

Literatuur

- Boonman, C. en J. Zwarts (red.)
1980 *Tekstbestudering*. Den Haag (SVO-reeks 35).
- Bos, D.J.
1978 *Empirisch doelstellingen-onderzoek voor het moedertaalonderwijs (samenvattend eind-verslag)*. Amsterdam (SVO-project 0259).
- Brinke, J.S. ten
1976 *The complete mother tongue curriculum*. Groningen: Wolters-Longman.
- Bruils, J.
1984 'Het grote hiaat'. *Levende talen* 388, 14-16.
- Drop, W. en P.J.M. van Steen
1980 'Eenvoudige tekstanalyse als instrument voor het lezen'. *Tijdschrift voor taalbeheersing* 2 (1).
- Fullan, M.
1982 *The meaning of educational change*. New York, London.
- Hofstee, W.B.K.
1980 *De empirische discussie*. Amsterdam.
- Hout-Wolters, B. van
1980 'Verbetering van tekstbestudering; een analyse van onderzoek'. In: Boonman & Zwarts 1980.
- Kreeft, H.
1984 'Over differentiatie'. *Levende talen*, 236-237.
- Oostendorp, H. van en I. Kok
1984 'Effecten van aanwijzingen voor aantekeningen maken bij HAVO leerlingen'. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 121-134.
- Rensman, T.G.M.
1984 *Omgaan met teksten in de les Nederlands*. (1e interimrapport. Interne publicatie PDI).
- Wade, S.E.
1983 'A synthesis of the research for improving reading in the social studies'. *Review of educational research* 53, 461-497.
- Wardekker, W.
1977 'Opvattingen over wetenschappelijk werken in het onderwijs'. *Kennis en methode*, 72-87.
- Wardekker, W.
1981 'Onderwijskunde en onderwijsinnovatie'. *Pedagogische studien*, 459-471.

Beheersing van het Nederlands en doorstroming lager onderwijs/voortgezet onderwijs bij kinderen uit etnische minderheidsgroepen

Ton Vallen en Anne Kerkhof

1. Inleiding: korte beschrijving van de situatie in het onderwijs

In het schooljaar 1982-1983 had ongeveer 6% van de leerlingen in het kleuteronderwijs en ongeveer 5% van de leerlingen in het gewoon lager onderwijs een niet-Nederlandse nationaliteit. Daarbij zijn dan niet meegerekend de kinderen van koloniale of ex-koloniale afkomst; doordat zij doorgaans de Nederlandse nationaliteit bezitten of stateloos zijn (Molukkers), zijn hun aantallen niet precies bekend (in 1982 naar schatting ongeveer 2200 kleuters en 5600 leerlingen in het lager onderwijs). Het aantal buitenlandse schoolkinderen varieert uiteraard sterk per regio en plaats. Buiten de grote steden en de industriegebieden ligt het percentage vaak aanzienlijk lager dan het landelijk gemiddelde. In een stad als Rotterdam daarentegen was in het schooljaar 1982-1983 31% van de kleuterschool-leerlingen en meer dan 27% van de lagere school-leerlingen van buitenlandse afkomst; in Tilburg bedroegen in dat schooljaar de percentages respectievelijk 10.4 en 10.

Wat het voortgezet onderwijs betreft was in het schooljaar 1982-1983 het percentage buitenlandse leerlingen (exclusief opnieuw de leerlingen van (ex-)koloniale afkomst) in het LBO ongeveer 4.5, in het AVO (inclusief MBO) nog geen 2.5 en in het HBO/WO ongeveer 3. De verdeling van buitenlandse leerlingen in dat schooljaar over de verschillende vormen van voortgezet onderwijs wordt in *Tabel 1* verder verduidelijkt. Om vergelijkingen mogelijk te maken wordt daarin per schoolsoort het percentage van het totale aantal leerlingen uit een bepaalde etnische groep gepresenteerd dat die vorm van vervolgonderwijs volgde.

