

Leesvaardigheid van Nederlandse en cumi-leerlingen*

J. M. WIJNSTRA

*Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling,
Arnhem*

Samenvatting

In dit onderzoek is nagegaan of er een relatie bestaat tussen het percentage leerlingen uit etnische en culturele minderheidsgroepen (cumi-leerlingen) op school en de leesvaardigheid van Nederlandse arbeiderskinderen en cumi-leerlingen. Het onderzoek werd uitgevoerd in het tweede leerjaar van 37 scholen in Rotterdam. Er werden geen aanwijzingen gevonden dat het voor de leesvaardigheid van Nederlandse kinderen verschil maakt hoe hoog het percentage cumi-leerlingen is. Een soortgelijk beeld kwam tevoorschijn voor kinderen van Surinaamse en Antilliaanse herkomst. Hun leesvaardigheid lag daarbij op ongeveer hetzelfde niveau als die van de Nederlandse kinderen. De leerlingen van Turke en Marokkaanse herkomst scoorden gemiddeld aanmerkelijk lager. Tegelijkertijd bleek dat deze kinderen op scholen met 50% of minder cumi-leerlingen significant hoger presteerden dan Turkse en Marokkaanse kinderen op scholen met meer dan 50% cumi-leerlingen. Deze gegevens worden besproken met het oog op hun beleidsrelevantie.

1 Inleiding

In 1981 telde volgens Claessens (1983) ongeveer de helft van alle kleuter- en lagere scholen een of meer leerlingen uit etnische en culturele minderheidsgroepen (in dit artikel verder: cumi-leerlingen). De spreiding van de

cumi-leerlingen over Nederland is niet evenredig (vgl. CBS, 1984). Ook binnen de concentratiegebieden, met name de steden in de randstad en de industriesteden in het oosten en zuiden van het land, is de spreiding over de scholen zeer ongelijk. Zonder dat er overigens feitelijk veel beleidsmogelijkheden zijn, laait van tijd tot tijd de discussie over de wenselijkheid van spreiding of concentratie weer op vanuit verschillende gezichtspunten, bijvoorbeeld de mogelijkheden tot integratie van autochtone en cumi-leerlingen, de efficiëntie en effectiviteit van (extra) faciliteiten, de belasting van de leerkracht en de schoolvorderingen van autochtone en cumi-leerlingen. Over het algemeen is voor een rationele discussie echter bijzonder weinig feitenmateriaal voorhanden.

In dit artikel wordt nagegaan of er verband is tussen het percentage cumi-leerlingen op school en de leesprestaties van respectievelijk Nederlandse arbeiderskinderen en cumi-leerlingen die in Nederland zijn geboren of op jonge leeftijd gearriveerd. Aan de bevindingen zouden argumenten kunnen worden ontleend voor concentratie of spreiding van cumi-leerlingen. Het onderzoek is uitgevoerd in Rotterdam als een nevenactiviteit in een project dat de verwijzing van cumi-leerlingen naar het buitengewoon onderwijs tot onderwerp heeft (vgl. Wijnstra, 1984a). Voorafgegaan door een beknopte weergave van relevant Amerikaans en Brits onderzoek in par. 2, worden in par. 3 de opzet en resultaten van het onderzoek in Rotterdam aan de orde gesteld. Het artikel wordt in par. 4 afgesloten met een beschouwing naar aanleiding van de bevindingen.

2 Onderzoek in de Verenigde Staten en Engeland

In 1954 veroordeelde het Amerikaanse Hooggerechtshof segregatie van etnische groepen in het onderwijs als ongrondwettig. De eerste tien jaar daarna heeft dit vonnis niet erg veel effect gehad op de feitelijke rea-

* Met dank aan M. H. Broxterman-van Engelenburg, R. Haccou, H. C. P. van den Munckhof, Th. J. J. M. Theunissen, L. T. W. Verhoeven en M. A. Zwarts voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel.

lisering van desegregatie. Die is pas goed op gang gekomen na de aanvaarding van Civil Rights Act in 1964 en de naar aanleiding daarvan uitgevoerde Equality of Educational Opportunity Survey (Coleman et al., 1966). Het verslag hiervan, dat beter bekend is als het Coleman-report, heeft de desegregatie en het onderzoek naar de effecten daarvan, sterk gestimuleerd.

Het Coleman-report heeft veel stof doen opwaaien door de conclusie dat verschillen tussen scholen slechts een gering deel van de variantie in leerlingprestaties verklaren, als vooraf gecorrigeerd wordt voor verschillen in gezinskenmerken. Voor blanke kinderen bedraagt het percentage verklaarde variantie ongeveer 10. De proportie variantie die verklaard wordt door verschillen tussen scholen, is het grootst (20 à 30%) voor leerlingen uit minderheidsgroepen, de leerlingen die in het algemeen het minst goed voorbereid op school komen en gemiddeld de laagste resultaten behalen (Coleman et al., 1966, p. 297). De belangrijkste kenmerken van scholen zijn in dit verband dan niet de beschikbare faciliteiten en de inhoud van het curriculum, maar de samenstelling van de schoolbevolking, met name het percentage blanke kinderen (met uitzondering van de kinderen met Mexicaanse en Puertoicaanse origine), althans hun verdere achtergrondkenmerken. Coleman et al. (1966, p. 305) veronderstellen dat deze kenmerken een modifierend effect hebben op de waardenoriëntatie van de cumi-leerlingen, wat leidt tot een niveaueverhoging van de schoolvorderingen. Deze 'lateral transmission of values'-hypothese (vgl. Gerard, 1983) komt voor zwarte kinderen in de gegevens vooral tot uiting vanaf klas 6. Hoewel ook een gedeelte van de variantie in de scores van de Mexicaanse en Puertoicaanse leerlingen verklaard wordt door achtergrondkenmerken van de Anglo schoolgenoten, blijkt voor deze kinderen in klas 3 ook al een zelfstandig effect van de omvang van de proportie blanke (Engelstalige) kinderen, terwijl in de hogere klassen (6, 9 en 12) dit effect groter is dan voor de zwarte kinderen (vgl. Coleman et al., 1966, p. 310, tabel 3.23.4).

