

# Leesprestaties van allochtone leerlingen in groep drie en onderwijs-, leerling- en achtergrondkenmerken\*

R. DAMHUIS, K. DE GLOPPER en  
E. VAN SCHOOTEN

*Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek  
van de Universiteit van Amsterdam*

## Samenvatting

*In dit artikel wordt verslag gedaan over een verkennend onderzoek naar de samenhangen tussen de leesprestaties van allochtone leerlingen uit de derde groep van het basisonderwijs en kenmerken van het onderwijs, de leerlingen en hun achtergrond. Kenmerken van het onderwijs blijken niet of nauwelijks samen te hangen met de leesprestaties van de allochtone leerlingen. Samenhangen zijn er wel met variabelen die de leerlingen en hun achtergrond betreffen: de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands van de leerlingen, de Nederlandse taalvaardigheid en het taalgebruik in het gezin, het percentage allochtonen op school en in de schoolomgeving en de taalachtergrond van de leerlingen.*

## 1 Inleiding

Dat allochtone leerlingen problemen ondervinden in het Nederlandse onderwijs is inmiddels algemeen bekend. Ook wordt algemeen aanvaard dat een aanzienlijk deel van die problemen veroorzaakt wordt door de geringere Nederlandse taalvaardigheid van deze meertalige leerlingen in vergelijking met van huis uit Nederlandstalige leerlingen. Minder duidelijkheid bestaat er over de precieze grootte van de achterstand in Nederlandse taalvaardigheid van allochtone kinderen die al lange tijd in Nederland verblijven en over de factoren die deze achterstand beïnvloeden. Aan de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek is onder meer onderzoek verricht naar de leesvaardigheid van Turkse en Marokkaanse leer-

lingen in de derde groep van het basisonderwijs. In een vorig artikel (Damhuis, De Gloppeer & Van Schooten, 1989) bespraken we de prestaties van deze leerlingen bij het aanvankelijk lezen, waarbij we zijn ingegaan op prestatieverschillen tussen Nederlandse, Turkse, Marokkaanse en Berber leerlingen. Niet alleen tussen leerlingen met verschillende taalachtergronden bestaan aanzienlijke verschillen; ook de prestaties van leerlingen met dezelfde taalachtergrond variëren sterk. In het onderhavige artikel gaan we na met welke factoren deze laatste verschillen samenhangen.

Bij het tweede-taalverwervingsproces moet onderscheid gemaakt worden tussen de structuur en het tempo van de verwerving (Extra, 1982). De structuur betreft de wijze waarop de tweede taal (T2) verworven wordt en het soort stappen dat de taalleerder doorloopt. In grote lijnen is de structuur van het tweede-taalverwervingsproces voor alle tweede-taalverwerwers gelijk. Wat wél aanzienlijk kan verschillen tussen tweede-taalleerders is het tempo of de snelheid waarmee de T2 verworven wordt, en daarmee samenhangend het tweede-taalverwervingssucces of het bereikte niveau op een bepaald moment (Vermeer, 1986). De oorzaak van die verschillen in tempo en succes wordt vooral gezocht in extra-linguïstische factoren.

In het buitenland is reeds veel onderzoek verricht naar de invloed van diverse factoren op tweede-taalverwerving. Wij stippen hier alleen enkele belangrijke tendensen aan. Een uitgebreid overzicht van resultaten van buitenlands onderzoek op dit gebied, geven Lalleman (1986) en Vermeer (1986) voor invloed op taalverwerving in het algemeen, en Verhoeven (1987) voor invloed op leesvaardigheid in T2.

In de meeste buitenlandse studies stond de *mondelinge taalvaardigheid* centraal. Een groot deel van deze studies was gericht op attitudes en motivatie van de tweede-taalleerder. Gardner en Lambert (1972) formuleerden als hypothese dat integratieve motivatie tot betere resultaten leidt dan instrumentele motiva-

\* Dit onderzoek werd gefinancierd door het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO), op verzoek van het Ministerie van Onderwijs.

tie; later echter verwierpen zij deze hypothese. Meisel, Clahsen en Pienemann (1981) maakten aannemelijk dat een ander onderscheid een rol speelde: een integratieve oriëntatie kan tot hogere vaardigheid in de tweede taal leiden dan een segregatieve oriëntatie. Ook van een positieve attitude van de tweede-taalleerder ten opzichte van de T2 werd gunstige invloed op het tweede-taalverwervingssucces aangetoond (b.v. Adler, 1977). Voorts zijn er studies die het belang van contact met tweede-taalsprekers benadrukken (Klein & Ditmar, 1979; D'Anglejan, 1978; Richards, 1972).

Ook in Nederland heeft men onderzoek gedaan naar de samenhang tussen extra-linguïstische factoren en de mondelinge vaardigheid in de tweede taal van kinderen. Een aantal studies was vooral gericht op sociaal-psychologische factoren of de sociaal-culturele oriëntatie van de kinderen en/of hun ouders. Appel (1984) vond geen duidelijk samenhang tussen culturele oriëntatie en mondelinge, productieve taalvaardigheid in het Nederlands bij Turkse en Marokkaanse kinderen tussen 8 en 13 jaar, na twee en drie jaar verblijf in Nederland. Lalleman (1986) vond een zwakke samenhang tussen sociale afstand en culturele afstand enerzijds en Nederlandse taalvaardigheid van in Nederland geboren Turkse kinderen anderzijds; met psychologische afstand was de samenhang niet significant. Vermeer (1986) maakte in tegenstelling tot Lalleman onderscheid tussen de sociaal-culturele oriëntatie van de ouders en die van de kinderen. Tot sociaal-culturele oriëntatie rekende hij de taalkeuze, het taalcontact en de motivatie. Hij constateerde voor Turkse en Marokkaanse leerlingen een samenhang tussen taalkeuze en taalcontact van het kind en de mondelinge, productieve taalvaardigheid in het Nederlands, maar niet tussen de sociaal-culturele oriëntatie van de ouders en de Nederlandse taalvaardigheid van het kind.