	LBO	AVO (incl. MBO)	HBO/WO
Autochtonen (incl. (ex-) koloniale 11.) (1.696.478)	23	60	17
EG-landen (9889)	22	59	20
MZ-landen (21660)	64	34	3
Afrika (833)	48	30	22
N.-Amerika (1055)	9	63	28
Azië (4133)	28	50	22
Totaal allochtonen (39672)	45	43	12

Tabel 1: *Buitenlandse leerlingen in het vervolgonderwijs, per schoolsoort, naar herkomst, in 1982-1983 *(Bron: CBS 1984). Tussen haakjes telkens het absolute aantal leerlingen per groep*

Uit Tabel 1 blijkt duidelijk dat de verschillende etnische groepen – hier zeer grof onderscheiden – op een zeer ongelijke manier in de verschillende typen van het Nederlandse vervolgonderwijs vertegenwoordigd zijn. Een gedeelte van deze variatie kan verklaard worden vanuit de verschillende achtergronden van de groepen leerlingen. Dat een relatief hoog percentage van de studenten uit N-Amerika, Azië en Afrika HBO/WO-opleidingen volgt heeft zeker te maken met het feit dat velen van hen, na hun vooropleiding in het land van herkomst, speciaal voor deze opleidingen naar Nederland komen. De selectie van deze leerlingen heeft met andere woorden dus niet in Nederland plaatsgevonden. De grote verschillen die we zien wanneer we ons beperken tot LBO en AVO kunnen echter niet op deze manier verklaard worden. Er wordt wel gesuggereerd dat die te maken hebben met de sociale status van de diverse groepen. De ouders van de Mediterrane leerlingen – doorgaans naar Nederland gekomen voor het verrichten van ongeschoolde arbeid – zouden minder scholing hebben genoten dan de ouders uit de andere groepen. De sociale omgeving van de kinderen zou mede daardoor veel minder gunstig zijn voor schoolprestaties dan het milieu van veel leerlingen uit andere groepen.

Zoals bekend geldt ook in Nederland nog steeds dat kinderen uit sociaal zwakkere milieus minder kans op succes in het onderwijs hebben dan leerlingen uit sociaal bevoorrechte milieus. Uit de weinige gegevens die hierover bekend zijn blijkt echter dat 'sociaal milieu' niet de enige verklaring kan zijn voor de sombere doorstroomresultaten van Mediterraneanen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit De Jong (1982) die in een Rotterdamse arbeiderswijk – waar dus ook sociaal zwakkere Nederlandse gezinnen oververtegenwoordigd zijn – door-

	LBO	AVO
Autochtonen Nederland	32	68
Autochtonen Rotterdam	50	50
Surinamers Rotterdam	71.5	28.5
Anderen Rotterdam (m.n. Mediterraneanen)	85	15

Tabel 2: *Schoolkeuze leerlingen uit verschillende etnische groepen (uitgedrukt in percentages) Oude Westen Rotterdam 1980 (Bron: De Jong 1982).*

De factor 'sociaal milieu' speelt duidelijk een belangrijke rol: de Nederlandse leerlingen in deze wijk stromen beduidend 'slechter' door dan de 'gemiddelde' Nederlandse leerling. Ook de Mediterraneanen doen het hier schijnbaar slechter dan de 'gemiddelde' Mediterrane leerling in Nederland (zie Tabel 1). Het verschil tussen autochtonen en allochtonen is echter ook hier, waar het sociaal milieu in grote lijnen overeenkomt, zeer aanzienlijk.

Wat is dan de verklaring? 'De taal' zeggen veel leerkrachten, linguïsten en andere experts: 'Het is de beperkte beheersing van het Nederlands die maakt dat de meeste buitenlandse kinderen minder kansen in het onderwijs hebben en minder voorspoedig doorstromen dan autochtone kinderen'. Het is natuurlijk ontegenzeggelijk waar dat een goede beheersing van het Nederlands – dat op school naast een doelfunctie ook een zeer belangrijke mediumfunctie heeft – van groot belang is voor het behalen van schoolsucces. Maar hoe kan taalvaardigheid in het Nederlands alléén de grote doorstroomverschillen tussen de diverse etnische groepen verklaren? En hoe is het dan mogelijk dat ook Molukse kinderen – die in veel gevallen al van huis uit met het Nederlands in contact komen of deze taal soms als eerste taal verwerven – het in het onderwijs slechter doen dan bijvoorbeeld kinderen uit de andere EG-landen, die géén Nederlands van huis uit spreken maar deze taal als tweede taal hebben geleerd? De vraag die rijst is: zouden de verschillen in doorstroomresultaten, behalve met verschillen in taalvaardigheid Nederlands, niet samen kunnen hangen met een aantal andere factoren die minder duidelijk voor de hand liggen of lastig hard te maken zijn. In dit licht worden hieronder drie zaken kort aan de orde gesteld:

- het selectie-moment tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs;
- de beheersing van het Nederlands en doorstroming;
- cultuurverschillen in relatie tot taalvaardigheid (-smeting).