De bevindingen uit het Coleman-report zijn aan diverse kritische heranalyses onderworpen, met name voor de zwarte en blanke leerlingen. De conclusies van Coleman en

zijn medewerkers werden over het algemeen in essentie bevestigd (vgl. Mosteller & Moynihan, 1972; zie voor een overzicht Bradley & Bradley, 1977) en hebben ten grondslag gelegen aan desegregatiemaatregelen in een groot aantal plaatsen (het meest bekend zijn de 'busing'-experimenten geworden). De veronderstelling hierbij was dat vermindering van de concentratie van cumi-leerlingen een positief effect zou hebben op de schoolvorderingen van deze leerlingen, terwijl de negatieve effecten voor blanke kinderen te verwaarlozen zouden zijn. Mede door allerlei methodologische problemen (vgl. Bradley & Bradley, 1977) was in eerste instantie de evidentie van die positieve effecten niet al te duidelijk, wat aanleiding heeft gegeven tot nogal wat discussie (vgl. Hawley, 1978). De meta-analyse van Crain & Mahard (1981) wijst echter wel op positieve resultaten. Zij analyseerden de (grootte van de) effecten zoals die in 93 onderzoeken waren gebleken (met in totaal 323 steekproeven) en kwamen tot de conclusie dat desegregatie consistent positieve effecten heeft voor zowel zwarte als van huis uit Spaanstalige kinderen. Met betrekking tot de laatste groep is de hoeveelheid onderzoek echter beperkt. De effecten die Crain & Mahard (1981) vinden liggen maximaal in de orde van grootte van een derde standaarddeviatie, wat op zichzelf niet erg veel is. De effecten zijn het grootst als 70 à 80% van de schoolbevolking blank is na de desegregatie en de leerlingen vanaf het begin van hun schoolperiode in de nieuwe situatie onderwijs krijgen. De effecten nemen echter niet toe met de duur van de periode van desegregatie (in de gegevens uit het Coleman-report blijken wel grotere verschillen tussen oudere leerlingen dan tussen jongere leerlingen). Gezien de hiervoor gesignaleerde methodologische problemen in nogal wat onderzoeken, is het ten slotte opvallend dat de effecten het grootst zijn in onderzoeken met het sterkste design: een experimenteel design of een benadering daarvan.

In Europa is op dit terrein slechts weinig grootschalig onderzoek uitgevoerd. Het enige onderzoek dat mij bekend is, is uitgevoerd in Engeland. In het kader van de Inner London Education Authority Literacy Survey, een longitudinaal cohort-onderzoek dat tussen 1968 en 1976 plaatsvond, rapporteert Little (1975a; b) over de leesprestaties van

autotochtone en cumi-leerlingen in Londen. Hij komt tot de conclusie dat voor autochtone achtjarige tweedeklassers het percentage cumi-leerlingen van weinig belang is voor de leesprestaties als rekening wordt gehouden met de beroepsgroep van de ouders en de 'educational priority rank' van de school (een index voor sociale deprivatie in de schoolomgeving).

Phillips (1979) komt in een onderzoek in een stad in de West Midlands tot een soortgelijke conclusie. Hoewel ook in Londen de cumi-leerlingen (voornamelijk van Westindische, Aziatische en Cypriotische herkomst) aanzienlijk lagere prestaties leveren dan de autochtone leerlingen, net als in de Verenigde Staten, vindt Little (1975a; b) geen samenhang van betekenis met het percentage cumi-leerlingen op school. Jammer genoeg is in het vervolg van dit cohortonderzoek (zie Mabey, 1981) aan dit aspect verder geen aandacht besteed, zodat niet nagegaan kan worden of het percentage cumi-leerlingen in een later stadium van belang is voor de schoolvorderingen van cumi-leerlingen.

3 Opzet en resultaten van het onderzoek in Rotterdam

3.1 Opzet van het onderzoek

In het kader van het in de inleiding genoemde project werden in november 1983 de toetsen Technisch lezen 2 in Lees en begrip 1 (B) van het Cito klassikaal door toetsassistenten met een ruime onderwijservaring afgenomen bij de leerlingen uit het tweede leerjaar van 45 aan het project deelnemende scholen. De oorspronkelijke bedoeling hiervan was een indicatie te verkrijgen van het prestatieniveau van de deelnemende scholen. Met het oog op de hier te rapporteren analyses werden via de leerkrachten ook gegevens verzameld over de etnische groep van de leerlingen en de beroepsgroep van de vader (of eventueel de moeder). Van 37 scholen met in totaal 710 leerlingen werden voldoende gegevens verkregen om de analyses uit te kunnen voeren. Het Bureau Leerlingzaken van de gemeente Rotterdam verstrekke over de leerlingen van (ouders van) Surinaamse, Antilliaanse, Turkse en Marokkaanse herkomst gegevens over de inschrijvingsduur in het Rotterdamse onderwijs (de 96 leerlingen uit ver-

schillende andere herkomstgroepen blijven hier verder buiten beschouwing). Dit bureau leverde ook de gegevens om de scholen te classificeren naar het percentage leerlingen van niet-Nederlandse herkomst (voornamelijk cumi-leerlingen; gemakshalve wordt verder deze term gebruikt, hoewel ook kinderen uit EG-landen in dit percentage zijn inbegrepen). Voor de indeling van de scholen in de groepen A ($\leq 25\%$), B (26-50%) en C ($> 50\%$) werd het gemiddelde genomen van de percentages per 16 januari 1983 en 1984. Tabel 1 bevat een overzicht van het aantal leerlingen per herkomstgroep per categorie van scholen.

Tabel 1 Overzicht van het aantal leerlingen per herkomstgroep per categorie van scholen

% cumi-leerlingen	aantal scholen	herkomstgroep				Totaal
		Ned.	Sur./Ant.	Turks/Mar.	overige	
A ≤ 25	12	175	21	13	11	220
B 26 - 50	11	116	37	42	39	234
C > 50	14	53	36	121	46	256
Totaal	37	344	94	176	96	710

In par. 3.2 worden de resultaten van de Nederlandse leerlingen besproken, waarna in par. 3.3 en 3.4 de resultaten van de Surinaamse en Antilliaanse, respectievelijk Turkse en Marokkaanse leerlingen aan de orde komen.

