

De invloed van school- en klaskenmerken op de cognitieve en linguïstische vaardigheden van kleuters.

L. Sontag en G. W. Meijnen

Samenvatting

Eén van de deelstudies van het longitudinale PSO onderzoek naar de schoolloopbanen van jonge kinderen is de studie naar de invloed van effectieve school- en klaskenmerken. In het eerste jaar van het onderzoek is door middel van vragenlijsten, interviews, logboeken en observatie, bij 35 leerkrachten op 28 scholen informatie verzameld over diverse aspecten van de school- en klasse-organisatie. Multi-level analyse wijst uit dat reeds in groep 1 van het basisonderwijs, met betrekking tot de passieve woordenschat en de performale intelligentie, verschillen tussen klassen in prestaties van leerlingen blijken te bestaan. Voor woordenschat blijkt dat deze verschillen nagenoeg geheel toegeschreven kunnen worden aan leerlingkenmerken, zoals eerdere prestaties, etniciteit en sociaal economische status. Verschillen in performale intelligentie tussen klassen blijken echter niet geheel aan leerlingkenmerken toegeschreven te kunnen worden. Leerlingen van leerkrachten die de mate van teamconsensus op hun school hoog percipiëren, presteren beter op een test die de performale intelligentie meet.

Inleiding

In haar recente rapportage over het onderwijs aan jonge kinderen concludeert de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994) dat er alle aanleiding is om de positie van het onderwijs in de eerste groepen (opnieuw) ter discussie te stellen.

Een belangrijk discussiepunt is volgens haar het onderwijs aan kinderen met extra pedagogisch-didactische behoeften. Verwezen wordt daarbij naar risicogroepen zoals kinderen uit lagere sociaal-economische milieus, al of niet van allochtone herkomst. Uit het tot nu toe verrichte onderzoek blijkt dat deze leerlingen in deze fase op vele cognitieve, talige en

sociaal-emotionele domeinen een forse achterstand hebben (Hagen, Creusen & Zijlmans, 1987; Groenendaal, Van der Horst, Palmen, 1987; Meijnen, 1984; Verhoeven & Vermeer, 1989; Boogaard, Damhuis & De Gloppe, 1990; Verhoeven & Van Kuyk, 1991; Hopman-Rock, Gerritsen & Talsma, 1988). Achterstanden, die uitgedrukt in verschillen tussen uiterste groepen, op kunnen lopen tot meer dan een jaar in mentale leeftijd (Leseman, 1992). Daarvan uitgezonderd blijven domeinen als werkhouding en zelfstandigheid (Zaal, Bleichrodt & Resing, 1986; Resing & Bleichrodt, 1990; Eldering & Vedder, 1992) en aspecten van de niet-verbale intelligentie (Eldering & Vedder, 1992). De resultaten verkregen in het onderhavige onderzoek, waarover door De Jong, Klapwijk en Van der Leij in nummer 3 werd gerapporteerd, wijzen ook op vergelijkbare achterstanden op talig en cognitief niveau.

Hoewel er weinig longitudinaal onderzoek in Nederland is verricht naar de ontwikkeling van categorieën kinderen in de groepen één en twee van het basisonderwijs, kan op grond van transversale data al wel geconcludeerd worden dat de verschillen tussen de categorieën eerder toe- dan afnemen. Uiteraard kan dat verschijnsel niet op voorhand uitsluitend op het conto van het onderwijs worden geschreven. Contextuele invloeden die de aanvangsverschillen veroorzaken, zullen ook tijdens de schoolloopbaan van belang blijven.

Alhoewel de dominantie van de school met betrekking tot de cognitieve ontwikkeling op jonge leeftijd ter discussie mag staan, scholen beïnvloeden die uiteraard wel, en verschillen in kwaliteit tussen scholen dus ook.

Kwaliteit kan in dit kader worden omschreven als het niveau van de *gemiddelde* leeropbrengsten per school of klas (gecorrigeerd voor instroomverschillen). Belangrijk in dit verband is ook het *compenserend vermogen* van een school, dat wil zeggen de mate waarin de school er in slaagt verschillen in leerresultaten

tussen groepen kinderen te verminderen. De beide begrippen zijn in hun empirische referenties niet onafhankelijk van elkaar. Wanneer bijvoorbeeld een school er in slaagt haar zwakste leerlingen beter te laten presteren zonder dat de andere leerlingen daar onder lijden, zal ze beloond worden met een hoger gemiddeld prestatieniveau. Ook is het voorstelbaar dat de allochtone leerlingen op een kwalitatief zeer goede school maar met grote verschillen in prestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen toch, absoluut gezien, betere prestaties leveren dan hun klasgenoten op een kwalitatief mindere school met een vergelijkbare leerlingpopulatie maar met weinig verschillen in leerprestaties tussen de groepen. Verschillen in gemiddelde leeropbrengsten tussen scholen zijn vaak aangetoond (Brandsma, 1993; Blok & Eiting, 1988; Bosker, 1990; Meijnen, 1984; Reezigt & Weide, 1989; Van der Werf, Weide & Tesser, 1991; Blok, 1992), maar verschillen met betrekking tot het met succes extra stimuleren van categorieën leerlingen niet of nauwelijks. Met andere woorden, er is geen variatie tussen scholen in de mate waarin zij er in slagen achterstandsleerlingen qua prestaties dichterbij het klasgemiddelde te brengen (Brandsma, 1993). Nog anders gezegd: scholen verschillen wel in kwaliteit, maar niet of nauwelijks in compenserend vermogen. De tussenschoolse variantie bedraagt in de meeste Nederlandse onderzoeken tussen 7% en 12%, hetgeen betekent dat het overgrote deel van de verschillen in leerlingprestaties aan individuele verschillen in leergedrag moet worden toegeschreven en een veel kleiner verschil aan kwaliteitsverschillen tussen scholen.

Een constant gegeven is voorts dat de genoemde tussenschoolse variantie groter is voor rekenen dan voor taal. Rekenen is kennelijk iets dat je bij uitstek leert op school en kwaliteitsverschillen in instructie manifesteren zich dan ook in grotere effecten dan bij taal, een vaardigheid die ook buiten school wordt geleerd.

Veel van het onderzoek naar school- en klasse-effecten is uitgevoerd in de hogere leerjaren van het basisonderwijs. Meestal wordt getracht de prestaties in een hoger leerjaar te herleiden tot voorafgaande instructieprocessen of schoolkenmerken. Wanneer leerwinst, meestal gedurende een jaar, wordt gemeten, moet bedacht worden dat veeleer klasse-

effecten worden gemeten dan schooleffecten i.c. de gecumuleerde effecten van meerdere schooljaren.

Bovengenoemde percentages zijn vooral gebaseerd op onderzoek waarbij de prestaties slechts één keer werden gemeten en in de meting dus de gecumuleerde effecten van alle vooraf gaande leerjaren lag besloten. Onderzoek naar effectverschillen tussen scholen gedurende een kort leertraject, zoals in dit onderzoek het geval is, zal derhalve niet op spectaculaire resultaten hoeven te rekenen.