Ook andere factoren zijn in onderzoek aan bod gekomen. Veelbesproken is de invloed van het percentage niet-Nederlandstalige (NNT-)leerlingen in de klas of op de school. Hoge concentraties van NNT-leerlingen op school (Koot & Tjon A Ten, 1982; Van Esch, 1983) of in de klas (WSTT, 1977) hangen samen met slechtere schoolprestaties of minder succes bij het verwerven van de tweede taal. Het percentage NNT-leerlingen wordt daarbij niet altijd als oorzaak van de samen-

hang gezien: Koot en Tjon A Ten schrijven de verschillen toe aan een hogere sociaal-economische status in de niet-concentratiescholen. Voor kleuterklassen met een hoog percentage NNT-kinderen werd gevonden dat de gelegenheid tot tweede-taalverwerving zowel kwantitatief als kwalitatief minder goed was dan in klassen met minder NNT-kinderen (Damhuis, 1988).

De Bot, Buster en Janssen-Van Dielen (1985) rapporteren over de invloed van leerling-, leerkracht-, school- en onderwijskenmerken op de Nederlandse taalvaardigheid van Turkse en Marokkaanse kinderen in het lager en voortgezet onderwijs. Zij vonden slechts zeer geringe samenhangen met onderwijskenmerken. Ook voor buitenschools taalcontact en sociale omgeving konden zij nauwelijks samenhang aantonen. Boers, Van den Bosch en Verhoeven (1987) verrichtten onderzoek naar de invloed van culturele oriëntatie en taalaanbod op de mondelinge Nederlandse taalvaardigheid van Turkse en Marokkaanse leerlingen van 5, 7 en 9 jaar. Zij kwamen tot de conclusie dat taalaanbod en culturele oriëntatie vooral in de eerste fase van het tweede-taalverwervingsproces een grote invloed hebben en dat die invloed afneemt naarmate de kinderen ouder worden. Verkuyten en De Jong (1987) doen verslag van een onderzoek naar de samenhang tussen zelfwaardering en schoolvorderingen (o.a. begrijpend lezen) van Turkse en Nederlandse leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Zij constateerden dat Turkse leerlingen géén lagere zelfwaardering hadden dan Nederlandse. Wél hing voor de Turkse leerlingen hoge zelfwaardering samen met hogere prestaties in begrijpend lezen. Zij suggereren echter een invloed in andere richting dan veelal wordt aangenomen, namelijk van schoolvorderingen op de zelfwaardering.

Op het gebied van de *leesvaardigheid* in T2 is in het buitenland vrij veel onderzoek gedaan naar de invloed van tweetalig onderwijs. Een gunstige invloed van tweetalig onderwijs lijkt aannemelijk (Willig, 1985). Ook curriculumkenmerken (Williams, 1979), de houding van de leerkracht (Good & Brophy, 1974) en leerlingkenmerken, onder andere de mondelinge taalvaardigheid in T2 (Goodman & Goodman, 1978) bepalen mede het succes in het leren lezen.

In Nederland is weinig onderzoek verricht

naar de invloed van extra-linguïstische factoren op de leesvaardigheid in het Nederlands als tweede taal. Wijnstra (1985) vond geen aanwijzingen voor een systematisch verband tussen de scores voor technisch en begrijpend lezen van Surinaamse en Antilliaanse leerlingen en het percentage NNT-leerlingen op school. Voor Turkse en Marokkaanse leerlingen daarentegen was er wel verband tussen dat percentage en de scores voor begrijpend lezen: leerlingen op scholen met minder dan 50% NNT-leerlingen presteerden significant beter dan leerlingen op scholen met meer dan 50% NNT-leerlingen. Verhoeven (1987) toonde voor Nederlandse leesvaardigheid van Turkse kinderen in de derde en vierde groep samenhangen aan met mondelinge vaardigheid in de tweede taal. Daarnaast vertoonde vanaf de vierde groep de sociaal-culturele oriëntatie van de kinderen een aanzienlijke samenhang met de Nederlandse leesvaardigheid.

De studies naar de invloed van extra-linguïstische factoren op tweede-taalverwerving hebben gemeen dat de gevonden correlaties meestal laag zijn en dat de verklaarde variantie gering is (Van Boeschoten, Verhoeven & Vermeer, 1986).

In het hier gerapporteerde onderzoek staat de rol van het onderwijs centraal. Ons doel is inzicht te krijgen in de samenhang tussen kenmerken van het onderwijs en leesprestaties in de tweede taal. Hoewel kenmerken van het onderwijs centraal staan, blijft de mogelijke invloed van factoren buiten het onderwijs niet buiten beschouwing. In het onderzoek zijn ook kenmerken van de leerlingen en hun achtergrond betrokken. We onderscheiden dus twee groepen variabelen: *onderwijskenmerken*, waartoe we alle variabelen rekenen die met de school, de leerkracht, de klas of klasgenoten te maken hebben en *leerling- en achtergrondkenmerken*, waartoe we de variabelen rekenen die op de leerlingen zelf of op personen en omstandigheden in hun omgeving betrekking hebben. In dit artikel behandelen we de volgende vragen:

1. Welke samenhangen vertonen de prestaties bij het aanvankelijk lezen in het Nederlands van allochtone leerlingen die minstens vanaf hun tweede levensjaar in Nederland verblijven, met kenmerken van het onderwijs, de leerlingen en hun achtergrond?
2. In welke mate kunnen deze prestaties voor-

seld worden op basis van kenmerken van het onderwijs, de leerlingen en hun achtergrond?

Ons onderzoek heeft een verkennend en beschrijvend karakter. Wij toetsen geen hypothesen of theorieën omtrent factoren die op de leesvaardigheid in een tweede taal van invloed zijn. Wel proberen we in onze keuze van variabelen aan te sluiten bij de hierboven besproken studies. Een andere beperking van ons onderzoek ligt in de methode van dataverzameling. De gegevens over kenmerken van het onderwijs, de leerlingen en hun achtergronden zijn verzameld met behulp van schriftelijke vragenlijsten. Bepaalde variabelen laten zich op deze wijze beter meten dan andere. Uit onderzoek is bij voorbeeld bekend dat de tijdbesteding van leerkrachten met schriftelijke bevraging maar beperkt betrouwbaar gemeten kan worden (Otter, 1987; De Gloppe, 1988).