3.2 Resultaten van de Nederlandse leerlingen

In totaal waren er van 344 Nederlandse leerlingen scores op beide leestoetsen beschikbaar voor de analyses. De verdeling van de beroepsgroepen van de ouders per categorie van scholen wordt weergegeven in Tabel 2. Zoals te verwachten, treedt er binnen de groepen A + B bij beide leestoetsen een significant milieu-effect op (groep C is hierbij buiten beschouwing gelaten in verband met de milieuverdeling binnen deze groep). Aangezien de verdeling van de beroepsgroepen over de categorieën van scholen niet evenredig is (p -waarde χ^2 -toets < 0.01), heeft dit als consequentie dat we in de verdere analyses milieu als afzonderlijke factor moeten opnemen of constant moeten houden. In verband met anders optredende complicaties door lege cellen, is gekozen voor de laatste methode door de analyses te beperken tot de arbeiderskinderen (beroepsgroep 1), de meest kwetsbare groep in het algemeen.

Tabel 2 *Verdeling van de beroepsgroepen van de ouders van de Nederlandse leerlingen per categorie van scholen*

% cumi- leerlingen	beroepsgroep*					Totaal
	1	2	3	4	9	
A ≤ 25	90	35	14	31	5	175
B 26 – 50	71	17	8	12	8	116
C > 50	41	9	1	1	1	53
Totaal	202	61	23	44	14	344

* 1: geschoolde en ongeschoolde handarbeiders, inclusief uitkeringsgerechtigden voor de Algemene Bijstandswet

2: lagere employees

3: kleine middenstanders

4: middelbare en hogere employees en vrije beroepen

9: onbekend

Uit onderzoek blijkt soms dat arbeiderskinderen in scholen met overwegend arbeiderskinderen verhoudingsgewijs lagere schoolprestaties leveren dan arbeiderskinderen in scholen met minder leerlingen uit deze beroepsgroep (vgl. Meijnen, 1979; 1982). Daarom is binnen de groepen A + B eerst nagegaan of dit verband in deze situatie ook aangetoond kon worden (in groep C is dit onderscheid niet relevant gezien de samenstelling van de schoolbevolking). In de groepen A + B zitten 29 arbeiderskinderen in klassen met minder dan 50% Nederlandse arbeiderskinderen. Vergeleken met de overige 132 kinderen uit deze beroepsgroep in scholen met meer dan 50% arbeiderskinderen, scoren zij op geen van de beide leestoetsen significant hoger. Daarom is er in dit opzicht geen bezwaar om alle leerlingen uit beroepsgroep 1 in de analyses te betrekken. In Tabel 3 worden de gemiddelden en standaarddeviaties vermeld, alsmede de F-waarden van de enkelvoudige variantie-analyses.

Tabel 3 *Gemiddelden en standaarddeviaties van de Nederlandse leerlingen uit beroepsgroep 1 op de toetsen Technisch lezen 2 en Lees en begrip 1(B) en F-waarden van de enkelvoudige variantie-analyses*

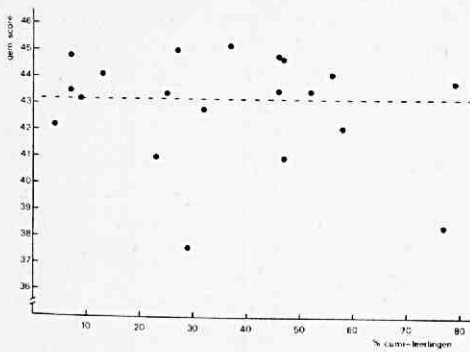
school- categorie	n	Technisch lezen 2		Lees en begrip 1(B)	
		M	s	M	s
A	90	43.66	3.74	20.74	4.50
B	71	43.07	4.78	20.24	5.86
C	41	42.24	5.08	18.39	6.06
Totaal	202	43.16	4.42	20.09	5.39
F df 2, 199		1.47 (n.s)		2.78 (n.s)	

De verschillen tussen de groepen A en B zijn te verwaarlozen, zoals uit Tabel 3 blijkt. Op beide leestoetsen is het gemiddelde van groep C wat lager dan van de beide andere groepen en de standaarddeviatie wat groter. Een enkelvoudige variantie-analyse levert in beide gevallen een niet-significant resultaat op, hoewel voor begripend lezen $p < 0.10$. Bij dit resultaat kunnen verschillende aantekeningen worden gemaakt. Allereerst dat beide toetsen, die oorspronkelijk zijn ontworpen voor gebruik aan het einde van het eerste leerjaar (en met een andere doelstelling dan waarvoor hier toegepast), te lijden hebben van een plafond-effect. Dit effect is bij Technisch lezen 2 relatief sterker dan bij Lees en begrip 1(B). Als deze plafond-effecten niet aanwezig zouden zijn geweest, zouden de gemiddelden meer uit elkaar kunnen zijn getrokken, waardoor eventueel wel een significant verschil tussen de groepen zou kunnen zijn gebleken.

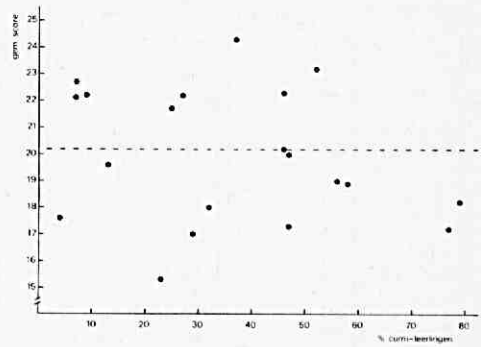
Een tweede aantekening betreft het gehanteerde onderzoeks- en analysedesign. Dit veronderstelt dat de groepen op alle andere van belang zijnde aspecten onderling niet verschillen. In experimenteel onderzoek bereikt men dit door random toewijzing van de proefpersonen aan de onderzoekscondities. In ons geval is hiervan geen sprake en een quasi-experimenteel design zoals hier toegepast, is altijd erg vatbaar voor kritiek. Mogelijke alternatieve verklaringen zijn niet vooraf onder controle te krijgen, hooguit achteraf door controle op relevante factoren. In ons geval zou een alternatieve verklaring voor een eventueel significant resultaat bijvoorbeeld gezocht kunnen worden in een ongelijke verhouding tussen het aantal kinderen van geschoolde en ongeschoolde arbeiders in de drie onderscheiden groepen, of in verschillen tussen de scholen die niet als zodanig samenhangen met de aanwezigheid van cumi-leerlingen, zoals de kwaliteit van de gebruikte leesmethode of de kwaliteit van de leerkrachten.