Onderzoek naar verschillen in schooleffectiviteit voor de groepen een en twee ontbreekt nagenoeg geheel (Van den Berg, Wolberg & Schripsema, 1993). Wel is er recentelijk informatie beschikbaar gekomen over de mate waarin scholen doelen en inhouden formuleren voor de eerste groepen, over de hoeveelheid tijd die aan bepaalde leer- en vormingsgebieden wordt besteed, over de inhoud van het aanbod en over hoe de overgang van het voorbereidend naar het aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen wordt gerealiseerd (Commissie Evaluatie Basisonderwijs, 1994). Daaruit blijkt dat slechts een minderheid van scholen (40%) leer- en ontwikkelingsdoelen heeft geformuleerd voor de eerste twee groepen (Inspectie van het Onderwijs, 1993). Inventarisatie van de dagelijkse tijdsbesteding in deze groepen leert dat ca 18% van de tijd gebruikt wordt voor organisatorische activiteiten en 48% aan de cognitieve ontwikkeling c.q. de kerngebieden. De overige tijd is bestemd voor de muzisch-creatieve en de motorische ontwikkeling. Voorts is er nauwelijks sprake van een flexibele of vloeiende overgang van het voorbereidend lezen, schrijven en rekenen naar het aanvankelijk lezen, schrijven of rekenen (Bank & Van der Veen, 1987; Van der Pluijm & Van Dongen, 1992; Van der Meer, Appelhof, Ten Doesschate & Kramer, 1986; Harskamp, Pijl & Snippe, 1991). Deze cijfers dienen met de nodige voorzichtigheid gehanteerd te worden. Onderzoekers verschillen nogal eens in de definiëring van categorieën, omdat de tijdsbesteding niet verloopt langs lijnen van disciplines of ontwikkelingsgebieden maar in de vorm van activiteiten zoals spelen in hoeken of kringgesprekken.

Door het ontbreken van heldere ontwikkelings- en vormingsdoelen voor de groepen één

en twee is het niet verwonderlijk dat de verschillen tussen kinderen niet als een probleem van de eerste orde wordt gezien. Didactische maatregelen die het compenserend vermogen van scholen verhogen worden in de praktijk dan ook niet of nauwelijks aangetroffen.

De vraag die rijst is welke die maatregelen dan wel zouden moeten zijn. Het formuleren van minimumdoelen door scholen voor de diverse ontwikkelings- en vormingsdoelen lijkt een eerste vereiste te zijn. En als dat niet het geval is, zou aandacht voor de verwerving van wat wel de basisvaardigheden genoemd worden, een vervangend criterium kunnen zijn. Als afgeleide daarvan is het systematisch registreren en evalueren van de vorderingen van het ontwikkelingsverloop van de kinderen van belang.

Over de wenselijkheid van structurering van het programma lopen de meningen uiteen. Dat het aanbieden van gestructureerde activiteiten niet algemeen aanvaard is binnen het onderwijs aan jonge kinderen blijkt uit het aantal publikaties dat sinds 1985, het jaar van de invoering van de basisschool, over de 'verschoolsing' van het kleuteronderwijs is verschenen (o.a. Van Oers, 1990; Janssen-Vos, 1991). Men vreest voor het overheersen van een academisch klimaat en een verlies van de verworvenheden van het kleuteronderwijs. Volgens Van Gennip en Ruijs (1992) zijn er vooralsnog geen aanwijzingen dat er in groep één en twee meer programmagericht gewerkt wordt dan voor 1985. Wel signaleren zij sinds de integratie een toename van voorbereidende leermethodes voor kleuters, maar deze fungeren vaak als bronnen- of ideeënboek.

In de literatuur over effectieve scholen worden ook telkenmale (1) de nadruk op de basisvaardigheden en (2) het regelmatig peilen van de onderwijsresultaten en de vorderingen als relevante factoren aangewezen, evenals (3) het scheppen van een ordelijk en rustig klimaat in de klas (Scheerens, 1989; Levine & Lezotte, 1990). Voorts worden in het onderzoek naar effectieve scholen een aantal kenmerken op het niveau van de organisatie van de school genoemd die effectieve van niet-effectieve scholen onderscheiden. Daartoe behoren (4) de aanwezigheid van een sterk onderwijskundig leiderschap, (5) het hebben van hoge verwachtingen door de leerkrachten omtrent de presta-

ties van de leerlingen en (6) een sterke overeenstemming over de na te streven onderwijskundige doelen onder de leerkrachten (Levine & Lezotte, 1990).

Nederlands onderzoek bevestigt niet altijd de buitenlandse resultaten hieromtrent. Zo kon bijvoorbeeld Van der Grift (1990) niet aantonen dat hier te lande verschillen in onderwijskundig leiderschap in het basisonderwijs effecten laat zien op leerlingniveau. Anderzijds tonen Brandsma en Knuver (1991) aan dat relatief effectieve scholen met veel achterstandsleerlingen vaak geleid worden door schoolleiders die zich nogal traditioneel gedragen. De waarschuwing van Scheerens (1989), buitenlandse resultaten niet zo maar te generaliseren naar Nederlandse verhoudingen, dient dan ook ter harte te worden genomen. Desalniettemin lijken de zes bovengenoemde klassen schoolkenmerken veelbelovend genoeg om onderzocht te worden op hun werking in het onderwijs aan jonge kinderen in Nederlandse scholen.

De vraagstelling luidt derhalve:

Zijn verschillen in inrichting van het curriculum (klasse-organisatie) en verschillen in organisatie (cultuur) van basisscholen (schoolorganisatie) van invloed op het verloop van de talige en cognitieve ontwikkeling van leerlingen in groep één?

In de volgende paragrafen zal achtereenvolgens de onderzoeksopzet en de dataverzameling worden beschreven gevolgd door de presentatie van de resultaten en een paragraaf discussie.

1 Methode

1.1 Onderzoeksopzet

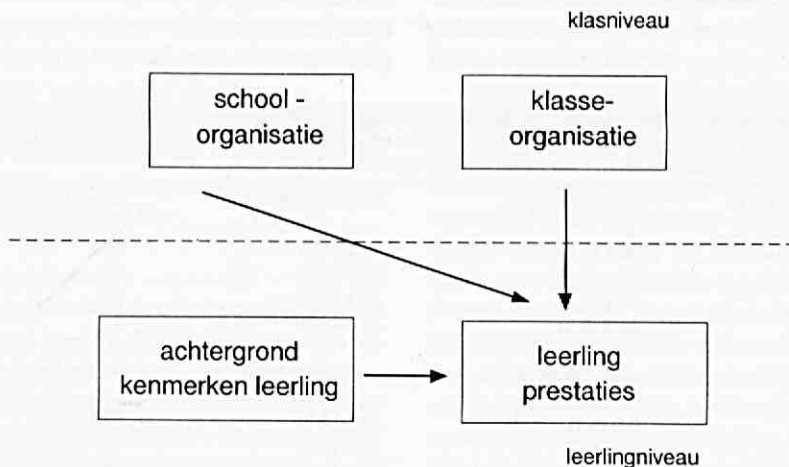
Op deze plaats wordt een summier overzicht gegeven van de onderzoeksopzet omdat details daaromtrent reeds in het inleidende artikel (Van der Leij, Meijnen & Leseman, nummer 3) werden vermeld. Het onderzoek is uitgevoerd op 28 scholen die met name geselecteerd zijn op de samenstelling van hun leerlingpopulatie. De scholen zouden, gelet op de doelstelling van de studie, voldoende spreiding moeten vertonen met betrekking tot de categorieën achter-

standsleerlingen. De scholen bevinden zich voor het merendeel in de grote steden in de Randstad. De leerlingen worden elk half jaar individueel getest met betrekking tot hun cognitieve- en talige ontwikkeling en voorts worden gegevens verzameld over hun sociale gedrag. De leerlingen worden drie jaar gevolgd, dus vanaf hun intrede tot en met het einde van het derde leerjaar. Eenmaal per jaar worden ook gegevens verzameld over inrichting, inhoud en organisatie van het curriculum en de pedagogisch-didactische aanpak in de klassen waarin het overgrote deel van het cohort zich dan bevindt. Voorts worden er per jaar gegevens verzameld over de organisatie(cultuur) van de school en het gevoerde beleid. De data zijn verkregen door observatie van leerkrachten, het invullen van logboeken en vragenlijsten door de leerkrachten en directie en interviews met leerkrachten.