## 2 Onderzoeksopzet

### *Steekproef*

Een steekproef van 478 scholen met één of meer allochtone leerlingen werd aangeschreven. De steekproef was ongestratificeerd. Van de scholen was niet bekend in welke groep de allochtone leerlingen zich bevonden en van welke nationaliteit zij waren. Er waren 153 scholen die niet reageerden. 196 scholen konden niet deelnemen omdat ze geen NNT-leerlingen in de derde groep hadden. Door 71 scholen is om andere redenen geen medewerking verleend. De leerkrachten van 62 derde groepen (58 scholen) waren tot medewerking bereid. Van de NNT-leerlingen uit deze groepen zijn de toenmalige reguliere kleuterleerkrachten benaderd en, wanneer dit van toepassing bleek te zijn, ook de speciale leerkrachten. (De reguliere kleuterleerkracht is degene die een eigen klas heeft en daar het grootste deel van de tijd verantwoordelijk voor is. De speciale leerkracht heeft geen eigen klas, maar geeft extra lessen aan diverse kinderen uit diverse klassen. In ons geval ging het om extra lessen Nederlands aan de NNT-kinderen, vaak NNT-les genoemd. Lang niet iedere NNT-kleuter had NNT-les gehad op de kleuterschool.)

De NNT-kinderen (of hun ouders) moesten afkomstig zijn uit mediterrane landen. Boven-

dien dienden zij minstens vanaf hun tweede levensjaar in Nederland te verblijven en de hele kleuterschool doorlopen te hebben. Niet alle NNT-kinderen uit de 62 derde groepen voldeden aan deze eisen. Daarnaast bleken de groepen leerlingen die niet uit Turkije of Marokko kwamen, te klein te zijn voor gebruik in de analyses. In de steekproef bevonden zich 151 leerlingen die aan de gestelde eisen voldeden. Voor 132 van deze leerlingen verkregen we de vragenlijstgegevens van de leerkracht van de derde groep. Van de kleuterleerkrachten en de speciale leerkrachten zijn voor respectievelijk 92 en 63 leerlingen gegevens teruggekomen en gebruikt. Wanneer twee kleuterleerkrachten een vragenlijst over hetzelfde NNT-kind ingevuld hadden, is alleen de lijst die het meest recente kleuterschooljaar betrof, verwerkt. Ook de vragenlijsten over NNT-kinderen die niet aan de door ons gestelde eis van verblijfsduur voldeden, of uit een ander mediterraan land dan Turkije en Marokko afkomstig waren, zijn niet gebruikt. In Tabel 1 laten we zien voor hoeveel leerlingen uit de drie taalgroepen we over vragenlijstgegevens beschikken.

Tabel 1 *Overzicht van het aantal leerlingen waarover vragenlijstgegevens verkregen zijn (T = Turks; M = Marokkaans; B = Berber)*

Vragenlijst	Aantal leerlingen			
	T	M	B	Totaal
Leerkracht van de derde groep	55	57	20	132
Reguliere kleuterleerkracht	39	38	15	92
Speciale kleuterleerkracht	23	31	9	63

### *Instrumentatie*

Het succes in aanvankelijk lezen in het Nederlands is gemeten met behulp van twee Cito-toetsen: de toets Technisch Lezen 1A en de toets Lees en Begrijp 1B. De eerste toets gaat na in hoeverre kinderen het ontsleutelen van woorden die bestaan uit een medeklinker, een klinker en een medeklinker, beheersen. Deze toets wordt doorgaans na 4 maanden leesonderwijs afgenomen (Verhoeven, 1980). In de tweede toets gaat het om begrijpend lezen, waarbij niet meer het technisch aspect van het lezen maar het begrip van het gelezene centraal staat. Deze toets wordt meestal na één jaar leesonderwijs afgenomen (Van der Schoot, 1980). De toets voor technisch lezen is in de tweede helft van januari 1985 afgeno-

men, die voor begrijpend lezen in de periode eind april/mei 1985. De betrouwbaarheid van de toetsen bleek hoog te zijn. Er werden nauwelijks aanwijzingen gevonden voor statistische bias in de toetsen (Damhuis, De Gloppe & Van Schooten, 1989).

De onderwijs-, leerling- en achtergrondkenmerken zijn onderzocht met behulp van schriftelijke vragenlijsten die aan de leerkrachten zijn voorgelegd. Er zijn drie vragenlijsten gebruikt: één voor de leerkracht van de derde groep, één voor de toenmalige reguliere kleuterleerkracht en (indien van toepassing) één voor de toenmalige speciale leerkracht. Elk van de drie vragenlijsten bestond uit twee onderdelen: een algemeen deel over de school, de leerkracht en de onderwijsaanpak en een specifiek deel over iedere NNT-leerling.

De variabelen waarover vragen zijn gesteld, zijn voor de analyses gegroepeerd in blokken van inhoudelijk verwante variabelen. De meeste vragen zijn gesteld met betrekking tot de *onderwijskenmerken*. Een deel ervan betrof kenmerken van de klas- en schoolgenootjes: het percentage NNT-leerlingen in de klas en op school en de leeftijdssamenstelling van de kleutergroep. Op schoolniveau zijn vragen gesteld over de ervaring van de school met NNT-leerlingen, de doelstellingen in speel- en schoolwerkplan, de faciliteiten voor onderwijs aan NNT-leerlingen en de aanwezigheid van opvang voor NNT-leerlingen. Een andere groep vragen was gericht op de ervaring van de leerkrachten, hun scholing in verband met het onderwijs aan NNT-leerlingen en hun houding ten opzichte van het onderwijs aan NNT-leerlingen. Wat de kenmerken van het onderwijs zelf betrof, zijn vragen gesteld over de intensiteit van het onderwijs, de aanpak van het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs, de frequentie en wijze van verbeteren, de organisatie van het taal- en leesonderwijs, de hoeveelheid leesonderwijs, de acceptatie door klasgenoten en de aandacht die de leerkracht aan cultuurverschillen besteedt. Ten slotte zijn er vragen gesteld over bijzondere vormen van onderwijs, en wel over de soorten extra onderwijs aan NNT-kinderen en over diverse kenmerken van de speciale lessen Nederlands aan de NNT-kinderen.

De vragen over *de leerlingen en hun achtergrond* betroffen: de taalachtergrond van de leerling, de mondelinge taalvaardigheid en het taalgebruik van de leerling en diens familiele-

den, de culturele oriëntatie en de buitenschoolse taalcontacten van de leerling, de taalcontacten van de leerling op school, het affectief gedrag van de leerling, de betrokkenheid van de ouders bij ouderactiviteiten op school en ten slotte de hoeveelheid allochtonen in de schoolomgeving.

