

# Eigen-taalvaardigheid en schoolsucces van Turkse en Marokkaanse leerlingen\*

R. Aarts, J. J. de Ruiter en L. Verhoeven

## Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de relatie tussen eigen-taalvaardigheid en schoolsucces van Turkse en Marokkaanse leerlingen binnen het Nederlandse basisonderwijs. Het onderzoek vond plaats rond de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs, omdat dit een kritisch moment is in de schoolloopbaan van leerlingen. Beslissingen die op dit moment genomen worden, spelen een rol in de verdere school- en beroeps carrière van leerlingen. Het is daarom van belang de factoren die invloed uitoefenen op deze keuzen alsmede de rol die de eigen taal daarbij kan vervullen, nauwgezet te onderzoeken. In het onderhavige onderzoek worden de prestaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen op toetsen in de eigen taal en op de Eindtoets Basisonderwijs en de doorstroom naar het voortgezet onderwijs nader geanalyseerd. Daarbij wordt nagegaan wat de determinanten van schoolsucces van deze leerlingen zijn en welke rol de eigen taal daarbij speelt. De vaardigheid in de eigen taal wordt in dit artikel in verband gebracht met de vaardigheid in de tweede taal, het Nederlands, en de schoolcarrière van Turkse en Marokkaanse leerlingen. Er wordt geconcludeerd dat de vaardigheid in de etnische groepstaal een onderdeel van schoolsucces is, dat ook als zodanig gewaardeerd zou moeten worden.

\* Dit onderzoek is in opdracht van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) uitgevoerd in een samenwerkingsverband tussen het Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito) en het werkverband Taal en Minderheden van de Katholieke Universiteit Brabant (KUB). Zie voor een verslag van het volledige onderzoek: Aarts R., Ruiter, J. J. de, & Verhoeven, L. (1993).

## 1 Inleiding

Het schoolsucces van allochtone leerlingen op de Nederlandse basisschool wordt doorgaans eenzijdig geformuleerd in termen van de opbrengst in kennis en vaardigheden in het Nederlands als tweede taal. Daarbij wordt voorbijgegaan aan het feit dat kennis en vaardigheden in de etnische groepstaal evenzeer als belangrijke onderwijsleerresultaten kunnen worden gezien. Er is nog weinig bekend over de mate waarin de vaardigheid van allochtone leerlingen in de etnische groepstaal de predictie van later schoolsucces kan verbeteren. Het is mogelijk dat de beheersing van de eigen taal een belangrijke indicator vormt van het leervermogen van allochtone kinderen. Bovendien blijkt uit onderzoek dat kennis en vaardigheden die zijn opgedaan in de moedertaal van leerlingen overdraagbaar kunnen zijn naar overeenkomstige kennis en vaardigheden in de tweede taal. De door onderzoek gesteunde *afhankelijkheidshypothese* (Cummins, 1991; Verhoeven, 1994) geeft aan dat met name schriftelijke taalvaardigheden gemakkelijk overdraagbaar zijn van de ene taal naar de andere.

## 2 Tweetaligheid en schoolsucces

In het schooljaar 1991-1992 zat 7,6 procent van de 13-, 14- en 15-jarige Marokkaanse leerlingen en 4 procent van de Turkse leerlingen van deze leeftijd nog op de basisschool tegenover 0,3 procent van de Nederlandse leerlingen. In het voortgezet onderwijs bevond in 1991-1992 44 procent van de Turkse en 48 procent van de Marokkaanse leerlingen zich in het Lager Beroepsonderwijs (tegenwoordig VBO) tegenover 24 procent van de Nederlandse leerlingen. Van de leerlingen binnen het Algemeen Voortgezet Onderwijs ging 23 procent van de Turken en 18 procent van de Marokkanen naar het HAVO/VWO tegenover 46 procent van de Ne-

derlanders (Smeets, Martens & Veenman, 1995).

Uit het onderzoek van Mulder (1991) komt naar voren dat ongeveer de helft van de Turkse en Marokkaanse leerlingen een vervolgadvisie krijgt dat gelijk is aan of lager dan LBO; slechts 7 procent krijgt een HAVO- of VWO-advies. Veel allochtone leerlingen komen op LBO- of MAVO-niveau terecht en ook binnen deze schooltypen kampen deze leerlingen met een achterstand. Ze halen prestaties die onder het gemiddelde van de klas liggen. De 'afstroom' van allochtonen is dan ook hoger dan die van autochtonen. Uiterwijk (1990, 1994) stelt vast dat allochtonen twee tot drie keer zoveel blijven zitten dan wel doorstromen naar schooltypen met een lager gemiddeld prestatieniveau in de tweede klas. Deze gegevens tonen aan dat Turkse en Marokkaanse leerlingen ten opzichte van Nederlandse leerlingen een achterstandspositie innemen in het onderwijs. In onderzoek wordt deze achterstand doorgaans aan twee oorzaken geweten: de taalproblematiek en de sociaal-economische status (SES). Gaandeweg de langere verblijfsduur van Turken en Marokkanen in Nederland lijkt de tweede genoemde oorzaak van zwaarder gewicht dan de eerste. Immers, de beheersing van het Nederlands verbeterd, maar verbetering in maatschappelijke positie volgt niet in dezelfde mate. In het onderstaande zullen studies die uitspraken doen over deze problematiek besproken worden.

In het onderzoek van Kerkhoff (1988) naar de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces zijn 179 leerlingen twee jaar lang in hun prestaties gevolgd. Onder deze groep bevonden zich 24 Marokkanen en 16 Turken. De prestaties van de Marokkanen en Turken werden vergeleken met andere allochtonen, dialectsprekers van het Nederlands en standaard-sprekers van het Nederlands. Aan het einde van de basisschool werd 56 procent van de Marokkanen en 64 procent van de Turken een doorstroomadvies LBO gegeven en de overigen kregen een advies voor het AVO. Van de standaard-sprekers van het Nederlands kreeg 36 procent een LBO-advies. De taalvaardigheid Nederlands bleek een minder grote invloed te hebben op het doorstroomadvies dan de SES. Kerkhoff concludeerde dat de verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen vooral

samenhangen met sociaal-economische kenmerken.

Van Langen en Jungbluth (1990) hebben de verschillen in onderwijspositie bij leerlingen in de derde klas van het voortgezet onderwijs onderzocht. Het onderzoek vond plaats in 1988 en behelsde een enquête onder allochtone en autochtone leerlingen op 107 scholen. Onder de allochtone leerlingen bevonden zich 93 Marokkanen en 122 Turken, van wie ongeveer drie kwart in het land van herkomst geboren was. De variantie in onderwijspositie in de gehele onderzoeksgroep werd vooral verklaard door de sociaal-economische positie van het gezin (deze verklaarde 17,4 procent van de variantie). De onderzoekers concluderen dat de sociaal-economische positie typerender is voor de onderwijspositie van allochtonen dan etniciteit. Echter, in nadere analyses per allochtone groep, bleken taalfactoren voor bepaalde groepen - en zeer zeker in het geval van de Marokkanen - toch een rol te spelen. 15,7 procent van de variantie in de onderwijspositie van Marokkanen werd verklaard door de spreektaal met de jongere broers en zussen. Voor de Turkse groep werd vastgesteld dat de factor 'moeilijkheid van het Nederlands' 11,6 procent van de variantie verklaarde.

Ook Driessen (1990) heeft de relatie onderzocht tussen de onderwijspositie van allochtone leerlingen en een aantal achtergrondkenmerken. De onderzoeksgroep bestond uit ruim 2000 leerlingen in groep 8 van de basisschool, waaronder 368 Turkse en 254 Marokkaanse leerlingen. Ook de vaardigheid in de eigen taal van allochtone leerlingen werd vastgesteld, maar er werd geen relevante samenhang tussen Nederlandse taalvaardigheid en eigen taalvaardigheid gevonden. Het voor de onderwijspositie meest relevante leerlingkenmerk bleek de onderwijservaring in Nederland te zijn. Wat gezinskenmerken betreft kwam het sociaal milieu als de belangrijkste factor naar voren. Rekening houdend met het sociale herkomstmilieu, bleek het effect van etnische herkomst afwezig bij rekenen en bij doorstroming naar het voortgezet onderwijs. Alleen bij taal werd een klein effect van etniciteit gevonden.