2. Het selectie-moment tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs

Zeer belangrijk voor de kansen op onderwijssucces ná de basisschool en voor maatschappelijk succes daarna is de beslissing over de vorm van vervolgonderwijs die aan het einde van de basisschool wordt genomen. Deze situatie geldt voor de meeste kinderen, hoewel er een aanzienlijk en toenemend aantal is waarvoor in een eerder stadium – tengevolge van een verwijzing naar het buitengewoon onderwijs – al fundamentele beslissingen zijn genomen. Deze laatste constatering geldt in sterke mate voor allochtone kinderen. Hoewel dit ons op een zijspoor brengt, willen we daarover toch enkele gegevens presenteren, enerzijds omdat men zich kan afvragen of verwijzing naar het BUO voor veel kinderen wel terecht is en anderzijds omdat de cijfers vaak zeer schrijnend zijn. Exemplarisch vermelden we daarom in *Tabel 3* een gedeelte van de gegevens die de afgelopen jaren door het Pedagogisch Instituut te Rotterdam zijn verzameld (ontleend aan Wijstra 1983).

Schoolsoort	jaar	n leerlingen	% niet-NL	% Turken	% Marokkanen	% Sur./ Antill.
K.O.	1979	12756	26.1	7.6	2.6	6.6
	1983	11908	31.0	11.1	5.3	5.0
L.O.	1979	44839	17.5	4.4	1.4	6.0
	1983	35538	27.3	9.0	4.1	7.3
BUO	1979	4223	8.9	1.3	0.5	5.4
	1983	4446	16.8	4.1	2.0	7.3
MLK(kern)	1979	705	16.5	1.7	1.0	10.4
	1983	682	34.0	9.2	3.4	15.4
VBO-MLK	1979	586	12.3	0.3	0.7	9.4
	1983	563	25.8	3.7	3.4	11.9
LOM	1979	1095	5.0	0.1	0.0	3.6
	1983	1171	9.5	1.5	0.9	4.4

Tabel 3: Aantallen en percentages leerlingen naar herkomst in het Rotterdamse kleuter-, lager en buitengewoon onderwijs in 1979 en 1983.

Bij *Tabel 3* is veel commentaar te geven. We willen ons beperken tot de volgende sailante punten. Tussen 1979 en 1983 is het percentage buitenlandse kinderen in het BUO bijna verdubbeld; op de kernafdelingen van de MLK-scholen komt het percentage Turkse leerlingen praktisch overeen met het percentage in het LO (respectievelijk 9.2 en 9.0). Voor de Marokkanen geldt dat reeds vanaf 1979. De Surinaams-Antilliaanse groep is het meest opvallend; in 1979 is het percentage op de MLK's al hoger dan in het LO, in 1983 is het meer dan twee keer zo hoog. Deze cijfers vormen op z'n minst

Terug naar het selectie-moment aan het eind van de basisschool. Er zijn globaal genomen vier onderdelen waaruit dit selectie-moment bestaat:

- het resultaat op een of andere algemene schoolvorderingstoets (CITO Eindtoets BO, regionale/lokale algemene toetsen/proefwerken e.d.);
- het schoolhoofdadvisie;
- de schoolkeuze van de ouders; en
- de toelating van leerlingen door scholen voor VO.

We geven kort commentaar bij elk van deze onderdelen.