### 3 Samenhangen tussen leesprestaties en kenmerken van het onderwijs

#### Percentage NNT-leerlingen

In Tabel 2 zijn de correlaties tussen de leesprestaties en het percentage NNT-leerlingen weergegeven. Voor technisch lezen komen de meeste correlaties overeen met de resultaten uit ander onderzoek: hogere percentages NNT-leerlingen in de klas en op school gaan samen met lagere leesprestaties. De samenhangen zijn overigens zwak te noemen. Voor begrijpend lezen zijn de correlaties lager dan voor technisch lezen.

Tabel 2 *Produkt-moment correlaties tussen scores voor technisch lezen (TL) en begrijpend lezen (BL) en percentages NNT-leerlingen*

% NNT-leerlingen	TL	N	BL	N
In de kleutergroep	-.19	71	-.07	66
Op de hele kleuterschool	-.28	74	-.22	70
In de derde groep	-.24	149	-.17	143
Op de hele lagere school	-.16	112	-.09	106

#### Leeftijdssamenstelling van de kleutergroep

Nagegaan is of de kleutergroepen homogeen qua leeftijdssamenstelling waren of heterogeen. Dit kenmerk vertoont geen samenhang met de leesprestaties in de derde groep.

#### Ervaring van de school met NNT-leerlingen

In Tabel 3 zijn de correlaties tussen de leesprestaties en het aantal jaren ervaring van de school met onderwijs aan NNT-kinderen weergegeven. De ervaring van de lagere school blijkt niet samen te hangen met de leesprestaties; de ervaring van de kleuterschool hangt zeer zwak negatief samen. Opvallend is de negatieve samenhang tussen het aantal jaren speciale lessen en de leesprestaties.

#### Doelstellingen in speel- en schoolwerkplan

Acht variabelen hebben betrekking op de aanwezigheid in het speel- of schoolwerkplan van doelstellingen met betrekking tot het on-

Tabel 3 *Produkt-moment correlaties tussen scores voor technisch lezen (TL) en begrijpend lezen (BL) en ervaring van de school met onderwijs aan NNT-leerlingen*

Jaren ervaring	TL	N	BL	N
<b>Kleuterschool</b>				
Met mediterrane lln.	-.21	92	-.29	87
Met niet-medit. lln.	-.04	65	-.14	61
<b>Met speciale lessen</b>				
voor mediterrane lln.	-.34	47	-.31	45
voor niet-medit. lln.	-.45	25	-.41	25
<b>Lagere school</b>				
Met mediterrane lln.	.02	128	-.08	122
Met niet-medit. lln.	.05	119	.09	113

derwijs aan NNT-kinderen. De samenhangen tussen deze variabelen en de leesprestaties blijven verwaarloosbaar klein.

#### Faciliteiten voor onderwijs aan NNT-leerlingen

Acht variabelen hebben betrekking op de aanwezigheid en het gebruik van extra faciliteiten voor het onderwijs aan NNT-kinderen op de kleuterschool of op de lagere school. Ook de samenhangen tussen deze variabelen en de leesprestaties blijken verwaarloosbaar klein.

#### Opvang van NNT-leerlingen

De aanwezigheid van opvangmogelijkheden voor 0- tot 4-jarige NNT-kinderen op de kleuterschool blijkt zwak negatief samen te hangen met de scores voor technisch lezen ( $r = -.25$ ,  $N = 149$ ). De aanwezigheid van opvangmogelijkheden op de lagere school vertoont een verwaarloosbare samenhang met de leesprestaties.

#### Ervaring van de leerkrachten

De leesprestaties blijken niet of nauwelijks samen te hangen met het aantal jaren ervaring van de kleuterleerkracht en de leerkracht van de derde groep; dit geldt zowel voor hun ervaringsjaren in het algemeen als voor hun ervaring met het onderwijs aan NNT-leerlingen. Voor de speciale leerkrachten hangt het aantal jaren ervaring met mediterrane en niet-mediterrane leerlingen in het kleuteronderwijs zwak negatief samen met de prestaties voor technisch lezen ( $r = -.26$  respectievelijk  $-.31$  bij  $N = 58$ ).

### *Scholing van de leerkrachten i.v.m. het onderwijs aan NNT-leerlingen*

Aan iedere leerkracht zijn twaalf vragen gesteld over de scholing in verband met het onderwijs aan NNT-kinderen. De mate waarin leerkrachten van de derde groep geschoold zijn, hangt niet samen met de leesprestaties. Ook voor de kleuterkrachten en de speciale leerkrachten zijn de meeste samenhangen verwaarloosbaar. Voor zover er van enige samenhang sprake is, zijn de correlaties meestal negatief.

### *Houding van de leerkrachten t.o.v. het onderwijs aan NNT-kinderen*

Aan iedere leerkracht zijn twaalf vragen gesteld over hun houding ten opzichte van het onderwijs aan NNT-kinderen. Opnieuw vertonen de meeste variabelen een verwaarloosbare samenhang met de leesprestaties. In gevallen waarin wel enige samenhang bestaat, zijn de correlaties wisselend positief en negatief en daardoor moeilijk interpreteerbaar.

### *Intensiteit van het onderwijs*

Aan de leerkrachten is een groot aantal vragen gesteld over de intensiteit van het mondelinge en, voor zover van toepassing, het schriftelijke taalvaardigheidsonderwijs. De vragen hadden betrekking op de frequentie van en de nadruk op uiteenlopende onderwijsactiviteiten. Het overgrote deel van de 44 variabelen hangt niet of nauwelijks samen met de leesprestaties. Alleen de hoeveelheid speciale lessen Nederlands en de hoeveelheid extra aandacht voor mondelinge taalactiviteiten in het kleuteronderwijs vertonen een zwakke, negatieve samenhang met de leesprestaties.

