijzonder onderwijs horen vaker tot de hoogst scorende scholen dan scholen voor openbaar onderwijs. Hetzelfde geldt voor grote scholen welke vaker tot de hoogst scorende groep behoren dan de kleine scholen.

In het tweede scenario van de ´Best Practice´ analyse is de factor tijd nader bestudeerd. Op twee momenten, met een tussenperiode van 4 jaar, is de ontwikkeling in de toets Rekenen-Wiskunde bepaald en gerelateerd aan een het type interventie, onderdelen van het kwaliteitsprofiel en aan enkele achtergrondkenmerken van de school. De resultaten van deze analyse worden weergegeven in tabel 4.4. Opvallend hierbij is dat de inzet van extra personeel kennelijk onderscheiden is tussen de hoogst en laagst scorende groepen scholen.

**Tabel 4.4** 'Best Practice' scenario 2

| Interventie | | Kwaliteitsprofiel | | Overige Variabelen | |
|---|---|---|---|---|---|
| Methode /Materieel | | Leerkracht | | Type school (T/K) | X |
| Professionalisering | | Team | | Denominatie | X |
| Personeel | X | Taalcoördinatie | | Grootte (K/M/G) | |
| | | Interne Begeleiding | | Inspectie oordeel | X |
| | | Ouderbetrokkenheid | | Subsidiebesteding (M/F/Mat) | X |
| | | Kwal. Leidinggevende | X | Teamwisseling | X |
| | | Kwal. Bestuur | | | |

## 4.6 Conclusies en aanbevelingen

Uit het onderzoek naar de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs op de scholen uit de eerste tranche van het Boppeslachproject kunnen een aantal conclusies worden getrokken. Met inachtneming van beperkingen van het onderzoek, zoals geformuleerd in 2.4 en 4.2, kan gesteld worden dat de kwaliteit van het onderwijs op de scholen substantieel is verbeterd, maar dat deze verbetering niet waarneembaar is als een toename van de prestaties van de leerlingen. De toename van het aantal scholen in het basisregime van de onderwijsinspectie ligt aan het einde van de projectperiode nagenoeg op het landelijke gemiddelde. Gezien het feit dat de bestudeerde groep basisscholen een meer dan representatief aantal zwakke en zeer zwakke basisscholen bevat en bovendien scholen waarvan problemen met onderwijskwaliteit vooraf bekend waren, kan gesteld worden dat voor de bestudeerde groep scholen de kwaliteit van het onderwijs bovengemiddeld is verbeterd. Naast de algemene bewustwording van het onderwijsveld en de focus op de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, die voor alle basisscholen in Nederland geldt, lijkt het Boppeslachproject een beperkt aanvullend effect te hebben. Dit geldt met name voor de scholen uit de zwakkere categorieën.

Het Boppeslachproject lijkt vooralsnog geen effect te hebben als deze afgemeten wordt aan de prestaties van de leerlingen. De globale resultaten van de verschillende toetsen in de verschillende groepen laten in de opeenvolgende jaren geen stijgende trend zien. Het lijkt er eerder op dat er geen duidelijke ontwikkelingen in de prestaties zijn, niet positief maar ook niet negatief. Hiermee lijkt de voorlopige conclusie gerechtvaardigd dat de stimulering die van het Boppeslachproject is uitgegaan niet tot uitdrukking komt in de leerling-resultaten. De vraag dringt zich nu op of, buiten de verbeteringen in de oordelen van de onderwijsinspectie, het Boppeslachproject helemaal geen effect heeft gehad op de kwaliteit van het onderwijs. Voor beantwoording van deze vraag moet echter ook gerefereerd worden aan de conclusies van de dossieranalyse in 2009. Hierin is namelijk geconstateerd dat de overgrote meerderheid van schoolleiders tijdens een interview aangeeft dat het project Boppeslach inhoudelijk en financieel van grote meerwaarde is geweest voor de school. Bij een herhaling van het interview onder schoolleiders die sinds 2008 bij het Boppeslachproject zijn betrokken wordt dit door nagenoeg alle schoolleiders herhaald. De meeste schoolleiders geven daarbij aan dat de investeringen niet mogelijk waren geweest zonder de bijdrage van het Boppeslachproject. Door de bijdrage van het Boppeslachproject konden bovendien teruglopende inkomsten vanwege de bezuinigingen op de zogenaamde rugzakjes worden gecompenseerd.

Opvallend hierbij is dat de onderwijsinspectie, in haar rapport over kwaliteit van het onderwijs in noord Nederland (Inspectie van het Onderwijs, 2013), constateert dat in de provincie Fryslân opvallend minder leerlingen zijn met rugzakjes en ook minder leerlingen met een hoger leerling-gewicht.

Tot slot kan worden geconcludeerd dat de beide ´Best Practice´ analyses, anders dan de inzet van aanvullend personeel, geen duidelijke indicaties geven van typerende verschillen tussen de hoogst presterende scholen en de laagst presterende scholen.

Een aanbeveling die naar aanleiding van de conclusies dient te worden gemaakt is dat voor een definitieve uitspraak over de wel of niet toenemende leerprestaties van de leerlingen een analyse dient te worden gemaakt van de individuele leertrajecten van de leerlingen. Pas op basis van deze longitudinale analyse kan duidelijk worden gemaakt of de individuele ontwikkelingstrajecten van de leerlingen boven of beneden gemiddeld zijn, en of deze verschillen tussen de deelnemende scholen. Deze verschillen kunnen vervolgens worden gerelateerd aan de specifieke kenmerken van de scholen.

# 5 Project 2 Evaluatie taalmethode Studio F

## 5.1 Inleiding

Deze rapportage start met een inhoudelijke bespreking van de onderzoeksvragen uit het tweede project en de manier waarop de deelnemende scholen voor het tweede onderzoeksproject zijn geselecteerd. In het onderzoek naar Studio F staan de volgende onderzoeksvragen centraal,

1. Hoe gebruiken de leerkrachten Studio F om te werken aan de Friese taalvaardigheid en de taalattitude van de leerlingen?
2. Welke invloed heeft Studio F op de taalvaardigheid, de leesattitude en het leesgedrag van de leerlingen?

Voor de beantwoording van deze onderzoeksvragen wordt een theoretisch model geformuleerd waaruit operationalisatie van de onderzoeksvraag wordt afgeleid. In de onderzoeksopzet wordt ingegaan op de eerste voorlopige resultaten en wordt een analysestrategie voorgesteld. Vervolgens worden de resultaten van deze analyse gepresenteerd, waarna een aantal conclusies en aanbevelingen wordt geformuleerd. De rapportage wordt afgesloten met een bespreking van de beperkingen die voor dit onderzoek kunnen worden geconstateerd.

## 5.2 Studio F

### *5.2.1 Achtergrond*

Sinds 1980 is Fries opgenomen in de Wet op het Primair Onderwijs (WPO) en is het een verplicht vak voor basisscholen in Fryslân, daarnaast mag Fries als instructietaal worden gebruikt. Tot 2006 waren de kerndoelen voor het vak Fries gelijk aan die van het vak Nederlands. Alle basisscholen in Fryslân, met zowel Friestalige als niet-Friestalige leerlingen, moeten aan deze kerndoelen voldoen. Onderzoek van de onderwijsinspectie in 2006 heeft echter aangetoond dat op dat moment het leeraanbod Fries niet voldeed aan wat er volgens de kerndoelen werd verwacht. Ook bleek dat weinig tot geen aandacht werd besteed aan differentiatie tussen de verschillende niveaus van Friese taalbeheersing, ondanks de sterk heterogene groep leerlingen. De leerlingen gaven aan dat het voor de Friestaligen onder hen te makkelijk is (Onderwijsinspectie, 2006). De lesmethode die de meeste scholen gebruikten was Fryske TaalRotonde. Voor een evaluatie van die methode zie Rütte (1998).

In schooljaar 2006/2007 is er door Taalsintrum Frysk van schoolbegeleidingsdienst CEDIN een nieuwe taalmethode Fries op de markt gebracht. Deze taalmethode, Studio F, sluit aan bij de nieuwe kerndoelen voor het Fries. In het schooljaar 2006/2007 konden de scholen in de groepen 4, 5 en 7 beginnen met Studio F, in het schooljaar 2007/2008 verscheen het taalpakket voor de groepen 6 en 8. Het taalpakket Studio F zou volgens de samenstellers een nieuwe impuls zijn voor de Friese les in het basisonderwijs, ook op scholen, waar nu niet of nauwelijks Friese les wordt geven.

### *5.2.2 Studio F*

Eén van de ontwikkelingsdoelen van Studio F is het faciliteren van de leerkracht bij het differentiëren, dat wil zeggen het aanpassen van de lesstof aan verschillende type leerlingen. Studio F is onder andere ontwikkeld om onderscheid te kunnen maken tussen leerlingen die van huis uit Friestalig zijn opgevoed, leerlingen die zowel Fries- als Nederlandstalig zijn opgevoed, en leerlingen die enkel Nederlandstalig zijn opgevoed.

Studio F is een taalpakket voor het Fries voor groep 4 tot en met groep 8 van de basisschool. De lesmethode bestaat voor elke groep uit 8 blokken van 4 lessen waarin per blok een thema centraal staat. De thema's zijn: taal en communicatie, natuur, sport, tijd, techniek, kunst, omgeving en feest. Twee blokken samen vormen een cluster dat afgesloten wordt met een evaluatie. In les 1 wordt het thema klassikaal geïntroduceerd waarbij gebruik kan worden gemaakt van een school-tv programma. In het basisboek staan teksten die het thema introduceren waarbij ook verwezen wordt naar een bijbehorende site. De eerste les is vooral leerkrachtafhankelijk. In les 2 en 3 wordt zelfstandig, in tweetallen of in groepen gewerkt aan de hand van werkkaarten met opdrachten. Van de drie werkkaarten is er minstens één waarop samenwerkend leren centraal staat waarbij dan ook in groepen gewerkt moet worden. De volgorde van de werkkaarten staat niet vast en kan door de leerling zelf worden bepaald. In de vierde en laatste les wordt het thema klassikaal afgesloten aan de hand van presentaties van de leerlingen over wat ze de afgelopen lessen hebben gedaan. De presentaties worden zelfstandig of in een groepje voorbereid en gegeven. Na twee van deze blokken volgt een 'spiegelweek' met een toets/evaluatie over de doelen van de vorige twee blokken. Het is de bedoeling dat er per week 1 uur les wordt gegeven.

## 5.3 Differentiatie: Theoretisch Kader

Differentiatie in de klas wordt door Tomlinson (2000) omschreven als *"…efforts of teachers to respond to variance among learners in the classroom".* In een literatuurstudie van Tomlinson et al. (2003) beschrijven de auteurs dat door differentiatie leerlingen succesvoller zijn op school en dat het de leerlingen voldoening geeft als zij onderwezen worden op een manier die aangepast is aan hun niveau van paraatheid, interesses en leerprofiel. Wat betreft niveau van paraatheid stelde Vygotsky (1978, zoals beschreven in Tomlinson et al., 2003) dat een individu leert in zijn of haar 'zone van de naaste ontwikkeling', een bepaald niveau van een vaardigheid dat een individu enkel met steun kan bereiken. Heeft de leerling in een bepaalde zone van naaste ontwikkeling geen hulp meer nodig, dan schuift de zone op naar een hoger niveau van deze vaardigheid. Hieruit kan worden opgemaakt dat het lesmateriaal dat een individueel kind krijgt altijd iets boven zijn of haar niveau moet zijn om hem of haar iets te laten leren. Wat betreft interesses beschrijven Tomlinson et al. (2003) dat als leerlingen geïnteresseerd zijn, dit bijdraagt aan een gevoel van bekwaamheid, zelfbeschikking en positief leergedrag.

Naast interesses is het belangrijk om onderscheid te maken tussen verschillende leerprofielen. Een leerprofiel is een manier van leren die voor bepaalde leerlingen de voorkeur heeft. Iemands leerprofiel wordt beïnvloed door de leerstijl, dat wil zeggen iemands voorkeuren betreffende de omgeving, emoties, interacties, fysieke behoeften. Als door middel van flexibele instructie rekening wordt gehouden met individuele leerstijlen en voorkeuren voor denkstijlen (analytisch, praktisch of creatief) zorgt dit voor verbeterde prestaties en attitudes (Sullivan, 1993, zoals beschreven in Tomlinson et al., 2003; Sternberg & Grigorenko, 1997).

Onderzoek naar de kenmerken van effectieve differentiatie laat zien dat differentiatie proactief moet zijn in plaats van reactief, flexibel gebruik maakt van kleine leraar-leerling groepen, varieert in materiaal dat de individuen of kleine groepen gebruiken, gebruik maakt van variabele snelheid, aangepast aan de behoefte van de leerling, en ook gecentreerd is op kennis en op de leerling zelf (Tomlinson, 2000; Tomlinson et al., 2003).

Het is belangrijk onderscheid te maken tussen het reactief kleine aanpassingen maken aan de lesstof die bedoeld is voor de hele klas en het van te voren aanpassen van de lesstof aan de verschillende leerlingen. Differentiatie is effectief als er al bij de presentatie van de informatie rekening gehouden wordt met verschillen in niveau, interesse en leerprofielen, en moet dus proactief zijn in plaats van reactief (Tomlinson et al., 2003).

Wat betreft het samenstellen van groepen binnen een klas, laat het onderzoek van Saleh, Lazonder & de Jong (2005) zien dat leerlingen met weinig bekwaamheid het beste presteren en ook meer gemotiveerd zijn in heterogene groepen qua vaardigheid. Leerlingen van gemiddelde bekwaamheid presteren juist het beste in homogene groepen, en leerlingen van hoge bekwaamheid presteren even goed in beide groepscomposities. Dit is ook gevonden in een eerdere meta-analyse van Lou et al. (1996). Voor leerlingen van zowel gemiddelde als hoge bekwaamheid werd geen verschil gevonden in motivatie voor beide groepssamenstellingen. De onderzoekers stellen dat als leraren vaak heterogene groepen in de klas vormen, vooral leerlingen van lage bekwaamheid hierdoor beter gaan presteren, maar dat dit voor leerlingen van gemiddelde bekwaamheid geen optimale groepscompositie is (Saleh et al., 2005). Lou et al. (1996) vonden dat de effectgroottes op prestatie, attitude en zelfconcept het grootst waren als het instructiemateriaal ook aangepast is aan de gevormde groepen en als de groepsformaties niet alleen gebaseerd zijn op vaardigheid. Dit is in overeenstemming met Tomlinson et al. (2003). Zij geven aan dat het belangrijk is leerlingen op verschillende manieren te groeperen en ook het materiaal aan te passen aan de groepen, vooral als deze op basis van vaardigheid geformeerd zijn.

Kanevsky (2011) toont aan dat 90.4% van de begaafde en 87.1% van de gemiddelde leerlingen hun favoriete vak graag leren op hun eigen tempo. Ook geeft een groot gedeelte van de leerlingen aan dat ze het liefst met een partner of in een groep werken met hetzelfde leertempo. Hoewel er geen recent onderzoek is gevonden naar de effecten instructiesnelheid van leerkrachten refereren Tomlinson et al. (2003) naar onderzoek uit 1971, 1985 en 1988. Hierin wordt aangegeven dat de instructiesnelheid vaak wordt ingesteld voor leerlingen van lage bekwaamheid waardoor veel leerlingen gefrustreerd raken. Daarom is het beter om de tijd aan te passen aan de behoefte van de leerlingen.

Een van de belangrijkste kenmerken van effectieve differentiatie is dat de leerling centraal staat. Er wordt gebouwd op de kennis die de leerling meeneemt in een taak, het begrip en de vaardigheden van de leerlingen worden constant beoordeeld. Er wordt gefocust op de betekenisgeving voor de leerling waarbij leerlingen worden geholpen om de relevantie en bruikbaarheid te zien van wat ze leren en dat zij een actieve rol spelen bij het leren (Tomlinson et al., 2003).

Uit bovenstaande kan worden geconcludeerd dat een lesmethode die effectief wil differentiëren tussen leerlingen met het volgende rekening moet houden. (1) De differentiatie moet proactief zijn in plaats van reactief. Hoewel groepen het beste niet alleen op vaardigheid (maar bijvoorbeeld ook interesse) opgedeeld kunnen worden, zouden leerlingen van lage bekwaamheid in een heterogene groep qua bekwaamheid, en leerlingen van gemiddelde bekwaamheid in een homogene groep geplaatst moeten worden. (2) Deze groepen moeten materiaal krijgen en een hoeveelheid tijd krijgen die aansluit bij de vaardigheden en behoeftes in de groep. (3) Ten slotte moet de leerling centraal staan. Er moet rekening worden gehouden met de kennis die de leerling zelf meeneemt in de taak, met zijn of haar begrip ervan, met de benodigde vaardigheden, met de betekenisgeving, maar ook de relevantie van de taak volgens de leerling.

## 5.4 Differentiatie met Studio F

Bij Studio F wordt gewerkt met 4 verschillende niveaus waarmee het mogelijk is om te differentiëren tussen taalachtergrond en taalniveau. Uitgangspunt hierbij is dat leerlingen in hun eigen tempo doorstromen naar een volgend niveau. De vier niveaus waar onderscheid tussen wordt gemaakt zijn:

1. Attitude en verstaan
2. Attitude, verstaan en lezen
3. Attitude, verstaan, lezen en praten
4. Attitude, verstaan, lezen, praten en schrijven

Er kan ook worden gedifferentieerd naar tempo en interesse tijdens zelfstandige lessen met de werkkaarten met opdrachten die verschillen per niveau en soort opdracht. Het uitgangspunt is om twee opdrachten te voltooien. Leerlingen die echter sneller klaar zijn kunnen er nog één pakken en leerlingen die trager werken kunnen met 1 kaart werken.

Als er sprake is van combinatiegroepen kan de eerste les, het tv-programma zowel als het gesprek en napraten, nog steeds klassikaal gegeven worden. De enige nodige aanpassing is om de ‘prikkelende vragen’, die in les 1 worden gesteld voor een gemeenschappelijke basis en om tot interactie te leiden, voor de verschillende klassen in één gesprek te verwerken. Tijdens de tweede en derde les kunnen de leerlingen met de werkkaarten werken die passen bij hun niveau en klas.

Als men het theoretische kader vergelijkt met de opzet van Studio F lijken veel kenmerken van effectieve differentiatie ingewerkt in de blauwdruk van de nieuwe methode (Oosterloo, 2004). De methode is proactief in het differentiëren van leerlingen. Leerlingen werken met van tevoren opgestelde instructies op hun eigen niveau. Vooral de werkkaarten zorgen ervoor dat er op effectieve manier wordt gedifferentieerd. De werkkaarten, en het feit dat de leerlingen deze zelf mogen kiezen, zorgen ervoor dat dit materiaal ook is aangepast aan hun interesses. Door middel van de werkkaarten wordt gedifferentieerd naar leersnelheid. Om de ontwikkeling van de Friese taalvaardigheid van de leerlingen bij te houden zijn praktische observatie- en registratieformulieren aan de handleiding toegevoegd. Hiermee kunnen de leerlingen constant worden beoordeeld. Betreffende het bouwen op de kennis van de leerlingen kan gezegd worden dat dit wordt gerealiseerd door middel van de verschillende niveaus.

Hoewel volgens Tomlinson et al. (2003) instructie ook moet zijn aangepast aan voorkeuren voor een van de drie denkstijlen (analytisch, praktisch of creatief), komt dit niet terug in de blauwdruk. Wat echter wel in de blauwdruk is opgenomen, is dat in de werkvorm rekening moet worden gehouden met de verschillende soorten intelligentie van Gardner (1983) zoals verbale en logische intelligentie. Er wordt echter geen informatie gegeven hoe leerkrachten dit in de klas moeten realiseren.

Wat betreft het werken in groepen van hetzelfde niveau: dit is, zoals in de inleiding staat beschreven, effectiever voor leerlingen van gemiddelde en hoge bekwaamheid dan voor leerlingen van lage bekwaamheid. Laatstgenoemde leerlingen hebben meer baat bij samenwerken met leerlingen van een hoger niveau.

Kenmerken van effectieve differentiatie die niet terugkomen in de blauwdruk zijn de focus op de manier van betekenis geven voor de leerling, het helpen om de relevantie te zien van wat ze leren en de leerlingen een actieve rol laten spelen bij het leren. De groepering is niet effectief voor leerlingen van lage bekwaamheid en ook niet flexibel omdat leerlingen enkel worden ingedeeld op niveau en daarnaast niet op andere criteria zoals interesse.

## 5.5 Onderzoeksopzet

Om een antwoord te kunnen geven op de centrale vraagstellingen in paragraaf 5.1 is het onderzoek opgesplitst in twee deelonderzoeken. In het eerste deelonderzoek is het gebruik van de methode en het effect van de methode op de taalvaardigheid Fries, de attitude Fries en het leesgedrag van de leerlingen onderzocht. Hiervoor werden gegevens op schoolniveau, leerkrachtniveau en leerling-niveau verzameld en geanalyseerd. In het tweede deelonderzoek is de implementatie van Studio F en de effecten daarvan op de leerlingen uitgebreider onderzocht.

Beide onderzoeken vonden in dezelfde periode plaats en kenden een vergelijkbare opzet. De data op school- en leerkrachtniveau zijn grotendeels met behulp van vragenlijsten verzameld. Leerlingen hebben naast het invullen van vragenlijsten ook toetsen gemaakt om woordenschat en technisch lezen Frysk te meten. Om een gedetailleerd beeld over de implementatie en het gebruik van de Friese taalmethode te verkrijgen zijn een aantal klassenobservaties verricht en interviews afgenomen.