Veel mogelijkheden tot controle achteraf hebben we in dit onderzoek niet en daarom moeten de resultaten ook met enige reserve beschouwd blijven worden. Eén mogelijkheid tot controle is wel aanwezig, en dit betreft de factor 'school'. Om na te gaan in hoeverre er verschillen tussen scholen optreden (binnen de groepen A, B en C en totaal),

A Technisch lezen 2



B Lees en begrijp 1 (B)



Figuur 1 Schoolgemiddelden van scholen met tenminste vijf Nederlandse leerlingen uit beroepsgroep 1 in relatie tot het percentage cumi-leerlingen

en in hoeverre deze van invloed zijn op verschillen tussen de groepen, hebben we de correlaties berekend tussen de schoolgemiddelden en het percentage cumi-leerlingen en de enkelvoudige variantie-analyses herhaald met de school als genestelde factor. Om dit mogelijk te maken, zijn alle scholen met minder dan vijf Nederlandse arbeiderskinderen in de tweede klas buiten beschouwing gelaten. Er blijven dan 20 scholen over met in totaal 174 leerlingen (groep A: 80; groep B: 63; groep C: 31). De schoolgemiddelden worden in Figuur 1 grafisch weergegeven.

Op het oog lijkt er in Figuur 1 nauwelijks verband te zijn tussen de hoogte van het schoolgemiddelde en het percentage cumi-leerlingen. De niet-significante correlaties bedragen -0.17 en -0.23 , respectievelijk voor Technisch lezen 2 en Lees en begrijp 1(B). Dit wijst op een overlap in variantie van maximaal 5%. Een vertekenende factor hierbij is dan nog het geringe aantal scholen met meer van 60% cumi-leerlingen (zie Figuur 1). Als we de correlaties berekenen voor de 18 scholen met 60% of minder cumi-leerlingen komen we voor Technisch lezen 2 uit op 0.02 en voor Lees en begrijp 1(B) op -0.05 . Zoals de gegevens in Figuur 1 doen verwachten, leveren de genestelde enkelvoudige variantie-analyses wel een significant schooleffect op en geen significant schoolcategoric-effect (percentage cumi-leerlingen).

Hoewel we lang niet alle factoren die van belang zouden kunnen zijn, hebben kunnen controleren, wijzen deze gegevens erop dat er een te verwaarlozen samenhang is tussen de

leesprestaties van Nederlandse arbeiderskinderen en het percentage cumi-leerlingen op school.

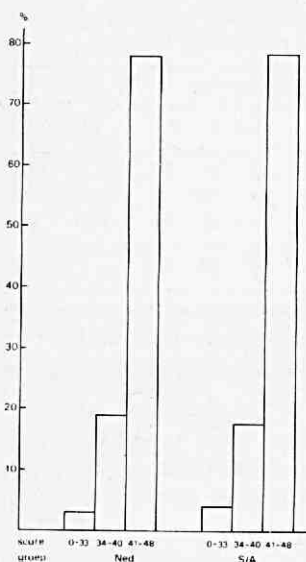
3.3 Resultaten van de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen

Van de 94 Surinaamse en Antilliaanse leerlingen waren er op 1 januari 1981 51 ingeschreven op een Rotterdamse kleuterschool. De scores van deze kinderen, die tenminste anderhalf jaar in Nederland woonden voordat zij naar de lagere school gingen, zijn gebruikt in de analyses. Van de overige 43 waren er 21 op een latere datum dan 1 januari 1981 ingeschreven, terwijl 22 niet (voldoende) geïdentificeerd konden worden in het bestand van het Bureau Leerlingzaken.

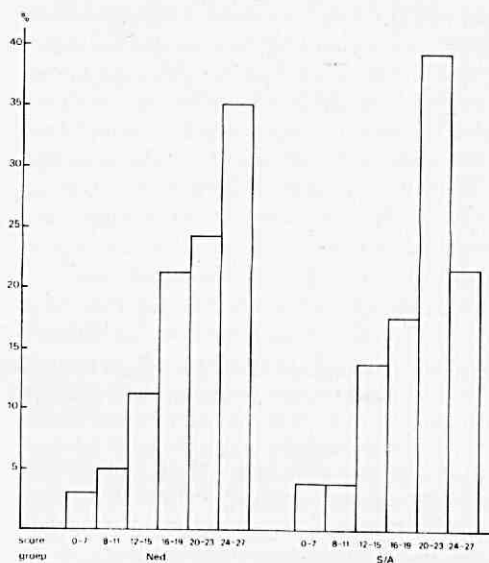
In Figuur 2 worden allereerst de frequentieverdelingen van de 51 Surinaamse en Antilliaanse leerlingen weergegeven in vergelijking met de frequentieverdelingen van de scores van de Nederlandse arbeiderskinderen ($n = 202$, zie Tabel 3). De groepering van de scores is overeenkomstig de handleidingen van de toetsen (vgl. Van der Schoot, 1980 en Verhoeven, 1980).

De scoreverdelingen bij Technisch lezen 2 zijn vrijwel identiek. Gelet op de verdelingen bij Lees en begrijp 1(B) zou men hier eventueel weer de werking van het plafond-effect kunnen veronderstellen. Bij begrijpend lezen vallen van de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen verhoudingsgewijs minder scores in de hoogste categorie en meer in de op een na hoogste. Het percentage Surinaamse en Antilliaanse kinderen met extreem lage scores ligt bij begrijpend lezen in dezelfde orde

A Technisch lezen 2



B Lees en begrijp 1 (B)



Figuur 2 Frequentieverdelingen van de geclassificeerde scores van de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen op de toetsen Technisch lezen 2 en Lees en begrijp 1(B) in vergelijking met die van de Nederlandse leerlingen uit beroepsgroep 1

van grootte als bij de Nederlandse kinderen en op beide toetsen verschillen de gemiddelden maar weinig, als we de gegevens uit Tabel 4 vergelijken met die uit Tabel 3.