### *Aanpak van het mondelinge taalvaardigheids-onderwijs*

Over de wijze waarop vorm gegeven wordt aan het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs zijn, verdeeld over de drie groepen leerkrachten, in totaal 58 vragen gesteld. De vragen betroffen bij voorbeeld de mate waarin de leerkracht haar taalgebruik aanpaste en de manier waarop het Nederlands geoefend werd met de kinderen. De aanpak van de kleuterleerkracht en van de leerkracht van de derde groep hangen niet samen met de leesprestaties. Voor het onderwijs van de speciale leerkracht zijn wel enkele samenhangen gevonden. Deze waren echter zwak en bovendien, door de

negatieve correlatie, meestal slecht te interpreteren.

### *Organisatie van het taal- en leesonderwijs*

Aan de leerkrachten van de derde groep is gevraagd naar de wijze waarop het taalonderwijs en het leesonderwijs in hun klas georganiseerd is. Het cursorisch dan wel thematisch karakter van het taal- en leesonderwijs en het klassikaal dan wel individueel karakter van het leesonderwijs blijken niet samen te hangen met de leesprestaties van de NNT-kinderen.

### *De hoeveelheid leesonderwijs aan de NNT-kinderen*

De leerkrachten van de derde groep hebben vermeld hoeveel weken leesonderwijs hun leerlingen tot het moment van toetsafname genoten hebben en welke onderdelen van het leesonderwijs afgerond waren op het moment van de toetsafname. Geen van deze variabelen blijkt met de leesprestaties samen te hangen.

### *De frequentie en wijze van verbeteren*

Aan iedere leerkracht zijn vijf vragen gesteld over de frequentie waarmee de leerkracht het Nederlands van de NNT-kinderen verbetert en vijf vragen over de wijze waarop zij dat meestal doet. Voor deze variabelen is geen samenhang met de leesprestaties gevonden.

### *Acceptatie door klasgenoten en aandacht voor cultuurverschillen*

De kleuterleerkrachten en de leerkrachten van de derde groep is gevraagd naar de mate waarin de klasgenoten elkaar accepteren en naar de wijze waarop de leerkracht aandacht besteedt aan cultuurverschillen tussen haar leerlingen. Ook deze variabelen vertonen geen of nauwelijks samenhang met de leesprestaties.

### *Extra onderwijs aan NNT-kinderen*

Over vormen van extra onderwijs aan de NNT-kinderen zijn twaalf vragen gesteld, deels aan de kleuterleerkracht en deels aan de leerkracht van de derde groep. De meeste variabelen blijken niet met de leesprestaties samen te hangen. Enkele variabelen hangen zwak samen met de leesprestaties: de aanwezigheid van speciale lessen Nederlands op de kleuter- en op de lagere school hangt net als de hoeveelheid speciale lessen negatief samen met de leesprestaties. Hetzelfde geldt voor de aanwezigheid van 'remedial teaching' op de lagere school.

### Kenmerken van de speciale lessen Nederlands

De speciale leerkrachten hebben vragen beantwoord over de ruimte waar zij hun lessen geven, de doelen van hun lessen, het overleg dat zij hebben met de reguliere kleuterleerkrachten en de samenstelling van de groepjes waaraan zij hun lessen geven. Géén van deze variabelen blijkt samen te hangen met de leesprestaties in de derde groep.

### Samenvatting

De meeste onderwijskenmerken hangen niet of nauwelijks samen met de leesprestaties van de leerlingen. Een aantal kenmerken vertoont een zwakke negatieve samenhang die tegengesteld is aan wat redelijkerwijs verwacht mag worden. Het gaat om kenmerken die te maken hebben met de ervaring van scholen en leerkrachten met het onderwijs aan NNT-leerlingen. Waarschijnlijk zijn deze samenhangen spurieus: een gevolg van de invloed van andere variabelen. Langdurige ervaring met en voorzieningen voor NNT-leerlingen zullen vooral te vinden zijn op scholen waar de achterstanden het grootst zijn: de scholen met veel NNT-leerlingen uit buurten met een hoog percentage allochtone bewoners. Het percentage NNT-leerlingen is het enige kenmerk dat een samenhang in de te verwachten richting vertoont: de variabele hangt zwak negatief samen met de leesprestaties.

#### 4 Samenhangen tussen leesprestaties en kenmerken van de leerlingen en hun achtergrond

##### Taalachtergrond

In een eerder artikel (Damhuis, De Gloppe & Van Schooten, 1989) hebben wij verslag gedaan van de verschillen in leesprestaties tussen leerlingen van verschillende taalachtergronden. De prestaties van Turkse leerlingen bleken lager te zijn dan die van de Marokkaanse en de Berber leerlingen. Deze verschillen tussen de groepen zijn in Tabel 4 met behulp van 'dummy'-variabelen in produkt-moment correlaties uitgedrukt; op iedere dummy-variabele hebben de leerlingen van de betreffende taalgroep de score 1 en de overige leerlingen de score 0.

##### Mondelinge taalvaardigheid en taalgebruik

Aan de leerkrachten zijn vragen gesteld over de mondelinge taalvaardigheid van de leerlin-

Tabel 4 Produkt-moment correlaties tussen scores voor technisch lezen (TL) en begrijpend lezen (BL) en dummy-variabelen voor taalachtergrond

Taalachtergrond	TL	N	BL	N
Turks	-.24	149	-.08	143
Marokkaans	.14	149	.00	143
Berber	.15	149	.10	143

gen en hun familie en over het gebruik van het Nederlands. De oordelen van de leerkrachten over de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen in de eigen taal hangen niet samen met de leesprestaties. De oordelen over de vaardigheid in en het gebruik van het Nederlands hangen wél samen met de leesprestaties. In Tabel 5 zijn de correlaties van deze laatste variabelen met de leesprestaties weergegeven. De samenhangen met de leesprestaties zijn positief en over het algemeen zwak tot matig te noemen.

Tabel 5 Produkt-moment correlaties tussen scores voor technisch lezen (TL) en begrijpend lezen (BL) en taalvaardigheid en taalgebruik van de leerlingen en hun familie zoals beoordeeld door de kleuterleerkracht (KLK) en de leerkracht van groep 3 (LK3)

Taalvaardigheid en taalgebruik	TL	N	BL	N
Mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands				
van het kind KLK	.35	89	.41	84
van het kind LK3	.27	120	.33	115
van de familie KLK	.23	64	.31	60
van de familie LK3	.13	86	.27	83
Gebruik van het Nederlands in gezinscontacten				
kind met anderen KLK	.42	67	.28	64
kind met anderen LK3	.30	81	.21	79

##### Culturele oriëntatie en buitenschoolse taalcontacten

Achttien vragen betroffen de buitenschoolse contacten van de leerlingen met Nederlandstalige en anderstalige kinderen, de frequentie van het kijken naar Nederlandstalige televisieprogramma's en de mate waarin de leerlingen georiënteerd zijn op de Nederlandse cultuur of de cultuur van het land van herkomst. De meeste variabelen hangen niet of nauwelijks samen met de leesprestaties.