### *5.5.1 Schoolselectie*

Voor het onderzoek is een beperkt aantal scholen benaderd. Op basis van de gegevens die bekend zijn uit de dossier analyse en een interview met de schoolleider in 2009 is een aantal scholen specifiek benaderd. Het gaat hierbij zowel om scholen die veel ervaring met Studio F hebben, zoals drietalige scholen, en scholen die nog maar net met de implementatie van Studio F zijn begonnen.

### *5.5.2 Dataverzameling*

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag zal gebruik worden gemaakt van data die in 2012 verzameld is aan de hand van 6 interviews met leerkrachten. De leerkrachten, allemaal vrouwen, hebben gemeenschappelijk dat ze lesgeven of hebben gegeven in Studio F op een basisschool in Fryslân en ook ervaring hebben met de lesmethode die vóór Studio F werd gebruikt. De leerkrachten verschillen in het soort school waar ze lesgeven (eentalig, tweetalig, of drietalig onderwijs). De benaderde scholen zijn willekeurig gekozen in Fryslân. Via de websites van de scholen en de schoolgids is nagegaan of het gaat om een eentalige, tweetalige of drietalige school. De betreffende scholen zijn gebeld of gemaild met de vraag of ze mee zouden willen werken aan het onderzoek. De gegevens in de schoolgids en op de websites, dat les wordt gegeven met Studio F en of de school, zijn via de mail of tijdens het telefonische contact geverifieerd. Uiteindelijk is er een afspraak gemaakt met de leerkracht voor een interview op de betreffende school.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is informatie verzameld over de situatie vóór Studio F, de overgang van de oude naar de nieuwe methode, en het huidige gebruik van Studio F. Voor het verkrijgen van deze informatie is een semigestructureerd interview ontwikkeld dat is opgedeeld in drie delen:

- **Situatie vóór Studio F**: Informatie die in dit gedeelte is verkregen heeft betrekking op de vorige methode die werd gebruikt. Er is nagegaan of er met de oude methode werd gedifferentieerd, op wat voor manier, en of die manier kenmerken bevatte van effectieve differentiatie. Ook is de leerkracht gevraagd naar de positieve en negatieve punten van de oude methode in het algemeen.
- **Overgang naar Studio F**. In het tweede gedeelte is gevraagd naar de overgang van de oude naar de nieuwe methode. Informatie die is verkregen betreft het schooljaar waarin Studio F is ingevoerd, de hoofdreden om Studio F te gebruiken in plaats van de oude methode, maar ook of de leerkrachten werden voorbereid op lesgeven met Studio F en wat de kwaliteit en duidelijkheid van die voorbereiding was. Verder is nagegaan wat de eerste reactie van zowel de leerkracht als de leerlingen op het invoeren van Studio F was. Hierbij is ook specifiek ingegaan op het ´gemak´ waarmee de leerlingen in 4 niveaus konden worden opgedeeld.
- **Studio F.** In het derde gedeelte is inhoudelijk, op dezelfde manier als in het eerste gedeelte, ingegaan op de mogelijkheden ten aanzien van de effectieve differentiatie. In plaats van de oude methode gaat het hier echter om Studio F. Vanwege de soortgelijke manier van bevragen is het mogelijk de oude methode qua differentiatie met Studio F te vergelijken. Daarnaast is informatie verkregen over het oordeel van de leerkracht over het gebruik van Studio F. Naast een algemeen oordeel op een 6 puntschaal van ‘zeer slecht’ tot ‘zeer goed’ is nagevraagd of het lesgeven in Fries makkelijker is geworden en of de differentiatie volgens de leerkrachten effect heeft. In de vragen daarop is hier specifieker op ingegaan bij het navragen of de cijfers en motivatie van de leerlingen zijn verbeterd met de nieuwe methode en wat hiervoor de reden kan zijn. Ook is gevraagd naar eventuele verschillen in effecten voor kinderen met lage en hoge Friese taalvaardigheid. Verdere informatie die in dit gedeelte van het interview is verkregen betreft de mening van de leerkracht in hoeverre hij/zij denkt dat de problemen met de vorige methode zijn opgelost met Studio F en of hij/zij specifieke ideeën heeft voor verbetering als het gaat om differentiatie.

Er zijn uiteindelijk twee eentalige, één tweetalige en twee drietalige scholen bezocht. Op drie van de vijf scholen is Studio F ingevoerd in het jaar dat de methode beschikbaar kwam in 2006. Dit zijn de twee- en drietalige scholen. De twee ééntalige scholen, hebben de methode respectievelijk twee en drie jaar later ingevoerd. Het aantal leerlingen per klas ligt tussen de 13 en 22 en het aantal minuten per week dat aan Studio F wordt besteed ligt tussen de 30 en 120. Deze gegevens zijn samengevat in tabel 5.1. De data van dit interview zullen enkel ter illustratie worden gebruikt waar toepasselijk.

**Tabel 5.1** Leerkrachteigenschappen onderzochte scholen

| | Soort school 1=eentalig 2=tweetalig 3=drietalig | Gemiddeld aantal leerlingen per klas (afgerond) | Schooljaar waarin Studio F is ingevoerd | Aantal minuten besteed aan Studio F per week | Aantal jaren ervaring leerkracht |
|---|---|---|---|---|---|
| School 1 | 1 | 21 | 2008/2009 | 30-45 | 8 |
| School 2 | 3 | 13 | 2006/2007 | 120 | 23 |
| School 3 | 3 | 17 | 2006/2007 | 45 | 30 |
| School 4 | 2 | 21 | 2006/2007 | 60 | 10 |
| School 5 | 1 | 22 | 2009/2010 | 45 | 4 |

Bij de eindevaluatie in 2014 zijn vragenlijsten verstuurd waarin gevraagd is naar het daadwerkelijke gebruik van Studio F. Alle Boppeslachscholen uit de eerste tranche zijn hierbij benaderd met het verzoek om de vragenlijst door 2 leerkrachten te laten invullen. Veel scholen hebben de vragenlijst door 1 leerkracht laten invullen en uiteindelijk zijn er totaal 32 leerkrachtvragenlijsten teruggestuurd. Een overzicht van de leerkrachteigenschappen van de eerste tranche Boppeslachscholen wordt gegeven in tabel 5.2.

**Tabel 5.2** Leerkrachteigenschappen Boppeslachscholen

| | N | M | SD | Min. | Max. |
|---|---|---|---|---|---|
| Leeftijd | 28 | 46 | 10 | 33 | 61 |
| Totaal aantal leerlingen in de klas | 31 | 20 | 4 | 12 | 28 |
| Aantal jaar leservaring | 33 | 23 | 10 | 9 | 41 |
| Aantal jaar werkzaam op huidige school | 33 | 14 | 9 | 2 | 35 |

## 5.6 Resultaten

### *Semigestructureerde Interviews (2012): Studio F in de praktijk*

Op 2 van de 5 scholen, beide drietalig, wordt het vak Fries met Studio F grotendeels gegeven aan de hand van het schema zoals dat beschreven is in de blauwdruk. De enige aanpassingen van de leerkrachten op deze scholen betroffen de keuze voor een ander verhaal bij het introductiefilmpje van het thema en meer sturend te zijn als het gaat om de opdrachten. De leerkracht liet in dit laatste geval de leerlingen niet altijd kiezen welke opdracht ze wilden maken of deed opdrachten die volgens de leerkracht klassikaal extra belangrijk zijn. Dit hing af van de mate waarin de leerlingen, volgens de leerkracht, met zelfstandigheid om kunnen gaan. Presenteren werd op één van deze twee scholen ongeveer 1 keer in de 8 weken gedaan omdat het volgens de leerkracht anders te veel tijd in beslag nam.

Op de overige 3 scholen, de één- en tweetalige scholen, werd voornamelijk een filmpje gekeken van Tsjek: een televisieserie gemaakt door Omrop Fryslân voor het Fries in het basisonderwijs (www.tsjek.nl). Dit is geen onderdeel van Studio F, maar wordt wel veel gebruikt door de leerkrachten omdat het vooral de bovenbouw meer aanspreekt. Hierbij hoort ook een werkboek met invullesjes die een beroep doen op begrijpend lezen. Wat op deze scholen wel van Studio F werd gebruikt zijn onder andere de spelling, en de opdrachten uit de methode die volgens de leerkracht bij de leerlingen passen.

De leerkrachten gaven aan dat het moeilijk is om te werken met verschillende niveaus en dat dit de voornaamste reden is waarom Studio F niet wordt gebruikt zoals bedoeld. Eén van deze scholen gaf aan dat de leerkracht les geeft aan een combinatieklas met 3 groepen en dat het dan moeilijk is om die groepen ook nog te moeten verdelen in subniveaus. Een andere leerkracht gaf aan dat er te weinig tijd beschikbaar is om de verschillende groepen goede begeleiding te geven. Overige redenen die werden genoemd waren dat de nadruk op andere vakken ligt omdat daar meer door inspectie van het onderwijs naar wordt gekeken, dat de onderwerpen niet goed aansloten bij de jeugd en dat de vragen die horen bij de filmpjes eigenlijk helemaal niet betrekking hadden op de filmpjes. De leerkrachten op deze scholen gaven ook aan dat zowel zij als de leerlingen niet gemotiveerd en enthousiast zijn over Fries. Op één van deze drie scholen gaf de leerkracht wel aan gemotiveerd te zijn om Fries te geven maar gaf daarnaast aan dat het voor de leerlingen totaal niet relevant is omdat voor veel van hen Nederlands al een tweede taal is. Het Fries zit bij die leerlingen nog minder in hun belevingswereld dan leerlingen voor wie het Nederlands de moedertaal is.

Wat betreft de tijd die werd besteed aan Studio F op de basisscholen kan gezegd worden dat deze verschilt van 30 minuten tot 2 uur per week. De school waar er 2 uur per week werd besteed aan Studio F is een drietalige school. Op de eentalige scholen werd er de minste tijd besteed aan Studio F, namelijk een half uur tot drie kwartier. Hierbij moet wel gezegd worden dat op de andere drietalige school die is bezocht ook drie kwartier werd besteed aan Studio F.

### *Leerkrachtinterviews (2012): differentiatie in de praktijk*

Niet alle ondervraagde scholen waren met Studio F in staat te differentiëren tussen de leerlingen qua niveau, interesse en leerprofiel. Op de twee drietalige scholen werd er aan de hand van de methode gedifferentieerd tussen de leerlingen. De leerlingen werkten in groepjes van hetzelfde niveau aan materiaal dat daarop is afgestemd, in hun eigen tempo. Op de één- en tweetalige scholen werd er in mindere mate gedifferentieerd. Op deze scholen werd het Fries ofwel klassikaal gegeven, of werd er in groepjes, tweetallen of zelfstandig gewerkt aan hetzelfde materiaal. Op deze manier is er geen sprake van effectieve differentiatie tussen de leerlingen. Leerkrachten op deze scholen keken van tevoren of de lesstof niet te pittig is en of de onderwerpen niet te kinderachtig zijn en pasten de opdrachten desgewenst aan. Dit is vooralsnog geen differentiatie tussen leerlingen maar wel proactieve aanpassing aan de klas als geheel. Op deze scholen werd er weinig tot helemaal niet gedifferentieerd naar leersnelheden. Snelle leerlingen moesten iets voor zichzelf doen of de les werd klassikaal gegeven waarbij er dus één tempo aangehouden wordt.

Het begrip en de vaardigheden van de leerlingen werden op twee scholen beoordeeld aan de hand van de toetsen behorend bij Studio F. Op één van de overige scholen werden enkel cijfers gegeven op voorlezen, terwijl op een andere van de overige scholen de spelling werd nagekeken, dictees werden afgenomen en leesvaardigheid werd bijgehouden op het leerlingvolgsysteem. Weer een

andere school gebruikte alleen eigen dictees. Ook was genoemd dat de kennis van de stof uit de werkboekbesprekingen werd gehaald, waarbij werd gekeken of de leerling de leerkracht verstaat, maar ook wat de schrijf- en spreekvaardigheden zijn. Op geen enkele school werden de observatie- en registratieformulieren, zoals vermeld in de blauwdruk, genoemd.

Of de opdrachten voor de leerling relevant zijn werd op 3 van de 5 scholen nagegaan aan de hand van de werkhouding van de leerlingen. Op deze scholen paste de leerkracht de relevantie aan door te kijken of het onderwerp de leerlingen wel interesseert en werd er extra materiaal aan toegevoegd als dat gewenst blijkt. Op de overige scholen, beide ééntalig, werd in het interview aangegeven dat de leerlingen de opdrachten liever niet doen en dat dit voor hen ook niet relevant is. Differentiatie naar meervoudige intelligenties vond min of meer plaats op de 2 scholen die de leerlingen lieten werken aan de hand van de werkkaarten. Vanwege de verschillende soorten opdrachten hadden leerlingen hierin de keus om hun eigen 'talenten' te gebruiken om een opdracht te maken.

### *Leerkrachtvragenlijsten (2014)*

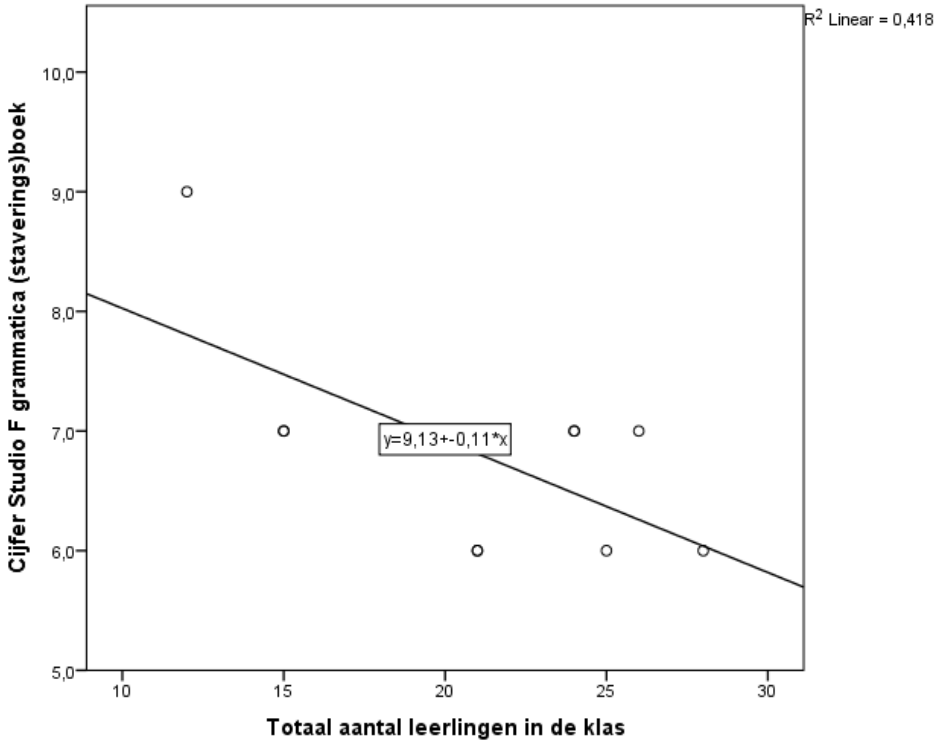
In het vragenlijstonderzoek onder alle Boppeslachscholen van de eerste tranche gaven 12 (38%) van de 32 leerkrachten aan Studio F in de klas niet te gebruiken als lesmethode voor het vak Frysk. De 20 (54%) leerkrachten die aangaven Studio F wél te gebruiken als lesmethode in de klas, gebruiken met name de onderdelen zoals te zien in tabel 5.3. Een krappe meerderheid van deze leerkrachten gebruikt het basisboek wekelijks. De bijbehorende niveauboeken worden echter door veel minder leerkrachten gebruikt. Het digitale materiaal zoals filmpjes, de website en digibord materiaal wordt voornamelijk op maandelijkse basis gebruikt. Van dit materiaal worden de filmpjes het meest gebruikt.

**Tabel 5.3** Aantal leerkrachten dat aangaf de verschillende onderdelen te gebruiken

| | Paar keer per jaar | Elke maand | Elke week | Totaal |
|---|---|---|---|---|
| Studio F (kleuters) | | 4 | | 4 |
| Studio F (groep 3) | 1 | 1 | 4 | 6 |
| Studio F basisboek | 1 | 3 | 12 | 16 |
| Studio F niveauboek | | 2 | 4 | 6 |
| - rood | 2 | 2 | 4 | 8 |
| - blauw | | 1 | 5 | 6 |
| - geel | | 3 | 4 | 7 |
| - groen | | 4 | 3 | 7 |
| Studio F filmpjes | | 12 | 2 | 14 |
| Studio F website | 1 | 7 | 4 | 12 |
| Studio F digibord materiaal | 1 | 7 | 2 | 10 |
| Studio F grammatica (staverings)boek | 2 | 6 | 3 | 11 |
| Studio F antwoordboek | | 4 | 2 | 6 |
| Studio F toetsen | 3 | 1 | 1 | 5 |

Van deze leerkrachten zijn er 5 die lesgeven op een drietalige school. Slechts 1 van deze 5 leerkrachten gebruikte het basisboek in combinatie met de niveauboeken op wekelijkse basis. Wat wel opvalt, is dat bij bijna alle leerkrachten op drietalige scholen het basisboek in combinatie met niveauboek maandelijks op de planning staat. Bij leerkrachten op de overige scholen stond het basisboek voornamelijk wekelijks op de planning en werd dit weinig gebruikt in combinatie met het niveauboek. Een samenvatting van het gebruik van Studio F door de selectie van leerkrachten op drietalige scholen is te zien in tabel 5.4. Punt van aandacht is dat het bij deze groep voornamelijk gaat om leerkrachten uit middenbouw.

In de vragenlijst is ook gevraagd naar het cijfer dat leerkrachten zouden geven aan de verschillende onderdelen van Studio F (zie tabel 5.5). Het hoogste gemiddelde cijfer is voor de themamap voor groep 3. Leerkrachten beoordelen dit gemiddeld met een 7,7. Zowel de themamap voor de kleuters als de toetsen, die bij de methode horen, krijgen met een 6,0 gemiddeld het laagste cijfer. Het enige noemenswaardige verschil in geslacht, als het gaat om de beoordeling van Studio F, is dat mannelijke leerkrachten het niveauboek lager beoordelen dan vrouwen. Twee mannelijke leerkrachten gaven het niveauboek gemiddeld een 6,0 terwijl 3 vrouwelijke leerkrachten het niveauboek gemiddeld een 7,3 gaven. Dit verschil is net niet significant ($p=.05$).




**Figuur 5.1.** Grafische weergave van de relatie tussen het totaal aantal leerlingen in de klas en het cijfer dat wordt gegeven op het grammaticaboek van Studio F.

Het aantal leerlingen in de klas lijkt negatief verband te hebben met het cijfer dat wordt gegeven op het grammaticaboek (p=.04). Hoe meer leerlingen een leerkracht in de klas heeft, hoe lager het cijfer op het grammaticaboek (dit is te zien in figuur 5.1). De correlatie tussen deze twee variabelen is -0.65 en de verklaarde variantie van het aantal leerlingen in de klas op het cijfer dat wordt gegeven op het grammaticaboek is 42%. Voor de andere onderdelen van Studio F zijn geen dergelijke verbanden gevonden. Het feit dat dit hier wordt gepresenteerd heeft te maken met dat dit gegeven iets kan impliceren als het gaat om het gebruik van dit onderdeel in een klas met veel leerlingen. Hier zal in de discussie verder op in worden gegaan.

**Tabel 5.4** Gebruik Studio F door leerkrachten op drietalige scholen

| Leerkracht | School | Groep | Gebruik Studio F | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Elke week | Elke maand |
| 1 | 1 | 5/6 | Grammaticaboek<br>toetsen | Basisboek<br>Groene niveauboek<br>Filmpjes<br>Digibord materiaal |
| 2 | 2 | 4/5/6 | - | Gele + groene niveauboek<br>Filmpjes<br>Website<br>Digibord materiaal<br>Grammaticaboek |
| 3 | | 4/5/6 | - | Gele + groene niveauboek<br>Filmpjes<br>Website<br>Grammaticaboek |
| 4 | 3 | 6/7/8 | - | - |
| 5 | | ¾ | Basisboek<br>Rode en blauwe niveauboek<br>Grammaticaboek<br>Antwoordboek | Filmpjes<br>Website<br>Digibord materiaal |

Tabel 5.5. Cijfers van leerkrachten voor onderdelen Studio F

| | N | M | SD | Min. | Max. |
|---|---|---|---|---|---|
| Themaboek kleuters | 3 | 6,0 | 1,7 | 4,0 | 7,0 |
| Themaboek groep 3 | 6 | 7,7 | 0,8 | 7,0 | 9,0 |
| Basisboek | 16 | 7,1 | 0,7 | 6,0 | 9,0 |
| Niveauboek | 5 | 6,8 | 0,8 | 6,0 | 8,0 |
| - rood | 7 | 7,0 | 0,6 | 6,0 | 8,0 |
| - blauw | 6 | 6,8 | 0,8 | 6,0 | 8,0 |
| - geel | 7 | 6,3 | 1,0 | 5,0 | 7,0 |
| - groen | 7 | 6,1 | 0,9 | 5,0 | 7,0 |
| Filmpjes | 14 | 7,2 | 0,9 | 6,0 | 8,0 |
| Website | 12 | 7,1 | 0,8 | 6,0 | 8,0 |
| Digibord materiaal | 9 | 7,1 | 0,6 | 6,0 | 8,0 |
| Grammaticaboek | 11 | 6,9 | 0,9 | 6,0 | 9,0 |
| Antwoordboek | 6 | 6,8 | 0,4 | 6,0 | 7,0 |
| Toetsen | 5 | 6,0 | 0,7 | 5,0 | 7,0 |

Leerkrachten zijn ook gevraagd naar hun idee van de invloed van de methode op taalvaardigheid, houding en leesgedrag. Gemiddeld gezien is deze invloed op alle drie genoemde factoren gemiddeld tot licht positief (zie tabel 5.6).