In een tweetal onderzoeken in het kader van de Landelijke Evaluatie van het Onderwijsvoorrangsbeleid zijn effecten van etniciteit op schoolprestaties vastgesteld. Tesser en Mulder

(1990) gebruiken toetscores als indicatoren voor schoolprestaties. Ook bij gelijke sociale positie blijken de reken- en taalscores van allochtone leerlingen lager te zijn dan die van autochtone leerlingen. Daarbij is er een sterk effect van verblijfsduur en thuistaal te constateren. Ze concluderen dat: "de achterstand van allochtone leerlingen niet zonder meer gereduceerd kan worden tot een vraagstuk van maatschappelijke positie, vergelijkbaar met de achterstandsproblematiek van Nederlandse arbeiderskinderen". In een latere publikatie (Mulder & Tesser, 1992) worden het effect van sociale kenmerken en het effect van etniciteit op schoolprestaties aan het einde van de basisschool, vervolgadvisie en schoolkeuze nader gespecificeerd. Bij prestaties blijft er na controle voor sociale-achtergrondkenmerken nog een vrij groot effect van etniciteit over. Bij vervolgadvisie en schoolkeuze daarentegen is het resterende effect van etniciteit na controle voor sociale-achtergrondkenmerken geheel verdwenen.

Van 't Hof en Dronkers (1992) maken in hun onderzoek onderscheid tussen generaties (de tussen-generatie en de tweede generatie) en tussen etnisch homogene en etnisch gemengde gezinnen. De onderzoeksgroep bestaat uit leerlingen die in 1989 de basisschool verlaten hebben, waaronder 247 Turkse en 250 Marokkaanse leerlingen. De onderzoekers stellen vast dat de sociaal-economische status de verschillen in rekenscores tussen de groepen geheel verklaart. De combinatie van SES en andere gezins- en leerlingkenmerken verklaart de verschillen in taalscores. Bij de informatiescore, het advies en de onderwijspositie blijft ook na controle voor de andere factoren het effect van de etnische factor aanwezig. Deze etnische factor blijkt echter een zeer verschillend effect te hebben voor de onderscheiden groepen. Voor Turkse leerlingen van de tussen-generatie werkt die nadelig: zij hebben een lagere onderwijspositie dan autochtone leerlingen met vergelijkbare prestaties, SES en andere leerling- en gezinskenmerken. Turkse leerlingen van de tweede generatie daarentegen bereiken na controle voor deze kenmerken een hogere onderwijspositie. Bij de Marokkanen heeft de tweede generatie zowel een hoger advies als een hogere onderwijspositie dan autochtone leerlingen met vergelijkbare kenmerken. De

auteurs concluderen dat de schoolloopbanen van de tweede generatie allochtone leerlingen, althans in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs, zeker niet slechter zijn dan die van autochtone Nederlandse leerlingen met eenzelfde sociaal-economische achtergrond.

Uit een studie die uitgevoerd is in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (Hofman, 1993) komt naar voren dat de etnische herkomst, althans in deze fase van de onderwijsloopbaan, een belangrijke verklarende factor voor het schoolsucces van allochtone leerlingen is. Ook Fase (1994) is van mening dat bij de verklaring van de verschillen in onderwijspositie tussen allochtone en autochtone leerlingen de etnische factor niet verwaarloosd mag worden. In een vergelijkende studie naar het onderwijs aan etnische groepen in vijf Westeuropese landen stelt hij vast dat naast de sociaal-economische status en het migratieverschijnsel zelf (inpassingsproblemen die van korte duur zijn) ook etnisch gebonden hindernissen een rol spelen bij de schoolloopbaan van verschillende etnische groepen.<sup>1</sup>

In verschillende onderzoeken wordt vastgesteld dat allochtone leerlingen doorgaans een hoger doorstroomadvies krijgen dan op grond van hun prestaties verwacht mag worden (onder andere Uiterwijk, 1994; Driessen, 1990; Mulder, 1991). Dit verschijnsel wordt wel aangeduid als *overadvisering*. Mogelijk is er sprake van twee soorten van overadvisering. De eerste is binnenschools; binnen een school worden aan allochtone leerlingen hogere adviezen gegeven dan aan autochtone leerlingen met dezelfde prestaties. Leerkrachten maken een inschatting van het onderwijsniveau dat een allochtone leerling aankan wanneer deze de Nederlandse taal beter zou beheersen. De leerkracht gaat er dan vanuit dat de taalachterstand in de loop van de tijd wel ingehaald zal worden. De overadvisering kan echter ook tussen scholen liggen. Allochtone leerlingen zitten vaak op scholen waar sprake is van een algeheel lager gemiddeld prestatieniveau. Het advies van de leerkracht is grotendeels gebaseerd op een vergelijking tussen de leerlingen onderling, zodat de hele 'adviseringsschaal' als het ware opschuift. Een betere leerling op zo'n school is mogelijk slechts een middelmatige leerling op een school met een hoger gemiddeld prestatieniveau. Zo ontstaan er tussen

scholen verschillen in de gemiddelde scores per doorstroomadvies. Uit het onderzoek van Mulder en Tesser (1992) komt naar voren dat de verklaring van de relatief hoge adviezen aan allochtone leerlingen zowel tussen als binnenscholen moet worden gezocht. De tussen- en binnenschoolse effecten op de adviezen aan individuele leerlingen zijn ongeveer even sterk.

Naast overadvisering wordt ook wel melding gemaakt van *overpositionering*. Allochtone leerlingen zouden doorgaans naar een hoger type van voortgezet onderwijs doorstromen dan autochtone leerlingen met hetzelfde prestatieniveau op de Eindtoets Basisonderwijs. Mulder (1991) stelt vast dat 9 procent van de Turkse leerlingen en 7,5 procent van de Marokkaanse leerlingen naar een schooltype gaat dat meer dan één niveau hoger ligt dan het geadviseerde schooltype. In het onderzoek van Mulder en Tesser (1992) is onderzocht welke factoren een rol spelen bij de 'overpositionering' van allochtone leerlingen. Het beroep van de vader en de taal- en rekenprestaties van de leerlingen blijken een significant effect te hebben op de schoolkeuze. Bij de Turkse en Marokkaanse leerlingen blijft er, ook na controle voor deze variabelen, een positief effect van herkomstland op schoolkeuze bestaan. Mulder en Tesser (1992) concluderen dat overpositionering bij allochtone leerlingen bestaat. Zij hebben echter geen antwoord gevonden op de vraag hoe het komt dat allochtone leerlingen vaker van het vervolgadvisie afwijken dan autochtone leerlingen met hetzelfde prestatieniveau en dezelfde sociale achtergrond.

Van 't Hof en Dronkers (1992) plaatsen kanttekeningen bij het hanteren van de termen overadvisering en overpositionering. Zij voeren nadere analyses op gegevens van schoolverlaters in 1989 uit, waarbij ze het etnische effect zowel bij advies als bij onderwijspositie tweemaal onderzoeken; eenmaal met en eenmaal zonder controle op milieu-, gezins- en leerlingkenmerken. Slechts als in beide gevallen het verschil met autochtone leerlingen significant is, accepteren ze de stelling dat er voor de betreffende groep sprake is van overadvisering en/of overpositionering. Onder deze condities blijkt er bij Turkse en Marokkaanse leerlingen geen sprake te zijn van overadvisering en alleen bij Marokkaanse leerlingen van overpositionering.

De resultaten en conclusies van de diverse onderzoeken blijken nogal uiteen te lopen. Dit heeft te maken met de moeilijkheden die kleven aan het vaststellen van onafhankelijke effecten van etnische herkomst en sociaal-economische status op het schoolsucces van leerlingen. Tesser (1993) noemt als bezwaar de onvergelykbaarheid van bepaalde opleidingscategorieën bij allochtonen en autochtonen en de onderlinge afhankelijkheid van de verdelingen van opleiding van de ouders en etnische herkomstgroepering. Naast de onafhankelijke factoren (SES, etniciteit) kunnen ook de afhankelijke factoren op verschillende manieren vastgesteld worden (prestaties, rapportcijfers, doorstroom enzovoort). Bovendien is het van belang onderscheid te maken tussen etnische groepen en tussen generaties, omdat de verbanden voor deze groepen zeer verschillend kunnen zijn. Het trekken van algemene conclusies omtrent het effect van etnische herkomst en sociaal-economische status op het schoolsucces van allochtone leerlingen is dan ook niet mogelijk.