### Taalcontacten op school

Aan alle leerkrachten zijn vragen gesteld over de deelname aan de activiteiten in de klas en over de contacten die de NNT-leerlingen op school hebben met Nederlandse en met allochtone klasgenoten. In het laatste geval is tevens gevraagd naar de taal waarin die contacten plaatsvonden. De taalcontacten op school, zoals opgegeven door de leerkrachten van de derde groep en van de kleutergroep, hangen in de meeste gevallen niet samen met de leesprestaties. Alleen de antwoorden van de speciale leerkrachten vertonen een consistente, zwakke, positieve samenhang met de prestaties op de toets voor begrijpend lezen.

### Affectief gedrag

Wij stelden 23 vragen over het affectief gedrag van de leerlingen op school. De vraag was meestal hoe leuk de leerlingen bepaalde schoolactiviteiten vonden. Enkele vragen hadden betrekking op de verlegenheid van de leerlingen. In ongeveer de helft van de gevallen hangen deze variabelen zwak positief samen met de leesprestaties. Voor technisch lezen is de mediane samenhang met de 23 variabelen .14; voor begrijpend lezen .16.

### Betrokkenheid van de ouders bij ouderactiviteiten op school

De mate waarin de ouders betrokken zijn bij ouderactiviteiten die de school organiseert, hangt niet samen met de leesprestaties van de leerlingen.

### Hoeveelheid allochtone bewoners in de schoolomgeving

De leerkrachten van de derde groep en van de kleutergroep is gevraagd een indicatie te geven van de hoeveelheid allochtone bewoners in de wijk waarin respectievelijk de lagere en de kleuterschool staat. Deze variabelen hangen blijkens Tabel 6 matig negatief met de leesprestaties samen.

Tabel 6 Produkt-moment correlaties tussen scores voor technisch lezen (TL) en begrijpend lezen (BL) en de hoeveelheid allochtonen in de schoolwijk

Hoeveelheid allochtonen	TL	N	BL	N
In de wijk van de kleuterschool	-.33	67	-.27	64
In de wijk van de lagere school	-.33	111	-.19	106

### Samenvatting

Een aantal van de kenmerken van de leerlingen en hun achtergronden hangen samen met de leesprestaties: de taalachtergrond, de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands van de leerlingen en van hun familie en het taalgebruik in de familie, en de hoeveelheid allochtone bewoners in de schoolwijk. De culturele oriëntatie van de leerlingen, de binnenschoolse en de buitenschoolse contacten van de leerlingen en de betrokkenheid van de ouders bij schoolactiviteiten hangen niet of nauwelijks samen met de leesprestaties.

### 5 De voorspelling van de leesprestaties

Ter voorspelling van de leesprestaties zijn variabelen geselecteerd. Daarbij zijn drie criteria aangelegd. *De variabelen dienen substantieel samen te hangen met de leesprestaties*: de absolute waarde van de produkt-moment correlatie met de leesprestaties dient tenminste .20 te zijn. *De samenhang met de leesprestaties dient interpreteerbaar te zijn*: die variabelen waarvan in het voorafgaande aangenomen is dat de samenhang met de leesprestaties spurieus is, zijn niet gebruikt voor de voorspelling. De variabelen die het affectief gedrag operationaliseren zijn evenmin gebruikt omdat hun status als predictor onzeker is. Het affectief gedrag kan zeker ook als resultaat van de leesprestaties opgevat worden. *De samenhang dient op een voldoende groot aantal waarnemingen gebaseerd te zijn*. De antwoorden van de speciale leerkrachten op de vragen naar taalcontacten op school zijn daarom niet gebruikt. Voor de voorspelling van de prestaties op de toetsen voor technisch en begrijpend lezen zijn de volgende predictoren gebruikt: de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands van de leerling, de Nederlandse taalvaardigheid en het taalgebruik in de familie en het percentage allochtone leerlingen op de kleuterschool en op de lagere school. Deze laatste twee variabelen zijn ieder een gemiddelde over twee variabelen: het percentage in de klas of groep en het percentage op school (zie Tabel 2). Bij de voorspelling van de scores voor begrijpend lezen is bovendien de toetscore voor technisch lezen betrokken. In Tabel 7 zijn de resultaten van de uitgevoerde regressie-analyses samengevat.

Uit de tabel blijkt dat de afzonderlijke groe-



pen variabelen maar een beperkt deel van de variantie in de toetsscores voor technisch lezen verklaren: tussen 6% en 19%. Te zamen verklaren de variabelen 31% van de variantie bij technisch lezen. Een belangrijk deel van de prestatieverschillen bij technisch lezen kan derhalve niet voorspeld worden vanuit de beschikbare variabelen. Bij begrijpend lezen kan vanuit de afzonderlijke groepen variabelen tussen 1% en 29% van de variantie in de toetsscores verklaard worden. De toetsscore voor technisch lezen is de sterkste afzonderlijke pre-

dictor. Te zamen verklaren de variabelen bijna de helft van de variantie: 46%.

## 6 Discussie

Uit het voorafgaande is gebleken dat variabelen die te maken hebben met kenmerken van het onderwijs niet of nauwelijks samenhangen met de leesprestaties van de allochtone leerlingen uit groep drie. De aanpak en intensiteit van het mondeling en schriftelijk taalvaardigheidsonderwijs, zoals gemeten met de vragenlijsten voor de leerkrachten, lijken nauwelijks gerelateerd aan prestatieverschillen. Deze conclusie komt overeen met bevindingen van De Bot, Buster en Janssen-Van Dieten (1985) en met de resultaten van onderzoek dat gericht is op de taalleerprestaties van Nederlandstalige leerlingen (De Glopper, 1987; Blok & Eiting, 1988). Een duidelijker samenhang met de prestaties vertonen variabelen die de leerlingen en hun achtergrond betreffen. Ook deze algemene conclusie komt overeen met het eerder aangehaalde onderzoek.