Tabel 5.6. Invloed van Studio F op taalvaardigheid, houding en leesgedrag in aantal leerkrachten en gemiddelde score.

| Score invloed | Taalvaardigheid | Houding | Leesgedrag |
|---|---|---|---|
| 1 (geen invloed) | 0 | 0 | 1 |
| 2 | 3 | 1 | 2 |
| 3 | 4 | 10 | 5 |
| 4 | 12 | 8 | 11 |
| 5 (heel veel invloed) | 0 | 0 | 0 |
| Totaal | 19 | 19 | 19 |
| **M** (*SD*) | **3,5** (*0,8*) | **3,4** (*0,6*) | **3,4** (*0,9*) |

## 5.7 Conclusie

Met het verschijnen van Studio F in 2006/2007 is een belangrijke stap gezet op weg naar de modernisering van het vak Fries. Met Studio F is de leerkracht in staat om de lesstof gedifferentieerd aan de leerlingen aan te bieden in vier niveaus die oplopen van Fries verstaan tot het Fries schrijven. Bij Nederlandstalige leerlingen zonder enige kennis van het Fries wordt lesstof aangeboden die gericht is op het kunnen verstaan van het Fries en het verbeteren van de Friese taalattitude. Bij Friestalige leerlingen die Fries spreken en verstaan kan lesstof aangeboden worden die gericht is op het lezen en het schrijven van het Fries. Naast lof over het moderne van de methode wordt de manier waarop de methode dient te worden toegepast bekritiseerd vanwege de complexiteit en de aandacht die het vergt van de leerkracht, zoals in combinatieklassen, om voortdurend te differentiëren tussen verschillende vier of acht niveaus in het geval van 2 combinatiegroepen. Het onderzoek laat zien dat ervaren en gemotiveerde leerkrachten uit het drietalig onderwijs aanmerkelijk minder moeite hebben met de toepassing van Studio F. De leerkrachten van de reguliere ééntalige reguliere scholen geven aan meer moeite te hebben met de methode en het differentiëren lastig te vinden. Geen van de geïnterviewden gebruikt de methode zoals deze bedoeld is. Opvallend is ook dat niet al het materiaal van de methode wordt gebruikt door de leerkrachten maar dat sommige onderdelen, zoals het basisboek, juist veel worden gebruikt. In hun menig over de invloed van de methode op de Friese taalvaardigheid van de leerlingen zijn de leerkrachten positief. Een grote meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat door middel van Studio F de taalvaardigheid en het leesgedrag positief worden beïnvloed. Over het beïnvloeden van de Friese taalattitude zijn de leerkrachten gematigder.

Gegeven de resultaten van het onderzoek naar het gebruik en het effect van Studio F kan worden gesteld dat Studio F een volwaardig en gedegen methode is voor het vak Fries. De implementatie van Studio F is echter sterk afhankelijk van de motivatie en de didactische vaardigheden van de leerkracht. Met betrekking tot het vak Fries is het de vraag of dit een wenselijke situatie is. De drietalige scholen en scholen waar leerkrachten veel affiniteit met het Fries hebben profiteren heel duidelijk van de voordelen van de methode en zien de prestaties van hun leerlingen verbeteren. Echter reguliere scholen met minder affiniteit met het Fries zijn minder in staat of gemotiveerd om de methode adequaat te implementeren waardoor de prestaties van de leerlingen minder of helemaal niet verbeteren. Gezien het feit dat, zoals aangegeven in 2.4.1, de meeste Boppeslachscholen het Nederlands prioriteit geven, Studio F niet implementeren of implementatie voortdurend uitstellen, kan men zich afvragen of het vak Fries wel bij de juiste leerlingen onder de aandacht komt. Het verschil in leerprestaties tussen scholen, met betrekking tot het vak Fries, neemt op deze manier alleen maar toe. Leerlingen op Friese plattelandscholen presteren steeds beter met betrekking tot het vak Fries, maar leerlingen in gebieden waar het Fries minder tegenwoordig is blijven steeds verder achter, hetgeen niet bevorderlijk is voor de meertalige ontwikkeling en de taalattitude van de leerlingen.

# 6 Project 3 Werking drietalig onderwijsmodel

## 6.1 Inleiding

In het derde deelproject is onderzoek gedaan naar de werking van het drietalig onderwijsmodel (Ytsma, 2001) zoals dat in Fryslân op ruim 70 scholen (www.3ts.nl) wordt geïmplementeerd. Voor dit project zijn drie onderzoeksvragen geformuleerd,

1. Wat zijn de belangrijkste determinanten van het drietalig onderwijsmodel? Wat is de invloed van de verschillende varianten van de taalverdeling op het model?
2. Wat zijn de opbrengsten van het taalmodel voor de leerlingen gemeten naar de taalvaardigheid Fries, Nederlands en Engels?
3. Welk taalmodel is in relatie tot de taalvaardigheid Fries, Nederlands en Engels van de leerlingen effectief te noemen.

Van de werking van het drietalige model is al bekend (Van Ruijven & Ytsma, 2008) dat leerlingen op drietalige scholen evengoed presteren op het vak Nederlands als leerlingen op controle scholen, maar substantieel beter presteren op het vak Fries. Het onderzoek van Van Ruijven en Ytsma (2008) bracht verder aan het licht dat, hoewel de leerling-prestaties voor het vak Engels gelijk waren, de leerkrachten van mening waren dat de leerlingen op de drietalige scholen gemakkelijker waren in het gebruik van het Engels in spontane conversaties in de klas. In 2009 is besloten, met instemming van de provincie Fryslân, om binnen het kader van het onderzoeksproject een promotieonderzoek in te stellen waarin het effect van het drietalig onderwijsmodel met betrekking tot het vak Engels nader wordt onderzocht. Hierbij is nader ingezoomd op verschillende typen scholen, te weten (1) gecertificeerde drietalige basisscholen, (2) basisscholen met extra aandacht voor het Fries, en (3) reguliere basisscholen. In drie achtereenvolgende jaren zijn de leerling-vorderingen in groep 6, 7 en 8 op het gebied van hun 'basale' Engelse spreekvaardigheid getest. Dit longitudinale onderzoek maakt het mogelijk om de ontwikkeling van de leerlingen tussen de verschillende typen scholen te vergelijken. Deze ontwikkeling zal verder worden gerelateerd aan kernvariabelen als prestatiemotivatie, zelfvertrouwen en persoonlijkheid. In dit hoofdstuk wordt echter alleen ingegaan op een vergelijking van de prestaties van de leerlingen op het eerste meetmoment. In een zogenaamde cross-sectionele vergelijking worden de prestaties van de leerlingen in de groepen 6, 7, en 8 tussen de verschillende typen scholen vergeleken. De analyse van de longitudinale data is op het moment van het schrijven van deze rapportage nog gaande.

In dit hoofdstuk wordt wel verslag gedaan van een beperkte longitudinale analyse naar de invloed van de één- of tweetaligheid van de leerlingen op de 'basale' Engelse spreekvaardigheid. Deze analyse is uitgevoerd op een subset van de data en betreft de twee meetmomenten van 42 leerlingen die eerst in groep 7 en een jaar later in groep 8 zijn getest. De centrale vraag bij deze analyse is of de tweetaligheid van de leerlingen een positief effect heeft op de geteste Engelse spreekvaardigheid. In de analyse wordt naast de taligheid van de leerlingen ook de invloed van het onderwijsmodel (i.e. drietalig of regulier) bepaald.

## 6.2 Theoretisch kader

In het algemeen kan gesteld worden dat meertalig onderwijs steeds belangrijker wordt in een globaliserende wereld. In Europa wordt het steeds normaler om reeds in het basisonderwijs te beginnen met het leren van een vreemde taal. Net als in het Friese drietalig onderwijs is dat vaak de Engelse taal. In tweetalige gebieden zoals Catalonië, Baskenland, Bretagne of Finland (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001) en Fryslân betekent dat in het basisonderwijs een derde taal wordt onderwezen. In deze regio's worden meertalige onderwijsprogramma's aangeboden waarin naast de nationale taal en de minderheidstaal een derde vreemde taal wordt onderwezen (Ytsma, 2001).

Wetenschappelijke ideeën en theorieën omtrent het optimaal leren van talen zijn in de afgelopen decennia sterk tot ontwikkeling gekomen. Leerlingen werden lange tijd beschouwd als passieve actoren die leerden door hun reacties op steeds opnieuw aangeboden stimuli (Shuel, 1988). De toenemende groei van de complexiteit in de steeds technologischer wordende samenleving heeft ervoor gezorgd dat de ideeën over het leren zijn verschoven naar de actieve rol die een leerling bij het leerproces zelf kan/moet aannemen. In plaats van het passief ontvangen van kennis is de focus gaandeweg meer op leren hoe te leren komen te liggen (Minnaert & Vermunt, 2006). Hierdoor hebben sommige scholen hun onderwijsmodel aangepast naar een model waarin specifiek aandacht is voor het mentaal functioneren van de leerlingen. Op het gebied van het leren van een vreemde taal zijn (meertalige) scholen daarom vaak overgegaan naar een zogenaamd Content and Language Integrated Learning (CLIL) aanpak, waarvan het Friese drietalige onderwijsmodel een sprekend voorbeeld is. In een dergelijk CLIL model wordt een vreemde taal (i.e. het Engels) niet alleen onderwezen als een apart vak maar ook gebruikt als instructie medium. Dit betekent dat bepaalde onderdelen van het curriculum onderwezen worden in de vreemde taal zoals bijvoorbeeld een vak als geschiedenis onderwezen kan worden in het Engels. Op deze manier doen leerlingen kennis op van zowel het vak (i.e. geschiedenis) als de instructietaal (i.e. het Engels) (Lightbown & Spada, 2007). Anders gezegd, de leerlingen wordt de mogelijkheid geboden om het Engels te oefenen terwijl zij bezig zijn met het vak geschiedenis. Van Ruijven en Ytsma (2008) laten zien dat door de toepassing van het drietalige model, de leerlingen op drietalige scholen evengoed presteren op het vak Nederlands terwijl het Nederlands op de school slechts in 40 procent van de onderwijstijd gebruikt wordt.

De centrale vraag die in dit project centraal staat is of het Engelse onderwijs dat op de CLIL manier gegeven wordt de Engelse prestaties en het gebruik van het Engels door de leerlingen meer beïnvloedt dan de reguliere manier waarop het Engels gegeven wordt. In het oorspronkelijke onderzoek van Van Ruijven en Ytsma (2008) kon geen voordeel voor de drietalige scholen worden gevonden met betrekking tot de Engelse woordenschat, luistervaardigheid en leesvaardigheid.

Echter, in een andere studie met een kleiner aantal leerlingen (Van der Meij, 2008) werden wel positieve effecten gevonden van het drietalig onderwijsmodel op de Engelse spreekvaardigheid van de leerlingen. Leerlingen van drietalige scholen waren spreekvaardiger in het Engels dan leerlingen van reguliere scholen.

Het onderzoek in dit derde project is gericht op de werking van het drietalige CLIL model op het gebied van de Engelse spreekvaardigheid van de kinderen. In een cross-sectionele studie worden leerlingen van twee typen reguliere scholen en drietalige scholen met elkaar vergeleken op hun

Engelse spreekvaardigheid. Hierbij worden de leerlingen tevens getest op hun algemene cognitieve vaardigheden met de NSCCT (Niet Schoolse Cognitieve Capaciteiten Test) (van Batenburg & van der Werf, 2004) omdat intelligentie van invloed is op het leren van een vreemde taal (Cenoz, 2012).

In de inleiding is aangegeven dat naast het onderzoek naar het onderwijsmodel een aanvullende onderzoekvraag is geformuleerd ten aanzien van de invloed van de taligheid van de leerlingen op de Engelse spreekvaardigheid. In het specifieke geval van leerlingen in Fryslân gaat het daarbij om de ééntalige Nederlandstalige leerlingen en tweetalige leerlingen die van huis uit Friestalig opgevoed worden en die op zeer jonge leeftijd het Nederlands leren. Het onderzoek naar tweetaligheid is lang gericht geweest op de identificatie van mogelijke nadelen voor de taalontwikkeling van kinderen. In de eerste helft van de 20e eeuw werd zelfs gedacht dat het opgroeien in een tweetalige omgeving zou leiden tot cognitieve retardatie (Diaz, 1983). De inzichten omtrent tweetaligheid zijn in de loop van de 20e eeuw veranderd door studies die een positief effect vonden op bijvoorbeeld het cognitief functioneren van tweetaligen zoals het metalinguïstische bewustzijn en de cognitieve controle (zie bijvoorbeeld Bialystok & Craik, 2010). Door dit soort positieve uitkomsten is de vraag ontstaan of tweetaligheid van invloed is op het aanleren van een derde taal. Onderzoek van onder andere Cummins (1976) en Cenoz en Genesee (1998) laat zien dat er een positieve invloed van tweetaligheid kan zijn op het leren van een derde taal door, onder andere, het grotere metalinguïstische bewustzijn en de ervaring die opgedaan is met het leren van de tweede taal. Echter, in een latere review studie van Cenoz (2003) is duidelijk geworden dat deze veronderstelling niet altijd op gaat. Cenoz (2003) laat hierbij zowel positieve als negatieve voorbeelden zien betreffende de invloed van tweetaligheid op taalleren. Het is daarom belangrijk dat er meer bekend wordt over de omstandigheden waaronder tweetaligheid een positief of negatief effect heeft op het leren van een derde taal. In het onderzoek naar de Engelse spreekvaardigheid op de Friese basisscholen wordt daarom gekeken naar het effect van tweetaligheid door de prestaties van ééntalige Nederlandse leerlingen te vergelijken met die van tweetalige Fries/Nederlandse leerlingen.

## 6.3 Methode

### *6.3.1 Scholen*

Het onderzoek is uitgevoerd op drie typen scholen. Als eerste zijn dat de drietalige scholen waar gebruik gemaakt wordt van een CLIL model waarin Nederlands, Fries en Engels als instructietalen worden gebruikt. Daarnaast worden twee typen reguliere scholen onderscheiden. Als eerste is dat de reguliere A school met het standaard curriculum waarin het vak Fries één uur per week gegeven wordt. Als tweede is dat de reguliere B school meer dan één uur per week aan het onderwijs in het vak Fries gedaan wordt, zoals bijvoorbeeld het gebruik van het Fries tijdens een speciaal ingestelde Friese middag. Voor elk schooltype hebben zes verschillende scholen deelgenomen aan het onderzoek waardoor het aantal deelnemende scholen op 18 komt.

### *6.3.2 Leerlingen*

Er hebben 575 leerlingen deelgenomen aan het onderzoek. Deze leerlingen komen van zes reguliere A scholen (252), zes reguliere B scholen (137) en zes drietalige scholen (186). De leerlingen zijn tussen de 9 en 12 jaar oud en komen uit groep 6 (216), groep 7 (164) en groep 8 (195) van de basisschool. Op reguliere scholen begint het Engelse taalonderwijs in groep 7. Op drietalige scholen begint het Engelse taalonderwijs doorgaans in groep 4. Om ervoor te zorgen dat de drietalige scholen op een adequate manier de drie talen onderwijzen op een manier die recht doet aan een CLIL model zijn zes scholen geselecteerd die officieel als drietalig zijn gecertificeerd.

**Tabel 6.1** Leerling-kenmerken per school type (percentages)

| | Regulier A | Regulier B | Drietalig |
|---|---|---|---|
| Geboorteplaats: | | | |
| in Fryslân | 87 | 89 | 87 |
| buiten Fryslân | 13 | 11 | 13 |
| Eerste taal: | | | |
| Fries | 26 | 39 | 48 |
| Fries & Nederlands | 22 | 22 | 16 |
| Nederlands | 45 | 28 | 26 |
| Anders | 7 | 11 | 10 |
| Subset leerlingen: | | | |
| | Regulier | Drietalig | Totaal |
| Eéntalig NL | 13 | 6 | 19 |
| Tweetalig FR & NL | 8 | 15 | 23 |
| Totaal | 21 | 21 | 42 |

Op de deelnemende scholen is 87 procent van de leerlingen geboren in Fryslân. In tabel 6.1 is te zien dat de meeste leerlingen van de reguliere B scholen en de drietalige scholen van huis uit Friestalig zijn.

Onderaan in Tabel 6.1 worden de aantallen ééntalige Nederlandse leerlingen en de tweetalig Fries en Nederlandse leerlingen weergegeven die ten behoeve van de longitudinale analyse zijn geselecteerd. Deze leerlingen zijn zowel in groep 7 en groep 8 getest op hun Engelse spreekvaardigheid. Deze leerlingen zijn geselecteerd uit 3 reguliere scholen en 4 drietalige scholen en zo goed als mogelijk gematched op relevante achtergrondvariabelen als geslacht, IQ en taalpreferentie. Merk op dat voor de longitudinale analyse geen onderscheid wordt gemaakt tussen twee typen reguliere scholen.

### 6.3.3 Onderzoeksinstrumenten

De Engelse spreekvaardigheid is getest met drie zogenaamde ‘verteltaken’, te weten de verteltaak uit de ‘Taal Toets Alle Kinderen’ (TAK; Verhoeven & Vermeer, 2006), de verteltaak van Bos (1997) en de verteltaak uit de ‘PPON’ (Periodieke Peiling van het Onderwijs) van Heesters, Feddema, Van der Schoot en Hemker (2008). Deze verteltaken zijn voor gebruik eerst op werkbaarheid getest in een pilotonderzoek. Leerlingen worden bij deze verteltaken gevraagd om, in het Engels, het verhaaltje te vertellen zoals dat uitgebeeld wordt in een serie plaatjes. In totaal zijn drie verteltaken gebruikt in het onderzoek namelijk: Zandkasteel (groep 6), Brug (groep 6, 7 en 8) en Ballon (groep 7 en 8). Voorafgaand aan de verteltaken werden de leerlingen getest op hun actieve Engelse woordenschat. Hierbij wijst de onderzoeker achtereenvolgens een aantal elementen in de plaatjes van de verteltaken aan die door de leerling in het Engels benoemd moeten worden. Daarna werd de leerlingen gevraagd om in het Engels het verhaaltje te vertellen dat uitgebeeld wordt door de plaatjes. Hierbij wordt nagegaan hoeveel de leerling in de doeltaal (i.e. het Engels) spreekt. In totaal werden per leerling twee verteltaken afgenomen en duurde de afname ongeveer vijf minuten.

### *6.3.4 Procedure*

De testafnames vonden plaats op de scholen van de leerlingen in een rustige kamer die speciaal voor het onderzoeksdoel beschikbaar was gesteld. Het onderzoek is uitgevoerd door de onderzoeker en meerdere getrainde testassistenten. Elke testafname begon in het Nederlands met een uitleg over het doel en de procedure. Daarna gaven de leerlingen Engelse vertalingen van de aangewezen woordjes uit de woordenschattoets, waarbij de onderzoeker de gegeven antwoorden gelijktijdig codeerde als zijnde goed of fout. Na voltooiing van de woordenschattoets werd gestart met de verteltaak.

De afname van de verteltaak is uitgevoerd aan de hand van een strikt protocol waarin werd aangegeven wat de testafnemer wel en niet mag zeggen. Hierbij werden korte Engelse zinnen toegestaan als "Can you tell me more?" om de leerling op gang te helpen of te houden. De hele afname is opgenomen op een digitaal opnameapparaat. Na voltooiing van de verteltaak werd door de onderzoeker een inschatting gegeven van de mate waarin de doeltaal is gebruikt door de leerling. De onderzoeker heeft hierbij de keuze uit de categorieën (1) voornamelijk Nederlands of (2) voornamelijk Engels. De betrouwbaarheid van deze inschatting is bepaald middels de interrater betrouwbaarheid van de oordelen van de onderzoeker en de testassistenten. Deze bedraagt achtereenvolgens .63 (Zandkasteel), .63 (Brug) en .52 (Ballon). Volgens de richtlijnen van Landis en Koch (1977), opnieuw geformuleerd door Altman (1991), zijn dergelijke waarden voor het gebruik van de doeltaal als 'gemiddeld' tot 'goed' te noemen.

Voor de longitudinale analyse van de 42 leerlingen worden de scores van de twee woordenschattoetsen (i.e. Brug en Ballon) gesommeerd en worden de twee scores voor de inschatting van het gebruik van de doeltaal gemiddeld. Daarnaast zijn, op basis van de twee verhalen van de leerling, een aantal aanvullende maten berekend. Hiervoor zijn de opgenomen verhalen van de leerlingen getranscribeerd, waarbij het hele verhaal woord voor woord op een tijdlijn wordt uitgeschreven, waarna 3 aanvullende maten konden worden berekend. Te weten:

- de Engelse NDW ('Number of Different Words'): Het totaal aantal verschillende Engelse woorden dat de leerling gebruikt heeft in zijn/haar verhaal. Het gaat hierbij om unieke Engelse woorden. Aarzelingen en pauzewoordjes als 'eh' of 'nou' of zinnen die niet met het verhaal te maken hebben worden niet meegerekend.
- de Engelse spreeksnelheid: Het aantal verschillende Engelse woorden gedeeld door de tijd die de leerling nodig had om het verhaal te vertellen. De resulterende score is het aantal Engelse woorden dat per seconde door de leerling gebruikt is.
- de Engelse MLU ('Mean Length of utterance'): Het totaal aantal Engelse woorden gedeeld door het aantal gebruikte zinnen. De resulterende score wordt gebruikt als maat voor het gemak waarmee de leerling spreekt. Een hoge score is een indicatie dat de leerling veel woorden en lange zinnen heeft gebruikt.