Ad a. Deelname aan de CITO Eindtoets BO veronderstelt een zekere beheersing van het Nederlands en van de basisstof van het lager onderwijs. Het CITO adviseert scholen om allochtone kinderen die daaraan niet voldoen, niet aan de Eindtoets te laten deelnemen. Dit Van Esch (1983) blijkt dat een flink gedeelte van de buitenlandse kinderen die slechts heel weinig Nederlands beheersen, toch aan de Eindtoets meedoet. Aangenomen mag worden dat de schoolcarrière van allochtonen die *niet* meedoen nog ongunstiger verloopt dan die van degenen die *wel* meedoen. Ten aanzien van andere Eindtoetsen voor schoolvorderingen is het beeld waarschijnlijk (nog) ongunstiger dan bij de CITO-toets. Instructies over wie wèl en wie beter niet kan deelnemen ontbreken vaak en onze ervaringen in Midden-Brabant wijzen erop dat praktisch iedere leerling van de participerende scholen, zonder aanzien des persoons, meedoet. Nu geldt ten aanzien van alle kinderen dat de resultaten op de gebruikelijke Eindtoetsen met de nodige reserve bekeken moeten worden. Naast allerlei andere bezwaren kan ten aanzien van de taalvaardigheid Nederlands zeker geconstateerd worden dat er slechts partiele deelaspecten worden gemeten. Ten aanzien van allochtone kinderen gelden reserves in nog sterkere mate. Een gedeelte van hen doet ten onrechte mee: voor hen is de toets niet geschikt.

Een tweede belangrijk punt is dat de normen voor Eindtoetsen meestal regionaal bepaald worden op basis van de resultaten van *alle* participerende kinderen. Dit werkt per definitie in het nadeel van allochtonen. Het wordt hoog tijd om specifieke Eindtoetsen voor anderstaligen te ontwikkelen, of in ieder geval om hun resultaten enerzijds te vergelijken met de algemene normen en anderzijds met de normen die vastgesteld worden voor hun eigen groep of groepen. Het onderscheid tussen goede en minder goede allochtone leerlingen valt op een dergelijke wijze op betere gronden vast te stellen.

Ad b. Waarschijnlijk spelen bij de advisering door de schoolhoofden traditioneel gegroeide normen en bestaande situaties in het VO een belangrijke rol. Eén facet daarvan is dat er over het algemeen in het VO minder faciliteiten voor de opvang van allochtonen aanwezig zijn dan in het LO. Als belangrijke criteria bij advisering gelden voor schoolhoofden: a) intelligentie, doorzettingsvermogen, zelfstandigheid en dergelijke, b) schoolresultaten (inclusief de Eindtoets) met name op het gebied van Nederlands en rekenen, c) de wens van de ouders, e) de wens van het kind, f) verblijfsduur van het kind op school en – ten aanzien van allochtonen – in Nederland. Een dergelijk beslissingsproces werkt op een aantal punten sterk in het nadeel van kinderen

uit minderheidsgroepen, zowel autochtone als - en in versterkte mate - allochtone.

Eén belangrijk aspect bij schoolhoofdadvisering wordt zelden genoemd. Het betreft de *leerkrachtattitude* tegenover het kind. Hoewel hier weinig onderzoek naar is gedaan, werken sociale attitudes en taalattitudes van de kant van leerkrachten vaak in het nadeel van kinderen uit minderheidsgroepen. Twee voorbeelden in dit opzicht uit onderzoek bij dialectsprekers:

- In het Kerkrade-project (zie Stijnen & Vallen 1981) kwam bij opstelbeoordelingen een duidelijk verschil naar voren tussen dialectsprekers en standaardtaalsprekers (ten nadele van eerstgenoemde groep) toen die beoordeling werd gegeven door de 'eigen' leerkrachten. Toen diezelfde opstellen - na uitwisseling van de namen van de leerlingen - door andere leerkrachten van dezelfde leerjaren werden beoordeeld, kwamen er geen verschillen tussen beide groepen naar voren.

- Weltens et al. (1981) bestudeerden op een school voor VO in Maastricht de doorstroomadviezen en schoolresultaten (onder andere Eindtoets CITO) van leerlingen die net op de brugklas VWO/HAVO waren binnengekomen. Daaruit kwam naar voren dat de dialectsprekers optimaal aan de normen voor een advies VWO/HAVO moesten voldoen en de standaardtaalsprekers niet. Als de dialectsprekers met dezelfde maten waren gemeten als de standaardtaalsprekers zouden er meer een VWO/HAVO-advies hebben moeten krijgen.