Meetmoment 1, dat wil zeggen de eerste testafname, vond plaats in het najaar van 1991, meetmoment 2 vond een half jaar later plaats namelijk in het voorjaar van 1992, de kinderen hadden toen minimaal 9 maanden op de school doorgebracht. Het aantal leerkrachten dat op meetmoment 2 eveneens bij het school/klas-kenmerken onderzoek en de observaties was betrokken, bedroeg 42. Op een aantal scholen was sprake van duobanen in groep één. In deze gevallen werd die leerkracht in het onderzoek betrokken die ook geobserveerd werd in het kader van het instructie-onderzoek (zie de bij-

drage van Schonewille & Van der Leij in dit nummer). Na afronding van de dataverzamelingcampagne in het eerste leerjaar bleek dat een aantal leerkrachten niet alle data had verstrekt waarom gevraagd was. In sommige gevallen kon dat alsnog gerepareerd worden maar in andere gevallen, bijvoorbeeld bij de logboekprocedure, was dat niet meer mogelijk. Deze leerkrachten zijn buiten de analyse gehouden. Dat geldt uiteraard ook voor leerlingen waarvan maar over één van de twee meetmomenten gegevens beschikbaar zijn. Bijgevolg resteerden 250 leerlingen verspreid over 35 leerkrachten. De aantallen leerlingen waarover hier gerapporteerd wordt komen niet altijd overeen met de aantallen die in het artikel van De Jong, Klapwijk en Van der Leij (in nummer 3) worden genoemd. Enerzijds komt dit door het ontbreken van leerkrachtgegevens waardoor niet alle leerlingen in de analyses konden worden meegenomen, anderzijds zijn in onze analyses ook extra (Marokkaanse) leerlingen meegenomen. De reden hiervoor is dat, hoewel het onderzoek in de dieptestudies in eerste instantie gericht was op de schoolloopbanen van Nederlandse, Turkse en Surinaamse leerlingen, er in het cohort zodanig veel Marokkaanse leerlingen bleken te zitten dat het zinvol was hen als aparte groep in de analyses op te nemen.

Het uitvallen van leerlingen heeft er toe geleid dat het aantal leerlingen per leerkracht in de analyses nogal uiteenloopt, de aantallen variëren van 2 tot 15.



Figuur 1. Schematische weergave van de opzet van het onderzoek

1.2 Analysemodel en variabelen

In dit artikel wordt de analyse toegespitst op de invloed van enkele school- en klassekenmerken op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen uit groep één. Tevens wordt nagegaan of achtergrondkenmerken van leerlingen van invloed zijn op de ontwikkeling. Met nadruk wordt er op gewezen dat het hier gaat om een eerste analyse van een selectie van tot nu toe beschikbare variabelen. In Figuur 1 is de opzet schematisch weergegeven. Hieruit blijkt ook het multi-niveau karakter van de vraagstelling. In dit artikel zal nog geen aandacht worden besteed aan het compenserend vermogen van scholen c.q. leerkrachten, in latere publikaties zal dit aan de orde komen.

De navolgende analyse zal uitsluitend worden uitgevoerd op leerlingen- en leerkrachten-niveau (=klasniveau) en niet op schoolniveau, dat betekent dat leerlingen alleen genest zijn onder leerkrachten en deze niet weer onder scholen. De reden hiervoor is dat het aantal leerkrachten ten opzichte van het aantal scholen te weinig varieert om een afzonderlijk schoolniveau te introduceren¹. Dat heeft tot gevolg dat statistisch gezien school- en klassekenmerken tot hetzelfde niveau behoren en een twee-niveau model wordt geïntroduceerd, waar een drie-niveau model het meest geëigend is. Bij de interpretatie van de resultaten zal hiermee rekening moeten worden gehouden.

Tot de categorie 'leerlingprestaties' uit Figuur 1 behoren (1) de scores op de Blokpatronentest op meetmoment 2 en (2) de scores op de Woordenschattest op meetmoment 2. Variabelen binnen de groep 'achtergrondkenmerken

leerling' zijn: (3) etniciteit, (4) sociaal economische status, (5) score op de Blokpatronentest op meetmoment 1 en (6) Woordenschattest op meetmoment 1. Variabelen binnen de groep 'schoolorganisatie' zijn: (7) teamconsensus, (8) hoge verwachtingen van prestaties van leerlingen en (9) onderwijskundig schoolleiderschap. De variabelen binnen de groep 'klasseorganisatie', ten slotte, zijn: (10) ordelijk klimaat, (11) regelmatige peiling van leerlingprestaties, (12) nadruk op de basisvaardigheden en (13) samenstelling van de groep naar leeftijd.

De laatste twee groepen worden apart in de analyses gebruikt, er zullen dus twee verschillende analyses uitgevoerd worden, één met de schoolorganisatie variabelen, en één met de klasse-organisatie variabelen. De variabelen worden hieronder nader besproken.

Prestaties

In groep één van het basisonderwijs werden de kinderen twee maal getest. In de analyses zullen, zoals reeds vermeld, twee testcores gebruikt worden: een score voor de receptieve Woordenschat (van het Nederlands) van de leerling en een score op de Blokpatronentest die de performale intelligentie representeert (in het artikel van De Jong et al. in nummer 3 werd de keuze en inhoud van de prestatie-maten toegelicht).

In de analyses worden de scores op de tests op meetmoment 1 als baseline metingen gezien. Ze worden als covariaten opgevoerd. De kinderen hebben dan weliswaar reeds twee maanden op school doorgebracht maar een dergelijke periode is te kort om de beginmeting

Tabel 1

Gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes) van de scores op de Woordenschattest en Blokpatronentest op beide meetmomenten naar etnische achtergrond

WOORDENSCHAT	meetmoment 1	meetmoment 2	aantal leerlingen
Nederlands	36.1 (5.0)	38.2 (4.3)	164
Surinaams	33.1 (5.8)	36.5 (4.8)	42
Turks	21.7 (7.2)	27.1 (7.4)	29
Marokkaans	24.9 (8.5)	32.1 (6.2)	15
BLOKPATRONEN	meetmoment 1	meetmoment 2	aantal leerlingen
Nederlands	9.8 (5.1)	13.9 (4.7)	164
Surinaams	9.0 (4.4)	13.5 (3.7)	42
Turks	8.0 (5.1)	12.6 (3.9)	29
Marokkaans	6.5 (3.6)	11.5 (3.7)	15

reeds besmet te doen zijn door school- en klasinvloeden. Bij het tweede meetmoment hebben de kinderen 9 maanden op school gezeten en mag worden aangenomen dat klas- en school-effecten, zij het in geringe mate, traceerbaar zijn.

In Tabel 1 worden de gemiddelden en standaarddeviaties voor de verschillende etnische groepen op de Woordenschattest en de Blokpatronentest gepresenteerd.