### *6.3.5 Data analyse*

De prestaties van de leerlingen van de verschillende type scholen en groepen zijn geanalyseerd met behulp van multivariate variatie-analyse waarin gecontroleerd wordt voor de cognitieve vaardigheden van de leerlingen. De verwachting was dat zowel de woordenschat als het gebruik van het Engels beïnvloed worden door het type school. Dit betekent dat leerlingen op scholen waarin het Engels ook als instructietaal wordt gebruikt gemiddeld spreekvaardiger zijn in het Engels dan leerlingen van de scholen waar het Engels niet als instructietaal wordt gebruikt. Door het

voortdurende oefenen van de Engelse spreekvaardigheid zouden leerlingen dus beter moeten kunnen presteren op een test die Engelse spreekvaardigheid meet.

De longitudinale analyse van de 42 geselecteerde leerlingen is uitgevoerd met behulp van multivariate variatie-analyse waarbij zowel de taligheid als het onderwijsmodel in de analyse zijn opgenomen. De verwachting was dat verschillende scores positief beïnvloed worden door zowel de tweetaligheid van de leerling als door het drietalig onderwijsmodel. Dit betekent dat tweetalige leerlingen spreekvaardiger zouden moeten zijn dan ééntalige leerlingen en dat leerlingen van drietalige scholen spreekvaardiger zijn dan leerlingen van reguliere scholen.

## 6.4 Resultaten

### *6.4.1. Spreekvaardigheid groep 6*

Tabel 6.2 laat de scores op de verteltaken van de leerlingen in groep 6 zien. In kolom 2 en 4 worden de gemiddelde woordenschat scores van de leerlingen op de twee verteltaken gegeven en in de kolom 3 en 5 de mate waarin de doeltaal (Engels) gemiddeld is gebruikt in de afname. Een belangrijke opmerking met betrekking tot de gemiddelde scores in tabel 6.2 betreft het feit dat alleen drietalig scholen het vak Engels in groep 6 onderwijzen. Reguliere scholen beginnen pas met het onderwijs in het vak Engels in groep 7. Dit betekent dat de Engelse woordenschat van de kinderen op de reguliere scholen alleen beïnvloed wordt door de maatschappelijke context, dat wil zeggen de mate waarin de leerlingen buiten de school aan het Engels worden blootgesteld via bijvoorbeeld het internet en de televisie.

**Tabel 6.2** Gemiddelde Scores (SD) Spreekvaardigheid Engels van leerlingen in groep 6

| | Zandkasteel | | Brug | |
|---|---|---|---|---|
| School type | Woordenschat[a] | Doeltaal[b] | Woordenschat | Doeltaal |
| Regulier A | 3.9 (2.1) | 1.1 (0.4) | 2.5 (2.0) | 1.2 (0.4) |
| Regulier B | 3.4 (2.1) | 1.2 (0.4) | 2.1 (2.1) | 1.2 (0.4) |
| Drietalig | 5.1 (1.9) | 1.6 (0.5) | 4.3 (1.9) | 1.6 (0.5) |

Note: [a] Voor woordenschat: de score is het gemiddelde aantal correct vertaalde items. Maximum scores voor Zandkasteel en Brug is 10.
[b] Voor Doeltaal: een score dicht bij 1 geeft aan dat voornamelijk Nederlands is gebruikt, een score dicht bij 2 geeft aan dat voornamelijk Engels is gebruikt.

De prestaties van de leerlingen met betrekking tot de Engelse woordenschat, zie tabel 6.2, verschillen significant tussen de typen scholen ($F$ (4,418) = 10.84, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.09$). Op het oog is duidelijk te zien dat leerlingen van drietalige scholen beter presteren dan de leerlingen van beide typen reguliere scholen. De ‘effect-sizes’, i.e. verschil in prestaties tussen de typen scholen, is met 0.6 tot 1.1 gemiddeld tot groot te noemen (Cohen, 1969). Dit betekent dat het Engelse onderwijs op de drietalige scholen een positief effect heeft op de Engelse woordenschatontwikkeling van de leerlingen. De leerlingen van de drietalige scholen presteren daarbij gemiddeld één standaarddeviatie beter dan de leerlingen van beide typen reguliere scholen.

De prestaties van de leerlingen met betrekking tot het gebruik van de doeltaal, zie tabel 6.2 kolom 3 en 5, verschillen significant tussen de typen scholen ($F$ (4, 414) = 9.67, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.09$). Ook hier is duidelijk dat de leerlingen van de drietalige scholen vaker het Engels gebruiken bij het vertellen over de plaatjes uit de verteltaak. Het verschil tussen de typen scholen, de ‘effect-size’, is wederom

groot te noemen met waarden tussen de 0.9 en 1.0. Dit betekent dat de leerlingen van de drietalige scholen gemiddeld een standaarddeviatie hoger scoren dan de leerlingen van de reguliere scholen. De resultaten in tabel 6.2 laten zien dat de leerlingen op drietalige scholen zowel een grotere Engelse woordenschat hebben als het Engels meer gebruiken terwijl zij een verhaal moeten vertellen.

### *6.4.2. Spreekvaardigheid groep 7*

In groep 7 krijgen zowel de leerlingen van de reguliere scholen als de leerlingen van de drietalige scholen les in het vak Engels. Het enige verschil is dat op de drietalige scholen het Engels ook een dagdeel wordt gebruikt als instructietaal. Reguliere scholen onderwijzen het Engels alleen als vak. Ook voor groep 7 werd verwacht dat leerlingen van de drietalige scholen meer Engelse woordjes zouden kennen en meer Engels zouden praten bij de verteltaak.

**Tabel 6.3** Gemiddelde Scores (SD) Spreekvaardigheid Engels van leerlingen in groep 7

| | Brug | | Ballon | |
|---|---|---|---|---|
| School type | Woordenschat[a] | Doeltaal[b] | Woordenschat | Doeltaal |
| Regulier A | 4.0 (2.6) | 1.4 (0.5) | 5.6 (2.7) | 1.4 (0.5) |
| Regulier B | 3.9 (1.9) | 1.3 (0.5) | 4.7 (2.3) | 1.3 (0.5) |
| Drietalig | 5.5 (2.0) | 1.8 (0.4) | 6.8 (2.2) | 1.8 (0.4) |

Note: [a] Voor woordenschat: de score is het gemiddelde aantal correct vertaalde items. Maximum scores voor Zandkasteel en Brug is 10.
[b] Voor Doeltaal: een score dicht bij 1 geeft aan dat voornamelijk Nederlands is gebruikt, een score dicht bij 2 geeft aan dat voornamelijk Engels is gebruikt.

De resultaten in tabel 6.3 laten zien dat er significante verschillen ($F$ (4, 350) = 6.56, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.07$) bestaan in de gemiddelde prestaties van de leerlingen van de drie typen scholen. De leerlingen van de drietalige scholen presteren gemiddeld beter bij de woordenschattoetjes van 'Brug' (kolom 2) en 'Ballon' (kolom 4). De 'effect sizes' zijn iets lager dan voor de leerlingen in groep 6 maar zijn met 0.7 tot 0.8 toch gemiddeld tot groot te noemen. Leerlingen van drietalige scholen benoemen substantieel meer correcte Engelse woordjes in de woordenschattoets. Ook het gebruik van de doeltaal laat wederom significante verschillen zien voor de twee verteltaken 'Brug' en 'Ballon'($F$ (4, 348) = 11.37, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.16$). Ook in groep 7 maken de leerlingen van de drietalige scholen gemiddeld meer gebruik van het Engels wanneer zij vertellen over de plaatjes. De 'effect sizes', 0.9 en 1.1, zijn ook voor het gebruik van de doeltaal gemiddeld tot groot te noemen.

### *6.4.3. Spreekvaardigheid groep 8*

Net als in groep 7 krijgen de leerlingen in groep 8 het Engels als vak, waarbij alleen op de drietalige scholen het Engels ook als instructietaal gebruikt wordt. Net als in de voorgaande groepen bestaat er in groep 8 een significant verschil ($F$ (4, 378) = 2.80, $p < 0.05$, $\eta^2 = 0.03$) tussen de prestaties van de leerlingen van de verschillende typen scholen. Zoals te zien in tabel 6.4 benoemen de leerlingen van de drietalige scholen gemiddeld meer woordjes correct bij de beide verteltaken. Echter het effect is duidelijk kleiner dan in groep 6 en 7. De 'effect sizes' zijn achtereenvolgens 0.3 en 0.6 en kunnen gezien worden als klein en gemiddeld.

**Tabel 6.4** Gemiddelde Scores (SD) Spreekvaardigheid Engels van leerlingen in groep 8

| | Brug | | Ballon | |
|---|---|---|---|---|
| School type | Woordenschat[a] | Doeltaal[b] | Woordenschat | Doeltaal |
| Regulier A | 5.8 (2.3) | 1.8 (0.4) | 7.2 (2.3) | 1.8 (0.4) |
| Regulier B | 5.2 (2.1) | 1.6 (0.5) | 6.3 (2.5) | 1.6 (0.5) |
| Drietalig | 6.4 (1.8) | 1.8 (0.4) | 7.8 (2.4) | 1.8 (0.4) |

Note: [a] Voor woordenschat: de score is het gemiddelde aantal correct vertaalde items. Maximum scores voor Zandkasteel en Brug is 10.
[b] Voor Doeltaal: een score dicht bij 1 geeft aan dat voornamelijk Nederlands is gebruikt, een score dicht bij 2 geeft aan dat voornamelijk Engels is gebruikt.

Wat verder opvalt aan tabel 6.4 zijn de gemiddelde prestaties van de leerlingen bij het gebruik van de doeltaal. Voor beide verteltaken bestaat er tussen de verschillende typen scholen geen significant ($F$ (4,424) = 1.26, $p$ = 0.285, $\eta^2$ = 0.01) verschil in het gebruik van de doeltaal. Dit betekent dat de leerlingen van de reguliere scholen net zoveel Engels lijken te gebruiken bij de verteltaal als de leerlingen van de drietalige scholen. Dit wordt ook geïllustreerd door de 'effect sizes' van respectievelijk 0.0 tot 0.4 die aangeven dat er geen sprake is van een verschil of slechts sprake is van een klein verschil. Met andere woorden, leerlingen van reguliere en drietalige scholen gebruiken vergelijkbare hoeveel heden aan Engelse woorden bij de afname van de verteltaken.

### *6.4.4 Longitudinale analyse*

De longitudinale analyse betreft de subset van 42 leerlingen waarvoor, naast de score op de woordenschattoets en de inschatting van het gebruik van de doeltaal, 3 aanvullende maten zijn berekend. De resultaten worden per maat weergegeven waarbij de ééntalige Nederlandse leerlingen worden weergegeven als 1T en de tweetalige Fries en Nederlandse leerlingen als 2T. Het onderwijsmodel wordt respectievelijk weergeven als Regulier en Drietalig.

#### *Woordenschat*

Het gemiddelde aantal correct vertaalde items wordt weergegeven in tabel 6.5. Uit de tabel valt op dat de 1T en de 2T leerlingen in groep 7 van de drietalige scholen duidelijk meer woorden correct hebben vertaald vergeleken met de leerlingen van de reguliere scholen ($F$ (3,41) = 6.85, $p$ = .001, $\eta^2$ = .36). In groep 8 scoren de 1T leerlingen van de drietalige scholen hoger dan alle andere groepen $F$ (3,41) = 5.06, $p$ = .005, $\eta^2$ = .29). De leerlingen van de drietalige scholen scoren veel hoger dan de leerlingen van de reguliere scholen.

**Tabel 6.5** Gemiddelde Woordenschatscores (SD)

| | | Groep 7 | Groep 8 |
|---|---|---|---|
| Regulier | 1T | 9.0 (4.6) | 12.4 (4.9) |
| | 2T | 7.3 (3.5) | 11.6 (3.1) |
| Drietalig | 1T | 15.5 (2.4) | 17.8 (1.7) |
| | 2T | 12.5 (3.9) | 15.9 (3.6) |

Uit tabel 6.5 valt verder op dat de 2T leerlingen van de drietalige en reguliere scholen niet hoger scoren dan de 1T leerlingen. Dit geeft aan dat de 1T leerlingen gemiddeld meer Engelse woorden kennen dan de 2T leerlingen en dat het veronderstelde voordeel van tweetaligheid niet kan worden geconstateerd voor woordenschat.

Uit de tabel kan verder worden opgemerkt dat er een toename is in de woordenschat na de overgang van groep 7 naar groep 8 ($F$ (1,38) = 80.25, $p$ = .00, $\eta^2$ = .68). Ten slotte moet worden opgemerkt dat, hoewel niet statistisch significant, de 2T leerlingen in beide typen scholen starten met een lagere gemiddelde score maar dat de toename in de score hoger is dan die van de 1T leerlingen.

### *Gebruik van de doeltaal*

Tabel 6.6 geeft de gemiddelde scores van de inschatting van het gebruik van de doeltaal weer. Voor deze score geldt dat hoe hoger (en dichter bij 1), hoe hoger het gebruik van het Engels. Uit de tabel valt op dat de leerlingen van de drietalige scholen het meest gebruik hebben gemaakt van Engels woorden en dat de leerlingen van de reguliere scholen voornamelijk gebruik hebben gemaakt van Nederlandse woorden. Dit geldt zowel voor groep 7 ($F$ (3,41) = 11.42, $p$ = .00, $\eta^2$ = .47) als voor groep 8 ($F$ (3,41) = 10.16, $p$ = .00, $\eta^2$ = .45). Dit resultaat is een bevestiging van de hypothese dat leerlingen van drietalige scholen beter presteren op het gebied van Engelse spreekvaardigheid dan leerlingen op reguliere scholen. Het valt daarbij op dat de leerlingen in groep 7 van de drietalige scholen ook hoger scoren dan de leerlingen in groep 8 van de reguliere scholen.

**Tabel 6.6** Inschatting gebruik doeltaal (SD)

| | | Groep 7 | Groep 8 |
|---|---|---|---|
| Regulier | 1T | 0.4 (0.3) | 0.4 (0.3) |
| | 2T | 0.2 (0.2) | 0.4 (0.3) |
| Drietalig | 1T | 0.8 (0.2) | 0.9 (0.1) |
| | 2T | 0.7 (0.2) | 0.8 (0.2) |

Tenslotte valt uit tabel 6.6 op dat de 2T leerlingen binnen beide typen scholen ongeveer gelijk of een fractie lager scoren dan de 1T leerlingen.

### *De Engelse 'NDW'*

In aanvulling op de analyse van het gebruik van de doeltaal is voor de verschillende leerling-groepen het gemiddelde gebruik van het 'Number of Different Words' (NDW) bepaald. Tabel 6.7 laat zien dat de leerlingen in groep 7 en 8 van de drietalige scholen gemiddeld hoger scoren dan de leerlingen op de reguliere scholen ($F$ (3,41) = 9.55, $p$ = .00, $\eta^2$ = .43), ($F$ (3,41) = 11.02, $p$ = .00, $\eta^2$ = .47). Dit is een bevestiging van de veronderstelling dat leerlingen op drietalige scholen meer verschillende Engelse woorden gebruiken en spreekvaardiger zijn in het Engels. Leerlingen in groep 7 van de drietalige scholen scoren daarbij ook hoger dan de leerlingen in groep 8 van de reguliere scholen.

**Tabel 6.7** Gemiddeld gebruik van 'Number of different words' (SD)

| | | Groep 7 | Groep 8 |
|---|---|---|---|
| Regulier | 1T | 17.9 (14.4) | 24.5 (15.5) |
| | 2T | 13.6 (6.9) | 24.3 (7.3) |
| Drietalig | 1T | 43.3 (11.1) | 52.7 (10.0) |
| | 2T | 35.1 (15.4) | 43.2 (12.7) |

De veronderstelling dat 2T leerlingen een voordeel hebben bij het leren van het Engels wordt niet door de data ondersteund. Voor beide schooltypen geldt dat de 1T leerlingen gemiddeld hoger scoren dan de 2T leerlingen. Wel kan worden geconstateerd, net als voor de gemiddelde

woordenschat, dat de scores toenemen na de overgang van groep 7 naar groep 8. Ook hierbij valt op dat de toename het hoogst is voor de 2T leerlingen.

### *De Engelse spreeksnelheid*

Het gemak waarmee Engels gesproken wordt is bepaald middels het aantal Engelse woorden dat per seconde wordt gebruikt in het verhaal van de leerling. Deze gemiddelden worden voor de verschillende groepen leerlingen weergeven in tabel 6.8. Nader beschouwing van de spreeksnelheid laat zien dat de leerlingen van de drietalige scholen in beide groepen gemiddeld meer Engelse woorden gebruiken per seconde (groep 7: $F$ (3,41) = 3.63, $p$ = .021, $\eta^2$ = .22; groep 8: $F$ (3,41) = $p$ =, $\eta^2$=.23)

**Tabel 6.8** Gemiddelde Engelse spreeksnelheid (SD)

| | | Groep 7 | Groep 8 |
|---|---|---|---|
| Regulier | 1T | 0.3 (0.4) | 0.4 (0.3) |
| | 2T | 0.2 (0.1) | 0.4 (0.3) |
| Drietalig | 1T | 0.8 (0.6) | 1.2 (0.5) |
| | 2T | 0.6 (0.5) | 0.8 (0.4) |

Wat opvalt in tabel 6.8 is dat 1T leerlingen van de drietalige scholen gemiddeld hoger scoren dan beide groepen leerlingen van de reguliere scholen. Dit betekent dat ook voor de Engelse spreeksnelheid geen ondersteuning wordt gevonden voor de veronderstelling dat 2T leerlingen een voordeel hebben bij het leren van het Engels. Daarbij valt verder op dat de leerlingen in groep 7 van de drietalige scholen gemiddeld hoger scoren dan de leerlingen in beide groepen van de reguliere scholen. De 1T leerlingen laten daarbij ook de grootste toename in de gemiddelde scoren zien na de overgang van groep 7 naar groep 8.

### *De Engelse MLU*

De gemiddelde Mean Length of Utterance (MLU) van de verschillende groepen leerlingen wordt weergeven in tabel 6.9. Nadere beschouwing van de tabel laat zien dat ook voor de Engelse MLU geldt dat de leerlingen van de drietalige scholen gemiddeld hoger scoren dan de leerlingen van de reguliere scholen (Groep 7: $F$ (3,41) = 7.31, $p$ = .001, $\eta^2$ = .37; Groep 8: $F$ (3,41) = 8.91, $p$ = .00, $\eta^2$ = .37). Dit geeft aan dat de leerlingen van de drietalige scholen gemiddeld langere zinnen maken met Engelse woorden. Ook hier geldt weer dat de leerlingen van de drietalige scholen in groep 7 gemiddeld hoger scoren dan de leerlingen in groep 8 van de reguliere scholen. Net als bij de voorgaande analyses kan ook voor de Engelse MLU geen ondersteuning worden gevonden voor de veronderstelling dat de 2T leerlingen een voordeel hebben bij het leren van het Engels. Tenslotte wordt ook voor de gemiddelde Engelse MLU gevonden dat de overgang naar groep 8 zorgt voor een toename in de gemiddelde score ($F$ (1,38) = 11.19, $p$ = .002, $\eta^2$ = .23). De 1T leerlingen van de drietalige scholen laten daarbij de grootste toename zien.

**Tabel 6.9** De gemiddelde Engelse MLU (SD)

| | | Groep 7 | Groep 8 |
|---|---|---|---|
| Regulier | 1T | 3.2 (2.4) | 3.8 (2.5) |
| | 2T | 1.9 (0.7) | 3.5 (1.2) |
| Drietalig | 1T | 5.9 (1.9) | 7.7 (1.4) |
| | 2T | 5.9 (2.8) | 5.9 (1.7) |

## 6.5 Conclusie en discussie

Middels deze studie is onderzocht wat de invloed is van verschillende onderwijsmodellen op de Engelse spreekvaardigheid van de leerlingen in het basisonderwijs. Meer specifiek probeert dit onderzoek een antwoord te geven op de vraag of taalonderwijs door middel van CLIL een meer effectieve manier van taalleren biedt vergeleken met de reguliere manier van het geven van taalonderwijs met Engels alleen als een apart vak. De resultaten laten zien dat vooral de leerlingen in groep 6 en 7 van de drietalige scholen profiteren van vroegtijdig Engels onderwijs door middel van CLIL. Opvallend is wel dat leerlingen uit groep 8 niet zozeer lijken te profiteren van deze manier van taalonderwijs. De leerlingen uit groep 8 van de reguliere scholen gebruiken het Engels net zo vaak als de drietalige leerlingen bij de afname van de verteltaken. Hieronder wordt nader ingegaan op de resultaten.