Met betrekking tot afzonderlijke variabelen corresponderen onze bevindingen met resultaten uit ander onderzoek. Verhoeven (1987) constateerde eveneens een samenhang tussen leesprestaties en de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen. Het door ons gevonden verband tussen de leesprestaties en de taalvaardigheid van en het taalgebruik in de familie komt overeen met bevindingen van Vermeer (1986). Wat betreft de correlatie tussen leesprestaties en het percentage allochtonen op school kunnen wij wijzen op de overeenkomstige resultaten van Wijnstra (1985). De conclusies over de samenhang tussen leesprestaties en taalachtergrond stemmen overeen met gegevens over de mondelinge taalvaardigheid van Turkse en Marokkaanse leerlingen (Verhoeven & Vermeer, 1986).

De toetsscores voor technisch lezen kunnen slechts voor een beperkt deel voorspeld worden vanuit de kenmerken van de leerlingen en hun achtergrond: 69% van de variantie blijft onverklaard. Wij veronderstellen dat nog een belangrijk deel van de prestatieverschillen voorspeld zou kunnen worden vanuit variabelen die in het onderhavige onderzoek niet gemeten zijn. Om er twee te noemen: het opleidings- en beroepsniveau van de ouders van de leerlingen en het leervermogen van de leerlin-

Table 7 *Voorspelling van de prestaties voor technisch lezen en begrijpend lezen: multiële correlatie (R) en verklaarde variantie (R<sup>2</sup>) voor afzonderlijke groepen predictoren en voor alle predictoren te zamen*

Predictoren	Techn. lezen		Begr. lezen	
	R	R <sup>2</sup>	R	R <sup>2</sup>
Technische leesvaardigheid	nvt	nvt	.53	.29
Mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands van het kind KKK van het kind LK3	.37	.14	.44	.20
Mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands van de familie KKK van de familie LK3 + Gebruik van het Nederlands in gezinscontacten kind met anderen KKK kind met anderen LK3	.44	.19	.39	.15
Percentage allochtone leerlingen op de kleuterschool op de lagere school	.32	.10	.16	.03
Percentage allochtone bewoners in de wijk van de kleuterschool in de wijk van de lagere school	.36	.13	.27	.07
Taalachtergrond Turks Marokkaans Berber	.25	.06	.11	.01
Alle predictoren te zamen	.56	.31	.68	.46

gen. De toetsscores voor begrijpend lezen kunnen wel voor een groter deel voorspeld worden: er blijft hier 54% van de variantie onverklaard. Aan deze voorspelling levert de toetsscore voor technisch lezen een belangrijke bijdrage, hetgeen in verband gebracht kan worden met onze opmerking over het leervermogen van de leerlingen. Dit vermogen zal door de scores voor technisch lezen zeker ten dele meegemeten worden.

Bij onze resultaten willen wij een aantal kanttekeningen plaatsen. Ten eerste moet gewaarschuwd worden tegen de interpretatie dat het onderwijsaanbod niet van invloed is op de leesprestaties van de allochtone leerlingen. De opzet van ons onderzoek laat zulke conclusies niet toe. Alle observaties zijn op slechts één moment verzameld. Voor de leesprestaties beschikken we niet over een voor- en nameting en voor de onderwijskenmerken ontbreken procesregistraties. Voor causale interpretaties over de invloed van het onderwijsaanbod zijn vergaande aanvullende veronderstellingen nodig. Zulke veronderstellingen zouden bij voorbeeld betrekking moeten hebben op de variatie in het onderwijsaanbod. We zouden moeten aannemen dat er voldoende variatie in het aanbod aanwezig is om eventuele effecten op de leerprestaties te veroorzaken. Het is maar de vraag of de variatie in de aanpak van het aanvankelijk leesonderwijs dusdanig groot is. We zouden verder moeten aannemen dat we met de gebruikte vragenlijsten de aanwezige variatie in het onderwijsaanbod goed gemeten hebben. Ook hieraan kan getwijfeld worden; uit onderzoek van Otter (1987) blijkt dat vragenlijsten onnauwkeurige metingen van de tijdbesteding van leerkrachten kunnen opleveren. Voor een beter inzicht in de effecten van onderwijskenmerken lijken andere methoden dan die van het schriftelijke survey-onderzoek nodig.

Onze resultaten laten wel belangwekkende samenhangen zien, die nader onderzoek verdienen. De gegevens suggereren bij voorbeeld dat de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen en de taalvaardigheid van en het taalgebruik in de familie van belang zijn voor de leesvaardigheid. Aan de geconstateerde samenhang willen wij vooralsnog geen causale interpretatie verbinden; daarvoor is nader onderzoek nodig, waarin voor interveniërende variabelen (zoals het leervermogen van de leerlingen) gecontroleerd wordt. Toch lijkt

ons een effect van de mondelinge taalvaardigheid wel waarschijnlijk. Het lijkt ons bovendien aannemelijk dat onze gegevens een onderschatting opleveren van de samenhang tussen de mondelinge taalvaardigheid en de leesprestaties; de kwaliteit van de meting van de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen in het onderhavige onderzoek laat zeker te wensen over. Hetzelfde geldt in sterkere mate ook voor de meting van de taalvaardigheid en het taalgebruik in de familie. Van metingen met een hogere betrouwbaarheid en validiteit mogen sterkere samenhangen met de leesvaardigheid verwacht worden. Als ons vermoeden over het belang van de mondelinge taalvaardigheid juist is, onderstreept dat het belang dat de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands heeft voor de leerprestatie van allochtone leerlingen.