Ad c. Over de schoolkeuze van ouders en hun motieven daarbij is - zeker in relatie tot taalvaardigheid - niet veel bekend. Aangenomen mag worden dat, naarmate de sociale status hoger is, de preferentie van de ouders meer geprononceerd is en de invloed van die preferentie groter is. Voor etnische minderheidsgroepen geldt in het algemeen dat ze èn veelal een lage sociale status hebben èn het Nederlands gebrekkig beheersen, wat contacten met het onderwijs bemoeilijkt. Bovendien kennen ze vaak niet de mogelijkheden van het Nederlandse onderwijssysteem.

Ad d. Hoewel meestal niet openlijk beleden of algemeen bekend, hanteren scholen voor VO vaak allerlei toelatingscriteria. Sommige hanteren bijvoorbeeld de CITO-scores heel rigide, andere zijn er flexibel in. Het is noodzakelijk dat er ten aanzien van de toelating van allochtone kinderen flexibeler en landelijk vastgelegde toelatingscriteria komen, in aansluiting bij de onder *Ad a* genoemde speciale Eindtoetsnormen. Maar al te vaak komt het voor dat minderheidskinderen die bijvoorbeeld niet de VWO/HAVO-normen halen ten onrechte niet tot deze vorm van vervolgonderwijs worden toegelaten. Bewust van de soms strenge toelatingsnormen van sommige scholen van de meestal gebrekkige voorzieningen voor allochtonen in het VO lopen schoolhoofden bij advisering daarop vooruit, waardoor hun oordelen lager kunnen uitvallen dan noodzakelijk is.

3. Beheersing van het Nederlands en doorstroming

Op de keper beschouwd zijn er in specifieke zin nog maar weinig gedetailleerde gegevens beschikbaar over de rol die de beheersing van het Nederlands speelt bij de doorstroming van allochtone kinderen van BO naar VO. Uit onderzoek van Bouwmeester, De Jong et al., Koot et al., Zwart, Molony en Van Esch is weliswaar (soms duidelijk, soms minder duidelijk) naar voren gekomen dat de beheersing van het Nederlands een belangrijke invloed heeft op school- en doorstroomresultaten van allochtone zesdeklassers, maar wat er precies aan de hand is, wat er aan die taalbeheersing schort, met welke taalproblemen de betreffende kinderen geconfronteerd worden en hoe die problemen benaderd zouden moeten worden, is grotendeels onbekend. Dat dergelijke relevante gegevens er nog niet zijn is niet zo verwonderlijk. Het is immers uitermate moeilijk om taalvaardigheid in al zijn facetten te operationaliseren, te analyseren en te evalueren. Zo is bijvoorbeeld ook het CITO er nog steeds niet in geslaagd in het kader van de Eindtoets BO de mondelinge beheersing van het Nederlands en het werkelijke produktief-creatieve schrijven te onderzoeken, terwijl dat toch twee zeer belangrijke facetten van het taalvaardigheidscomplex zijn. In een aantal lopende Nederlandse projecten wordt naar eerste antwoorden gezocht op bovengenoemde vragen. Ook ons eigen onderzoek, waarvan de pilot-study onlangs is afgesloten (zie Kerkhof & Vallen 1984a), ligt op dit terrein.

We willen kort aandacht besteden aan het onderzoek van Van Esch (1983), omdat dat onderzoek representatieve gegevens verschaft. We beperken ons daarbij tot de relatie mondelinge taalvaardigheid Nederlands en scores CITO-Eindtoets BO bij allochtone zesdeklassers. In het schooljaar 1982/1983 werden bij afname van de Eindtoets door Van Esch aanvullende gegevens verzameld die het mogelijk maakten deze en andere relaties te onderzoeken. Aan het onderzoek namen 1271 allochtone leerlingen van 342 lagere scholen deel. Helaas werd in het project de mondelinge beheersing van het Nederlands niet rechtstreeks onderzocht, maar werd er gewerkt met een leerkrachtoordeel. Elke leerling moest worden ingedeeld door middel van de volgende vijfpuntsschaal:

1. geen enkele beheersing van het Nederlands
2. verstaat heel eenvoudig Nederlands
3. beheerst eenvoudige Nederlandse omgangstaal
4. spreekt spontaan Nederlands
5. spreekt Nederlands als een doorsnee Nederlandse leerling.