Achtergrondkenmerken

Behalve over de sekse van het kind werd via de school en de leerkrachten informatie verkregen over enkele structurele gezinskenmerken, te weten: de etnische herkomst van het kind, het beroep van de vader en het opleidingsniveau van zowel de vader als de moeder. De laatste drie werden gebruikt om de sociaal-economische status (SES) van het kind te bepalen. De score voor SES werd berekend door het gemiddelde van de gestandaardiseerde scores voor het beroep en de opleiding van de ouders te nemen. Helaas waren slechts van 66% van de leerlingen alle scores omtrent de SES-indicatoren bekend. Wanneer één of twee van de drie scores misten (27% van de leerlingen), werd de SES berekend op grond van de overgebleven scores. Uiteindelijk was van 7% van de leerlingen die opgenomen zijn in de analyses totaal niets bekend. In deze gevallen werd het klasgemiddelde op de score voor SES toegekend. Door middel van variantie-analyse is nagegaan of er verschillen waren op relevante onafhankelijke variabelen tussen de groep waar wel SES scores van bekend waren en de groep leerlingen waar niets van bekend was. Dit bleek op geen enkele variabele het geval te zijn.

De kinderen behoren tot vier etnische groepen: een Nederlandse groep (164), een Turkse groep (29), een Surinaamse groep (42) en een Marokkaanse groep (15).

Schoolorganisatie

De leerkrachten van de gehele onderbouw van elke school hebben door middel van een enquête vragen beantwoord over diverse aspecten van de schoolorganisatie. De items betreffende 'prestatiegerichtheid', 'teamconsensus' en 'onderwijskundig schoolleiderschap' zijn ontleend aan ander onderzoek (Van der Hoeven-Van Doornum, 1990; Van der Grift,

1990). Uit de items werden 3 schalen geconstrueerd, de eerste twee, 'prestatiegerichtheid' en 'teamconsensus', bevatten elk 5 items, de laatste, 'onderwijskundig schoolleiderschap', 6 items. De homogeniteit van de schalen werd bepaald op grond van Cronbachs α . Bij een minimum van .65 als criterium, zijn alle schalen voldoende homogeen (respectievelijk .65, .76 en .76). In de analyses werd de individuele score van elke leerkracht op deze schalen gebruikt; deze score moet geïnterpreteerd worden als de perceptie van de betrokken leerkracht van de betreffende aspecten van de schoolorganisatie. Hoe hoger de scores op de schalen, hoe hoger de prestatiegerichtheid en teamconsensus en hoe meer onderwijskundig leiderschap de schoolleider vertoont.

Klasse-organisatie

Klimaat. Om de mate van ordelijk klimaat in de klas vast te stellen werden er observaties uitgevoerd in de klas. Elke leerkracht werd gedurende vier ochtenden geobserveerd, waarbij de observatoren aan het eind van de ochtend een observatieformulier invulden. Twee vragen op dit formulier hadden betrekking op de ordelijkheid van het klimaat. Het klimaat werd beoordeeld op een vijfpuntsschaal, hoe hoger de score, hoe ordelijker het klimaat. Omdat elke leerkracht vier ochtenden geobserveerd was zijn er in totaal acht beoordelingen van het klimaat. Deze 8 items blijken een homogene schaal te vormen (Cronbachs $\alpha = .96$). Als indicatie voor het klimaat in de klas is een gemiddelde score op de items berekend. Ook hier geldt, hoe hoger de score, hoe ordelijker het klimaat.

Basisvaardigheden. Om vast te stellen in welke mate de leerkracht aandacht besteedt aan de verwerving van de basisvaardigheden hebben de leerkrachten een week lang een logboek ingevuld. Gezien de aard van het onderwijs in de kleuterklas, waarbij per activiteit verschillende ontwikkelingsdoelen tegelijkertijd aan de orde kunnen zijn, is de leerkracht per activiteit gevraagd aan te geven welk ontwikkelingsdoel zij² zelf bij een activiteit van toepassing achtte. Per activiteit kon worden gekozen uit: sociaal-emotionele ontwikkeling, ontwikkeling van (voorbereidend) lees- en rekenvaardigheden, taalontwikkeling of creatieve en motorische ontwikkeling. Met betrekking tot deze

onderverdeling is aangesloten bij de in de literatuur gangbare indeling (zie o.a. Hagen e.a., 1987). Voor de onderhavige analyses zijn alleen de activiteiten die gericht zijn op taal-, lees- en rekenvaardigheden gebruikt, omdat die van invloed worden geacht op de scores op de afhankelijke variabelen. Per leerkracht is bepaald welk percentage van het totaal aantal activiteiten in die week werd besteed aan (voorbereidende) vaardigheden op het gebied van taal, lezen en rekenen.

Leerlingvolgsysteem. De leerkracht is geïnterviewd over de manier waarop zij de ontwikkeling en prestaties van haar leerlingen bijhoudt. Voor dit artikel is een summier onderverdeling in drie categorieën gemaakt: (1) De leerkracht die een systeem heeft dat voor alle leerlingen hetzelfde is ($N = 21$). Dit zijn bijvoorbeeld leerkrachten die standaardobservatielijsten gebruiken en deze op regelmatige tijden invullen. Ook is er op deze scholen vaak een leerlingvolgsysteem aanwezig. (2) De leerkracht die wel de vorderingen registreert, maar de manier waarop is per leerling verschillend ($N = 8$). Deze leerkrachten maken bijvoorbeeld

pas gebruik van een observatielijst wanneer zij vermoeden dat een leerling op bepaalde gebieden uitvalt. Een nogal intuïtieve aanpak derhalve. (3) De leerkracht die in het geheel (nog) geen vorderingen registreert ($N = 6$). Redenen die hiervoor worden aangevoerd zijn dat jonge kinderen (groep één) nog moeten rijpen en het (nog) niet nodig is om hun ontwikkeling vast te leggen.

Groepssamenstelling. In de analyses is ook een variabele opgenomen die de groepssamenstelling betreft. Op een groot aantal scholen wordt het onderwijs aan groepen gegeven die een combinatie zijn van groep één en twee (heterogene groepen). De spreiding van de leeftijd van de kinderen in zulke klassen is groot. Sommige scholen hebben hiertoe besloten vanuit pedagogisch-didactische overwegingen (de jongsten kunnen van de oudsten leren), op andere scholen is het noodzaak (er zijn niet genoeg leerlingen om een aparte groep één en twee te maken). De samenstelling van de groep zou kunnen leiden tot een meer gestructureerde en programmagerichte aanpak van de leerkracht, immers de oudere leerlingen zijn

Tabel 2

Gemiddelden, standaarddeviaties (tussen haakjes) en frequenties van de achtergrondkenmerken van de leerlingen en kenmerken van de schoolorganisatie

variabele		gem. (sd)	aantal
<i>leerlingkenmerken:</i>			
<i>(N = 250)</i>			
SES		0.3 (.75)	
seks	jongen		108
	meisje		142
nationaliteit	Nederlands		164
	Turks		29
	Surinaams		42
	Marokkaans		15
<i>schoolorganisatie:</i>			
<i>(N = 35)</i>			
prestatiegerichtheid		2.81 (.60)	
teamconsensus		2.66 (.67)	
schoolleiderschap		3.65 (.81)	
klimaat		3.17 (1.07)	
basisvaardigheden		13.74 (12.33)	
groepssamenstelling	groep 1		19
	groep 1/2		16
leerlingvolgsysteem	uniforme registratie		21
	variabele registratie		8
	geen registratie		6

meer aan leren toe dan de jongste leerlingen. Enerzijds zouden de jongste leerlingen zo onderwijs krijgen waar ze nog niet aan toe zijn. Anderzijds kunnen de jongste leerlingen die hun leeftijdsgenootjes vooruit zijn hiervan profiteren, in vergelijking met hun leeftijdsgenootjes uit homogene groepen. Het is daarom interessant het effect van deze variabelen in de analyse mee te nemen. Van de leerkrachten in deze analyse geven 16 onderwijs aan homogene groepen en 19 aan heterogene groepen.