De enkelvoudige variantie-analyses op de gegevens uit Tabel 4 leveren in geen van beide gevallen significante resultaten op. Met de nodige reserves in verband met de kleine aantallen, de ongelijke varianties en het quasi-experimentele design, kunnen we ook hier stellen dat er geen aanwijzingen zijn voor een systematisch verband tussen de scores van de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen en het percentage cumi-leerlingen op school.

3.4 Resultaten van de Turkse en Marokkaanse leerlingen

Van de 176 Turkse en Marokkaanse leerlin-

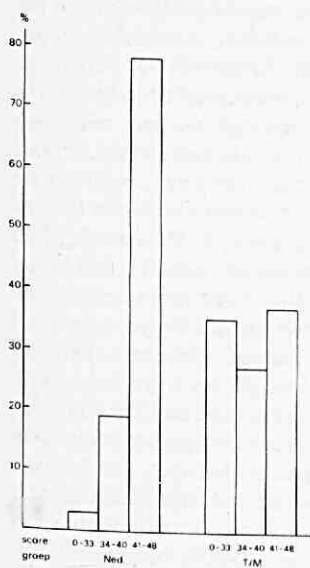
gen waren er per 1 januari 1981 38 nog niet ingeschreven in het Rotterdamse kleuteronderwijs, terwijl van 22 niet vastgesteld kon worden sinds wanneer zij stonden ingeschreven. In de analyses gaan we uit van de 116 kinderen die tenminste anderhalf jaar kleuteronderwijs in Nederland hebben gehad. In Figuur 3 worden de gegroepeerde frequentieverdelingen van de scores weergegeven in vergelijking met die van de Nederlandse arbeiderskinderen, terwijl in Tabel 5 de gemiddelden, standaarddeviaties en F-waarden van de variantie-analyses worden vermeld. In deze tabel zijn de schoolcategorieën A en B gecombineerd, omdat in deze categorieën slechts 9 en 23 leerlingen overbleven. Tevens is groep C in twee subgroepen gesplitst vermeld: de leerlingen van acht scholen met een percentage cumi-leerlingen tussen 51 en 75 (C₁) en de leerlingen van de zes scholen met meer dan 75% cumi-leerlingen (C₂). Bijna 50% van de Turkse en Marokkaanse leerlingen zit op deze laatste categorie scholen.

Het beeld is bij de leerlingen van Turkse en Marokkaanse herkomst geheel anders dan bij de Nederlandse leerlingen. Nog geen 40% van de Turkse en Marokkaanse kinderen heeft na ruim een jaar leesonderwijs het technisch lezen voldoende onder de knie (score

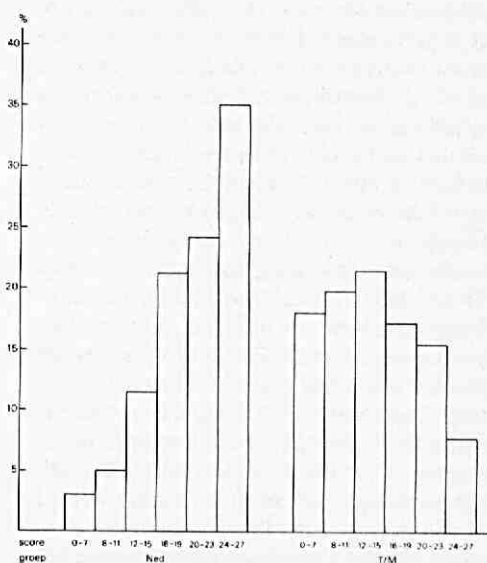
Tabel 4 Gemiddelden en standaarddeviaties van de leerlingen van Surinaamse en Antilliaanse herkomst en F-waarden van de enkelvoudige variantie-analyses

school-categorie	n	Technisch lezen 2		Lees en begrijp 1(B)	
		M	s	M	s
A	13	44.69	2.72	20.08	4.82
B	20	43.75	3.48	20.15	3.83
C	18	42.44	4.72	17.78	7.48
Totaal	51	43.53	3.84	19.29	5.61
F df 2, 48		1.37 (n.s)		1.02 (n.s)	

A Technisch lezen 2



B Lees en begrip 1 (B)



Figuur 3 Frequentieverdelingen van de geclassificeerde scores van de Turkse en Marokkaanse leerlingen op de toetsen Technisch lezen 2 en Lees en begrip 1(B) in vergelijking met die van de Nederlandse leerlingen uit beroepsgroep 1

≥ 41), dat is minder dan de helft van het percentage bij de Nederlandse kinderen. Het percentage met een onvoldoende beheersing (score ≤ 33) is ruim 35. Bij begripend lezen is het beeld vergelijkbaar: nog geen kwart heeft een score ≥ 20, terwijl een kleine 40% op een score ≤ 11 uitkomt.

Als we de leesscores van de leerlingen uit de categorieën A + B vergelijken met die van de leerlingen uit de totale groep C, is bij beide leestoetsen het verschil tussen de gemiddelden significant. Als we groep C splitsen in de genoemde subgroepen en enkelvoudige variantie-analyses uitvoeren over de groepen A + B, C₁ en C₂, is de F-waarde bij Technisch lezen 2 net niet significant ($p < 0.10$). Op de toets Lees en begrip 1(B) is $p < 0.001$. Bij

paarsgewijze vergelijking van de groepsgegevens met behulp van de test van Newman-Keuls (vgl. Winer, 1970) zijn de verschillen tussen de gemiddelden van de groepen A + B en C₁, respectievelijk C₁ en C₂ niet significant. Het verschil tussen de twee uiterste groepsgegevens (A + B en C₂) is wel significant ($p < 0.01$). Hoewel ook hier reserves in acht moeten worden genomen in verband met de onderzoekopzet, die niet alle alternatieve verklaringen uitsluit, is dit een aanwijzing dat het voor Turkse en Marokkaanse leerlingen, tenminste bij begripend lezen, wel verschil maakt hoe hoog het percentage cumi-leerlingen op een school is.