Uit het voorgaande is gebleken dat de onderwijspositie van allochtone leerlingen voor het grootste deel te verklaren is uit de sociaal-economische status van de ouders. Daarnaast lijkt ook een aantal taalspecifieke factoren een rol te spelen. Deze worden echter meestal in termen van achterstand gedefinieerd; men spreekt van een gebrekkige beheersing van het Nederlands. Daarbij wordt voorbijgegaan aan de vaardigheid in de etnische groepstalen. De vaardigheid in de eigen taal wordt in het algemeen niet als een onderdeel van schoolsucces gezien. Er is dan ook nog weinig zicht op de samenhang tussen vaardigheid in de etnische groepstaal en schoolsucces in het Nederlands. In het onderhavige onderzoek wordt deze samenhang nader onderzocht. We gaan daarbij uit van de volgende onderzoeksvragen:

- 1 Wat zijn de vaardigheden van Turkse en Marokkaanse leerlingen in hun eigen taal aan het einde van het basisonderwijs?
- 2 Welke factoren zijn van invloed op het schoolsucces van Turkse en Marokkaanse leerlingen bij de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs?
- 3 Wat is de invloed van de eigen-taalvaardigheid van Turkse en Marokkaanse



leerlingen op hun schoolsucces in het Nederlands onderwijs?

### 3 Opzet van het onderzoek

#### 3.1 Informanten

Het onderzoek vond plaats in 1991 en 1992. De onderzoeksgroep bestond uit 263 Turkse en 222 Marokkaanse leerlingen in groep 8 van de basisschool. De representativiteit van de onderzoeksgroep werd vastgesteld aan de hand van gegevens over de leerlingen, de sociaal-economische achtergrond van de gezinnen waaruit ze afkomstig waren en de geografische spreiding van de scholen. De gemiddelde leeftijd van de Turkse leerlingen was 12;08 jaar, van de Marokkaanse leerlingen 12;10 jaar. Drie kwart van de Turkse leerlingen en de helft van de Marokkaanse leerlingen was in Nederland geboren. Het merendeel van beide groepen (ca. 80 procent) heeft hun volledige schoolloopbaan in Nederland doorgebracht. De sociaal-economische status van de gezinnen waaruit de leerlingen afkomstig waren, was in het algemeen laag te noemen. De leerlingen uit de onderzoeksgroep zaten op 68 verschillende basisscholen verspreid over Nederland. De Turkse leerlingen hadden gemiddeld ruim 5 jaar OET gevolgd, de Marokkaanse leerlingen 4 jaar en 6 maanden. De gemiddelde lestijd voor OET was voor de Turkse leerlingen 120 minuten per week, voor de Marokkaanse leerlingen 113 minuten per week. Geen van de Turkse leerlingen in het onderzoek volgde buitenschools OET, van de Marokkaanse leerlingen deed een kwart dat wel.

De leerlingen maakten toetsen in de eigen taal en vulden vragenlijsten in. Ook door de groepsleerkracht en de OET-leerkracht werden vragenlijsten ingevuld. Daarnaast beschikten we over de resultaten die de leerlingen op de Eindtoets Basisonderwijs van het Cito behaald hadden. De informanten werden gevolgd in de eerste klas van het voortgezet onderwijs om de mate van schoolsucces vast te stellen. Ze bleken doorgestroomd te zijn naar 199 scholen voor voortgezet onderwijs. Van deze scholen waren er 153 bereid aan het vervolgonderzoek mee te werken, waardoor we gegevens konden verzamelen over 188 Turkse en 154 Marokkaanse leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Naast de onderzoeksgroep in Nederland werden ook groepen leerlingen in Turkije en Marokko in het onderzoek betrokken. Dit waren 276 Turkse leerlingen van 6 verschillende scholen en 242 Marokkaanse leerlingen eveneens van 6 verschillende scholen. Deze groepen in de landen van herkomst werden in het onderzoek opgenomen om een vergelijking tussen hun taalvaardigheid en die van de leerlingen in Nederland mogelijk te maken.

#### 3.2 Het toetsinstrumentarium

Het toetsinstrumentarium bestond uit de Toets Turkse Taal en Toets Arabische Taal, waarmee de vaardigheid in de etnische groepstaal vastgesteld werd. Deze toetsen werden in het kader van dit project geconstrueerd en zijn vanaf schooljaar 1992-1993 facultatieve onderdelen van de Eindtoets Basisonderwijs van het Cito. De toetsen bevatten taken op het gebied van technisch lezen, woordenschat, spelling, zinsbouw en begrijpend lezen. Voor een uitgebreide beschrijving van de constructie, inhoud en validiteit van deze toetsen verwijzen we naar Aarts et al. (1993). Om het schoolsucces in het Nederlands vast te stellen werden de resultaten op de Eindtoets Basisonderwijs van het Cito en het vervolgdadvies van de leerkracht gebruikt. Zowel de Eindtoets als het vervolgdadvies speelt een belangrijke rol bij de keuze voor een vorm van voortgezet onderwijs. Doorstroming naar het voortgezet onderwijs werd vastgesteld door aan de leerkrachten van de basisschool te vragen naar welke school voor voortgezet onderwijs de leerling doorgestroomd was. De mentor in het voortgezet onderwijs werd gevraagd naar de prestaties van de leerling in de eerste klas en de verwachtingen.

Tabel 1

Variabelen met betrekking tot schoolsucces/  
doorstroming en de instrumenten

variabele	instrument
schoolsucces in BO	CITO Eindtoets BO Toets Turkse Taal/Toets Arabische Taal
vervolgdadvies basisschool	vragenlijst groepsleerkracht
schoolsucces in VO: schooltype klas 1	vragenlijst mentor
doorstroming in VO: schooltype klas 2	vragenlijst mentor

gen voor de tweede klas (eventuele afstroom, doubleren). Tabel 1 geeft een overzicht van de afhankelijke variabelen en instrumenten waarmee schoolsucces in dit onderzoek vastgesteld wordt.

Als onafhankelijke variabelen - de mogelijke determinanten van schoolsucces - gelden de achtergrondkenmerken van de leerling, het gezin en de school. De benodigde gegevens werden verzameld door middel van vragenlijsten aan leerling, leerkracht en directie van de scholen. In de literatuur belangrijk geachte kenmerken (zie o.a. Kerkhoff, 1988; Van Langen & Jungbluth, 1990; Driessen, 1990) werden opgenomen in de vragenlijsten. Voor elk kenmerk werd een afweging gemaakt aan wie de vragen het beste gesteld konden worden. Tabel 2 geeft een overzicht van de achtergrondkenmerken en vragenlijsten.

### 3.3 Data-analyse

Allereerst is voor alle gehanteerde meetinstrumenten de interne consistentie gecontroleerd door gemiddelde item-totaalscore-correlaties en Cronbachs alpha's te berekenen. De alpha-betrouwbaarheid van de onderdelen van de Toets Turkse Taal varieerde van .69 tot .88. Die van de Toets Arabische Taal varieerde van .71 tot .97. Voor de Turkse leerlingen varieerde de alpha-betrouwbaarheid van de geconstrueerde schalen om achtergrondkenmerken vast te stellen van .67 tot .94 en voor de Marokkaanse leerlingen van .58 tot .94. De item-totaalcorre-

laties zijn in alle gevallen groter dan .25, hetgeen aangeeft dat de interne consistentie van de schalen redelijk is.

Om het niveau van vaardigheid in de etnische groepstalen van de leerlingen in Nederland te kunnen waarderen zijn hun scores op de onderscheiden toetstaken vergeleken met die van groepen leerlingen uit Turkije en Marokko. Met behulp van variantie-analyse zijn de verschillen tussen leerlingen in de beide landen op significantie getoetst.

De relatie tussen tweetaligheid en schoolsucces is op verschillende wijzen onderzocht. Allereerst is onderzocht vanuit welke leerling-, gezins- en schoolkenmerken de variatie op (deel)Eindtoetscores kan worden verklaard. Vervolgens is nagegaan in welke mate het advies voor vervolgonderwijs van de klasseleerkracht (mede) vanuit de beheersing van de etnische groepstaal kan worden voorspeld. Voorts is nagegaan in hoeverre die beheersing een additionele predictorvariabele vormt wanneer de feitelijke doorstroming in het voortgezet onderwijs als afhankelijke variabele wordt gekozen. Daarbij is gebruik gemaakt van zowel regressie-analyses als discriminantanalyses (dit laatste voor variabelen die niet op intervalniveau liggen). Bij deze analyses zijn we uitgegaan van de gegevens betreffende de onderinstromers en zijn de neveninstromers buiten beschouwing gelaten, omdat voor hen de verbanden anders en meer complex zijn. Van de onderzoeksgroep van Turkse leerlingen kun-

**Tabel 2**  
*Onafhankelijke variabelen en gebruikte instrumenten*

variabelen	instrument: vragenlijst voor de	
leerling- kenmerken	leeftijd, verblijfsduur, doublures	groepsleerkracht
	sociaal culturele oriëntatie	leerling
	zelfwaardering	leerling
	mate van OET	OET-leerkracht
gezins- kenmerken	sociaal-economische status	groepsleerkracht
	sociaal-culturele oriëntatie	leerling
	gezinscultuur: algemene stimulering specifieke stimulering schoolmotivatie capaciteit tot motiveren	OET-leerkracht, groepsleerkracht, leerling
	taalcontact	groepsleerkracht
school- kenmerken	leerlingpopulatie	groepsleerkracht BO

nen 218 leerlingen aangemerkt worden als onderinstromer, in de Marokkaanse groep zijn dat er 161.