In Tabel 2 worden enkele beschrijvende gegevens vermeld van de achtergrondkenmerken van de leerlingen en van de variabelen op leerkracht- en schoolniveau.

2 Data-analyse

De belangrijkste vraag die in dit artikel beantwoord wordt is of er een relatie bestaat tussen kenmerken van de klasse- en schoolorganisatie en effectiviteit van de leerkracht c.q. de klas³. De effectiviteit van de klas wordt afgemeten aan de prestaties van de leerlingen, daarbij rekening houdend met achtergrondkenmerken van deze leerlingen. Om te bepalen of er daadwerkelijk verschillen zijn tussen klassen in effectiviteit en of deze verschillen verklaard kunnen worden door kenmerken van de klasse- en schoolorganisatie, werd gebruik gemaakt van een programma voor multi-level analyse, VARCL (Longford, 1988). Het multi-level model houdt rekening met de verschillende niveaus waarop de data verzameld zijn, in ons geval is dat het leerlingniveau en het klasniveau. Zoals reeds opgemerkt in paragraaf 1.2 is in het model het derde niveau, de school, niet opgenomen. Voor elke leerling kan de regressie van zijn individuele prestaties op leerlingkenmerken, en indien relevant, op school- en klaskenmerken worden bepaald. Voor een uitgebreide behandeling van multi-level analyse wordt verwezen naar Aitkin en Longford (1986).

3 Resultaten

De resultaten worden afzonderlijk gepresenteerd voor de beide afhankelijke variabelen: de testcores op de Woordenschattest en de Blok-

patronentest, beide op het tweede meetmoment. Voor elke afhankelijke variabele worden allereerst drie modellen geformuleerd. Daarna wordt, afhankelijk van de resultaten, besloten tot het analyseren van aanvullende modellen met interactie effecten en/of school- en klas-effecten.

Het eerste model (0) is het zogenaamde 'lege model' waarin de proporties onverklaarde variantie op leerling- en klasniveau bepaald werden. In de vier daaropvolgende modellen worden achtereenvolgens het geslacht, de testcores op het eerste meetmoment (1), de etniciteit en de SES (2) en eventuele interactie effecten (3) toegevoegd. Een interactie effect wordt alleen toegevoegd wanneer op grond van de analyses een vermoeden tot interactie bestaat. Wanneer er dan nog onverklaarde variantie op klasniveau overblijft, worden ook nog een klasse- (4) en een schoolmodel (5) geformuleerd.

Multi-level analyse betreffende de prestaties op beide meetmomenten werd gedaan door De Jong, Klapwijk, Schonewille en Van der Leij (1993). Zij betrokken in de analyses echter alleen instructie-tijd als predictor op klasniveau, in deze analyses zullen de hiervoor genoemde leerkracht-variabelen worden geanalyseerd. Bovendien hebben zij de analyses beperkt tot Nederlandse, Surinaamse en Turkse leerlingen. In deze analyses worden, zoals al eerder vermeld, ook Marokkaanse leerlingen betrokken.

De tabellen met de resultaten moeten als volgt worden gelezen. In het bovenste gedeelte van het model (het 'fixed' part) worden de (niet gestandaardiseerde) regressie-coëfficiënten voor de individuele predictoren gepresenteerd. Wanneer een effect significant is ($p < .05$), is de coëfficiënt in *cursief* geprint. In het onderste deel van de tabel worden de variantiecomponenten op leerling- en klasniveau weergegeven. Wanneer de variantie op klasniveau significant van 0 verschilt, is ook deze in *cursief* geprint. Hierna wordt voor elk model de deviantie vermeld. Verder worden voor elk model de percentages resterende onverklaarde variantie, uitgesplitst naar klas en leerling, vermeld. Alle percentages zijn in vergelijking met het lege model.

Tabel 3*Resultaten multi-level analyse voor Woordenschattest op meetmoment 2*

model:	0 (leeg)	1 (leerling)	2 (leerling)	3 (interactie)
FIXED PART				
grand mean	36.44	14.48	15.88	17.78
Geslacht ¹		-.49	-.33	-.28
Woordenschat 1		.66	.63	.57
SES			-.10	.04
Surinaams ²			.14	.01
Turks			-2.00	-8.75
Marokkaans			.83	.32
ws1*tur ³				.28
variantiecomponenten				
leerling niveau	30.40	12.12	11.63	11.20
klas niveau	6.53	.12	.23	.32
deviance	1594.26	1335.68	1327.43	1319.71
% onverklaarde variantie				
totaal	100.0%	33.1%	32.1%	31.2%
leerling	82.3%	32.8%	31.5%	30.3%
klas	17.7%	0.3%	0.6%	0.9%

1 regressie-coëfficiënt geeft bijdrage weer als de leerling een meisje is

2 regressie-coëfficiënt voor Surinaams, Turks, en Marokkaans geeft bijdrage ten opzichte van Nederlandse leerlingen weer

3 interactie-effect tussen het Turks zijn en de score op het eerste meetmoment

3.1 Woordenschat

In Tabel 3 staan de bevindingen met betrekking tot woordenschat op het tweede meetmoment. Uit de tabel blijkt dat de totale variantie in het lege model (model 0) voor de scores op de Woordenschattest voor 82.3% toegeschreven kan worden aan verschillen tussen leerlingen en voor 17.7% aan verschillen tussen klassen. Dat betekent dat de verschillen tussen leerlingen binnen dezelfde klas aanmerkelijk groter zijn dan verschillen tussen klassen. De percentages zijn vergelijkbaar met de resultaten van ander onderzoek (Van der Werf & Weide, 1991; Brandsma & Knuver, 1988a en 1988b; Van der Werf & Weide, 1993)

In model 1 zijn het geslacht van de leerling en de score op de woordenschat op het eerste meetmoment als predictor variabelen ingevoerd. Uit de tabel valt te lezen dat, niet verrassend, de woordenschat op het eerste meetmoment een significante predictor is van de woordenschat op het tweede meetmoment.

Hoe hoger de leerling op het eerste moment gescoord heeft, hoe hoger hij ook ruim een half jaar later zal scoren. Het feit of de leerling een jongen of een meisje is, is echter niet van belang voor de score op de Woordenschat taak. Dat de score op het eerste meetmoment zo belangrijk is blijkt uit de proportie onverklaarde variantie die na het invoeren van deze variabelen drastisch afneemt. In het eerste, lege, model stond deze op 100%, in dit eerste model is deze afgenomen tot bijna 33%. Bijna alle onverklaarde variantie bevindt zich op leerlingniveau, nog slechts 0.3% bevindt zich op klasniveau. Dat betekent dat er nagenoeg geen verschillen meer zijn op klasniveau die verschillen tussen leerlingen zouden kunnen verklaren. Verklaringen voor variantie tussen leerlingen moeten dus gezocht worden in kenmerken van de leerlingen zelf. In model 2 worden vervolgens de overige leerlingvariabelen ingevoerd. Het invoeren van deze variabelen heeft wederom een significante daling van het percentage onverklaarde variantie op leerling-

niveau tot gevolg. Dit blijkt grotendeels veroorzaakt te worden door de etniciteit van het kind. Vooral de Turkse leerlingen scoren gemiddeld nog lager op de test dan de overige leerlingen. De significante negatieve regressiecoëfficiënt voor de Turkse leerlingen duidt op een gemiddelde achterstand van twee punten ten opzichte van de Nederlandse leerlingen. Uit Tabel 1 valt echter te lezen dat de achterstand van Turkse leerlingen ten opzichte van de Nederlandse leerlingen op meetmoment 2 juist kleiner is geworden. Wanneer we vervolgens een model analyseren waarin een interactie-effect van het Turks zijn op de woordenschat op het eerste meetmoment is opgenomen, blijkt

dit effect significant te zijn. Wanneer we de gemiddelde scores (zie Tabel 1) en het interactie-effect nader beschouwen blijkt dat Turkse leerlingen wel in absolute zin achterblijven op de overige leerlingen, maar dat zij een hogere leerwinst behalen. Deze conclusie wordt ook bevestigd door De Jong et al. (1993). De score op de Woordenschattest op meetmoment 1 blijft echter de belangrijkste voorspeller van de score op meetmoment 2.