4 Bespreking

Uit de gegevens in de vorige paragraaf blijkt dat het niet aannemelijk is dat de leesprestaties van Nederlandse arbeiderskinderen in de tweede klas samenhangen met het percentage cumi-leerlingen op school. Wel zijn er significante verschillen tussen (de groepjes leerlingen van) de scholen. Voor de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen blijkt een soortgelijke situatie, waarbij we door de kleine aantallen leerlingen per school het schooleffect niet

Tabel 5 Gemiddelden en standaarddeviaties van de leerlingen van Turkse en Marokkaanse herkomst en F-waarden van de enkelvoudige variantie-analyses

school-categorie	n	Technisch lezen 2		Lees en begrip 1(B)	
		M	s	M	s
A + B	32	39.16	7.31	17.19	6.66
C ₁ (51-75%)	27	36.19	7.24	14.89	5.89
C ₂ (> 75%)	57	35.46	7.14	12.25	5.35
C _i (> 50%)	84	35.69	7.14	13.10	5.63
Totaal	116	36.65	7.32	14.22	6.18
F df 1, 114 (A + B/C _i)	5.39 (p < 0.05)		11.04 (p < 0.01)		
F df 2, 113 (A + B/C ₁ /C ₂)	2.77 (n.s.)		7.48 (p < 0.001)		

konden nagaan. Voor Turkse en Marokkaanse kinderen ziet het er naar uit dat het wel verschil maakt hoe hoog de concentratie van cumi-leerlingen op school is. Hoewel we ook hier in de analyses van de verschillen tussen de categorieën van scholen (ingedeeld naar het percentage cumi-leerlingen) niet tegelijkertijd ook de verschillen tussen individuele scholen konden nagaan, mag worden aangenomen – overigens net als voor Surinaamse en Antilliaanse leerlingen – dat er wel verschillen tussen scholen zijn. Een aanwijzing hiervoor vormen de enkelvoudige variantie-analyses die zijn uitgevoerd op de schoolgemiddelden van acht scholen uit categorie C met vijf of meer Turkse of Marokkaanse leerlingen (waarvan zes scholen uit de subgroep C₂). Bij Technisch lezen 2 bleek geen significant schooleffect, echter wel bij Lees en begrip 1(B). Dat er verschillen aangetoond kunnen worden tussen scholen, wil overigens geenszins zeggen dat deze verschillen veroorzaakt worden door schoolkenmerken in engere zin, dat wil zeggen de inhoud van het curriculum, de organisatievormen en dergelijke. Uitgesloten is het ook niet. In het onderzoek van de laatste tien jaar naar de effectiviteit van scholen, is een aantal belangwekkende factoren naar voren gekomen die ook relaties hebben naar het vorderingenniveau van de leerlingen (vgl. Mackenzie, 1983). De verschillen tussen scholen kunnen echter ook samenhangen met andere, niet gecontroleerde factoren in de onderzoeksofzet, bijvoorbeeld de verblijfsduur in Nederland of het pedagogisch klimaat in het gezin. Hoewel voor onderzoeksdoeleinden een categorisering vaak onontkoombaar is, houdt dat nog niet in dat er geen verschillen zouden zijn tussen gezinnen uit een bepaalde beroepsgroep. Dit geldt mutatis mutandis natuurlijk evenzo voor de gehanteerde herkomstcategorieën.

De voorgaande relativering geldt in zekere zin ook voor de bevindingen ten aanzien van de verschillen tussen de categorieën van scholen, met name vanwege het gehanteerde quasi-experimentele onderzoeks- en analyse-design. De onderscheiden categorieën van scholen behoeven niet alleen te verschillen wat betreft het percentage cumi-leerlingen. De ongelijke verdeling van de Nederlandse kinderen uit de beroepsgroepen 2-4 is bijvoorbeeld al gememoreerd in par. 3.1. Ook

het niveau van de niet in de analyses opgenomen leerlingen uit andere etnische herkomstgroepen kan verschillen tussen de categorieën van scholen. Gezien de resultaten van de Surinaamse en Antilliaanse kinderen is in dit opzicht de verdeling van deze leerlingen over de scholen een bijzonder geval, omdat het percentage cumi-leerlingen mede op de aanwezigheid van Surinaamse en Antilliaanse leerlingen is gebaseerd. Daarom hebben we de analyses herhaald, waarbij de scholen werden ingedeeld naar het percentage cumi-leerlingen exclusief de leerlingen van Surinaamse en Antilliaanse herkomst. In geen van de gevallen leidt dit tot wijziging van de conclusies. In het geval van de Turkse en Marokkaanse leerlingen blijkt dat op beide toetsen leerlingen op scholen met minder dan 40% cumi-leerlingen zich significant onderscheiden van leerlingen op de twee andere categorieën scholen (40-60% en meer dan 60%). Deze analyses vormen daarmee een bevestiging van de gepresenteerde resultaten in de vorige paragraaf.

De negatieve samenhang tussen het percentage cumi-leerlingen op school en de leesprestaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen, is in overeenstemming met de aangehaalde bevindingen uit het Coleman-report (vgl. par. 2). Dat deze samenhang niet blijkt bij de leerlingen van Surinaamse en Antilliaanse herkomst heeft vermoedelijk in de eerste plaats te maken met een grotere (mondeline) taalvaardigheid en (daardoor ook) een hoger niveau van de leesprestaties van deze kinderen. Het gemiddelde van de totale groep Surinaamse en Antilliaanse leerlingen verschilt op beide leestoetsen niet significant van dat van de Nederlandse kinderen uit beroepsgroep 1. Van de Surinaamse en Antilliaanse kinderen valt weliswaar ongeveer 20% niet in beroepsgroep 1 (volgens opgave van de leerkrachten), maar de scores van deze kinderen, op twee na afkomstig uit beroepsgroep 2, zijn niet zodanig dat daarmee het beeld verandert. Ook uit andere onderzoeken blijkt dat Surinaamse en Antilliaanse kinderen vergeleken met andere cumi-leerlingen, relatief hogere niveaus van schoolvorderingen bereiken. In een onderzoek naar prestaties van cumi-leerlingen op de Eindtoets Basisonderwijs van het Cito bleek dat Surinaamse en Antilliaanse leerlingen die hun gehele schoolperiode in Neder-