## 4 Resultaten

### 4.1 Schoolsucces van Turkse leerlingen

De peiling van de taalvaardigheid in het Turks liet zien dat Turkse leerlingen aan het einde van de basisschool in het algemeen een hoge vaardigheid in de eigen taal hebben opgebouwd. De vergelijkingsgroep van leerlingen in Turkije scoort weliswaar op de meeste taken hoger, maar de verschillen zijn niet erg groot. Op het gebied van technisch lezen en zinsbouw zijn de verschillen gering. Op de onderdelen spelling en woordenschat zijn de verschillen significant. Op één onderdeel, begrijpend lezen, scoren de leerlingen in Nederland zelfs hoger dan die in Turkije. Voor een uitgebreide beschrijving van de resultaten van de Turkse leerlingen op de Toets Turkse Taal verwijzen we naar Aarts et al. (1993) en Aarts (1994).

De Turkse leerlingen behalen op de Eindtoets Basisonderwijs een gemiddeld percentage goed van bijna 52 procent. Daarbij scoren ze op rekenen iets hoger, namelijk 55 procent, en op informatieverwerking lager, namelijk 49 procent. De Turkse leerlingen scoren ongeveer 20 procent lager dan het gemiddelde van de totale groep van deelnemers aan de Eindtoets Basisonderwijs in datzelfde jaar (1991). Bijna de helft van de Turkse leerlingen krijgt een advies voor het IBO of LBO, nog geen 15 procent krijgt een advies dat hoger ligt dan het MAVO. Vergelijken we deze cijfers met die van de Landelijke Evaluatie van het Onderwijsvoorrrangsbeleid (Mulder, 1991) dan blijkt er in de periode van 1989 tot 1991 weinig tot geen verbetering opgetreden te zijn. Mulder geeft de vervolgadvisen die 586 Turkse leerlingen in 1989 kregen. Ook van deze leerlingen kreeg nagenoeg de helft een vervolgadvis voor IBO of LBO, bijna een derde LBO-MAVO dan wel MAVO en 17 procent hoger dan MAVO.

Een groot deel van de Turkse leerlingen in ons onderzoek komt in een laag schooltype van voortgezet onderwijs terecht; 38 procent op een IBO- of LBO-school, een derde op LBO/MAVO of MAVO. 19 Procent van de leerlingen gaat naar MAVO/HAVO en 9% naar een

hoger schooltype (HAVO, HAVO/VWO). Wanneer we de feitelijke schooltypen waarin de Turkse leerlingen terecht komen vergelijken met het advies dat ze kregen, blijkt dat 48 procent een schooltype kiest dat hoger is dan het geadviseerde type. Tien procent kiest zelfs voor een schooltype dat twee niveaus hoger ligt. Dit is vergelijkbaar met de gegevens van Mulder (1991), die een percentage van 9 procent van de Turkse leerlingen noemt, die een schooltype kiezen dat meer dan 1 niveau hoger ligt dan het geadviseerde type. Bij de overgang naar de tweede klas gaat de overgrote meerderheid van de leerlingen door in hetzelfde schooltype, echter 9 procent stroomt af naar een lager type. 8 Procent van de leerlingen zal blijven zitten in de eerste klas. Uiterwijk (1990) noemt een afstroompercentage (doublure en lager schooltype) van 9 à 10 procent.

### 4.2 Schoolsucces van Marokkaanse leerlingen

De Marokkaanse leerlingen behalen redelijke resultaten in de mondelinge onderdelen van de Toets Arabische Taal, maar vrij lage resultaten in het schriftelijk Arabisch. Het verschil met de vergelijkingsgroep in Marokko is op alle onderdelen significant. Op het gebied van spelling en woordenschat zijn de verschillen tussen de leerlingen in Marokko en die in Nederland het grootst. De resultaten van de Marokkaanse leerlingen op de Toets Arabische Taal worden uitgebreid beschreven in Aarts et al. (1993).

Op de Eindtoets Basisonderwijs behalen de Marokkaanse leerlingen een gemiddeld percentage goed van bijna 49 procent. Daarbij scoren ze op rekenen het laagst, namelijk 47,5 procent, en op taal iets hoger, namelijk 50 procent. De Marokkaanse leerlingen scoren ongeveer 21 procent lager dan het gemiddelde van de totale groep van deelnemers aan de Eindtoets Basisonderwijs in datzelfde jaar. Bijna de helft van de Marokkaanse leerlingen krijgt een advies voor het IBO of LBO, nog geen 15 procent krijgt een advies dat hoger ligt dan het MAVO. In vergelijking met de gegevens van Mulder (1991) krijgen de Marokkaanse leerlingen in ons onderzoek iets lagere adviezen dan de 623 Marokkaanse leerlingen in de OVB-evaluatie die in 1989 in groep 8 van het basisonderwijs zaten. Van deze leerlingen kreeg 46 procent een vervolgadvis voor IBO of LBO, een derde LBO-MAVO dan wel MAVO en 17 procent

hoger dan MAVO.

Een groot deel van de Marokkaanse leerlingen in ons onderzoek komt in een laag schooltype van voortgezet onderwijs terecht; 40 procent op een IBO- of LBO-school, 37 procent op LBO/MAVO of MAVO. 13 Procent van de leerlingen gaat naar MAVO/HAVO en 8% naar een hoger schooltype (HAVO, HAVO/VWO). Wanneer we de feitelijke schooltypen waarin de Marokkaanse leerlingen terecht komen vergelijken met het advies dat ze gekregen hadden, blijkt 38 procent een schooltype te kiezen dat hoger is dan het geadviseerde type. 7,5 procent kiest zelfs voor een schooltype dat twee niveaus hoger ligt. Dit komt overeen met de resultaten van Mulder (1991), die eenzelfde percentage noemt. Een kwart van de Marokkaanse leerlingen kiest daarentegen voor een schooltype dat lager is dan het geadviseerde type. Bij de overgang naar de tweede klas gaat de overgrote meerderheid van de leerlingen door in hetzelfde schooltype, echter 8,7 procent stroomt af naar een lager type. 13 Procent van de leerlingen zal blijven zitten in de eerste klas. Dit cijfer is hoger dan de gegevens van Uiterwijk (1990), die een afstroompercentage (doublure en lager schooltype) van 9 à 10 procent noemt.

### 4.3 Determinanten van schoolsucces van Turkse leerlingen

De eigen-taalvaardigheid van Turkse leerlingen blijkt vooral verklaard te worden door de stimulering van de ouders, de zelfwaardering van de leerling en de mate waarin OET gevolgd is. Zie voor een uitgebreide beschrijving van deze resultaten Aarts et al. (1993) en Aarts (1994).

In Tabel 3 worden de achtergrondkenmerken, die een significante correlatie met één of meer factoren van schoolsucces in het Nederlands vertonen, weergegeven.