De leerlingvariabelen in model 2 verklaren samen 68% van de variantie in het lege model. Het percentage onverklaarde variantie op leerling- dan wel klasseniveau blijft in model 2, 3 en 4 nagenoeg hetzelfde. Dit betekent dat de

Tabel 4

Resultaten multi-level analyse voor Blokpatronentest op meetmoment 2

model:	0 (leeg)	1 (leerling)	2 (leerling)	3 (klas)	4 (school)
FIXED PART					
grand mean	13.55	9.19	9.41	10.82	10.99
Geslacht ¹		-.57	-.59	-.58	-.65
Blokpatronen 1		.50	.49	.49	.49
SES			.42	.43	.51
Surinaams ²			-.12	-.15	-.15
Turks			-.35	-.41	-.31
Marokkaans			-.67	.69	-.58
klasvariabelen					
groep				-.35	
geen registratie ³				-.56	
variabele registratie ⁴				.80	
ordelijk klimaat				-.38	
basisvaardigheden				.02	
schoolvariabelen					
team consensus					1.03
prestatiegerichtheid					-1.02
schoolleiderschap					-.34
variantiecomponenten					
leerling niveau	15.21	10.57	10.49	10.48	10.50
klas niveau	4.07	2.23	2.07	1.79	1.14
deviance	1425.74	1329.77	1326.63	1323.61	1316.84
% onverklaarde variantie					
totaal	100.0%	66.3%	65.1%	63.6%	60.4%
leerling	78.8%	54.7%	54.4%	54.3%	53.8%
klas	21.2%	11.6%	10.7%	9.3%	6.6%

1 regressie-coëfficiënt geeft bijdrage weer als de leerling een meisje is

2 regressie-coëfficiënt voor Surinaams, Turks, en Marokkaans geeft bijdrage ten opzichte van Nederlandse leerlingen weer

3 regressie-coëfficiënt geeft bijdrage weer ten opzichte van leerkrachten die uniform registreren

4 regressie-coëfficiënt geeft bijdrage weer ten opzichte van leerkrachten die uniform registreren

verschillen in inhoud en organisatie van het curriculum in de door ons onderzochte klassen nauwelijks van invloed kunnen zijn op de woordenschatprestaties na negen maanden onderwijs. Het heeft vervolgens dan ook geen zin om nog op zoek te gaan naar welke school- en klassekenmerken eventueel van invloed zijn op geregistreerde verschillen in woordenschatprestaties van de leerlingen.

3.2 Blokpatronen

In Tabel 4 staan de resultaten van de analyses met betrekking tot de Blokpatronentest vermeld.

Uit de tabel blijkt dat de totale variantie in het lege model (model 0) voor de scores op de Blokpatronentest voor 78.8% toegeschreven kan worden aan verschillen tussen leerlingen en voor 21.2% aan verschillen tussen klassen. Net als bij woordenschat geldt ook voor de score op de blokpatronentest dat verschillen tussen leerlingen groter zijn dan de verschillen tussen klassen, hoewel deze laatste verschillen geringer zijn dan bij de woordenschat test. Ook hier is de verdeling van de variantie over beide niveaus vergelijkbaar met wat in andere onderzoeken wordt gevonden.

Wanneer als eerste het geslacht en de score van de leerling op het eerste meetmoment worden ingevoerd (model 1), blijkt wederom veel van de variantie in de scores door de laatst genoemde variabele gebonden te worden. De score op het eerste meetmoment heeft een positief significant effect op de score op het tweede meetmoment. Hoe hoger de leerling aan het begin van het jaar scoorde, hoe hoger hij dat ook aan het eind van het jaar zal doen. Ook hier heeft het geslacht van de leerling geen effect op de score. De onverklaarde variantie neemt af van 100% in model 0 tot iets meer dan 66% in model 1. Hiervan is 54.7% op leerlingniveau en 11.6% op klasniveau. Wat betreft de scores van de blokpatronentest, blijkt dus dat hier na invoeren van de controle variabelen geslacht en score op het eerste meetmoment nog wel onverklaarde variantie tussen klassen overblijft.

In model 2 blijkt, na invoering van de overige leerlingvariabelen, dat de SES en de etniciteit van de leerling geen extra effect hebben op de scores.

Omdat er nog onverklaarde variantie op klasniveau overblijft, zijn nog twee modellen

geanalyseerd waarin klas- en schoolvariabelen zijn opgenomen. Allereerst zijn de klasvariabelen aan het model toegevoegd. Uit de tabel valt op te maken dat het percentage onverklaarde variantie ten opzichte van het vorige model wel iets daalt, van 10.7% naar 9.3%, maar dat dit niet op conto van één van de klasvariabelen geschreven kan worden.

Wanneer daarentegen de schoolvariabelen worden ingevoerd vertoont de onverklaarde variantie op klasniveau een daling van 10.7% naar 6.6%, terwijl dit percentage op leerlingniveau gelijk blijft. De daling op klasniveau blijkt grotendeels toegeschreven te kunnen worden aan het significante positieve effect van de variabele teamconsensus op de score op de blokpatronentest. Dit is min of meer het tegenovergestelde van wat van der Hoeven-Van Doornum (1990) in haar onderzoek vond. Zij vond een negatief effect van teamconsensus op de prestaties van leerlingen. Bij vergelijking van haar onderzoek met ons onderzoek moeten drie kanttekeningen gemaakt worden: ten eerste werd in het betreffende onderzoek de gemiddelde schoolscore gebruikt als indicator voor teamconsensus, ten tweede betrof het leerlingen van groep 7 en 8 van de basisschool en ten derde verschillen de prestatie-maten van de in dit onderzoek gebruikte. Het ogenschijnlijk tegengestelde resultaat kan dus meerdere oorzaken hebben.

Bijna 40% van de variantie tussen leerkrachten (bij vergelijking van model 2 met model 4) wordt verklaard door één kenmerk van de schoolorganisatie. Dit percentage is meer dan in andere onderzoeken werd gevonden (o.a. Brandsma & Knuver, 1988a en 1988b; Van der Werf & Weide, 1993).

In het schoolmodel (model 4) wordt door de totale variantie op leerling- én klasniveau (60.4%) uiteindelijk bijna 40% van de totale variantie (100%) in het lege model verklaard. Er blijft echter nog variantie over op klasniveau die niet door de in deze analyse meegenomen variabelen wordt gebonden. In de nabije toekomst zal worden nagegaan of hiervoor andere variabelen verantwoordelijk zijn.

Hier moet nog vermeld worden dat, in tegenstelling tot onze verwachting, analyses van de Blokpatronenscore op het eerste meetmoment, gecontroleerd voor leerlingkenmerken, reeds

tussenschoolse variantie lieten zien. Dat betekent dat er dus na twee maanden onderwijs al sprake is van verschillen tussen klassen die niet per definitie toe te schrijven zijn aan verschillen tussen leerlingen. Het invoeren van school- en klaskenmerken op dit meetmoment leidde nauwelijks tot reductie van de tussenschoolse variantie. Geconcludeerd moet worden dat er zowel op meetmoment 1 als 2 reeds verschillen tussen klassen bestaan, maar dat deze alleen op meetmoment 2 ten dele toegeschreven kunnen worden aan school- en klaskenmerken.