land hadden doorgebracht, gemiddeld ruim een halve standaarddeviatie onder het landelijk gemiddelde uitkwamen (Wijnstra, 1984b; zie ook Van Esch, 1983). Dit niveau ligt niet ver van het geschatte niveau van Nederlandse arbeiderskinderen op deze toets. Er is de laatste tijd nogal wat discussie over de aard en mate van achterstand c.q. achterstelling van Surinaamse kinderen in Nederland (vgl. Van Esch, 1982; Koot & Tjon-A-Ten, 1982; Koot, 1983; Koot et al., z.j.). Ook Dors et al. (1984) plaatsen in een iets ruimer kader, in een beschouwing over het onderwijsvoorrankingsplan, kanttekeningen bij de verschillen tussen 'blanke arbeiderskinderen en allochtone kinderen die afkomstig zijn uit de sociaal-economische lagere strata.' (p. 53). De hier gepresenteerde gegevens wijzen erop dat de Surinaamse en Antilliaanse kinderen die op jonge leeftijd in Nederland zijn aangekomen of in Nederland zijn geboren, zich niet onderscheiden van Nederlandse arbeiderskinderen qua leesprestaties in het tweede leerjaar. Tegelijkertijd moet erkend worden dat de schooluitval onder de op latere leeftijd in Nederland aangekomen kinderen groot is. Dit blijkt onder andere uit de relatieve oververtegenwoordiging van Surinaamse en Antilliaanse kinderen in MLK-scholen (vgl. Beker, 1983; Claessens, 1984; Wijnstra, 1984a; 1984c).

De situatie van in Nederland geboren of op jonge leeftijd gearriveerde Turkse en Marokkaanse kinderen ziet er veel somberder uit dan die van de kinderen van Surinaamse en Antilliaanse origine. Het algemeen gemiddelde van de Turkse en Marokkaanse leerlingen ligt tenminste een standaarddeviatie onder dat van de Nederlandse arbeiderskinderen. Uit de gepresenteerde gegevens blijkt dat deze kinderen op scholen met een hoge concentratie cumi-leerlingen extra risico's lopen op aanzienlijke onderwijsachterstanden in een vroeg stadium, waarbij het niet ondenkbaar is dat deze achterstanden nog zullen toenemen. Kennelijk slaagt het onderwijs er met de tegenwoordig ter beschikking staande personele en materiële middelen niet in om deze kinderen (gemiddeld) in hetzelfde tempo te leren lezen als Nederlandse en er is niet veel reden om aan te nemen dat de situatie elders in Nederland veel anders zal zijn dan in Rotterdam. De achtergrond van deze problemen moet vermoedelijk voor een

groot deel worden gezocht in een geringe acculturatie en een gebrekkige beheersing van het Nederlands, waarbij de kinderen in scholen met hoge concentraties cumi-leerlingen extra in het nadeel zijn, omdat zij slechts weinig contactmogelijkheden met Nederlandse kinderen hebben. Dit probleem vormt voor de nabije toekomst een grote opgave voor het onderwijs in Nederland en de verzorgingsinstelling. Ervan uitgaande dat het onderwijs aan deze kinderen in de meeste gevallen in het Nederlands zal moeten worden gegeven, lijkt het voor de hand liggend om de komende tijd veel energie te steken in de ontwikkeling en implementatie van effectieve taal- en acculturatieprogramma's voor jonge kinderen. De scholen zullen hiervoor adequate organisatievormen moeten vinden. Tegelijkertijd moet men overigens zeker niet te optimistisch zijn over de mogelijkheden van het onderwijs om in deze situatie verandering te brengen, al was het alleen maar door de beperkte onderwijstijd. Als men de resultaten van de desegregatiemaatregelen in de Verenigde Staten tot voorbeeld neemt (zie par. 2), zou daarnaast van een zekere spreiding voor de groep met de grootste achterstanden een (beperkt) gunstig effect verwacht mogen worden. De beleidsmogelijkheden daartoe zijn in Nederland echter gering. Nu in verband met de vorming van basis-scholen, in combinatie met de sterk teruggelopen leerlingenaantallen, het scholenbestand in veel gevallen gereorganiseerd moet worden, zou men daarbij rekening kunnen houden met het percentage cumi-leerlingen in de te vormen basisscholen. Echter, in een wijk met meer dan 50% cumi-leerlingen is het uitgesloten om scholen te vormen met gemiddeld een lager percentage cumi-leerlingen.

Ten slotte nog het volgende. In dit onderzoek is aandacht geschonken aan de relatie tussen de leesprestaties van tweedeklassers en het percentage cumi-leerlingen op school om na te gaan in hoeverre daaraan argumenten kunnen worden ontleend voor spreiding of concentratie van cumi-leerlingen. Ook al maakt het dan bijvoorbeeld voor Nederlandse arbeiderskinderen (en veronderstellenderwijs voor kinderen uit andere milieus) weinig verschil of een school 25% of 75% cumi-leerlingen telt, vanuit andere gezichtspunten kan het wel verschil maken. Als een klas

slechts twee of drie Nederlandse leerlingen telt, is het de vraag of dat een gunstige uitgangspositie is voor de integratie van kinderen uit de autochtone bevolking en de etnische en culturele minderheidsgroepen. Omgekeerd is het de vraag of de specifieke problemen van cumi-leerlingen in een klas of school met nagenoeg alleen autochtone leerlingen, voldoende kunnen worden onderkend en adequaat aangepakt (vgl. ook de in par. 2 aangehaalde bevindingen van Crain en Mahard). Kortom, in dit artikel is één gezichtspunt centraal gesteld. Voor de beleidsvorming dient men ook andere gezichtspunten in de overwegingen te betrekken.