### *6.5.1 Woordenschat*

Er werd verondersteld dat leerlingen van de drietalige CLIL scholen gemiddeld beter zouden presteren op het woordenschat gedeelte van een aantal verteltaken dan leerlingen van reguliere basisscholen. De resultaten laten duidelijk zien dat deze veronderstelling gesteund wordt door de verzamelde data. De leerlingen van de drietalige scholen presteren beter ten aanzien van de Engelse woordenschat dan leerlingen van reguliere scholen. Dit resultaat is consistent met eerdere positieve resultaten in de studie van Van der Meij (2008) waarin leerlingen van een aantal drietalige scholen beter presteerden dan leerlingen van een aantal controle scholen. Het is aannemelijk dat het verschil veroorzaakt wordt door de blootstelling van de leerlingen op de drietalige scholen aan het Engels. Deze leerlingen kunnen meer oefenen met het Engels, bouwen daarmee meer aan hun kennis van het Engels, en ontwikkelen een stabieler en sterker begrip van de Engelse taal. Hierdoor kennen deze leerlingen meer Engelse woorden en presteren zij ook gemiddeld beter op een woordenschat toets. Echter, een interessant resultaat betreft de woordenschattoets in groep 8, waar de leerlingen van de drietalige scholen beter presteren maar waar het verschil met de leerlingen van de reguliere scholen duidelijk kleiner is dan in groep 6 en 7. Dit betekent dat er sprake lijkt te zijn van een afneembare trend in de ontwikkeling van de woordenschat. Doorslaggevende informatie over deze mogelijke trend zal in een later stadium van het onderzoek worden verkregen wanneer de longitudinale resultaten bekend zijn. Hierbij worden de leerlingen individueel gevolgd in de drie achtereenvolgende jaren van de dataverzameling. De data die in dit hoofdstuk worden gepresenteerd betreffen een cross-sectionele vergelijking van drie groepen verschillende groepen leerlingen in groep 6, 7 en 8.

### *6.5.2 Gebruik van het Engels*

De leerlingen van drietalige scholen spreken in groep 6 en 7 gemiddeld veel meer Engels bij de afname van de verteltaak. Het is aannemelijk dat dit veroorzaakt wordt door de oefening die deze leerlingen ondergaan in tegenstelling tot de leerlingen van de reguliere basisscholen. Dit lijkt het vermoeden van Swain (1985, 2005) te bevestigen dat de taaloutput van leerlingen een belangrijke factor is voor het leren van een taal. Dit vermoeden wordt niet bevestigd door de prestaties van de leerlingen op drietalige scholen in groep 8. De voorsprong die de leerlingen van de drietalige scholen lijken te hebben in groep 6 en 7 is verdwenen in groep 8. Met andere woorden, er zijn geen verschillen in het gebruik van het Engels geconstateerd bij de afname van de verteltaken in groep 8. Deze resultaten spreken het vermoeden van Genesee (1994) en Swain (2006) tegen dat het leren van een taal het best gestimuleerd wordt door de taal op een betekenisvolle manier te gebruiken/ te

oefenen. Hoewel taal op een betekenisvolle manier wordt gebruikt door over de inhoud van het vak te praten kan het zo zijn dat specifieke onderwerpen waarvoor het Engels gebruikt wordt niet interessant genoeg zijn om leerlingen te motiveren om de taal te gebruiken en te leren. Een andere mogelijke verklaring is dat leerlingen op de reguliere scholen op een latere leeftijd met het Engels beginnen dan leerlingen op drietalige scholen. In dat geval zijn zij ouder en zijn hun cognitieve vermogens en leerefficiëntie meer ontwikkeld en zijn zij in staat om op een hoger niveau te starten met het Engels. Hun prestaties op het gebied van het Engels lijken die van de leerlingen van drietalige scholen te evenaren. Tenslotte is een mogelijke verklaring voor het feit dat leerlingen van de drietalige scholen in groep 8 niet beter presteren, dan de leerlingen van reguliere scholen, de mogelijke blootstelling, buiten school, aan het Engels op televisie, internet en films. Dit is in lijn met Boekaerts en Minnaert (1999) die stellen dat leerlingen leren van zowel formele als informele leersituaties. Als gevolg van een hoge/intensieve blootstelling kunnen de leerlingen het Engels ook leren vanuit hun omgeving en de media, en kunnen zij daarbij een niveau van beheersing ontwikkelen die resulteert in eenzelfde soort prestatie als leerlingen van drietalige scholen.

### *6.5.3 Longitudinale analyse*

Met behulp van een longitudinale analyse van een subset van 42 leerlingen is onderzocht of het bezoeken van een CLIL school zoals een drietalige school en/of het tweetalig opgroeien een positieve invloed hebben op de Engelse spreekvaardigheid van leerlingen in groep 7 en 8 van de basisschool.

Als eerste werd verondersteld dat leerlingen van drietalige scholen gemiddeld beter zouden presteren dan de leerlingen van reguliere scholen. De resultaten laten zien dat deze veronderstelling wordt ondersteund. De leerlingen van de drietalige scholen presteerden op een test voor Engelse woordenschat en maakten gemiddeld meer gebruik van het Engels bij het vertellen van een verhaal. Dit is in lijn met eerder onderzoek van Dalton-Puffer (2007; 2011) en Lasagabaster (2008), die gelijksoortige positieve resultaten vonden voor leerlingen van CLIL scholen. De leerlingen van groep 7 van de drietalige scholen lijken daarbij een jaar voor te lopen op hun collega's in groep 8 van de reguliere scholen. Dit resultaat moet echter met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden omdat de leerlingen van de drietalige scholen een jaar eerder starten met het vak Engels. Dit resultaat kan daarmee tevens een pleidooi zijn voor het eerder starten met het vak Engels.
Als tweede werd verondersteld dat de tweetaligheid van de leerlingen voordelig zou zijn voor de Engelse spreekvaardigheid. In navolging van Munoz (2000) en Sagasta Errasti (2003), die laten zien dat (gebalanceerd) tweetaligen in het voordeel zijn bij het leren van een volgende taal, werd verwacht dat voor het Friese basisonderwijs een gelijksoortig effect zou worden gevonden. Tweetalige Fries/Nederlandse leerlingen zouden daarbij gemiddeld beter presteren op een aantal taalmaten dan hun ééntalig Nederlandse collega's. Echter deze veronderstelling wordt niet ondersteund door de resultaten. Voor de tweetalige leerlingen kan geen voordeel worden gevonden. Het tegenovergestelde lijkt eerder het geval; betere prestaties van de ééntalig Nederlandse leerlingen. Eéntalige Nederlandse leerlingen lijken het meeste te profiteren van het drietalig onderwijs. Dit kan mogelijk een gevolg zijn van de taalkundige afstand tussen de 3 talen. In dit onderzoek betreft dat 3 sterk verwante talen. Dit zou eenzelfde positief effect kunnen hebben voor ééntalige en tweetalige leerlingen. De ééntalige leerlingen zouden daarbij dezelfde taalvaardigheid en taalleervaardigheid ('language skills') gebruiken bij het leren van het Engels als de tweetalige leerlingen. De tweetalige leerlingen zouden daarbij tevens geremd kunnen worden door de controle en het voordurend hanteren van twee taalsystemen.

Gezien de opzet van het onderzoek kunnen een aantal kanttekeningen bij de conclusies worden geplaatst. Ten eerste moet vermeld worden dat in toekomstig onderzoek bij voorkeur gebruik gemaakt wordt van gestandaardiseerde en valide Friese en Nederlandse taalvaardigheidtests. Ten tweede moeten de resultaten met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd omdat leerlingen in Nederland, buiten de school, in grote mate aan de Engelse taal worden blootgesteld. Deze blootstelling zou in toekomstig onderzoek meer gedetailleerd in kaart moeten worden gebracht. Tenslotte zouden de resultaten in een vervolgonderzoek moeten worden vastgesteld waarin een groter aantal leerlingen wordt betrokken. Hierbij zou ook expliciet de rol van zelfvertrouwen, taalattitude en motivatie moeten worden onderzocht.

# 7 Conclusies en Aanbevelingen

## 7.1 Algemeen

Het basisonderwijs in Fryslân is aan het begin van deze eeuw geconfronteerd met de vaststelling dat er achterstanden bestaan met betrekking tot de leervorderingen van de leerlingen. Van Ruijven (2005) laat zien dat de mogelijke oorzaken van de achterstanden gezocht moeten worden in (1) het didactisch handelen van de Friese leerkrachten, (2) de leerlingenzorg en (3) de tijd die in Fryslân aan het vak rekenen wordt besteed. Van Ruijven (2005) geeft aan dat in het basisonderwijs in Fryslân een meer opbrengstgerichte cultuur nodig is en meer aandacht voor planmatig werken. Met de formulering van de onderwijsnota Boppeslach hebben de Provinciale Staten van Fryslân in 2006 het voortouw genomen om de kwaliteit van het Friese basisonderwijs te verbeteren. Hierdoor werden veel scholen in staat gesteld om met een substantiële financiële ondersteuning gedurende een periode van 6 jaar planmatig aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs te werken. De Fryske Akademy heeft in 2007 van de Provincie Fryslân de opdracht gekregen om onderzoek te doen naar de effecten van deze ondersteuning op de kwaliteit van het onderwijs. Hiertoe zijn 3 projecten geformuleerd te weten (1) Onderzoek naar de verbetering van de onderwijskwaliteit, (2) Evaluatie van de taalmethode Studio F, en (3) Onderzoek naar de werking van het drietalig onderwijsmodel.

Gezien de lange periode die het onderzoek bestrijkt is het onvermijdelijk dat door (onvoorziene) omstandigheden de onderzoeksopdracht op onderdelen evolueert of wordt aangepast. Ook binnen deze 3 onderzoeksprojecten is hiervan sprake. Het betreft daarbij voornamelijk voortschrijdend inzicht als gevolg van het uitblijven van duidelijke resultaten. In de loop van het onderzoek is daardoor het accent ook op de duurzaamheid en de borging van de met behulp van het Boppeslachproject behaalde resultaten komen te liggen. De conclusies worden voor de 3 deelprojecten apart gepresenteerd.

## 7.2 Project 1: Verbetering onderwijskwaliteit

Het onderzoek naar de verbetering van de onderwijskwaliteit is uitgevoerd op de eerste groep van 87 scholen die voor het Boppeslachproject zijn geselecteerd. Uitgangspunt van dit onderzoek was dat de verbetering in de kwaliteit van het onderwijs zichtbaar is in de verbetering van de gemiddelde leerling-prestaties. Ondanks de veelheid aan data die voor dit project zijn verzameld is geen duidelijke verbetering in de gemiddelde leerling-prestaties zichtbaar geworden. Om inhoudelijke redenen kan men zich hierbij afvragen of de gemiddelde leerling-prestatie een betrouwbare en valide indicator is van onderwijskwaliteit. Desondanks wordt ten aanzien van dit project geconcludeerd dat de kwaliteit van het onderwijs op de deelnemende scholen is verbeterd. Het Boppeslachproject lijkt hierbij een beperkt effect te hebben op de scholen die bij aanvang een (zeer) zwak waren bevonden door de Inspectie van het Onderwijs. De Boppeslachscholen volgen hierbij dezelfde trend als die door de Inspectie van het Onderwijs (2013) is gesignaleerd voor het Noorden van Nederland, een substantiële afname in het aantal (zeer) zwakke scholen.

Bij de geconstateerde afname in het aantal (zeer) zwakke scholen kan de vraag omtrent de duurzaamheid en de borging van de kwaliteitsverbetering worden gesteld. Hierbij kan worden gesteld dat de verbetering volgt op een periode waarin het kwaliteitsbewustzijn in het basisonderwijs prominent aanwezig en actueel was. Inmiddels is de onderwijspolitieke realiteit veranderd en zijn scholen en besturen druk bezig met het vormgeven van en aanpassen aan nieuwe ontwikkelingen, zoals passend onderwijs. Het is daarom de vraag hoe duurzaam de daling in het aantal (zeer) zwakke scholen is of dat deze op den duur weer zal stijgen. Een interessante ontwikkeling hierbij is het plan van de Inspectie van het Onderwijs om meer differentiatie aan te brengen tussen de scholen waarvan de kwaliteit voldoende is.

Uit het onderzoek blijkt verder dat er geen duidelijk invloed op de leerling-prestaties kan worden geconstateerd van schoolkenmerken als schoolgrootte en het aantal combinatieklassen. Beide kenmerken zijn echter wel van belang in een regio waar de leerlingenaantallen dalen. Het aantal zeer kleine scholen dat werkt met twee klassen, dat wil zeggen groep 1-4 en groep 5-8 neemt daarbij toe. Voor dit soort kleine scholen kan men zich afvragen of van de onderwijsteams hetzelfde soort onderwijs kan worden verwacht als van teams van scholen zonder combinatieklassen. Met name door de complexiteit op het gebied van differentiatie, didactisch handelen en de sociale context wordt op zeer kleine scholen veel van de leerkracht verwacht. Leerkrachten op grote scholen, die ‘slechts’ hoeven te differentiëren binnen een enkele groep en waar de leerlingenzorg makkelijker kan worden vormgegeven, kunnen relatief eenvoudiger functioneren dan hun collega’s die geconfronteerd worden met de complexiteit van een kleine school. Het verdient bovendien aanbeveling om specifiek onderzoek te doen naar de eisen die aan een leerkracht worden gesteld bij (zeer) kleine scholen in een tweetalige Fries/Nederlandse context. De uitkomsten van zo’n onderzoek zou een bijdrage kunnen leveren aan de selectie van leerkrachten die geschikt zijn voor dit soort complexe onderwijssituaties. Uitgangspunt hierbij is wel dat, ondanks de fusies van basisscholen, het basisonderwijs in tweetalig Fryslân altijd zal blijven bestaan uit scholen die substantieel kleiner zijn dan het landelijke gemiddelde.

Tot slot is in het onderzoek geconstateerd dat de teamstabiliteit een belangrijke factor is met betrekking tot het functioneren van de school. Opvallend is daarom dat het aantal schoolleiders dat zelf het gehele Boppeslachproject op de eigen scho(o)l(en) heeft meegemaakt opvallend laag is. De binding van de school met het Boppeslachproject komt hierdoor onder druk te staan, omdat de schoolleider meestal de initiator en aanspreekpunt is met betrekking tot het project. Voor toekomstige langdurige projecten lijkt het daarom aan te raden om de school ook op leerkrachtniveau meer met het project te verbinden.

## 7.3 Project 2: Evaluatie taalmethode Studio-F

Het onderzoek naar de evaluatie van de Friese taalmethode Studio F heeft zich beperkt tot een klein aantal scholen waar de methode is geïmplementeerd. Vanaf het begin van de projectperiode heeft een meerderheid van de scholen voorrang gegeven aan de verbetering van het vak Nederlands en de implementatie van nieuwe Nederlandse taalmethodes. Implementatie van Studio F is daarom op veel scholen, ondanks de aanschaf van de methode, uitgesteld of aangepast aan de beschikbare tijd en ruimte. Van een volledige implementatie conform de eisen van de methode is daarom slechts sprake bij een minderheid van de scholen. Dit zijn bovendien de scholen die al meer met het vak Fries doen, zoals de drietalige scholen en de scholen die plannen in die richting hebben. Als zodanig kan dus ook

niet worden gesteld dat de leerling-prestaties op het gebied van het Fries zijn verbeterd. De implementatie van Studio F heeft eerder het onderscheid tussen reguliere en drietalige scholen vergroot. Bovendien kan, op basis van het onderzoek, gesteld worden dat de methode Studio F op veel scholen niet optimaal wordt gebruikt. De voorgestelde differentiatie van de leerlingen naar de Friese vaardigheid, die vereist is bij de toepassing van Studio F, wordt door leerkrachten als te moeilijk ervaren. Ook hier is een duidelijk onderscheid tussen de reguliere en drietalige scholen waarneembaar, in de zin dat bij de implementatie van Studio F op drietalige scholen minder problemen worden gerapporteerd. Het Taalsintrum Frysk en de Afûk werken al enige jaren aan het verbeteren van de implementatie van Studio F door specifieke voorlichting over de differentiatie. De Afûk is in dit verband al enkele jaren geleden begonnen met de ontwikkeling van een digitaal leerplatform voor het Fries.

## 7.4 Project 3: Werking drietalig onderwijsmodel

Het onderzoek naar de werking van het drietalig onderwijsmodel is gericht op de Engelse spreekvaardigheid van de leerlingen op de reguliere en drietalige scholen. Uit eerder onderzoek (van Ruijven & Ytsma, 2008) is namelijk de indruk ontstaan dat leerlingen van drietalige scholen makkelijker met het Engels konden omgaan, zoals het aangaan van een gesprek, terwijl voor Engelse taalvaardigheid geen voordeel kon worden geobserveerd.

In een quasi-experimentele vergelijking zijn leerlingen van 12 reguliere en 6 drietalige basisscholen gedurende 3 opeenvolgende jaren (van groep 6 tot en met groep 8) gevolgd en getest op hun Engelse woordenschat en spreekvaardigheid. Uit een cross-sectionele vergelijking blijkt dat de leerlingen van de drietalige scholen in groep 6 een voorsprong hebben op het gebied van de Engelse spreekvaardigheid maar dat deze voorsprong afneemt naar groep 8. In groep 8 wordt geen verschil meer geobserveerd tussen reguliere en drietalige scholen. Verder dient hierbij te worden opgemerkt dat de drietalige scholen in de regel een jaar eerder met het onderwijs in het Engels beginnen dan drietalige scholen.

Uit een longitudinale analyse van een kleine groep leerlingen uit groep 7 is de invloed onderzocht van het drietalig onderwijsmodel op de ééntalige leerlingen en tweetalige leerlingen. Het betreft daarbij een vergelijking van de Engelse spreekvaardigheid van de Nederlandstalige leerlingen en de Fries-Nederlandstalige leerlingen. Een opmerkelijk resultaat van deze vergelijking is dat de ééntalige leerlingen op de drietalige scholen beter presteren op het gebied van de Engelse spreekvaardigheid dan de tweetalige leerlingen. De prestaties van beide groepen leerlingen zijn daarbij hoger dan die van de reguliere scholen. Het lijkt er daarom op dat de ééntalige leerlingen het meest profiteren van het drietalige onderwijsmodel.

Tot slot dient te worden opgemerkt dat de longitudinale resultaten aangeven dat de leerlingen van de drietalige scholen op het gebied van de Engelse spreekvaardigheid een voordeel ondervinden. In de context van een doorgaande leerlijn is het voor de borging van dit soort voordelen belangrijk dat het vervolgonderwijs hier effectief op aan kan sluiten. Onderzoek naar de doorgaande leerlijn en de efficiënte en effectieve aansluiting van het voortgezet onderwijs op het basisonderwijs lijkt daarbij aan te bevelen. Met name deze aansluiting is cruciaal in de doorgaande ontwikkeling van de leercarrière van de leerling. Hierbij kan tevens gekeken worden naar de ervaringen in internationale context. De ervaringen en ’practices’ van andere landen met betrekking tot twee- of meertaligheid en de aansluiting van primair en voortgezet onderwijs lijken hierbij het bestuderen waard.

# Literatuur


Altman, D.G. (1991). *Practical statistics for medical research*. London: Chapman and Hall.

Bangma, I. (2009). Taalattitude van bovenbouwleerlingen van enkel-, twee- en drietalige basisscholen in Fryslân. Masterscriptie: Rijksuniversiteit Groningen.

Batenburg, T.A. van, en Werf, M.P.C. van der. (2004). Niet Schoolse Cognitieve Capaciteiten Test voor groep 4, 6 en 8 van het basisonderwijs. Verantwoording, normering en handleiding. Groningen, the Netherlands: GION.

Bialystok, E. & Craik, F.I.M. (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psycholognical Science*, 19, 19-23.

Boekaerts, M. en Minnaert, A. (1999). Self-regulation with respect to informal learning. *International Journal of Educational Research* 31: 533-544.

Boer, H. de, Werf, M.P.C van der, Bosker, R.J., en Jansen, G.G.H. (2006). Onderadvisering in de provincie Friesland. *Pedagogische Studiën, 83 (6)*, 452-468.

Boersma, U.J. (1958). Van memmetael en moedertaal. Verslag van een vergelijkend onderzoek naar de beheersing van het Nederlands in de in de 6de klas van de lagere scholen in Friesland en Utrecht in verband met het probleem van de tweetaligheid bij het Friese kind. Groningen: Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit.

Bos, P. (1997). Development of bilingualism. A study of school-age Moroccan children in the Netherlands. Tilburg, the Netherlands: Tilburg University Press.

Cenoz, J. (2012). “The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism.” *Language Teaching* 46: 71-86.

Cenoz, J. en Genesee, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education,* edited by J. Cenoz and F. Genesee, 16-32. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Cenoz, J., Hufeisen, B. en Jessner, U. (2001). Towards trilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4: 1-10.

Cohen, J. (1969). Statistical power analysis for the behavioral sciences. New York: Academic Press.

Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.

Dalton-Puffer, C. (2007). Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms Language Learning and Language teaching. Amsterdam: John Benjamins.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 182-204. doi: 10.1017/S0267190511000092.

Diaz, R. M. (1983). Thought and two languages: The impact of bilingualism on cognitive development. *Review of research in education*, 23-54.

Dijkstra, J. (2013). Growing Up with Frisian and Dutch. The Role of Language Input in the Early Development of Frisian and Dutch among Preschool Children in Friesland. Leeuwarden: Fryske Akademy.

Driessen, G. en Withagen, V. (1998). Taalvariatie en onderwijsprestaties van autochtone basisschoolleerlingen. *Taal en Tongval 50, 1*, 2-24.