Ten slotte moeten enkele opmerkingen gemaakt worden over de samenhang tussen het percentage allochtone leerlingen op school en het percentage allochtone bewoners in de schoolwijk. Het percentage allochtonen is ons inziens een 'oppervlakte-kenmerk' waaronder allerlei andere variabelen schuil gaan. Een hoger percentage allochtonen zal bij voorbeeld meestal samengaan met een gemiddeld lager niveau van opleiding en beroep van de ouders. Met een hoger percentage allochtone leerlingen hangen ook kenmerken van het onderwijsaanbod samen: Damhuis (1988) constateert dat kwantitatieve en kwalitatieve kenmerken van het taalaanbod in kleutergroepen samenhangen met het percentage allochtone leerlingen. In onze gegevens valt verder een onmiskenbaar verband te constateren tussen het percentage allochtone leerlingen en de leesprestaties van hun Nederlandse klasgenoten. De produkt-moment correlatie tussen de toetsscores voor technisch lezen van de allochtone leerlingen en de gemiddelde prestaties van hun Nederlandse klasgenoten bedraagt .53; voor begrijpend lezen bedraagt de samenhang .35. Het niveau van klassen met veel allochtone leerlingen is dus over de hele linie lager. Bij beleidsmaatregelen dient de aandacht ons inziens niet louter op het percentage allochtonen gericht te zijn, maar veelmeer op de daarachter liggende factoren die met de maatschappelijke positie en het onderwijsaanbod verband houden.

- Adler, M. K., *Collective and individual bilingualism*. Hamburg: Helmut Buske, 1977.
- Anglejan, A. d', Language learning in and out of classrooms. In: J. C. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning*. Rowley: Newbury House, 1978.
- Appel, R., *Immigrant Children Learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 1984.
- Boers, M., L. van den Bosch & L. Verhoeven, Taal-aanbod en culturele oriëntatie als voorspellers van tweede-taalvaardigheid. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1987, 9, 166-180.
- Boeschoten, R. van, L. Verhoeven & A. Vermeer, De taal van Turkse en Marokkaanse kinderen. In: R. Appel (red.), *Minderheden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 1986, 44-66.
- Blok, H. & M. H. Eiting, Openbare en bijzondere lagere scholen vergeleken op de taalvaardigheid van hun zesdeklassers. *Mens en Maatschappij*, 1988, 63, 3, 260-276.
- Bot, K. de, A. Buster & A. Janssen-van Dichten, Educational Settings, Teaching Methods and Second Language Proficiency of Turkish and Moroccan Children. In: G. Extra & T. Vallen (Eds.), *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language*. Dordrecht: Foris, 1985, 167-186.
- Damhuis, R., *Tweede-taalverwerving in kleutergroepen. Een onderzoek naar de gelegenheid tot het leren van het Nederlands door Turkse en Marokkaanse kleuters*. Amsterdam: SCO, 1988.
- Damhuis, R., K. de Gloppe & E. van Schooten, Leesvaardigheid in het Nederlands van allochtone en Nederlandse leerlingen in groep drie van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 158-171.
- Esch, W. van, *Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van de lagere scholen*. Nijmegen: ITS, 1983.
- Extra, G., Nederlands en toch geen moedertaal. Oratie KHT. In: *Tilburg Studies in Language and Literature*, 1982, 3, 37-61.
- Gardner, R. C. & W. E. Lambert, *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley (Mass.): Newbury House, 1972.
- Gloppe, K. de, Schrijfsprestaties, schrijfonderwijs en achtergrondvariabelen. In: W. K. B. Hofstee (red.), *Evaluatiemethodologie*, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987, 59-67.
- Gloppe, K. de, *Schrijven beschreven. Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: SVO, 1988.
- Good, T. L. & J. E. Brophy, Changing teacher and student behavior: An empirical investigation. *Journal of Educational Psychology*, 1974, 66, 390-405.
- Goodman, K. & Y. Goodman, *Reading of American children whose language is a stable rural dialect of a language other than English*. ERIC Document Reproduction Service, ED 173 754, 1978.
- Klein, W. & N. Dittmar, *Developing Grammars: the acquisition of German Syntax by foreign workers*. Berlin: Springer-Verlag, 1979.
- Koot, W. & V. Tjon A Ten, Een slecht rapport voor de overheid; Surinaamse kinderen op de basisschool. *Intermediair*, 1982, 18 juni, 19-23.
- Lallemann, J. A., *Dutch Language Proficiency of Turkish Children Born in the Netherlands*. Dordrecht: Foris, 1986.
- Meisel, J., H. Clahsen & M. Pienemann, On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 1981, 3, 2, 109-135.
- Otter, M. E., *Tijdsbesteding aan moedertaalonderwijs op vier manieren gemeten*. Amsterdam: SCO, 1987.
- Richards, J. C., Social factors, interlanguage, and language learning. *Language Learning*, 1972, 22, 159-188.
- Schoot, F. C. J. A. van der, *Handleiding Lees en Begrijp 1*. Arnhem: Cito, 1980.
- Verhoeven, L. T. W., *Handleiding Technisch Lezen 1*. Arnhem: Cito, 1980.
- Verhoeven, L. Th., *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant, 1987.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Taaltoets voor allochtone kinderen. Handleiding*. Tilburg: Zwijssen, 1986.
- Verkuyten, M. & W. de Jong, Zelfwaardering en onderwijsleerprestaties van Turkse kinderen. *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 498-507.
- Vermeer, A., *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant, 1986.
- Williams, J. P., Reading instruction today. *American Psychologist*, 1979, 34, 917-922.
- Willig, A. C., A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*, 1985, 55, 269-317.
- WSTT: Werkgroep Strategieën in Tweede Taalverwerving. Het leren van het Nederlands door Turks-, Marokkaans- en Chineestalige kinderen. In: C. Snow (red.), *Buitenlandse kinderen op Nederlandse scholen*. Universiteit van Amsterdam: Publicaties van het Instituut voor Algemene Taalwetenschap, 1977, nummer 16, 1-23.
- Wijnstra, J. M., Leesvaardigheid van Nederlandse en cumileerlingen. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 25-35.
- Curricula vitae*, zie: *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, p. 171.

## Summary

Damhuis, R., K. de Glopper & E. van Schooten. 'Reading performance of immigrant workers' children in grade one and characteristics of instruction, pupils and their background.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 256-267.

This article contains the report of an exploratory study into the relations between the reading performance of immigrant workers' children in grade one and characteristics of instruction, of pupils and of their background. Characteristics of instruction (including teacher and school characteristics) do not appear to be related to reading outcomes. Performance does covary with variables concerning the pupils and their background: oral language ability in Dutch, proficiency in Dutch and language use in the family, the percentage of immigrant workers' children in school and the percentage of immigrant workers in the school environment and the linguistic background of the pupils.