Het totaalbeeld van deze beoordelingen leverde op dat ongeveer tweederde deel van alle deelnemende allochtone leerlingen (inclusief (ex-)koloniale) een geringere mondelinge beheersing van het Nederlands heeft dan de doorsnee Nederlandse leerling (volgens de leerkrachten). In *Tabel 4* wordt de totaal score op de Eindtoets BO gepresenteerd voor de verschillende beheersingsniveaus (bron: Van Esch 1983).

	totaalscore CITO-Eindtoets BO
1. geen enkele beheersing van het NL	geen deelname
2. eenvoudige NL verstaan	66
3. eenvoudige NL omgangstaal spreken	77
4. spontaan NL spreken	93
5. als doorsnee NL-leerling spreken	115

Tabel 4: *Beheersing Nederlands all. 6e klassers x totaalscore CITO-Eindtoets BO.*

Hoewel er grote nadelen aan de gevolgde procedure kleven (iedere leerkracht kan iets anders onder de vijf onderscheiden categorieën verstaan; taalvaardigheidsoordelen zijn vaak invalide, omdat daarbij allerlei factoren – bijvoorbeeld (taal)attitudes – een rol spelen), kan echter toch wel worden aangenomen dat de mondelinge beheersing van het Nederlands van groot belang is voor de resultaten op de Eindtoets, en daarmee ook voor het doorstroomadvies en de verdere schoolloopbaan. Verder onderzoek in de diepte, waarbij het taalmateriaal zelf het vertrekpunt vormt, is echter dringend geboden.

4. Cultuurverschillen in relatie tot taalvaardigheid(smeting)

De nadrukkelijke verwevenheid van taal en cultuur vormt een groot probleem ten aanzien van het toetsen van taalvaardigheid in het algemeen en in het bijzonder ten aanzien van het meten van T2-vaardigheden bij sociale, culturele en etnische minoriteiten. In het verleden is er reeds zeer vaak op gewezen dat bij de toetsing van taalvaardigheid de socio-culturele achtergronden van de te toetsen personen een zeer belangrijke rol spelen. Vooral sinds Baratz (1969) en Labov (1972) is dan ook het desideratum van de constructie van taal- en cultuurfaire toetsen herhaaldelijk geformuleerd. In het kader van dit artikel ontbreekt het ons aan de mogelijkheid nader in te gaan op verworven inzichten en resultaten van uitgevoerd onderzoek, dat overigens binnen de Nederlandse (taal)wetenschap tot nu toe nauwelijks aandacht heeft gekregen. We willen ter adstructie van de invloed van cultuur op taalvaardigheidsmeting een gedeelte presenteren van een bescheiden experiment dat wij in Tilburg tesamen met studenten hebben uitgevoerd (voor uitvoeriger informatie, zie Kerkhoff & Vallen 1984b).

Aan het experiment werd deelgenomen door 92 vijfdeklassers afkomstig uit vijf verschillende schoolklassen. In drie klassen namen Turken ($n=26$) en Nederlanders ($n=21$) deel, in twee klassen Molukse ($n=21$) en Nederlandse ($n=24$) kinderen. Ieder kind maakte twee tests, één qua inhoud gebaseerd op zijn eigen sociaal-culturele situatie en één met een andere culturele lading. De tests werden gedurende schooltijd afgenomen, waarbij gecontroleerd werd voor eventuele volgorde-effecten. De resultaten van de allochtone kinderen op

de beide tests werden vergeleken met die van hun Nederlandse klasgenoten op dezelfde tests.

Hoewel de *cloze-test* de laatste tijd regelmatig ter discussie staat (vgl. bijvoorbeeld Klein-Braley 1983 en Farhady 1983), kozen we om enkele belangrijke redenen toch voor dit instrument. Voor het experiment hadden we namelijk drie tests voor de meting van de beheersing van het Nederlands nodig. Het enige verschil tussen die tests moest de culturele lading zijn. Omdat vergelijkbare tests in het Turks, het Moluks-Maleis en het Nederlands waarschijnlijk niet te vinden zouden zijn en omdat het daarenboven natuurlijk ook niet verantwoord zou zijn om met vertalingen te werken (zie bijvoorbeeld Brière 1973), besloten we zelf drie Nederlandstalige tests te construeren. Cloze-tests kunnen relatief gemakkelijk en snel geconstrueerd, afgenomen en gescoord worden en leken derhalve voor ons doel zeer geschikt.