Het is mogelijk dat er na twee maanden onderwijs verschillen bestaan tussen klassen, die toe te schrijven zijn aan school- en klasorganisatiekenmerken die wij niet gemeten hebben. Bij intrede in het basisonderwijs wordt de leerling geconfronteerd met nieuw materiaal, nieuwe gezichten en nieuwe regels, waardoor hij in korte tijd ontzettend veel bijleert. De genoemde verschillen tussen klassen kunnen volgens ons dan bijvoorbeeld verklaard worden door variëteit van het spelmateriaal in de kleuterklas, het veelvuldig gebruik van (de Nederlandse) taal, het aanspreken van het kind op zijn zelfstandigheid en prestaties, e.d. Deze nieuwe impulsen treden vooral op aan het begin van het jaar en nemen, naar verwachting, langzamerhand af in betekenis, waarna andere school- en klaskenmerken een rol gaan spelen.

Daarnaast spelen op meetmoment 1 waarschijnlijk leerlingkenmerken die niet in de analyses zijn meegenomen een rol. Op meetmoment 2 zijn deze kenmerken verdisconteerd in de controle variabele 'Blokpatronenscore op meetmoment 1'.

4 Discussie

In dit artikel zijn de resultaten vermeld van de effecten van enkele school- en klassekenmerken op de prestaties van kinderen tijdens hun eerste schooljaar. Bij de bespreking van de resultaten moet men in gedachten houden dat het hier gaat om leerlingen die slechts negen maanden onderwijs hebben genoten.

De resultaten van de analyse met betrekking tot de Woordenschattest (passieve beheersing Nederlands) laten zien dat de kennis van Nederlandse woorden bij een eerste inspectie wordt beïnvloed door de vroegere score van de

leerling op dezelfde test, en in tweede instantie door de etniciteit en SES van het kind. De score op het eerste meetmoment werd, zoals De Jong et al. eerder in dit nummer constateerden, in belangrijke mate bepaald door de etnische afkomst en de sociaal economische status van het kind. Dit verschijnsel kan worden toegeschreven aan het feit dat het hier zeer jonge kinderen betreft die, als het om allochtone leerlingen gaat, meestal in hun moedertaal zijn opgevoed. De school is de eerste omgeving waarin ze op een systematische wijze met het Nederlands als tweede taal in aanraking komen. Op deze jonge leeftijd is de interactie met Nederlandstalige leeftijdsgenoten nog gering: ze verblijven meestal binnenshuis.

Anders gezegd: de onderlinge verschillen tussen kinderen met betrekking tot de passieve beheersing van het Nederlands zijn na negen maanden onderwijs nog nagenoeg dezelfde als bij intrede. De Turkse leerlingen hebben hun achterstand wel iets ingehaald. Uiteraard houdt dat niet in dat de gehele groep leerlingen niets geleerd heeft. Integendeel: uit het artikel van De Jong et al. (1993) blijkt wel degelijk een toename in prestaties op dit onderdeel. Het verschijnsel duidt haast op een autonome groei. Woordenschatcores aan het eind van het jaar kunnen derhalve ook niet toegeschreven worden aan verschillen in gedrag tussen leerkrachten, aan organisatieverschillen of inhouden van curricula.

Voor de Blokpatronentest geldt dat, overeenkomstig de resultaten op de Woordenschattest, bij een eerste analyse ook de vroegere score op de Blokpatronentest een belangrijke voorspeller te zijn van de testscore. Etniciteit en sociaal economische status voegen vervolgens weinig toe aan het zoeken naar de verklaring voor verschillen tussen prestaties van leerlingen.

In tegenstelling tot de resultaten met betrekking tot de passieve beheersing van het Nederlands (Woordenschat) kan hier niet alle variantie in de afhankelijke variabele worden toegeschreven aan leerlingkenmerken, ook de leerkracht dan wel de klas neemt een deel van de variantie voor haar rekening.

Wanneer *klassekenmerken* in de analyses worden opgenomen inzake het verklaren van prestatieverschillen op de test Blokpatronen, blijken deze daaraan niets bij te dragen.

Wanneer ook *schoolkenmerken* in het model worden opgenomen, blijkt de beoordeling van de teamconsensus door de leerkracht een positief effect te hebben op de prestaties van de leerlingen. De perceptie van de leerkracht van de hechtheid van het leerkrachtenteam en het heersen van overeenstemming over bepaalde (onderwijskundige) zaken blijkt positief uit te werken op prestaties op de test Blokpatronen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat een hogere teamconsensus bijdraagt aan een beter werkklimaat op school. De leerkrachten hoeven minder energie te steken in zaken die niet direct met het onderwijs in de klas te maken hebben, bijvoorbeeld onenigheid over het toepassen van bepaalde schoolregels. Hierdoor blijft er meer tijd en energie over om in het onderwijs zelf te steken, hetgeen in het voordeel van de leerlingen is. Deze conclusie dient echter met de nodige terughoudendheid beschouwd te worden, nadere analyses zullen uit moeten wijzen of dit effect stand houdt door de jaren heen.

In dit artikel is voornamelijk ingegaan op de vraag óf er verschillen zijn in effectiviteit tussen klassen en de bijdrage hieraan van leerling-, klas- en schoolkenmerken. De volgende stap zal zijn te kijken naar hoe leerkrachten omgaan met verschillen tussen leerlingen. Zijn leerkrachten genegen om compenserende maatregelen te nemen voor gesignaleerde achterstanden of hiaten in de ontwikkeling van kinderen? En als dit het geval is, welke maatregelen nemen zij dan? Voorts zullen meer ontwikkelingsmaten van de kinderen in de analyse betrokken worden evenals meer curriculumkenmerken teneinde uitspraken omtrent effectiviteitsverschillen tussen leerkrachten en scholen met betrekking tot het onderwijs aan jonge kinderen een solidere basis te geven dan nu nog het geval is.

Noten

- 1 Een andere mogelijkheid is om leerkrachtgegevens naar schoolniveau te aggregieren. Dit bleek echter niet zinvol omdat er tussen leerkrachten binnen scholen grote verschillen bestaan in organisatie.
- 2 Met opzet is hier de term 'zij' gebruikt, omdat

van de 35 leerkrachten die in het eerste leerjaar aan het onderzoek deelnamen er slechts 2 man waren.

- 3 Hoewel we op zoek zijn naar 'effectieve leerkrachten', welke in staat zijn hun leerlingen, ongeacht afkomst, bovengemiddeld te laten presteren, spreken we in de rest van dit artikel van 'effectieve klassen'. De reden hiervoor is dat in de analyses afname van het percentage onverklaarde variantie op leerkracht niveau niet per definitie toe te schrijven valt aan kenmerken van de leerkracht c.q. de klasse-organisatie. Ook effecten van instroomverschillen kunnen hiervan de oorzaak zijn.