De verblijfsduur van Turkse leerlingen correleert licht negatief met vervolgadvis. Onderinstromers die langer in Nederland verblijven krijgen een lager advies. De leeftijd en het aantal doublures van de leerlingen correleert negatief met schoolsucces; oudere leerlingen en leerlingen die zijn blijven zitten (waarschijnlijk zijn dit in hoge mate dezelfde leerlingen), scoren significant lager op de Eindtoets Basisonderwijs, krijgen een lager vervolgadvis en stromen naar een lager schooltype van voortgezet onderwijs door. Leerlingen die zich sterker oriënteren op de Nederlandse taal en cultuur, scoren hoger op de Eindtoets Basisonderwijs, krijgen een hoger vervolgadvis en

**Tabel 3**

*Pearson correlaties tussen achtergrondkenmerken en Eindtoetscores (EB) van Turkse leerlingen; nonparrel correlaties tussen achtergrondkenmerken en vervolgadvis en schooltype in klas 1 en klas 2 van Turkse onderinstromers (\* significantieniveau  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ )*

		EB	advies	schooltype klas 1	schooltype klas 2
leerling-kenmerken	verblijfsduur	-.11	-.12*	-.07	-.03
	leeftijd	-.22**	-.24**	-.20**	-.23**
	doublures	-.24**	-.30**	-.27**	-.25**
	sociaal-culturele oriëntatie	.21**	.18**	.12*	.18*
	zelfwaardering	.41**	.45**	.40**	.42**
gezins-kenmerken	sociaal-economische status	.21*	.25**	.28**	.30**
	sociaal-culturele oriëntatie	.15	.18*	.20**	.18
	algemene stimulering	.51**	.61**	.50**	.53**
	specifieke stimulering	.13	.18*	.17**	.14**
	schoolmotivatie	.40**	.40**	.47**	.33**
	capaciteit tot motiveren	.32**	.33**	.39**	.33**
	taalcontact	.28**	.31**	.32**	.31**
school-kenmerken	% allochtone leerlingen	-.14	.14*	.10	-.08
	% NL arbeiderskinderen	.05	-.03	-.18**	.11



stromen door naar hogere schooltypen. Verder blijkt sprake van een sterke samenhang tussen zelfwaardering en alle maten van schoolsucces.

De sociaal-economische status van het gezin correleert significant met alle schoolsuccesmaten. Voorts blijkt dat naarmate ouders zich meer op Nederland en de Nederlandse taal oriënteren, hun kinderen een hoger vervolgdadvies krijgen en doorstromen naar een hoger type van voortgezet onderwijs. De algemene stimulering door de ouders hangt sterk samen met alle schoolsuccesmaten. De stimulering die zich specifiek op scholing richt, correleert significant met het vervolgdadvies en met de doorstroming. De factoren schoolmotivatie en capaciteit van de ouders om het kind te motiveren, laten ook sterke verbanden met schoolsucces zien. Voor de factor taalcontact geldt hetzelfde: de mate van taalcontact in het Nederlands hangt samen met schoolsucces.

Het percentage allochtone leerlingen op school correleert licht positief met vervolgdadvies. Turkse leerlingen op scholen met een hoog percentage allochtone leerlingen krijgen dus een hoger vervolgdadvies dan die op scholen met een lager percentage allochtone leerlingen. Het percentage Nederlandse arbeidersleerlingen vertoont daarentegen een negatieve correlatie met de doorstroming naar klas 1 van het voortgezet onderwijs. Turkse leerlingen op scholen met een hoog percentage Nederlandse arbeidersleerlingen stromen door naar lagere types van voortgezet onderwijs.

De kenmerken van leerling, gezin en school die correleren met schoolsucces zijn in stapsgewijze regressie- en discriminant-analyses opgenomen om te bepalen welke van deze factoren het schoolsucces verklaren. De resultaten kunnen als volgt worden samengevat. De totaalscore op de Eindtoets Basisonderwijs van Turkse leerlingen wordt in sterke mate bepaald door de algemene stimulering vanuit het gezin. Daarnaast is ook de zelfwaardering van de leerling en het percentage allochtone leerlingen op school van belang. Samen verklaren deze drie variabelen 37% van de variantie in Eindtoetscores. Dezelfde drie factoren zijn eveneens van invloed op het vervolgdadvies. Daarnaast zijn de capaciteit tot motiveren en de sociaal-culturele oriëntatie van de ouders, de specifiek schoolgerichte stimulering door de ouders en

de mate van doubleren van de leerling van belang voor het vervolgdadvies. Deze factoren samen verklaren 53% van de variantie in vervolgdadvies.

De doorstroming naar de eerste klas van het voortgezet onderwijs wordt in hoge mate bepaald door de schoolmotivatie van de ouders en de zelfwaardering van de leerling. Daarnaast spelen ook het taalcontact in het gezin, de specifiek schoolgerichte stimulering door de ouders en de culturele oriëntatie van de leerling een rol. Het percentage verklaarde variantie dat door deze factoren wordt verklaard bedraagt 53%.

Het schooltype waarnaar de leerling in de tweede klas van het voortgezet onderwijs doorstroomt, wordt met name verklaard door de zelfwaardering van de leerling en de algemene stimulering door de ouders. Verder zijn van belang de schoolmotivatie van de ouders en de culturele oriëntatie van de leerling en van de ouders. Hier bedraagt het percentage verklaarde variantie 45%.

#### **4.4 Determinanten van schoolsucces van Marokkaanse leerlingen**

De eigen-taalvaardigheid van de Marokkaanse leerlingen wordt vooral verklaard door de mate waarin buitenschools OET is gevolgd, de schoolmotivatie van de ouders, de sociaal-culturele oriëntatie van de leerling en het percentage allochtone leerlingen op school. Voor een meer gedetailleerde beschrijving van deze resultaten verwijzen we naar Aarts et al. (1993).

In Tabel 4 worden de achtergrondkenmerken, die een significante correlatie met één of meer factoren van schoolsucces in het Nederlands vertonen, weergegeven.

De verblijfsduur van Marokkaanse leerlingen correleert licht positief met de score op de Eindtoets en met doorstroom. Naarmate Marokkaanse leerlingen langer in Nederland verblijven scoren ze hoger op de Eindtoets Basisonderwijs en stromen ze door naar hogere schooltypen. Oudere leerlingen krijgen een lager advies, maar stromen door naar hogere types voor voortgezet onderwijs. In de tweede klas van het voortgezet onderwijs, komen ze echter in lagere schooltypen terecht. Naarmate leerlingen meer op de Nederlandse taal en cultuur georiënteerd zijn behalen ze hogere scores

**Tabel 4**

*Pearson correlaties tussen achtergrondkenmerken en Eindtoetscores (EB) van Marokkaanse leerlingen; nonparr correlaties tussen achtergrondkenmerken en vervolgadvis en schooltype in klas 1 en klas 2 van Marokkaanse onderinstromers (\* significantieniveau  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ )*

		EB	advies	schooltype klas 1	schooltype klas 2
leerling- kenmerken	verblijfsduur	.18*	.13	.14*	.17*
	leeftijd	-.13	-.20*	.21**	-.23**
	sociaal-culturele oriëntatie	.23**	.16	.04	.10
	zelfwaardering	.23**	.35**	.25**	.27**
	buitenschools OET	.11	.32*	.27*	.28*
gezins- kenmerken	sociaal-economische status	.27*	.31*	.20	.26*
	algemene stimulering	.51**	.63**	.47**	.43**
	schoolmotivatie	.30*	.42**	.47**	.54**
	taalcontact	.23*	.37**	.28**	.17
school- kenmerken	% allochtone leerlingen	.11	.23*	.21*	.39**
	% NL arbeiderskinderen	-.07	-.18*	-.28**	-.23*

op de Eindtoets. Verder hangt de factor zelfwaardering van de leerling samen met alle schoolsuccesmaten. Marokkaanse leerlingen die veel naschools OET gevolgd hebben, krijgen een significant hoger vervolgadvis en stromen naar hogere schooltypen door.

Sociaal-economische status correleert significant met de score op de Eindtoets, met het vervolgadvis en met het schooltype in klas 2 van het voortgezet onderwijs. Algemene stimulering en schoolmotivatie van de ouders hangen sterk samen met alle schoolsuccesmaten. Taalcontact in het Nederlands hangt samen met de totaalscore op de Eindtoets, met het vervolgadvis en met de doorstroming naar het voortgezet onderwijs.

Het percentage allochtone leerlingen op school correleert significant met het vervolgadvis en met het bereikte schooltype in klas 1 en 2 van het voortgezet onderwijs. Het percentage Nederlandse arbeidersleerlingen op school hangt daarentegen negatief samen met advies en feitelijke doorstroming.

De kenmerken van leerling, gezin en school die correleren met schoolsucces zijn in stapsgewijze regressie- en discriminant-analyses opgenomen om te bepalen welke van deze factoren het schoolsucces verklaren. De resultaten van deze analyses kunnen als volgt worden getypeerd. De totaalscore op de Eindtoets Basisonderwijs van Marokkaanse leerlingen wordt met name verklaard door de algemene stimulering vanuit het gezin (26% verklaarde varian-

tie). Deze factor speelt samen met het gevolgde buitenschools OET ook een grote rol bij het vervolgadvis. Daarnaast zijn voor het vervolgadvis ook de schoolmotivatie van de ouders en de zelfwaardering van de leerling nog van belang. Samen verklaren deze factoren 48% van de variantie in vervolgadvis.