We schreven drie Nederlandstalige teksten die qua leesbaarheid zoveel mogelijk aan elkaar gelijk waren. Teneinde dat laatste te bewerkstelligen maakten we gebruik van de leesbaarheidsformules van Douma (Werkgroep 1982) en Zondervan et al. (1976). Omdat maten als woordlengte, zinslengte, woordfrequentie en aantal hulpwerkwoorden natuurlijk niet de enige parameters voor leesbaarheid zijn, zorgden we bovendien voor een gelijke 'given-new'-structuur in de teksten (zie Baten 1981). Op deze wijze streefden we naar drie teksten met een vergelijkbare leesbaarheid. Wat betreft het cultuuraspect waren de teksten verschillend. Dit kwam tot uitdrukking in het onderwerp: een 12 $\frac{1}{2}$ -jarige bruijloft, een Molukse bruijloft en het Turkse offerfeest. Iedere tekst bestond uit 400 woorden; ieder zevende woord werd uitgewist, zodat er 57 blanks werden verkregen. De eerste 7 werden als oefenitems gebruikt; iedere cloze-test bestond derhalve uit 50 items. De verdeling van functie- en inhoudswoorden over de items was gelijk.

Het is niet mogelijk hier in te gaan op de verschillende manieren van scoring, de correlaties daartussen en op de mate van betrouwbaarheid van de drie tests. In het onderstaande presenteren we derhalve slechts een klein gedeelte van de resultaten. Pro memorie zij nog opgemerkt dat de Turkse kinderen dus – evenals hun Nederlandse klasgenoten – één test maakten die gericht was op de Turkse cultuur (TUT) en één test die gericht was op de Nederlandse (NET). De molukse kinderen en hun klasgenoten maakten één test met een Molukse (MOT) en één test met een Nederlandse culturele lading (NET). We beperken ons tot enkele resultaten van de Turkse kinderen en hun Nederlandse klasgenoten.

In Tabel 5 wordt een overzicht gegeven van de gemiddelden en de standaarddeviaties van de Nederlandse en Turkse kinderen op de NET en de TUT. De verschillen werden op significantie getoetst met behulp van de t-toets.

	NET		TUT		N-T	df	t
	gem. (N)	SD	gem. (T)	SD			
Nederlanders	54.33	18.74	21	21	- 3.29	20	-1.08
Turken	24.83	15.09	26	26	-14.53	25	-6.59**

** significant verschil op .01 niveau.

Tabel 5: Gemiddelde correctscores (in %) en standaardafwijkingen voor Nederlanders en Turken op NET en TUT.

De resultaten laten zien dat de culturele lading van de test geen effect heeft op de scores van de Nederlandse leerlingen, maar wel op die van de Turke: op de TUT scoren de Turkse kinderen significant beter dan op de NET. De resultaten in Tabel 5 moeten met de nodige voorzichtigheid worden gehanteerd. Ondanks onze pogingen om de NET en de TUT vergelijkbaar te maken (met uitzondering van de culturele lading) is het natuurlijk mogelijk dat er andere verschillen tussen de tests zijn die de resultaten beïnvloeden. Daarom zijn voor de twee testscores z-scores berekend, waarop vervolgens een variantie-analyse is uitgevoerd. De z-scores staan vermeld in Tabel 6 en worden grafisch weergegeven in Figuur 1.

	gem. z-scores Nederlanders (D)	gem. z-scores Turken (T)	D-T	df	t
NET	.73	-.59	1.22	45	5.85**
TUT	.40	-.33	.73	45	2.63*

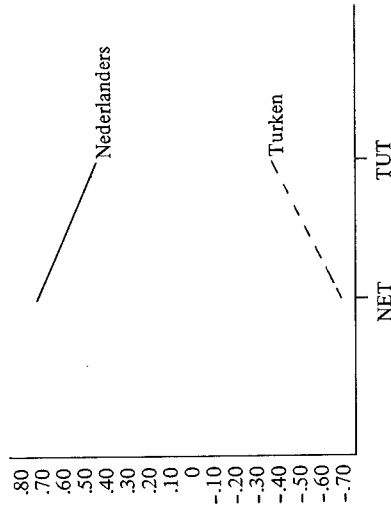
* significant effect op .05 niveau.