Literatuur

- Aitkin, M., & Longford, N. (1986). Statistical modeling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistic Society*, 149, 1-43.
- Bank, M., & Veen A. van der (1987). Landelijk onderzoek van Bureau Burke-Inter/view. In J. J. van Kuyk (red.), *Basisvorming in de basisschool* (pp. 128-161). Tilburg: Zwijssen.
- Berg, G. van den, Wolberg, R. G. M., & Schripsema, R. D. (1993). *Vormgeving en effecten van het onderwijsaanbod in het basisonderwijs*. Groningen: RION.
- Blok, H., & Eiting, M.H. (1988). De grootte van school-effecten: Hoe verschillend presteren leerlingen van verschillende scholen? *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 13, 16-30.
- Blok, H. (1992). De grootte van het schooleffect in het basisonderwijs; een analyse op basis van vijf jaar Eindtoets Basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17, 343-354.
- Boogaard, M., Damhuis, R., & Glopper K. de (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bosker, R. J. (1990). *Extra kansen dankzij de school? Het differentieel effect van schoolkenmerken op schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs voor lager versus hoger milieu leerlingen en jongens versus meisjes*. Nijmegen: ITS.
- Brandtsma, H. P., & Knuver, A. W. M. (1988a). De invloed van school- en klaskenmerken op rekenprestaties in het basisonderwijs. In J. Scheerens & J. C. Verhoeven (red.), *Schoolorganisatie en beleid en onderwijskwaliteit* (pp. 23-37). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

- Brandsma, H. P., & Knuver, A. W. M. (1988b). Organisatorische verschillen tussen basisscholen en hun effect op leerlingprestaties. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 13, 210-212.
- Brandsma, H. P., & Knuver, A. W. M. (1991). De contextgebondenheid van effectiviteitsbevorderende schoolkenmerken. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 16, 219-230.
- Brandsma, H. P. (1993). *Basisschoolkenmerken en de kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: RION.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs. (1994). *Onderwijs aan jonge kinderen*. Den Haag: Sdu.
- Eldering, L., & Vedder, P. (1992). *OPSTAP: een opstap naar meer schoolsucces?* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Gennip, H. van, & Ruijs, A. (1992). *Aan de basis. Onderzoek naar de pedagogisch-didactische kwaliteit van het onderwijs aan jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Grift, W. van der (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (3), 26-40.
- Groenendaal, J. H. A., Horst, J. H. van der & Palmén, C. M. A. (1987). Taalvaardigheid en algemeen cognitief functioneren van kleuters uit verschillende sociaal-economische milieus. *Pedagogische Studiedien*, 64, 381-389.
- Hagen, M. A. A. E., Creusen, M. L. H. B., & Zijlmans, S. W. M. (1987). De Amsterdamse kleuter, een zorgkind? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 11, 492-506.
- Harskamp, E. G., Pijl, Y. J., & Snippe, J. (1991). *Spel en spelstimulering in het primair onderwijs*. Groningen: RION.
- Hoeven-van Doornum, A. A. van der (1990). *Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen*. ITS: Nijmegen.
- Hopman-Rock, M., Gerritsen, F. M. G., & Talsma, P. (1988). Milieu- en geslachtsverschillen in taalontwikkeling van 3 tot 6 jaar. *Pedagogische Studiedien*, 65, 437-450.
- Inspectie van het Onderwijs. (1993). *Feitelijk leer- en vormingsaanbod op de basisschool. Verslag ten behoeve van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs*. De Meern: Inspectie van het onderwijs.
- Janssen-Vos, F. (1991). Van kleuteronderwijs naar basisonderwijs. *De wereld van het jonge kind*, 18, 140-147.
- Jong, P. F. de (1992). De samenhang tussen klaskenmerken en de aandacht en prestaties van leerlingen op de basisschool. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17, 151-165.
- Jong, P. de, Klapwijk, M. J. G., Schonewille, B., Leij, D. A. V. van der (1993) *Variations in cognitive and linguistic development in kindergarten: a one year follow-up*. Paper for the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Norrköping, Sweden.
- Leseman, P. P. M. (1992). Literaire socialisatie, etniciteit en sociaal milieu. In L. Verhoeven (red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek: functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs* (pp. 56-70). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools. A review and analysis of research and practice*. The National Centre for Effective Schools Research and Development.
- Longford, N. (1988). *VARCL Manual*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Meer, T. A. M. van der, Appelfhof, P. N., Doesschate, J. J. ten, & Kramer, G. B. (1986). *Het onderwijs in de klas tussen 9 en 12*. Utrecht: SAC/Vakgroep Onderwijskunde.
- Meijnen, G. W. (1984). *Van zes tot twaalf*. SVO nr 69. Harlingen: Flevodruk.
- Meijnen, G. W., & Riemersma, F. (1992). *Schoolcarrières: een klassenkweszie? De schoolloopbanen van leerlingen, bezien in relatie tot de invloeden die maatschappelijke en binnenschoolse determinanten hierop hebben. Een literatuurstudie*. Forum 17. Swets & Zeitlinger: Amsterdam.
- Oers, B. van (1990). Kleuters zitten niet voor niets op school. Vernieuwing. *Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 49, 7-11.
- Pluijm, J. van der, & Dongen, D. van (1992). *Verbreiding van het vormingsaanbod in het basisonderwijs. Is het vormingsaanbod in het basisonderwijs verbreed door de invoering van de WBO en zo ja hoe is hieraan vorm gegeven?* Tilburg: IVA.
- Reezigt, G. J., & Weide, M. G. (1989). *Effecten van differentiatie. Resultaten survey-onderzoek (deelt-rapport IV)*. Groningen: RION.
- Resing, W. C. M., & Bleichrodt, N. (1990). The development of a schoolbehavior checklist (SCHOBL-R) for various ethnic groups in the Netherlands. In N. Bleichrodt & P.J.D. Drenth (Eds.), *Contemporary issues in cross-cultural psychology: selected papers from a regional conference of cross-cultural psychology*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief?* Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

- Verhoeven, L., & Kuyk, J.J. van (1991). Peiling van conceptuele en metalinguïstische kennis bij de aanvang van het basisonderwijs. *Pedagogische Studien*, 68, 415-425.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1989). *Diagnose van kindertaal*. Tilburg: Zwijzen.
- Werf, M.P.C. van der, & Weide, M.G. (1991). Effectief onderwijs voor allochtone leerlingen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 16, 231-234.
- Werf, M.P.C. van der, Weide, M.G., & Tesser, P. (1991). *Het onderwijsvoorrangsbeleid in de school en in de klas. De eerste meting in het basisonderwijs*. Groningen/Nijmegen: RION/ITS.
- Werf, M.P.C. van der, & Weide, M.G. (1993). Effectieve voorrangskennmerken in de school en in de klas. *Pedagogische Studien*, 70, 108-121.
- Zaal, J.N., Bleichrodt, N., & Resing, W.M.C. (1986). *SCHOBL-R: Handleiding (concept)*. Amsterdam: VU.

Auteurs

L. Sontag is werkzaam als assistent in opleiding bij de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam.

G.W. Meijnen is hoogleraar onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam en wetenschappelijk directeur van het SCO-Kohnstamm Instituut.

Correspondentieadres: Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam

Abstract

Effective education for young children in primary schools

L. Sontag & G.W. Meijnen. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 258-272.

A Dutch ongoing study into the schoolcareer of young children in primary schools has partly been dedicated to examining the influence of school and class organization on linguistic and cognitive development.

In the first year of the study, data concerning school and class characteristics were gathered in 28 primary schools by means of questionnaires, interviews, logbooks and observation. Multi level analysis show that there are already at the beginning of primary school differences between classes in pupil achievement, but that these differences are, to a large extent, explained by pupil background characteristics.

The Dutch vocabulary of a pupil at the end of first grade is mainly determined by former linguistic achievement, the ethnicity and SES of the pupil, and not by school or class organization. The scores on an intelligence test (Block Design) at the end of first grade could not exclusively be explained by pupil background characteristics. The extent to which teachers experience collegiality and share common ideas regarding educational goals with their colleagues had a positive influence on the cognitive achievement of their pupils.