De algemene stimulering door de ouders en de zelfwaardering van de leerling zijn de verklarende factoren voor het schooltype dat de Marokkaanse leerlingen in klas 1 van het voortgezet onderwijs bereiken (29% verklaarde variantie). Beide factoren spelen ook een grote rol bij het schooltype dat de leerlingen in de tweede klas bereiken. Daarnaast is ook de schoolmotivatie van de ouders van belang. In dit geval bedraagt het totale percentage verklaarde variantie 59%.

#### 4.5 De rol van de eigen-taalvaardigheid van Turkse leerlingen

Vervolgens willen we nagaan welke rol de eigen-taalvaardigheid van Turkse leerlingen speelt in hun schoolsucces in het Nederlandse onderwijs. Allereerst zijn daarom correlaties berekend tussen de eigen-taalvaardigheid en de verschillende schoolsuccesmaten. Daarna is de eigen-taalvaardigheid naast de scores op de Eindtoets Basisonderwijs als predictorvariabele opgenomen in discriminantanalyses ter verklaring van het vervolgadvis en de feitelijke doorstroming naar het voortgezet onderwijs. Bij deze analyses is de eigen-taalvaardig-

heid opgesplitst in een mondelinge en een schriftelijke factor.

De correlaties tussen de schoolsuccesmaten in het Nederlands en in het Turks worden weergegeven in Tabel 5. Er blijkt een duidelijk verband te bestaan tussen de scores op de mondelinge en schriftelijke onderdelen van de Toets Turkse Taal en het schoolsucces in het Nederlands onderwijs.

**Tabel 5**  
Correlaties tussen schoolsuccesmaten in het Turks en het Nederlands

	Turks schriftelijk	Turks mondeling
Eindtoets Basisonderwijs	.40**	.36**
Vervolgadvies	.41**	.27**
Schooltype in klas 1 VO	.32**	.17**
Schooltype in klas 2 VO	.34**	.23**

In discriminantanalyses werden de verschillende toetsscores als predictorvariabelen opgenomen en het vervolgadvies respectievelijk het schooltype in klas 1 als afhankelijke variabele. Tabel 6 geeft de resultaten van deze discriminantanalyses weer.

Voor de score op de deoltoets informatieverwerking van de Eindtoets Basisonderwijs blijkt een belangrijke predictorvariabele voor vervolgadvies te zijn. De score voor schriftelijke taalvaardigheid Turks vormt naast de (deel)scores op de Eindtoets Basisonderwijs, een additionele voorspeller van vervolgadvies. De feitelijke doorstroming naar de eerste klas van het voortgezet onderwijs wordt vooral verklaard door de scores op de onderdelen informatieverwerking en rekenen en in mindere mate door de score op het onderdeel Taal van de eindtoets.

**Tabel 6**  
Resultaten van discriminantanalyses met scores op de Eindtoets Basisonderwijs en scores op de Toets Turkse Taal als onafhankelijke en vervolgadvies respectievelijk schooltype in klas 1 als afhankelijke variabele (\*\*\*) = significantieniveau  $p < .001$

	variabele	beta-coëfficiënt	canonische correlatie
Vervolgadvies	informatieverwerking	.60	
	taal	.29	
	rekenen	.21	
	Turks schriftelijk	.13	.70***
Schooltype klas 1	informatieverwerking	.57	
	rekenen	.40	
	taal	.19	.66***

#### 4.6 De rol van de eigen-taalvaardigheid van Marokkaanse leerlingen

Voor de Marokkaanse leerlingen is op eenzelfde wijze als bij de Turkse leerlingen nagegaan welke rol de vaardigheid in de eigen taal speelt in hun schoolsucces in het Nederlands onderwijs. Ook hun resultaten op de Toets Arabische Taal zijn opgesplitst in een mondelinge en een schriftelijke factor. De mondelinge factor bestaat uit onderdelen in het Marokkaans-Arabisch, de schriftelijke factor uit onderdelen in het Standaard Arabisch. Tabel 7 geeft een overzicht van de correlaties tussen de schoolsuccesmaten in het Nederlands en de scores op de schriftelijke en mondelinge factor van de Toets Arabische Taal van de Marokkaanse leerlingen. De scores op de schriftelijke onderdelen Arabisch (Standaard Arabisch) blijken significant te correleren met het vervolgadvies en schooltype in klas 1 van het voortgezet onderwijs. De mondelinge vaardigheid in Arabisch (Marokkaans Arabisch) vertoont daarentegen een negatieve samenhang met het vervolgadvies.

**Tabel 7**  
Correlaties tussen schoolsuccesmaten in het Arabisch en het Nederlands

	Arabisch schriftelijk	Arabisch mondeling
Eindtoets Basisonderwijs	.06	.10
Vervolgadvies	.30*	-.35*
Schooltype in klas 1 VO	.31*	.07
Schooltype in klas 2 VO	.15	.04

In een discriminantanalyse werden de verschillende toetsscores als predictorvariabelen opgenomen en het vervolgadvies als afhanke-

**Tabel 8**

Resultaten van discriminantanalyses met scores op de Eindtoets Basisonderwijs en scores op de Toets Arabische Taal als onafhankelijke en vervolgadvis respectievelijk schooltype in klas 1 als afhankelijke variabele (\*\*\*) = significantieniveau  $p < .001$ )

	variabele	beta-coëfficiënt	canonische correlatie
Vervolgadvies	rekenen	.54	
	Arabisch mondeling	-.52	
	Arabisch schriftelijk	.44	
	informatieverwerking	.37	.65***
Schooltype klas 1	rekenen	.93	
	Arabisch schriftelijk	.37	.50***

lijke variabele. Tabel 8 geeft de resultaten van deze discriminantanalyse weer.

Met name de deelscore op het onderdeel rekenen van de Eindtoets blijkt een belangrijke predictorvariabele voor vervolgadvis. De score op de mondelinge onderdelen van de Toets Arabische Taal (negatief) en de score op de schriftelijke onderdelen van die toets en ten slotte de score op het onderdeel informatieverwerking van de Eindtoets zijn voorspellers van vervolgadvis. De schriftelijke vaardigheid in het Arabisch vormt dus voor Marokkaanse leerlingen - naast de scores op rekenen en informatieverwerking van de Eindtoets Basisonderwijs - een additionele voorspeller van vervolgadvis. Het bereikte schooltype in klas 1 van het voortgezet onderwijs wordt vooral voorspeld door de score op het onderdeel rekenen van de Eindtoets en de score op de schriftelijke factor van de Toets Arabische Taal. De toets in het Standaard Arabisch blijkt dus ook bij te dragen aan de voorspelling van de doorstroming naar het voortgezet onderwijs van Marokkaanse leerlingen. Opmerkelijk is ten slotte dat het onderdeel taal van de Eindtoets geen belangrijke rol bij advies, noch bij doorstroming speelt. Dit komt overeen met de bevinding van Kerkhoff (1988), die vaststelde dat scores op het vak rekenen van zwaarder gewicht op het doorstroomadvies waren dan de taalvaardigheid Nederlands.

## 5 Conclusie en discussie

### 5.1 Schoolsucces van Turkse en Marokkaanse leerlingen

De Turkse leerlingen in Nederland bereiken aan het eind van het basisonderwijs een taalvaardigheidsniveau in het Turks dat niet ver afwijkt van dat van leerlingen in Turkije. Dit in

weerwil van het feit dat zij slechts een beperkte hoeveelheid instructie in hun eigen taal krijgen. Voor de Marokkaanse leerlingen is het beeld anders. Zij beheersen het mondeling Marokkaans-Arabisch redelijk, maar hebben veel problemen met het Standaard Arabisch. Daarbij dient aangetekend te worden dat ook voor kinderen in Marokko de beheersing van de standaardtaal een lange leerweg vereist.

De Turkse leerlingen behalen op de Eindtoets Basisonderwijs een gemiddelde score die ongeveer 20 procent lager ligt dan het gemiddelde van de totale groep van deelnemers aan de Eindtoets Basisonderwijs in datzelfde jaar. Bijna de helft van de Turkse leerlingen krijgt een vervolgadvis voor het IBO of LBO, nog geen 15 procent krijgt een advies dat hoger ligt dan het MAVO. Bijna 40 procent van de Turkse leerlingen gaat naar een IBO- of LBO-school, een derde naar LBO/MAVO of MAVO. Toch kiest bijna de helft een schooltype dat hoger is dan het geadviseerde type, 10 procent kiest zelfs voor een schooltype dat twee niveaus hoger ligt. Bij de overgang naar de tweede klas stroomt 9 procent van de Turkse leerlingen af naar een lager schooltype. 8 Procent van de leerlingen blijft zitten in de eerste klas.