Driessen, G. en Withagen, V. (1999). Language vatieties and Educational Achievement of Indigenous Primary School Pupils. Laguage. *Culture and Curriculum 12, 1*, 1-22.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
Genesee, F. (1994). Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. Educational Practice Reports. No. 11. *National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Accessed 10 October 2012. http://escholarship.org/uc/item/61c8k7kh#page-1.
Gorter, D., Jelsma, G.H., van der Plank, P. H. en de Vos, K. (1984). Taal yn Fryslân. Ljouwert/Leeuwarden. Fryske Akademy.
Gorter, D. en Jonkman, R.J. (1995). Taal yn Fryslân op 'e nij besjoen. Ljouwert/Leeuwarden. Fryske Akademy.
Ramzié Hage (2012) Differentiatie met Studio F: kwalitatief onderzoek naar een nieuwe lesmethode voor het Fries. Masterthese: Rijksuniversiteit Groningen.
Ramzié Hage (2013) De invloed van attitudes op het Fries in het basisonderwijs: een toepassing van de Theory of Planned Behavior. Masterthese: Rijksuniversiteit Groningen.
Hartholt, C., Jager, B. de. en Ytsma, J. (2003a). Naar school in Dantumadeel. Onderzoek naar schoolprestaties in de gemeente Dantumadeel. Leeuwarden: Fryske Akademy.
Hartholt, C., Jager, B. de. en Ytsma, J. (2003b). Naar school in Kollumerland c.a. Onderzoek naar schoolprestaties in de gemeente Kollumerland c.a. Leeuwarden: Fryske Akademy.
Heesters, K., Feddema, M., van der Schoot, F. en Hemker, B. (2008). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2006.* PPON-reeks nummer 37. Arnhem, the Netherlands: Cito.
Hemker, B.T., Kordes, J., en Weerden, J.J. van (2011): Peiling van de rekenvaardigheid en de taalvaardigheid in jaargroep 8 en jaargroep 4 in 2010 - Jaarlijks Peilingsonderzoek van het Onderwijsniveau. Cito, Arnhem.
Inspectie van het Onderwijs (2006). De kwaliteit van het vak Fries in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs in de provincie Fryslân. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
Inspectie van het Onderwijs (2009). De kwaliteit van het onderwijs in het noorden van Nederland. Basisonderwijs en voortgezet onderwijs in Groningen, Fryslân en Drenthe. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.
Inspectie van het Onderwijs (2013). De kwaliteit van basisscholen en bestuurlijk handelen in het noorden van Nederland: Ontwikkelingen in de periode 2008-2012. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.
Jager, B. de., Klunder, M. en Ytsma,J.(2002a). Naar school in Harlingen. Onderzoek naar schoolprestaties in de gemeente Harlingen. Leeuwarden: Fryske Akademy.
Jager, B. de., Klunder, M. en Ytsma,J.(2002b). Naar school in Heerenveen. Onderzoek naar schoolprestaties in de gemeente Heerenveen. Leeuwarden: Fryske Akademy.
Jager, B. de., Klunder, M. en Ytsma,J.(2002c). Naar school in Smallingerland. Onderzoek naar schoolprestaties in de gemeente Smallingerland. Leeuwarden: Fryske Akademy.
Jepma, IJ., Kloprogge, J. en Vegt, A.L. van der (2006). Nieuw Drents Onderwijspeil. Analyse van de resultaten van vier jaar onderwijskansenbeleid in Drenthe. Utrecht: Sardes.
Kanevsky, L. (2011). Deferential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, *55*(4), 279-299. doi:10.1177/0016986211422098
Klinkenberg, E.L., Jansma, M. en Jorna, R.J.J.M. (2010). Evaluatieonderzoek Boppeslach: Dossieranalyse en interview 2007-2009. Leeuwarden: Fryske Akademy.
Klinkenberg, E.L., en Hanenburg, M. (2014). *Leesattitude en Leesgedrag in het Basisonderwijs in Fryslân.* Rapportage onderzoek 2007-2010. Leeuwarden: Fryske Akademy.

Landis, J. R., en Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics* 33: 159-174.
Langen, A. en Vierke, H. (1992). Het onderwijs in de noordelijke plattelandsgebieden. Samenstelling en prestaties van de leerlingpopulatie. Nijmegen: ITS.
Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal* 1: 31-42. doi: 10.2174/1874913500801010030.
Lightbown, P.M. en Spada, N. (2006). *How Languages are learned* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
Lou, Y., Abrami, P.C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. en d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 66*(4), 423-458.
Meij, M.T. Van der, (2008). Mondelinge taalvaardigheid op de Trijetalige skoalle. Een vergelijking van de mondelinge taalvaardigheid in het Fries, Nederlands en Engels tussen leerlingen van een drietalige basisschool en leerlingen van een tweetalige school. Masterscriptie: Vrije Universiteit.
Minnaert, A., en Vermunt, J. D. (2006). 25 jaar Onderwijspsychologie in Nederland en Vlaanderen in de periode 1980 tot 2005: trends, pendels en grensverleggers. *Pedagogische Studiën* 83: 260-277.
Munoz, C. (2000). Bilingualism and Trilingualism in School Students in Catalonia. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe* (pp. 157-178).
Oosterloo, A. (2004). *Blauwdruk 'Taalpakket foar it Frysk'* verkregen van http://studiof.nl/
Oosterloo, A. en Paus, H. (2005). Fries aan bod — Leerplan Fries voor het Primair Onderwijs. Enschede: SLO.
Pietersen, L. (1969). De Friezen en hun taal: Een onderzoek naar de lees- en spreekgewoonten in Fryslân en naar de houding ten aanzien van het Fries, Drachten: Laverman.
Post, P. (1951). Over de woordenschat van zesjarige kinderen in tweetalig Friesland. Groningen: J.B. Wolters.
Provinsje Fryslân (2007). De Fryske Taalatlas 2007: De Friese taal in beeld. Leeuwarden: Provincie Fryslân.
Provinsje Fryslân (2011). De Fryske Taalatlas 2011: De Friese taal in beeld. Leeuwarden: Provincie Fryslân.
Ruijven, E.C.M. (2000). Naar School. Participatie en prestaties in de Provincie Fryslân. Leeuwarden: Fryske Akademy.
Ruijven, E.C.M. (2003). Voorsprong of achterstand? Onderzoek naar het onderwijsniveau van de Friese leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Leeuwarden: Fryske Akademy.
Ruijven, E. C. M. van (2004). Onderwijseffectiviteit in Fryslân. Onderzoek naar de onderwijsresultaten van de leerlingen en de kwaliteit van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs in Fryslân. Leeuwarden: Fryske Akademy.
Ruijven, E.C.M. (2005). Onderwijseffectiviteit in Fryslân. Onderzoek naar de onderwijsresultaten van de leerlingen en de kwaliteit van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs in Fryslân. (Academisch proefschrift Rijksuniversiteit Groningen). Leeuwarden: Fryske Akademy.
Ruijven, E. C. M. van (2006). Leervorderingen in het Friese basisonderwijs. Onderzoek naar het onderwijsniveau en de leervorderingen van de leerlingen in het Friese basisonderwijs. Leeuwarden: Fryske Akademy
Van Ruijven, B. & Ytsma, J. (2008). Trijetalige Skoalle yn Fryslân. Onderzoek naar de opbrengsten van het drietalige onderwijsmodel in Fryslân. Ljouwert: Fryske Akademy.
Rütte, M. le (1998). *Evaluaasje Fryske TaalRotonde* (intern rapport, niet uigegeven). Leeuwarden: Fryske Akademy.

Sagasta Errasti, M.P. (2003). Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. The International Journal of Bilingualism, 7, 27-42.
Saleh, M., Lazonder, A. W., en De Jong, T. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. *Instructional Science*, *33*(2), 105-119. doi:10.1007/s11251-004-6405-z
Shuell, T. (1988). The Role of the Student in Learning from Instruction*. Contemporary Educational Psychology, 13 (3),* p276-95.
Sternberg, R. J., en Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style?. *American Psychologist*, *52*(7), 700-712. doi:10.1037/0003-066X.52.7.700
Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In *Input in Second Language Acquisition*, edited by S. Gass and C. Madden, 235-256. New York: Newbury House.
Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, edited by E. Hinkel, 471-483. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In *Advanced language learning*, edited by H. Byrnes, 95-108. New York: Continuum.
Femke Swarte (2011) Language attitudes of adults living in Friesland towards the Frisian language. Masterscriptie: Rijksuniversiteit Groningen.
Tomlinson, C. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. 443572)
Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. S., en Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal For The Education Of The Gifted*, *27*(2-3), 119-145.
Vegt, A.L van der, en Velzen, J. van (2002). Dilemma's in het groen. Een analyse van onderwijskansen voor 1.25 leerlingen in het basisonderwijs op het platteland. Middelburg/Utrecht: coop/Sardes.
Verhoeven, L., en Vermeer, A. (2006). *Verantwoording Taaltoets Alle Kinderen (TAK).* [Account of language test all children]. Arnhem, the Netherlands: Cito.
Wijnstra, J.M. (1976). *Het onderwijs aan van huis uit Friestalige kinderen* (Academisch proefschrift Universiteit Utrecht). 's Gravenhage : Staatsuitgeverij.
Ytsma, J. (2001). Towards a Typology of Trilingual Primary Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4:1, 11-22.

# Bijlage

Overzicht van gemiddelde scores (M) en standaarddeviaties (SD) van Cito m-toetsen uit het leerlingvolgsysteem en Friese taaltoetsen. De toetsen betreffen basale vaardigheden als technisch lezen en woordenschat en hogere vaardigheden als begrijpend lezen en rekenen-wiskunde (alleen kwaliteitscholen). De scores worden weergeven per jaar voor groep 2, 4, 6 en 8. De scores worden verder weergegeven voor het totaal aantal scholen en voor de uitsplitsing naar Taal en Kwaliteitscholen.

## *Totaal scholen*

### *Groep 2 overzicht*

| | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ordenen M2 | | | | | | |
| M | 48,6 | - | 48,4 | 51,3 | 34,1 | - |
| SD | 24,6 | - | 19,0 | 16,2 | 4,4 | - |
| n | 1069 | 0 | 717 | 442 | 37 | 0 |
| Rekenen voor Kleuters M2 | | | | | | |
| M | - | - | - | 56,8 | 66,7 | 81,8 |
| SD | - | - | - | 29,0 | 26,1 | 13,2 |
| n | 0 | 0 | 0 | 428 | 741 | 17 |
| Taal voor Kleuters M2 | | | | | | |
| M | 62,1 | - | 61,6 | 60,7 | 59,0 | 66,1 |
| SD | 28,1 | - | 18,8 | 13,8 | 13,2 | 10,2 |
| n | 788 | 0 | 753 | 906 | 778 | 17 |
| Ruimte en Tijd M2 | | | | | | |
| M | - | - | 52,5 | 64,9 | 33,5 | - |
| SD | - | - | 21,0 | 16,1 | 4,4 | - |
| n | 0 | 0 | 145 | 276 | 35 | - |
| Wurdskat M2 | | | | | | |
| M | 72,5 | - | - | - | - | - |
| SD | 9,9 | - | - | - | - | - |
| n | 356 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

*Groep 4 Overzicht*

| | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Begrijpend Lezen M4 | | | | | | |
| M | - | - | 20,8 | 22,2 | 22,2 | - |
| SD | - | - | 15,2 | 19,1 | 15,2 | - |
| n | 0 | 0 | 942 | 900 | 792 | 0 |
| Drie Minuten Test M4 | | | | | | |
| M | 59,8 | - | 57,7 | 83,1 | 76,4 | 69,5 |
| SD | 23,9 | - | 43,7 | 61,2 | 56,1 | 16,0 |
| n | 1163 | 0 | 1072 | 1357 | 1155 | 33 |
| Rekenen-Wiskunde M4 | | | | | | |
| M | - | - | 48,5 | 45,0 | 46,2 | 61,7 |
| SD | - | - | 17,8 | 16,2 | 14,8 | 17,0 |
| n | 0 | 0 | 926 | 908 | 1073 | 23 |
| Woordenschattoets M4 | | | | | | |
| M | - | - | 44,9 | 45,0 | 47,3 | - |
| SD | - | - | 16,8 | 13,8 | 15,5 | - |
| n | 0 | 0 | 787 | 583 | 515 | 0 |
| Wurdskat | | | | | | |
| M | 39.2 | - | - | - | - | - |
| SD | 7,7 | - | - | - | - | - |
| n | 1018 | 0 | 0 | 0 | - | - |
| Twa Minuten Test M4 | | | | | | |
| M | 33,5 | - | 33,9 | - | - | - |
| SD | 20,4 | - | 17,5 | - | - | - |
| n | 1018 | 0 | 28 | 0 | 0 | - |

*Groep 6 Overzicht*

| | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Begrijpend Lezen M6 | | | | | | |
| M | - | - | 34,1 | 31,4 | 31,7 | 28,0 |
| SD | - | - | 16,1 | 10,6 | 11,2 | 10,6 |
| n | 0 | 0 | 755 | 872 | 920 | 5 |
| Drie Minuten Test M6 | | | | | | |
| M | 76,3 | 26,1 | 71,5 | 89,0 | 98,1 | - |
| SD | 18,7 | 36,2 | 43,3 | 39,7 | 49,8 | - |
| n | 941 | 118 | 1068 | 1053 | 1022 | 0 |
| Rekenen-Wiskunde M6 | | | | | | |
| M | - | - | 86,7 | 77,7 | 77,2 | - |
| SD | - | - | 26,1 | 18,6 | 18,1 | - |
| n | 0 | 0 | 724 | 848 | 978 | 0 |
| Woordenschattoets M6 | | | | | | |
| M | - | 18,6 | 97,2 | 64,5 | 66,1 | - |
| SD | - | 6,2 | 11,6 | 16,5 | 16,9 | - |
| n | 0 | 8 | 162 | 191 | 498 | 0 |
| Twa Minuten Test M6 | | | | | | |
| M | 49,7 | - | 44,0 | - | - | - |
| SD | 21,7 | - | 18,9 | - | - | - |
| n | 828 | 55 | 883 | 0 | 0 | 0 |

*Groep 8 Overzicht*

| | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Begrijpend Lezen M8 | | | | | | |
| M | - | - | 60,8 | 49,7 | 49,1 | - |
| SD | - | - | 9,3 | 17,5 | 16,6 | - |
| n | 0 | 0 | 5 | 573 | 607 | 0 |
| Drie Minuten Test M8 | | | | | | |
| M | 89,1 | - | 94,1 | 115,8 | 105,5 | - |
| SD | 18,7 | - | 25,5 | 56,4 | 33,2 | - |
| n | 850 | 0 | 389 | 245 | 419 | 0 |
| Rekenen-Wiskunde M8 | | | | | | |
| M | - | - | 77,9 | 95,8 | 98,9 | - |
| SD | - | - | 29,4 | 26,5 | 25,0 | - |
| n | 0 | 0 | 23 | 686 | 623 | 0 |
| Twa Minuten Test M8 | | | | | | |
| M | 64,7 | - | 53,3 | - | - | - |
| SD | 23,9 | - | 19,1 | - | - | - |
| n | 853 | 0 | 66 | - | - | - |

*Taal vs. Kwaliteit*

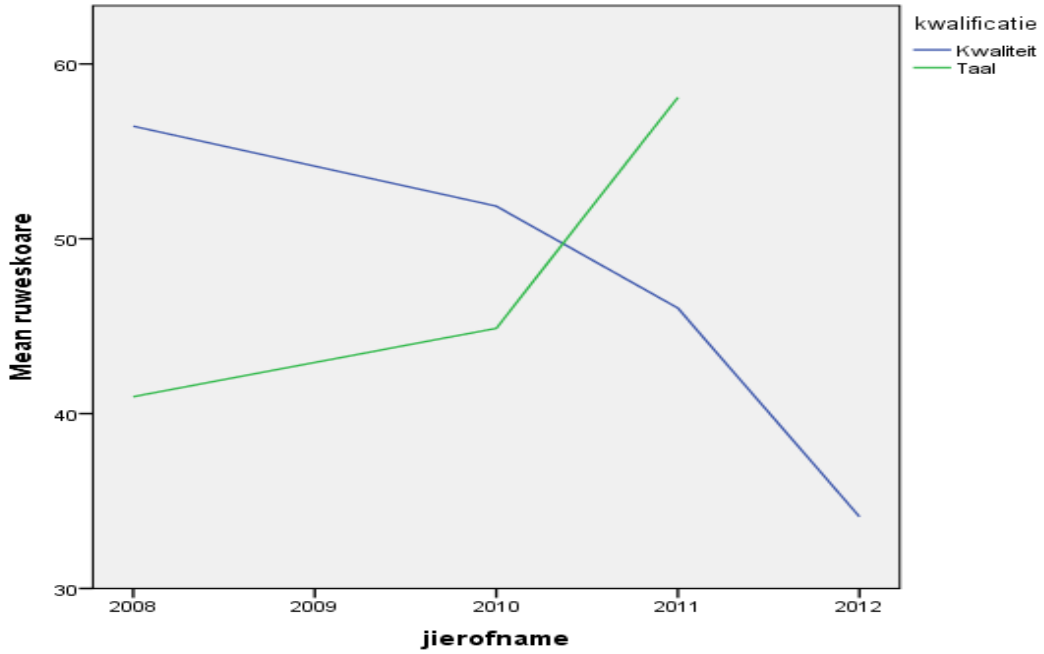
*Groep 2 Taalscholen*

| | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ordenen M2 | | | | | | |
| M | 41,0 | - | 44,9 | 58,1 | - | - |
| SD | 29,2 | - | 16,7 | 15,3 | - | - |
| n | 541 | 0 | 346 | 147 | 0 | 0 |
| Rekenen voor Kleuters M2 | | | | | | |
| M | - | - | - | 72,1 | 81,8 | 81,8 |
| SD | - | - | - | 27,1 | 21,9 | 11,7 |
| n | 0 | 0 | 0 | 166 | 252 | 37 |
| Taal voor Kleuters M2 | | | | | | |
| M | 59,9 | - | 59,9 | 66,7 | 65,2 | 66,2 |
| SD | 29,5 | - | 15,0 | 10,7 | 13,1 | 10,2 |
| n | 469 | 0 | 374 | 252 | 188 | 17 |
| Ruimte en Tijd M2 | | | | | | |
| M | - | - | 38,5 | 69,3 | - | - |
| SD | - | - | 18,5 | 12,1 | - | - |
| n | 0 | 0 | 76 | 186 | 0 | 0 |
| Wurdskat M2 | | | | | | |
| M | - | - | - | - | - | - |
| SD | - | - | - | - | - | - |
| n | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

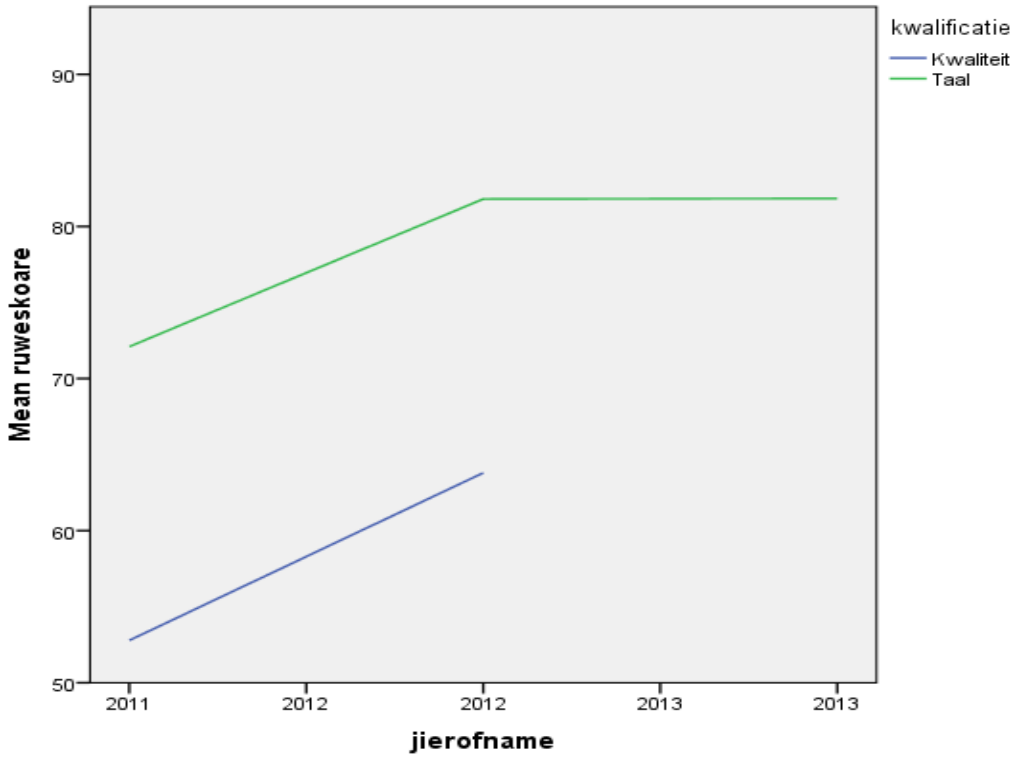
*Groep 2 Kwaliteitsscholen*

| | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ordenen M2 | | | | | | |
| M | 56,4 | - | 51,9 | 46,0 | 34,1 | - |
| SD | 15,2 | - | 20,6 | 14,9 | 4,4 | - |
| n | 520 | 0 | 365 | 265 | 37 | 0 |
| Rekenen voor Kleuters M2 | | | | | | |
| M | - | - | - | 52,8 | 63,8 | - |
| SD | - | - | - | 29,1 | 26,3 | - |
| n | 0 | 0 | 0 | 317 | 513 | 0 |
| Taal voor Kleuters M2 | | | | | | |
| M | 64,8 | - | 63,5 | 57,2 | 57,1 | - |
| SD | 26,7 | - | 22,0 | 13,3 | 12,8 | - |
| n | 292 | 0 | 373 | 602 | 533 | 0 |
| Ruimte en Tijd M2 | | | | | | |
| M | - | - | 67,9 | 55,8 | 33,5 | - |
| SD | - | - | 9,9 | 19,2 | 4,4 | - |
| n | 0 | 0 | 69 | 90 | 35 | 0 |
| Wurdskat M2 | | | | | | |
| M | 72,7 | - | - | - | - | - |
| SD | 9,8 | - | - | - | - | - |
| n | 344 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