** significant effect op .01 niveau.

Tabel 6: Gemiddelde z-scores op NET en TUT voor Nederlanders en Turken + t-waarden.

De uitgevoerde variantie-analyse wijst uit dat er een significante interactie aanwezig is, wat betekent dat het verschil tussen de beide groepen leerlingen op de TUT kleiner is dan op de NET. De analyses met betrekking tot de resultaten van de Molukse en Nederlandse kinderen laten hetzelfde beeld zien als dat van de Turken en de Nederlanders, waarbij nog opgemerkt kan worden dat er bij de MOT zelfs geen significant verschil meer is tussen Nederlanders en Molukkers.

De conclusie uit het uitgevoerde experiment luidt dat het uitermate belangrijk is om bij de samenstelling van toetsen met de culturele lading van het instrument rekening te houden. Dat geldt waarschijnlijk niet alleen ten



Figuur 1: Gemiddelde z-scores op NET en TUT voor Nederlandse en Turkse kinderen

aanzien van minderheidsgroepen die sinds kort in ons land aanwezig zijn, maar ook voor die groepen die reeds lang hier vertoeven en wellicht ook voor bepaalde groepen autochtone minderheden. Deze aanbeveling dient, in combinatie met de eerder geformuleerde aanbevelingen (zie vooral 2 en 3) zowel in theoretisch opzicht als in de praktijk van taaltoetsing en taalonderwijs de komende jaren in Nederland de nodige aandacht te krijgen.

Literatuur

- Baten, L.
1981 *Text comprehension; the parameters of difficulty in narrative and expository prose texts: a redefinition of readability*. Urbana, University of Illinois.
- Baratz, J.C.
1969 'A Bi-dialectical task for determining language proficiency of economically disadvantaged negro children'. *Child development* 40, 889-901.
- Brèire, E.
1973 'Cross-cultural biases in language testing'. In: J.W. Oller en J.C. Richards (eds), *Focus on the learner*. Rowley (Mass.): Newbury House, 214-230.
- C.B.S.
1984 *Mededelingen No. 7814/januari 1984: Leerlingen en studenten van buitenlandse nationaliteit in het schooljaar 1982/1983 (incl. enige gegevens m.b.t. culturele minderheden)*. Voorburg/Heerlen.
- Esch, W. van
1983 *Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van lagere scholen*. Nijmegen: ITS.
- Farhady, H.
1983 'New directions for ESL proficiency testing'. In: J.W. Oller (ed.), *Issues in language testing research*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- Jong, M.J. de
1982 *Wat hebben ze bereikt? Het onderwijsniveau van vijftienjarige leerlingen*. Rotterdam: EUR.

- Kerkhoff, A. en T. Vallen
1984a *Nederlands als tweede taal en schoolsucces aan het einde van de basisschool; verslag van de pilot-studie*. Tilburg: KHT (Subfaculteit Letteren) (TILL-paper 58).
- Kerkhoff, A. en T. Vallen
1984b *Cultural biases in second language testing of children*. In: G. Extra en T. Vallen (eds.), *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht 1985: Foris.
- Labov, W.
1972 'The logic of non-standard English'. In: W. Labov, *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 201-240.
- Klein-Braley, Chr.
1983 'A cloze is a cloze is a question'. In: J. W. Oller (ed.), *Issues in language testing research*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- Stijnen, S. en T. Vallen
1981 *Dialect als onderwijsprobleem*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Weltens, B. et al.
1981 'Taalvariatie en schoolsucces in een brugklas'. *Tijdschrift voor taalbeheersing* 3 (4), 314-321.
- Werkgroep Begrijpelijkheidsonderzoek
1982 'Leesvaardigheidsformules: een overzichtartikel van de Werkgroep Begrijpelijkheids-
onderzoek'. *Tijdschrift voor Massacommunicatie* 10, 115-123.
- Wijnstra, J.M.
1983 *Interimrapport project Overgang basisonderwijs - buitengewoon onderwijs van leerlingen uit culturele minderheidsgroepen*. Arnhem: CITO (Documentatiereks 102).
- Zondervan, F., P. van Steen en G. Gunneweg
1976 'De leesbaarheid van basisschoolteksten: objectieve ordeningscriteria voor instructie-
ve teksten'. *De nieuwe taalgids* 69, 426-445.

V TAALBEHEERSING IN ORGANISATIES