Ook de Marokkaanse leerlingen behalen op de Eindtoets Basisonderwijs een totaalscore die ongeveer 20 procent beneden het gemiddelde van de totale groep deelnemers ligt. Bijna de helft van de Marokkaanse leerlingen krijgt een vervolgadvis voor het IBO of LBO, nog geen 15 procent krijgt een advies dat hoger ligt dan het MAVO. 40 procent van de Marokkaanse leerlingen stroomt door naar een IBO- of LBO-school, 37 procent naar LBO/MAVO of MAVO. Toch kiest 38 procent van deze leerlingen een schooltype dat hoger is dan het geadviseerde type, 7,5 procent kiest zelfs voor



een schooltype dat twee niveaus hoger ligt. Een kwart van de Marokkaanse leerlingen kiest daarentegen voor een schooltype dat lager is dan het geadviseerde type. Bij de overgang naar de tweede klas stroomt 8,7 procent af naar een lager schooltype. 13 Procent van de leerlingen blijft zitten in de eerste klas.

## 5.2 Verklaring voor schoolsucces van Turkse en Marokkaanse leerlingen

Het onderzoek maakt duidelijk dat een groot aantal leerling-, gezins- en schoolvariabelen het schoolsucces van allochtone leerlingen in Nederland bepaalt. Wat betreft afzonderlijke variabelen vallen de volgende verbanden op.

### *Leerlingkenmerken*

De verblijfsduur heeft voor Turkse leerlingen geen effect; voor Marokkaanse leerlingen werd er een positief effect van verblijfsduur op alle schoolsuccesmaten vastgesteld. Dit laatste gegeven komt overeen met de onderzoeken van Driessen, De Bot en Jungbluth (1989), De Jong (1985) en Tesser en Mulder (1990), waarin ook invloed van verblijfsduur op schoolsucces werd vastgesteld. We moeten hierbij aantekenen dat wij in onze analyses alleen de onderinstromers meegenomen hebben, waardoor de variatie in verblijfsduur niet zo groot is. De factor leeftijd heeft voor zowel Turkse als Marokkaanse leerlingen een negatief effect op schoolsucces. Oudere leerlingen presteren lager op de Eindtoets en stromen naar lagere schooltypes van voortgezet onderwijs door. De factor dubleren heeft voor Turkse leerlingen een negatief effect op schoolsucces; bij Marokkaanse leerlingen is er geen verband.

Naast de hiervoor genoemde globale achtergrondkenmerken van leerlingen blijken ook sociaal-culturele en motivationele aspecten van belang. Een positieve oriëntatie van de leerling op Nederland en de Nederlandse taal heeft zowel bij Turkse als Marokkaanse leerlingen een positief effect op schoolsucces. Deze bevinding komt overeen met de onderzoeken van Van Hout, Vallen en Stijnen (1989), Vermeer (1988) en Boers, Van den Bosch en Verhoeven (1987). In deze onderzoeken wordt veelal gesproken van licht positieve verbanden tussen een oriëntatie op de Nederlandse cultuur en schoolsucces. In ons onderzoek zijn de verbanden wat sterker. Ver-

der heeft zelfwaardering zowel bij Turkse als Marokkaanse leerlingen sterke verbanden met schoolsucces. Ook De Jong en Verkuyten (1989) stelden vast dat leerlingen met een hoge specifieke zelfwaardering de beste leerprestaties behaalden. De mate waarin naschools OET gevolgd is, hangt bij Marokkaanse leerlingen samen met vervolgadvisie en de bereikte schooltypes van voortgezet onderwijs.

### *Gezinskenmerken*

De sociaal-economische status van het gezin hangt zowel bij Turkse als Marokkaanse leerlingen samen met schoolsucces. Dit verband komt in de meeste onderzoeken naar voren, o.a. in De Jong (1985), Van Langen en Jungbluth (1990) en Driessen (1990). Verder blijkt een culturele oriëntatie van de ouders op de Nederlandse taal en cultuur bij Turkse leerlingen samen te hangen met de score op rekenen, het vervolgadvisie en met het schooltype in klas 1.

De algemene stimulering vanuit het gezin en de mate waarin ouders hun kinderen motiveren voor school vertonen zowel bij Turkse als Marokkaanse leerlingen sterke verbanden met schoolsucces. De specifieke schoolgerichte stimulering hangt bij Turkse leerlingen samen met vervolgadvisie en met de bereikte schooltypes in het voortgezet onderwijs. De capaciteit tot motiveren van de ouders hangt bij Turkse leerlingen samen met alle schoolsuccesmaten. In het algemeen vinden wij veel sterkere samenhangen tussen de factoren van de gezinscultuur (ook wel onderwijsondersteunend thuisklimaat genoemd) dan in andere onderzoeken op dit terrein. In de onderzoeken van onder andere Tesser (1986) en Van Langen en Jungbluth (1990) werden slechts lichte samenhangen tussen gezinscultuur en schoolsucces vastgesteld.

Het taalcontact in het gezin hangt zowel bij Turkse als Marokkaanse leerlingen samen met schoolsucces. Dit gegeven komt overeen met de onderzoeken van Verhoeven (1989), Vermeer (1988), Driessen en De Bot (1990) en Tesser en Mulder (1990), die ook een verband tussen taalaanbod in het Nederlands en schoolsucces vaststelden.

### *Schoolkenmerken*

Het percentage allochtone leerlingen op de basisschool hangt bij Turkse leerlingen samen

met het vervolgadvis; bij Marokkaanse leerlingen hangt het samen met vervolgadvis en met de bereikte schooltypes in het voortgezet onderwijs. Turkse en Marokkaanse leerlingen op scholen met een hoog percentage allochtone leerlingen krijgen dus een hoger vervolgadvis en Marokkaanse leerlingen stromen ook door naar hogere schooltypes van voortgezet onderwijs. Het lijkt erop dat we hier te maken hebben met tussenschoolse 'overadvisering' en 'overpositionering' zoals die ook in andere onderzoeken geconstateerd werden (o.a. Driessen, 1990; Uiterwijk, 1990; Mulder, 1991; Van 't Hof & Dronkers, 1992).

Het percentage Nederlandse arbeidersleerlingen op de basisschool hangt bij Turkse leerlingen negatief samen met het bereikte schooltype in klas 1 van het voortgezet onderwijs; bij Marokkaanse leerlingen zowel met vervolgadvis als de bereikte schooltypes. In het onderzoek van Tesser, Van der Werf en Mulder (1990) werd de invloed van deze factor op het vervolgadvis ook vastgesteld.

Samenvattend kunnen we stellen dat de volgende factoren het schoolsucces van Turkse leerlingen in hoge mate verklaren: de gezinscultuur en het taalcontact in het gezin, de zelfwaardering en sociaal-culturele oriëntatie van de leerling en het percentage allochtone leerlingen op school. Het schoolsucces van Marokkaanse leerlingen wordt vooral verklaard door de gezinscultuur, de zelfwaardering van de leerling en het gevolgde buitenschools OET.

### 5.3 De rol van de eigen taal

Voor de Turkse leerlingen werd een sterke samenhang tussen vaardigheid in het Turks en alle schoolsuccesmaten (Eindtoetscores, advies en doorstroming) vastgesteld. Voor de Marokkaanse leerlingen geldt dat er nauwelijks samenhang is tussen eigen taalvaardigheid en scores op de Eindtoets, maar wel met vervolgadvis en doorstroming naar het voortgezet onderwijs. De score op de schriftelijke factor van de Toets Turkse Taal vormt een additionele voorspeller van het vervolgadvis dat Turkse leerlingen krijgen. Voor Marokkaanse leerlingen blijkt de score op de schriftelijke factor van de Toets Arabische Taal een predictorvariabele voor zowel het vervolgadvis als het schooltype in klas 1 van het voortgezet onderwijs te zijn. Deze bevindingen staan in con-

trast met het onderzoek van Driessen (1990), die bij Turkse en Marokkaanse kinderen nauwelijks samenhang tussen eigen-taalvaardigheid en taalvaardigheid in het Nederlands vaststelde.