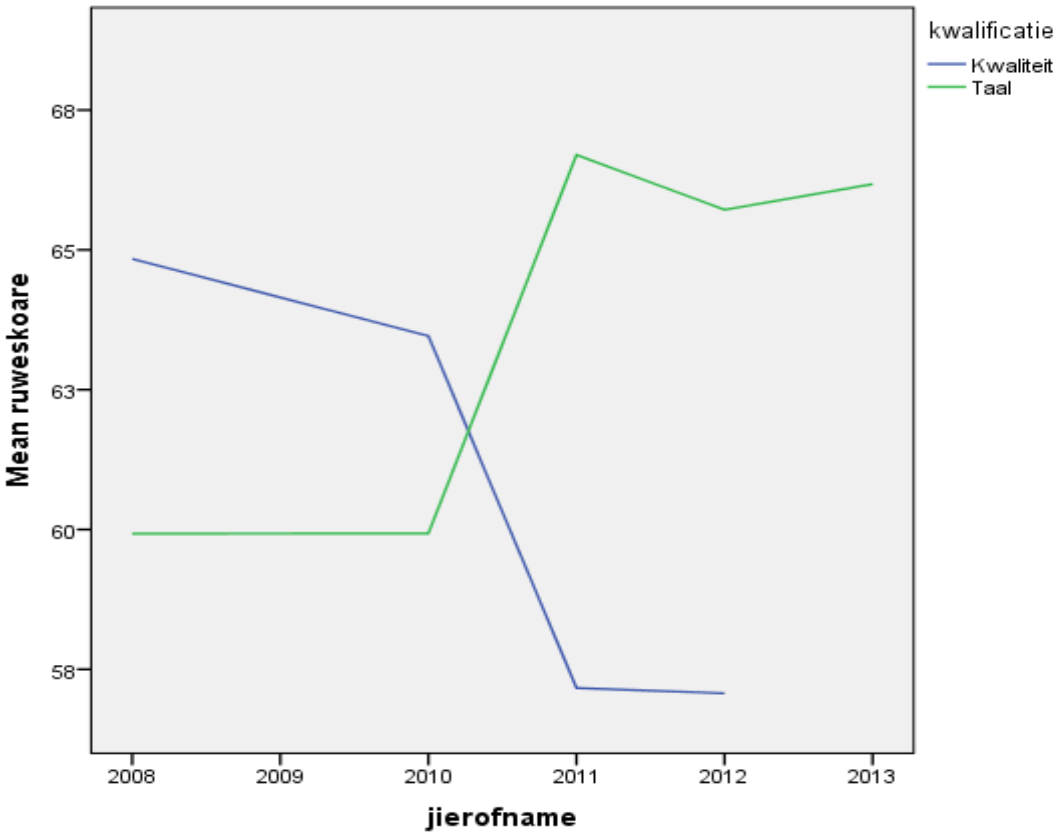
*Ordenen*



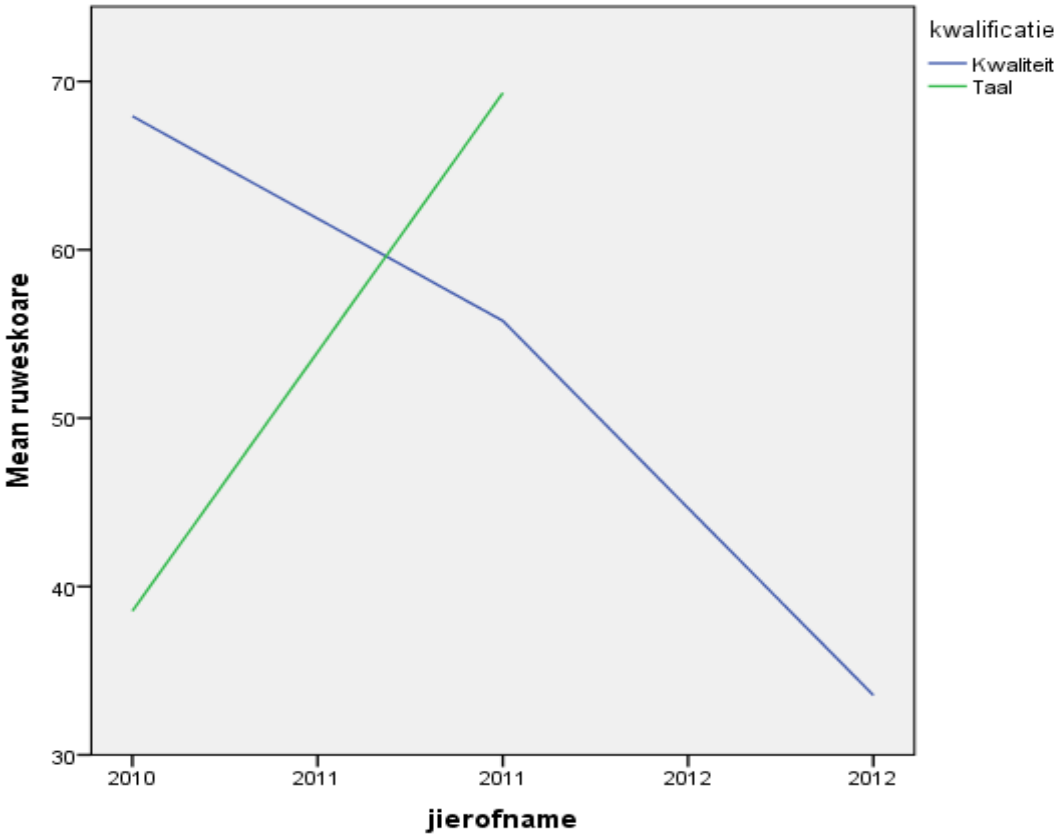

*Rekenen voor Kleuters*



*Taal voor Kleuters*




*Ruimte en Tijd*



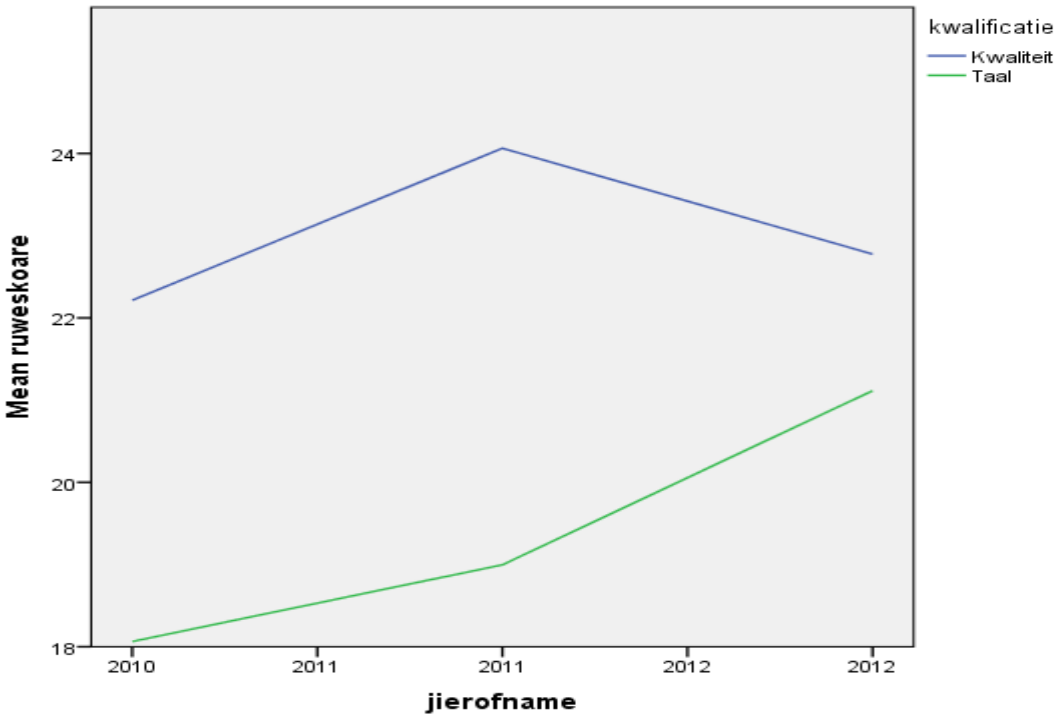
*Groep 4 Taalscholen*

| | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Begrijpend Lezen M4 | | | | | | |
| M | - | - | 18,1 | 19,0 | 21,1 | - |
| SD | - | - | 16,1 | 15,6 | 16,3 | - |
| n | 0 | 0 | 342 | 298 | 243 | 0 |
| Drie Minuten Test M4 | | | | | | |
| M | 59,8 | - | 57,7 | 83,1 | 76,4 | 69,5 |
| SD | 23,9 | - | 43,7 | 61,2 | 56,1 | 16,0 |
| n | 1163 | 0 | 1072 | 1357 | 1155 | 33 |
| Rekenen-Wiskunde M4 | | | | | | |
| M | - | - | 50,8 | 49,4 | 48,5 | 61,7 |
| SD | - | - | 16,2 | 14,8 | 14,9 | 17,0 |
| n | 0 | 0 | 289 | 249 | 263 | 23 |
| Woordenschattoets M4 | | | | | | |
| M | - | - | 44,9 | 48,3 | 48,8 | - |
| SD | - | - | 14,1 | 13,8 | 14,1 | - |
| n | 0 | 0 | 270 | 139 | 126 | 0 |
| Wurdskat | | | | | | |
| M | 37,2 | - | - | - | - | - |
| SD | 10,5 | - | - | - | - | - |
| n | 408 | 0 | 0 | 0 | 0 | - |
| Twa Minuten Test M4 | | | | | | |
| M | 31,7 | - | - | - | - | - |
| SD | 20,4 | - | - | - | - | - |
| n | 441 | 0 | 0 | 0 | 0 | - |

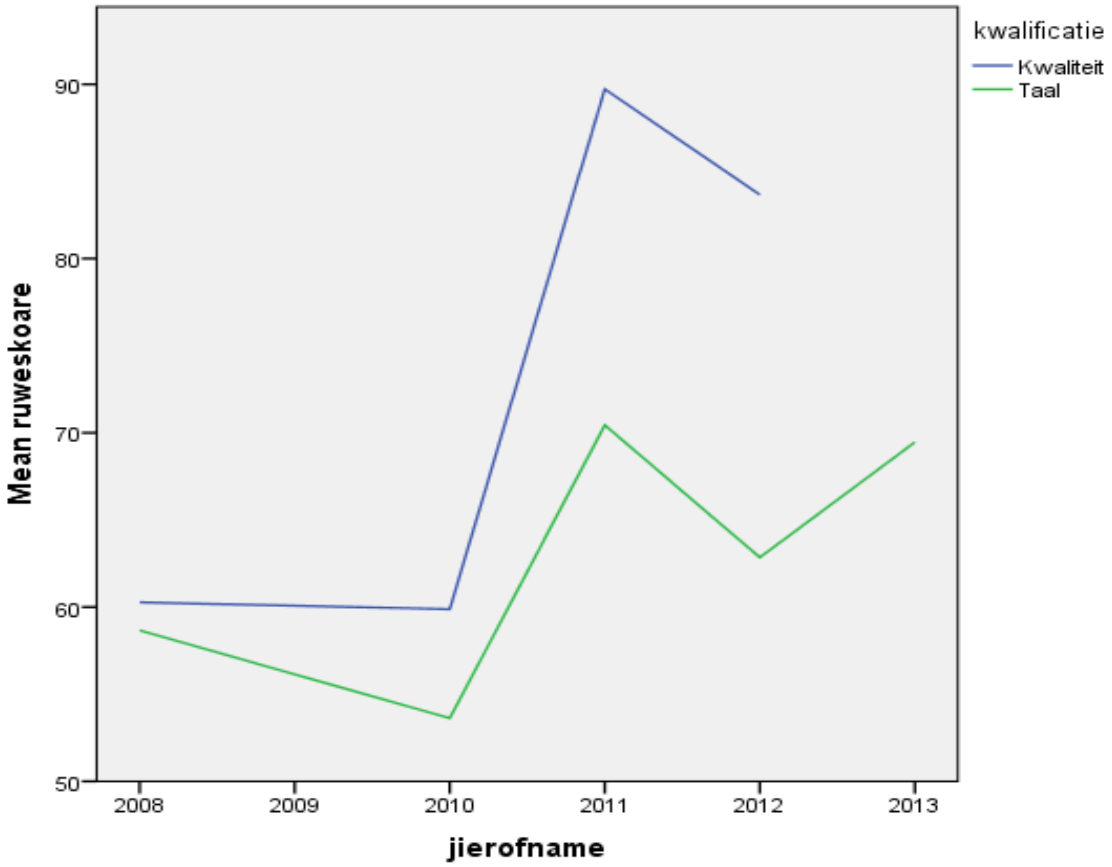
*Groep 4 Kwaliteitsscholen*

| | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Begrijpend Lezen M4 | | | | | | |
| M | - | - | 22,2 | 24,1 | 22,8 | - |
| SD | - | - | 14,6 | 20,6 | 14,7 | - |
| n | 0 | 0 | 593 | 567 | 513 | 0 |
| Drie Minuten Test M4 | | | | | | |
| M | 60,3 | - | 59,9 | 89,7 | 83,7 | - |
| SD | 23,4 | - | 47,2 | 65,9 | 58,6 | - |
| n | 631 | 0 | 697 | 799 | 634 | 0 |
| Rekenen-Wiskunde M4 | | | | | | |
| M | - | - | 47,4 | 43,1 | 45,3 | - |
| SD | - | - | 18,5 | 16,6 | 14,3 | - |
| n | 0 | 0 | 630 | 583 | 726 | 0 |
| Woordenschattoets M4 | | | | | | |
| M | - | - | 45,2 | 44,0 | 47,3 | - |
| SD | - | - | 18,0 | 13,7 | 15,7 | - |
| n | 0 | 0 | 510 | 442 | 359 | 0 |
| Wurdskat | | | | | | |
| M | 40,6 | - | - | - | - | - |
| SD | 4,6 | - | - | - | - | - |
| n | 551 | 0 | 0 | 0 | - | - |
| Twa Minuten Test M4 | | | | | | |
| M | 34,0 | - | 33,9 | - | - | - |
| SD | 21,4 | - | 17,5 | - | - | - |
| n | 518 | 0 | 28 | 0 | 0 | - |

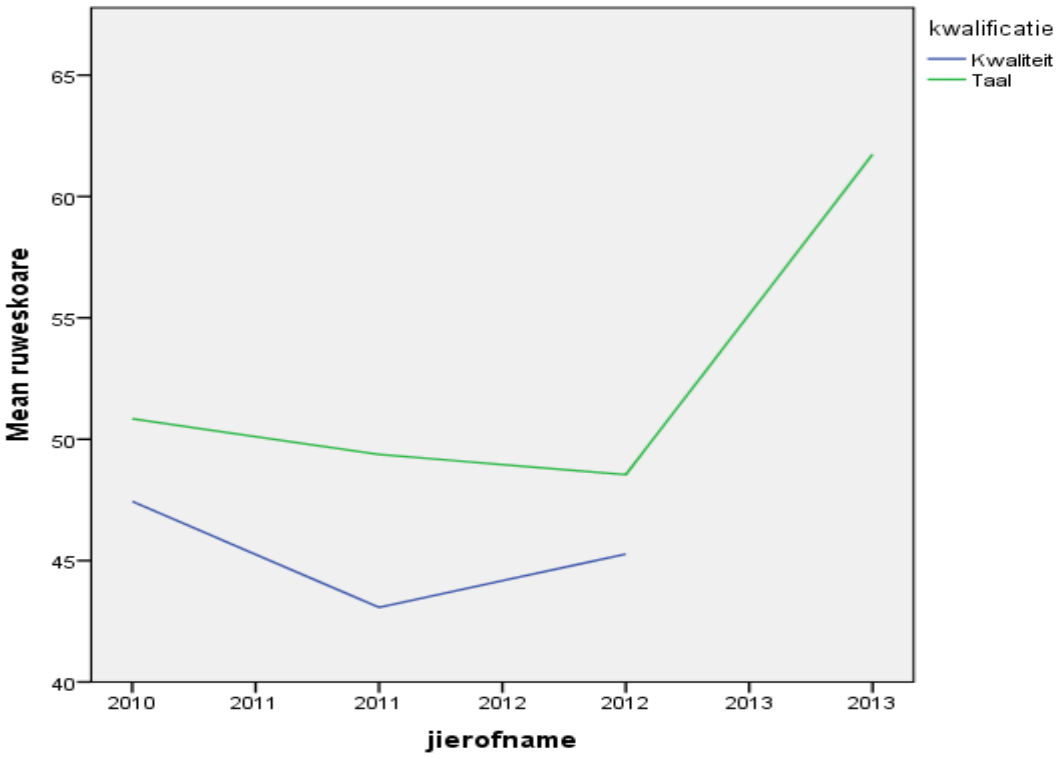
*Begrijpend Lezen*



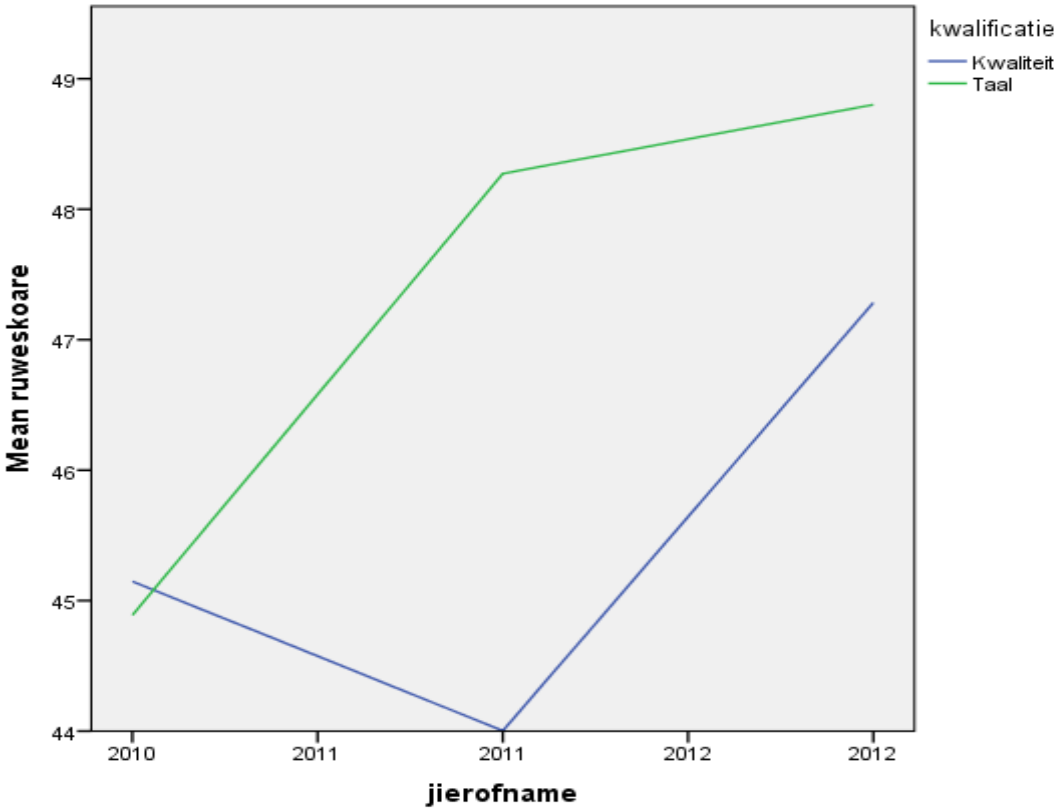

*Drie Minuten Test*



*Rekenen-Wiskunde*




*Woordenschat*



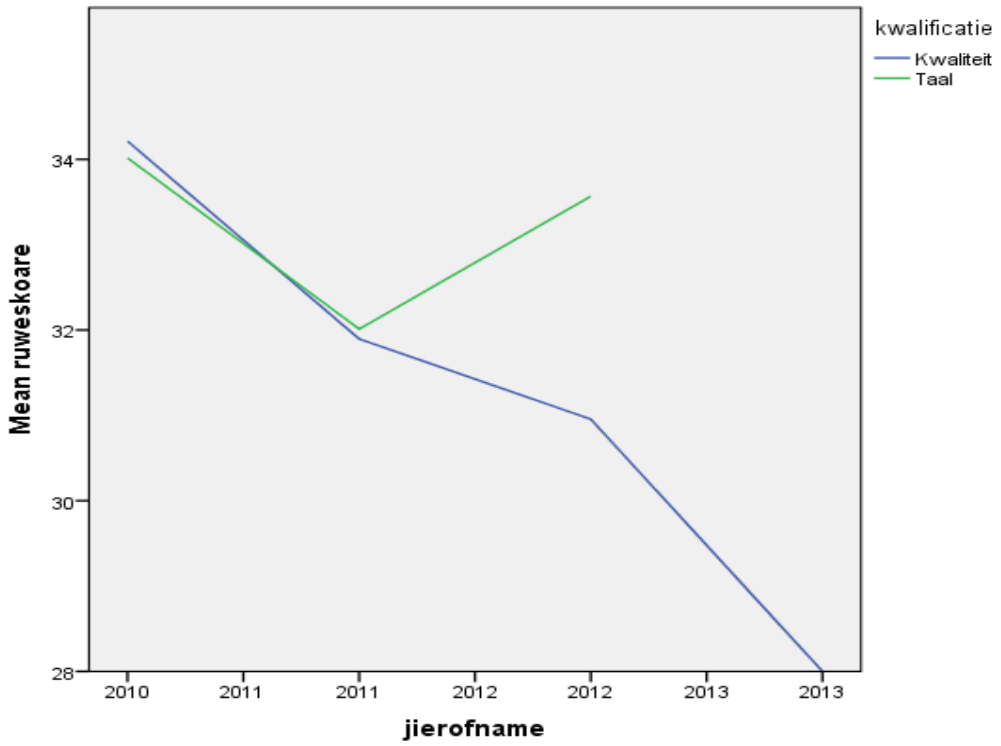
*Groep 6 Taalscholen*

| | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Begrijpend Lezen M6 | | | | | | |
| M | - | - | 34,0 | 32,0 | 33,6 | - |
| SD | - | - | 16,1 | 10,6 | 11,2 | - |
| n | 0 | 0 | 314 | 259 | 291 | 0 |
| Drie Minuten Test M6 | | | | | | |
| M | 78,6 | - | 56,6 | 82,7 | 86,4 | - |
| SD | 18,7 | - | 38,9 | 32,3 | 35,1 | - |
| n | 323 | 0 | 301 | 229 | 231 | 0 |
| Rekenen-Wiskunde M6 | | | | | | |
| M | - | - | 82,7 | 80,2 | 82,8 | - |
| SD | - | - | 18,4 | 19,2 | 15,7 | - |
| n | 0 | 0 | 267 | 272 | 292 | 0 |
| Woordenschattoets M6 | | | | | | |
| M | - | - | 95,5 | 57,0 | 66,5 | - |
| SD | - | - | 11,0 | 9,7 | 17,3 | - |
| n | 0 | 0 | 92 | 24 | 144 | 0 |
| Twa Minuten Test M6 | | | | | | |
| M | 49,8 | - | - | - | - | - |
| SD | 20,4 | - | - | - | - | - |
| n | 347 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