Literatuur

- Beker, M., *Kinderen met problemen; extra zorg in het onderwijs*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau, 1983.
- Bradley, L. A. & G. W. Bradley, The academic achievement of black students in desegregated schools: a critical review. *Review of Educational Research*, 1977, 47, 399-449.
- CBS, *Leerlingen met buitenlandse nationaliteit bij het kleuteronderwijs, het gewoon lager onderwijs en het buitengewoon onderwijs in het schooljaar 1982/'83*. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek, 1984 (Mededeling nr. 7809).
- Claessens, W. J., CuMi-leerlingen in het buitengewoon onderwijs. *Speciaal*, 1983, 2, nr. 1, 10-13.
- Claessens, W. J., Buitengewoon onderwijs in cijfers. In: *Symposium Rotterdam, 20 februari 1984: De huidige en toekomstige zorg voor kinderen met problemen in het onderwijs*. Rotterdam: Pedologisch Instituut, 1984 (Contactblad Buitengewoon Onderwijs Rotterdam, speciaal nummer, 39-73).
- Coleman, J. S., E. Q. Campbell, C. J. Hobson, J. McPartland, A. M. Mood, F. D. Weinfeld & R. L. York, *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.
- Crain, R. L. & R. E. Mahard, Minority achievement: policy implications of research. In: W. D. Hawley (Ed.), *Effective school desegregation*. Beverly Hills, Cal.: Sage, 1981, 55-84.
- Dors, H., W. van Esch, B. Boekhorst & B. Lamers, Themanotitie 3: Meerderheid/minderheden. In: *Algemene notitie en themanotities ten behoeve van de Studieconferentie Onderwijsvoorrang - 11 mei 1984*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, 1984, 51-58.
- Esch, W. van, *De onderwijssituatie van Surinaamse leerlingen op Rotterdamse lagere scholen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1982.
- Esch, W. van, *Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van lagere scholen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1983.
- Gerard, H. B., School desegregation: the social science role. *American Psychologist*, 1983, 38, 869-877.
- Hawley, W. D., The new mythology of school desegregation. *Law and Contemporary Problems*, 1978, 42, 214-233.
- Koot, W., Surinamese children in The Netherlands: the new Pygmalions? In: L. van den Berg-Eldering, F. J. M. de Rijcke & L. V. Zuck (Eds.), *Multicultural education; a challenge for teachers*. Dordrecht/Cinnaminson: Foris, 1983, 137-144.
- Koot, W. & V. Tjon-A-Ten, Een slecht rapport voor de overheid; Surinaamse kinderen in het Nederlandse basisonderwijs. *Intermediair*, 1982, 18, nr. 24, 19-23.
- Koot, W., V. Tjon-A-Ten & P. Uniken Venema, *Surinaamse kinderen in Nederland*. Utrecht: Faculteit der Sociale Wetenschappen, z.j.
- Little, A., Performance of children from ethnic minority backgrounds in primary schools. *Oxford Review of Education*, 1975a, 1, 117-135.
- Little, A., The educational achievement of ethnic minority children in London schools. In: G. K. Verma & C. Bagley (Eds.), *Race and education across cultures*. London: Heinemann, 1975b, 48-69.
- Mabey, C., Black British literacy: a study of reading attainment of London black children from 8 to 15 years. *Educational Research*, 1981, 23, 83-95.
- Mackenzie, D. E., Research for school improvement: an appraisal of some recent trends. *Educational Researcher*, 1983, 12, no. 4, 5-17.
- Meijnen, W., Schoolkenmerken en milieuspecifieke leerprestaties. In: J. L. Peschar (red.), *Van achteren naar voren*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1979 (SVO-reeks nr. 22, 286-315).
- Meijnen, W., *Schoolloopbanen in het lager onderwijs*. Groningen: Sociologisch Instituut, 1982.
- Mosteller, F. & D. P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity*. New York: Random House, 1972.
- Phillips, C. J., Educational under-achievement in different ethnic groups. *Educational Research*, 1979, 21, 116-130.
- Schoot, F. C. J. A. van der, *Lees en begrijp 1; handleiding*. Arnhem: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, 1980.
- Verhoeven, L. T. W., *Technisch lezen 2; handleiding*. Arnhem: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, 1980.
- Winer, B. J., *Statistical principles in experimental*

design. London: McGraw-Hill, 1970.

Wijnstra, J. M., Leerlingen uit culturele minderheidsgroepen in het Rotterdamse lager en buitengewoon onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1984a, 23, 360-371.

Wijnstra, J. M., *Verantwoording Eindtoets Basisonderwijs 1982*. Arnhem: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, 1984b (Specialistisch Bulletin nr. 27).

Wijnstra, J. M., Uitval van leerlingen uit culturele minderheidsgroepen in het kleuter- en lager onderwijs in Rotterdam. In: K. B. Koster & N. J. M. Kwantes (red.), *Schoolbegeleiding en leerproblemen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984c.

Curriculum vitae

J. M. Wijnstra (1946) studeerde na zijn opleiding tot onderwijzer tussen 1967 en 1973 pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Utrecht (specialisatie onderwijskunde) en promoveerde in 1976 op het proefschrift 'Het onderwijs aan van huis uit friestalige kinderen'. Sinds 1978 is hij als medewerker verbonden aan het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling in Arnhem, tegenwoordig als hoofd van de afdeling Onderzoek en psychometrische dienstverlening.

Adres: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem.

Manuscript aanvaard 19-9-'84

Summary

Wijnstra, J. M. 'Reading achievement of indigenous and minority students'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 25-35.

In this study the relationship between proportion of minority students and reading achievement of indigenous working class children and minority students was investigated in grade 2 of a sample of 37 elementary schools in Rotterdam. No evidence was found that indigenous working class children's reading achievement covaried with the proportion of minority students in school. A similar pattern appeared for the students of Surinamese and Antillian origin who attended kindergarten in Holland for at least 1½ years. Their level of achievement was comparable to that of the indigenous sample. The students of Turkish and Moroccan origin who attended kindergarten in Holland scored markedly lower than the Dutch sample. At the same time evidence was found that Turkish and Moroccan children in schools with 50% or less minority students performed significantly higher than those in schools with more than 50% minority enrollment. These findings are discussed with regard to their policy relevancy.