De scores op de toetsen in de eigen taal blijken extra informatie te kunnen geven over de vaardigheden van Turkse en Marokkaanse leerlingen. De vaardigheid in de etnische groepstaal van allochtone leerlingen zou als belangrijk onderdeel van schoolsucces opgevat moeten worden. Tevens kan de eigen-taalvaardigheid een voorspellende functie hebben inzake de doorstroming naar en het schoolsucces binnen het voortgezet onderwijs. Een belangrijke aanbeveling voor de onderwijspraktijk is dan ook het nader accentueren van de positie van etnische groepstalen binnen het schoolwerkplan. Dit houdt in dat aan het formuleren van eindtermen en van de leerweg om die eindtermen te kunnen bereiken de nodige aandacht wordt besteed. Daarnaast is het van belang om aan het einde van de basisschool de opbrengst van het onderwijs in de etnische groepstaal op zorgvuldige wijze te peilen. Daarbij kunnen de resultaten die in die taal zijn behaald worden meegewogen bij de advisering van vervolgonderwijs ten behoeve van allochtone leerlingen. Om een goede peiling van de vaardigheid van Turkse en Marokkaanse leerlingen aan het einde van de basisschool mogelijk te maken zijn de binnen dit onderzoek ontwikkelde toetsen ondergebracht bij het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling en kunnen ze als facultatief onderdeel bij de Eindtoets Basisonderwijs door scholen besteld worden.

In vervolgonderzoek kan de studie waarover hier wordt gerapporteerd op uiteenlopende wijzen worden uitgebouwd. Allereerst kan de studie worden uitgebreid naar andere allochtone groepen. Gegeven het specifieke acculturatieproces van de diverse etnische groepen in Nederland is een dergelijke uitbreiding zinvol te noemen. Verder verdient het aanbeveling om in aanvullend onderzoek groepen allochtone leerlingen over een langere periode in het voortgezet onderwijs te volgen, zodat beter zicht kan worden verkregen op de factoren die de doorstroming van allochtone leerlingen bepalen. Ten slotte lijkt het van belang om naast groots opgezette studies zoals de huidige, kleinschalige onderzoeken uit te voeren waarin

de schoolloopbaan van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs wordt bestudeerd. Daarbij valt te denken aan gevalsstudies waarin specifieke leerlingkenmerken en interacties in gezin en school worden gerelateerd aan schoolsucces.

## Noot

- 1 Fase (1994) verklaart de etnisch gebonden hindernissen van etnische groepen aan de hand van het begrip 'marktwaarde'. De marktwaarde van een groep bepaalt de relaties tussen de groep en de relevante omgeving. Drie terreinen zijn hierbij van belang, namelijk raciale verhoudingen in het maatschappelijk verkeer, etnische vooringenomenheid in het onderwijs en de mate van congruentie in opvoedingswaarden tussen gezin en school.

## Literatuur

- Aarts, R., Ruiters, J.J. de, & Verhoeven, L. (1993). *Tweetaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van etnische groepstalen in het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Aarts, R. (1994). *Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Boers, M., Bosch, L. van den, & Verhoeven, L.Th. (1987). Taalaanbod en culturele oriëntatie als voorspellers van tweede-taalvaardigheid. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 9, 166-180.
- Cummins, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. *AILA Review, Reading in Two Languages*, 75-89.
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Bot, K. de (1990). Leerlingkenmerken en taalvaardigheid in het Turks en het Nederlands. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 37, 83-91.
- Driessen, G., Bot, K. de, & Jungbluth, P. (1989). *De effectiviteit van het onderwijs in eigen taal en cultuur*. Nijmegen: ITS.
- Fase, W. (1994). *Ethnic divisions in Western European education*. Münster/New York: Waxmann.
- Hof, L. van 't, & Dronkers, J. (1992). *Onderwijsachterstanden van allochtonen: klasse, gezin of cultuur*. Amsterdam: SCO.
- Hofman, W. H. A. (1993). *Effectief onderwijs aan allochtone leerlingen. Een empirische studie naar de invloed van school- en klasfactoren op de loopbaan van allochtone leerlingen en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.
- Hout, R. van, Vallen, T., & Stijnen, S. (1989). Taalonderdelen van allochtone en autochtone basisschoolleerlingen. *Pedagogische Studiën*, 66, 74-83.
- Jong, M.J. de (1985). Het onderwijsniveau van allochtone leerlingen in Rotterdam. In M.J. de Jong, *Allochtone kinderen op Nederlandse basisscholen; prestaties, problemen en houdingen* (pp. 3-12). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Jong, W. de, & Verkuyten, M. (1989). Culturele oriëntatie en leerprestaties Nederlandse taal van Turkse kinderen. *Pedagogische Studiën*, 66, 296-306.
- Kerckhoff, A. (1988). *Taalvaardigheid en schoolsucces; de relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basisschool*. Academisch proefschrift. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Langen, A. van, & Jungbluth, P. (1990). *Onderwijskansen van migranten; de rol van sociaal-economische en culturele factoren*. Amsterdam/Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Mulder, L. (1991). *De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs van de o.v.b.-doelgroepen; advies, schoolkeuze en rapportcijfers in het eerste leerjaar*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L., & Tesser P. T. M. (1992). *De schoolkeuzen van allochtone leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, H. M. A. G., Martens, E. P., & Veenman, J. (1995). *Jaarboek minderheden 1995*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Tesser, P. (1986). *Sociale herkomst en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Tesser, P. T. M. (1993). *Rapportage minderheden 1993*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Tesser, P., & Mulder L. (1990). Concentratie en prestatie van allochtone leerlingen in het basisonderwijs. *Migrantestudies*, 2, 31-44.
- Tesser, P., Werf G. van der, & Mulder L. (1990). Het onderwijsvoorrangsbeleid en de onderwijskansen van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. In M. du Bois-Reymond & L. Eldering (red.), *Nieuwe oriëntaties op school en beroep; de rol*

van *sex* en *etniciteit* (pp. 152-163). Amsterdam, Swets & Zeitlinger.

Uiterwijk, J. H. (1990). *Item- en testbias in de Eindtoets Basisonderwijs 1987*. Academisch proefschrift. Arnhem: CITO.

Uiterwijk, J. H. (1994). *De bruikbaarheid van de Eindtoets Basisonderwijs voor allochtone leerlingen*. Arnhem: Cito.

Verhoeven, L. (1989). Socio-cultural predictors of minority children's first and second language proficiency. In K. Deprez (Ed.), *Language and intergroup relations in Flanders and the Netherlands* (pp. 165-180). Dordrecht: Foris.

Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development: the linguistic interdependency hypothesis revisited. *Language Learning*, 44, 381-415.

Vermeer A. (1988). Socio-cultural factors and second language acquisition of Turkish and Moroccan children. In R. van Hout & U. Knoops (Eds.), *Language attitudes in the Dutch language area*. Dordrecht: Foris.

## Auteurs

**R. Aarts** is als toegevoegd onderzoeker werkzaam bij het werkverband Taal en Minderheden van de Katholieke Universiteit Brabant.

**J. J. de Ruiter** is als toegevoegd onderzoeker werkzaam bij het werkverband Taal en Minderheden van de Katholieke Universiteit Brabant.

**L. Verhoeven** is werkzaam als hoogleraar Orthopedagogiek aan de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Correspondentie-adres: Werkverband Taal en Minderheden, KUB, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg.

## Abstract

### Language proficiency and School success of Turkish and Moroccan children

R. Aarts, J. J. de Ruiter & L. Verhoeven. *Pedagogische Studiën*, 1996, 73, 275-290.

This article gives a report of a study on the language proficiency of Turkish and Moroccan children at the end of primary school in the Netherlands. The research questions focus on the relationship between language proficiency and school success of Turkish and Moroccan children at the end of primary school and the beginning of secondary school. 263 Turkish and 222 Moroccan children who attended 68 different schools participated in the research. Among the informants tests scores in their native language and in Dutch, and data concerning the type of secondary school they visited were collected. In order to evaluate the children's first language proficiency, a reference group of children in Turkey and Morocco was also selected.

The results show that Turkish children attain a fairly high proficiency in Turkish, but Moroccan children have difficulties mastering Standard Arabic. Concerning their proficiency in Dutch and their success in the Dutch school system, Turkish and Moroccan pupils lag behind Dutch pupils. The family culture (the amount of stimulation from the family) and self-esteem of the pupil seem to be important factors influencing the school carrier of these pupils. Finally it was concluded that native language proficiency of Turkish and Moroccan children has a positive effect on their success in the Dutch school system and contributes to a better prediction of the carrier of these children in secondary school.