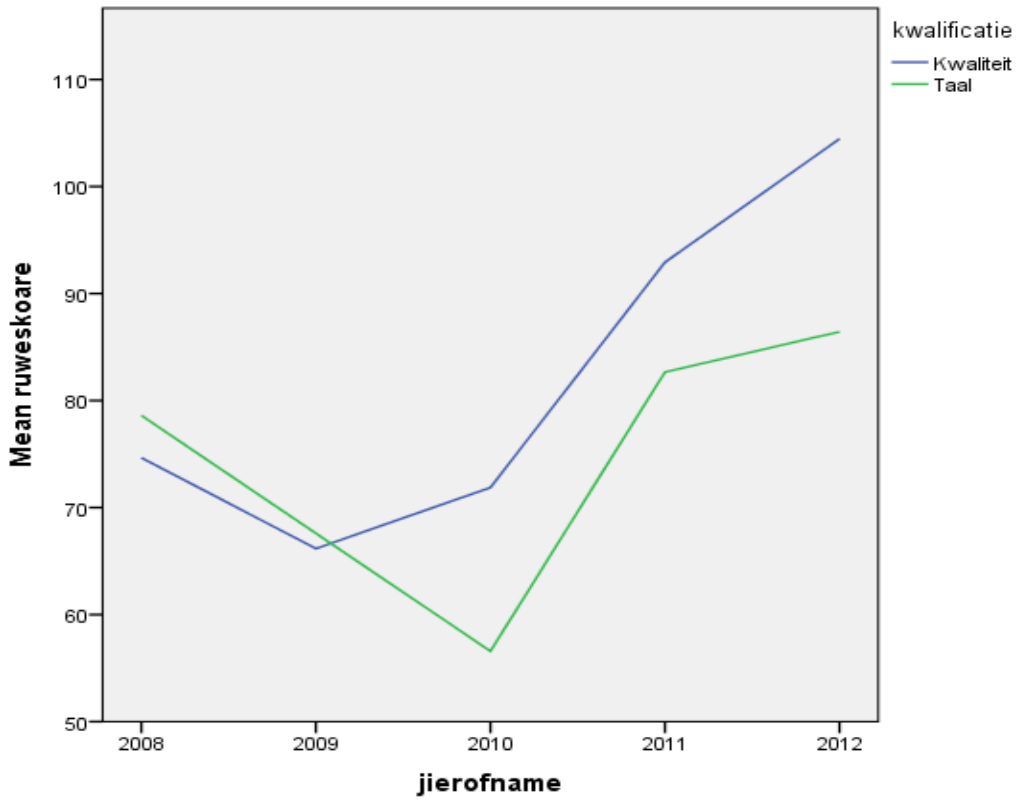
*Groep 6 Kwaliteitsscholen*

| | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Begrijpend Lezen M6 | | | | | | |
| M | - | - | 34,2 | 31,9 | 31,0 | 28,0 |
| SD | - | - | 15,9 | 10,3 | 10,7 | 10,6 |
| n | 0 | 0 | 441 | 527 | 511 | 5 |
| Drie Minuten Test M6 | | | | | | |
| M | 74,7 | 66,2 | 71,9 | 92,9 | 104,5 | - |
| SD | 18,8 | 15,7 | 43,2 | 41,5 | 57,3 | - |
| n | 571 | 6 | 566 | 601 | 591 | 0 |
| Rekenen-Wiskunde M6 | | | | | | |
| M | - | - | 89,4 | 77,2 | 74,4 | - |
| SD | - | - | 29,5 | 17,9 | 19,0 | - |
| n | 0 | 0 | 447 | 523 | 568 | 0 |
| Woordenschattoets M6 | | | | | | |
| M | - | - | 99,3 | 64,6 | 65,3 | - |
| SD | - | - | 12,1 | 16,9 | 16,7 | - |
| n | 0 | 0 | 70 | 155 | 326 | 0 |
| Twa Minuten Test M6 | | | | | | |
| M | 47,5 | - | 44,0 | - | - | - |
| SD | 21,7 | - | 18,9 | - | - | - |
| n | 427 | 0 | 55 | 0 | 0 | 0 |

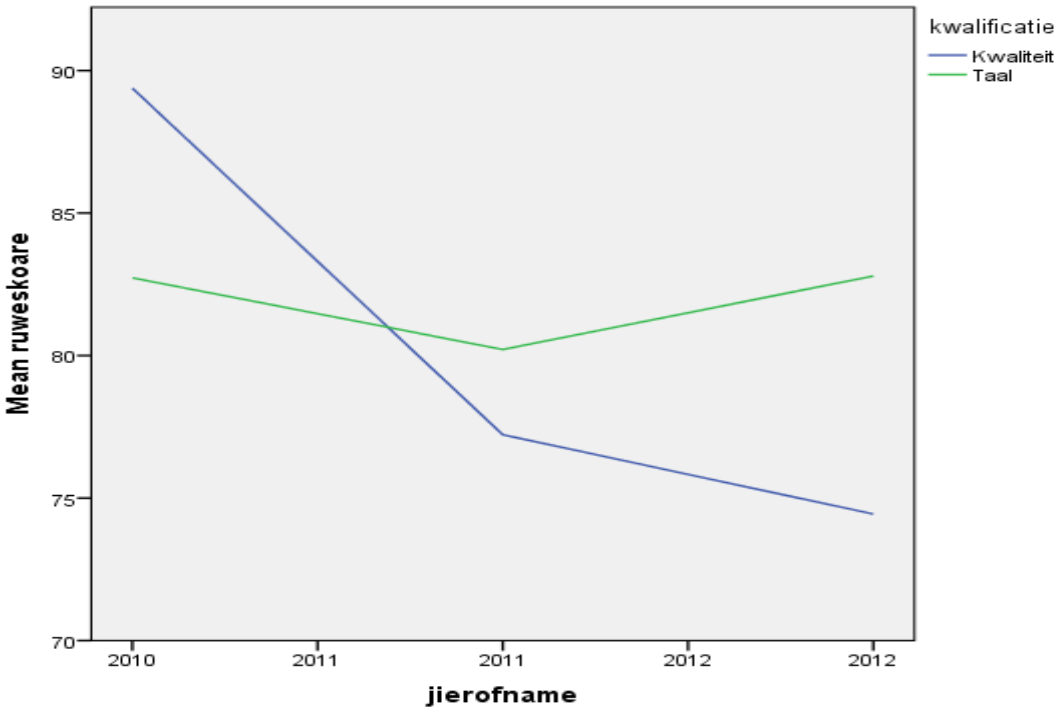
*Begrijpend Lezen*



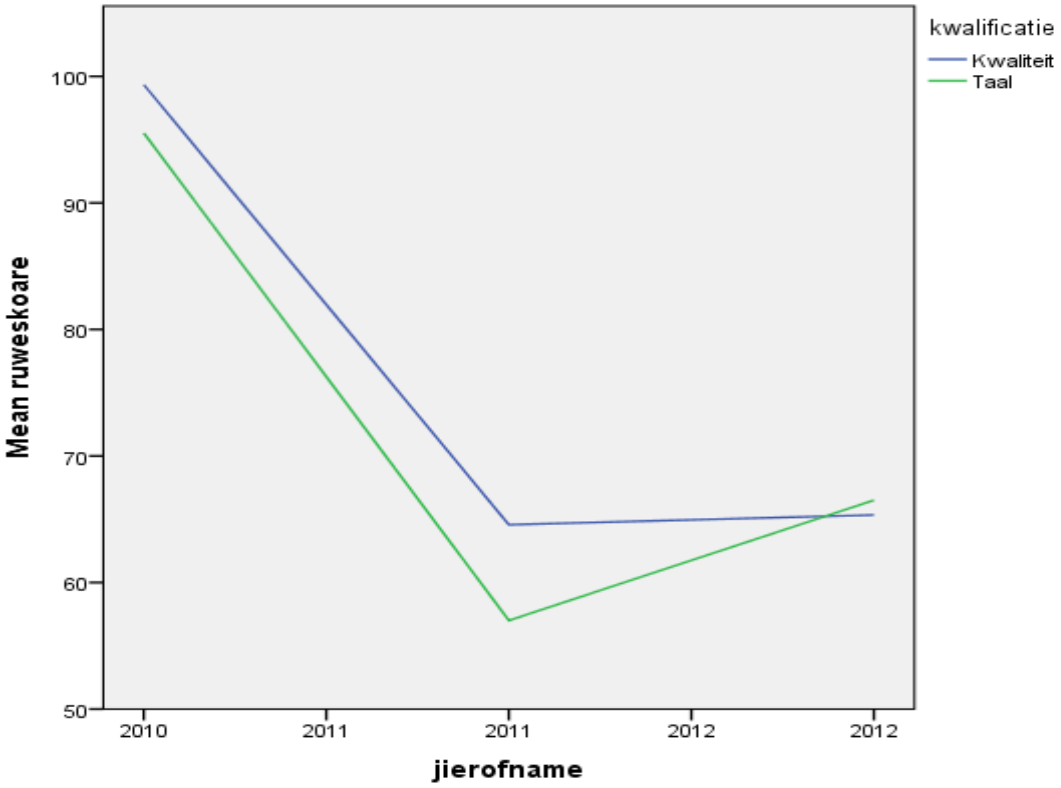

*Drie Minuten Toets*



*Rekenen-Wiskunde*




*Woordenschattoets*



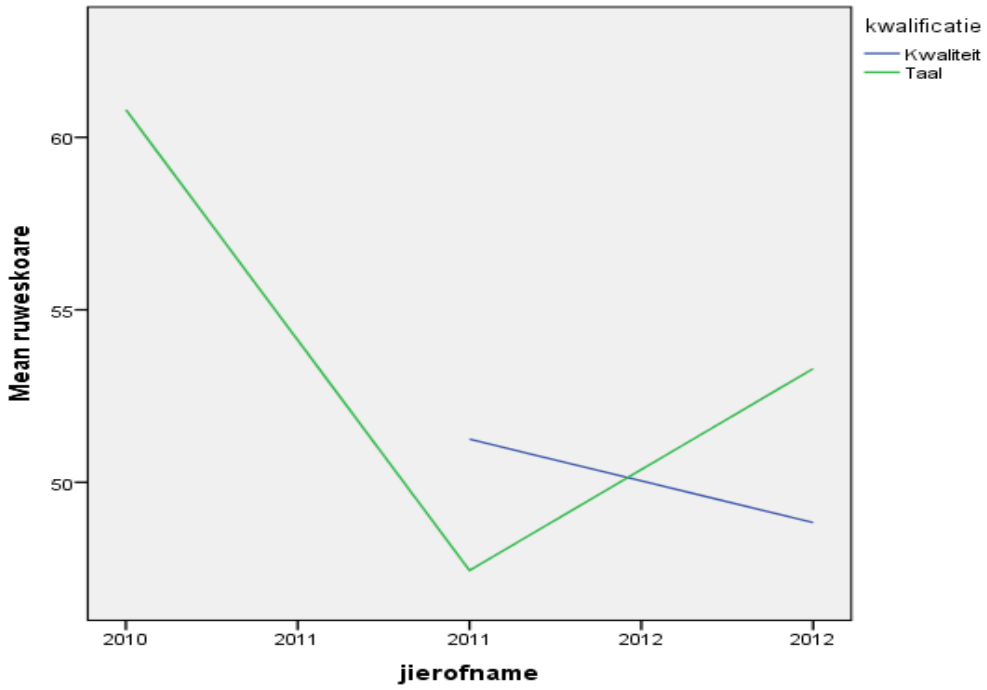
*Groep 8 Taalscholen*

| | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Begrijpend Lezen M8 | | | | | | |
| M | - | - | 60,8 | 47,5 | 53,3 | - |
| SD | - | - | 9,3 | 16,9 | 15,6 | - |
| n | 0 | 0 | 5 | 164 | 149 | 0 |
| Drie Minuten Test M8 | | | | | | |
| M | 91,0 | - | 96,0 | 98,7 | 104,8 | - |
| SD | 19,9 | - | 20,2 | 24,5 | 25,2 | - |
| n | 307 | 0 | 137 | 78 | 155 | 0 |
| Rekenen-Wiskunde M8 | | | | | | |
| M | - | - | 102,2 | 103,7 | 109,0 | - |
| SD | - | - | 50,4 | 29,1 | 19,4 | - |
| n | 0 | 0 | 6 | 189 | 157 | 0 |
| Twa Minuten Test M8 | | | | | | |
| M | 64,6 | - | - | - | - | - |
| SD | 22,6 | - | - | - | - | - |
| n | 853 | 0 | 0 | - | - | - |

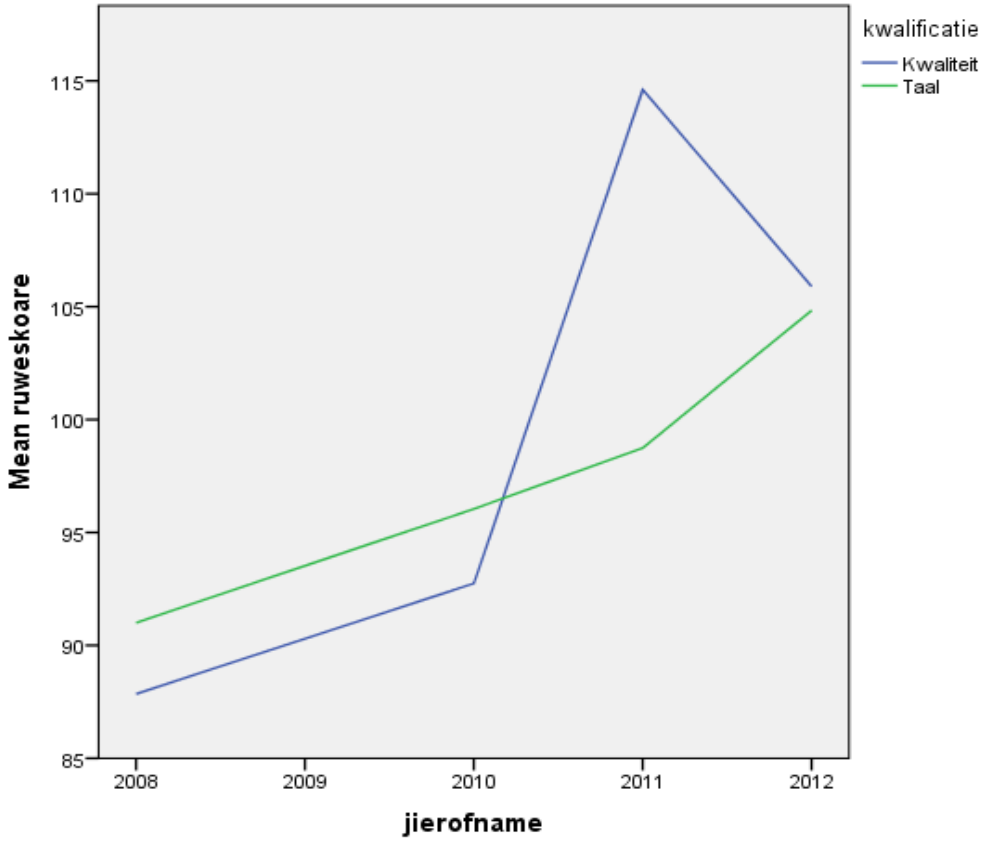
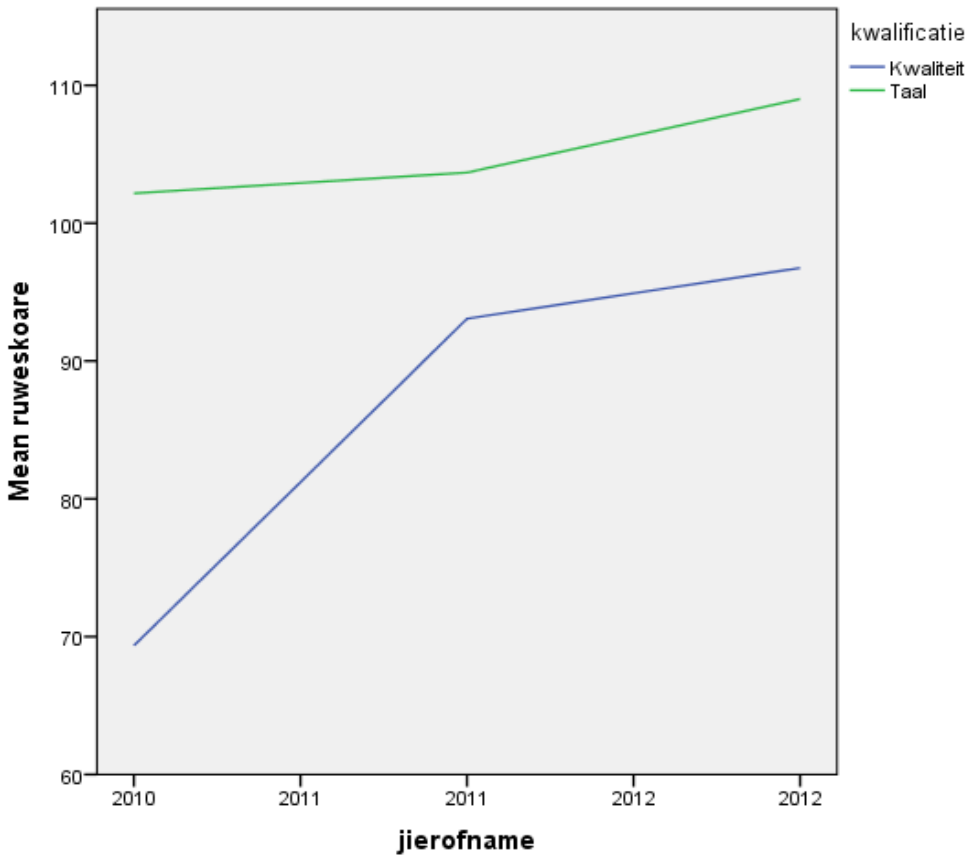
*Groep 8 Kwaliteitsscholen*

| | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Begrijpend Lezen M8 | | | | | | |
| M | - | - | - | 51,3 | 48,8 | - |
| SD | - | - | - | 17,8 | 17,1 | - |
| n | 0 | 0 | 0 | 360 | 390 | 0 |
| Drie Minuten Test M8 | | | | | | |
| M | 87,9 | - | 92,7 | 114,6 | 105,9 | - |
| SD | 18,2 | - | 28,5 | 48,9 | 37,3 | - |
| n | 498 | 0 | 242 | 123 | 230 | 0 |
| Rekenen-Wiskunde M8 | | | | | | |
| M | - | - | 69,4 | 93,1 | 96,8 | - |
| SD | - | - | 9,9 | 25,2 | 26,2 | - |
| n | 0 | 0 | 17 | 438 | 402 | 0 |
| Twa Minuten Test M8 | | | | | | |
| M | 63,4 | - | 53,3 | - | - | - |
| SD | 24,9 | - | 19,1 | - | - | - |
| n | 417 | 0 | 66 | - | - | - |

*Begrijpend Lezen*




*Drie Minuten Test*



*Rekenen-Wiskunde*