

Discrepanties tussen toetsresultaten en doorstroomniveau

Positieve discriminatie bij de overgang basisonderwijs – voortgezet onderwijs?

G. DRIESSEN

Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS), Nijmegen

Samenvatting

Twee vormen van positieve discriminatie in het onderwijs komen aan de orde in dit artikel. De eerste betreft een discriminatie naar kenmerken en achtergronden van de leerling en manifesteert zich in verschillen in onderwijsaanbod. Geconcludeerd wordt dat deze discriminatie in zekere zin misschien positief genoemd kan worden, maar uiteindelijk toch negatief uitpakt voor de betrokken categorieën van leerlingen. De tweede vorm van positieve discriminatie uit zich in de advisering en doorstroming naar het voortgezet onderwijs. Het blijkt dat bepaalde categorieën van leerlingen met gelijke toetsprestaties in het basisonderwijs doorstromen naar verschillende niveaus van voortgezet onderwijs. De gepresenteerde analyses duiden er op dat deze vorm van positieve discriminatie wellicht het beste gezien kan worden als discriminatie naar etnische herkomst. Of deze discriminatie uiteindelijk positief dan wel negatief zal uitwerken, daarover zijn nog onvoldoende gegevens beschikbaar.

1 Achtergrond en probleemstelling

In kringen van sociologen leeft de gedachte dat in het onderwijs kinderen zodanig worden gesocialiseerd dat er in feite een reproductie plaatsvindt van de bestaande maatschappelijke structuren en verhoudingen. Volgens deze opvatting krijgen alle leerlingen, onder het motto 'iedereen krijgt wat bij hem of haar past', een onderwijsaanbod voorgeschoteld waarbij rekening wordt gehouden met hun specifieke achtergronden en waarmee wordt voorbereid op de rol of positie die zij later in de maatschappij gaan vervullen. Zo laat Jung-

bluth (1982) in zijn proefschrift zien dat de onderwijsachterstanden van meisjes voor een deel kunnen worden herleid tot de specifieke wijze waarop het onderwijs aansluit bij en tegelijkertijd anticipeert op het gegeven dat het om de categorie 'meisjes' gaat. Een concreet voorbeeld van een achterliggende redenering die bij onderwijsgeevenden zou kunnen leven, is de volgende: 'Meisjes zijn voorbestemd om huisvrouw en moeder te worden. Een vak als wiskunde is voor hen dan ook niet van belang. Als er daarom in de rekenproefwerken meetkunde-opgaven voorkomen, mogen de meisjes deze overslaan.' In een latere publikatie werkt Jungbluth (1985) dit thema tevens uit voor een andere achterstandscategorie, de leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus. Ten aanzien van deze groep constateert hij dat zij een ander onderwijsaanbod krijgt dan de groep leerlingen uit de hogere milieus. Evenals bij de factor 'geslacht' wordt ook hier rekening gehouden met een specifiek kenmerk van de achtergrond van de leerling en vindt vervolgens een zodanige differentiatie in het onderwijsaanbod plaats dat de leerling een grote kans heeft de rest van zijn leven in dezelfde milieucategorie te blijven steken als waar hij afkomstig uit is. In beide gevallen, dus bij meisjes en bij de lagere milieuleerlingen, heeft het waarschijnlijk goed bedoelde 'erkennen' van de specifieke achtergronden van de leerlingen een typische socialisatie tot gevolg, die voorbereid op en voorbestemd tot een leven in omstandigheden die gelden voor dat geslacht en die milieucategorie. De kern van het verhaal is dat onderscheiden categorieën van leerlingen verschillend worden behandeld in het onderwijs en de vraag kan worden gesteld of er niet sprake is van een vorm van discriminatie. Wat dit laatste betreft geeft Jungbluth zijn in 1982 gepubliceerd onderzoeksrapport de ondertitel 'Positieve discriminatie met een dubbele bodem', waarmee hij wil aangeven dat de positieve discriminatie uiteindelijk negatief uitpakt. Meisjes en leerlingen uit de lagere milieus stromen relatief meer door naar de lagere vormen van voortgezet onderwijs en bezetten

meer de lagere posities op de arbeidsmarkt. Jungbluth (1985) vraagt zich daarom af of dit rekening houden met verschillen in plaats van een verkleining van de kansongelijkheid niet juist een continuering of toename van die ongelijkheid tot gevolg heeft. Het lijkt er vooralsnog op dat deze vraag positief moet worden beantwoord.

Enkele jaren later komt De Jong (1987) in zijn promotie-onderzoek een andere vorm van positieve discriminatie op het spoor. Hierbij gaat het niet zoals bij Jungbluth om de relatie tussen verschillen in onderwijsaanbod en de gevolgen daarvan voor kansen in het voortgezet onderwijs, maar om de relatie tussen de prestaties in het basisonderwijs en de doorstroming naar het voortgezet onderwijs. Bovendien hebben zijn bevindingen niet betrekking op de factoren geslacht of sociaal-economisch milieu, maar op etnische herkomst. De Jong constateert dat allochtone leerlingen die in het basisonderwijs vergelijkbare scores halen op een intelligentietest als autochtone leerlingen een hoger advies voortgezet onderwijs krijgen en uiteindelijk ook naar hogere vormen van voortgezet onderwijs doorstromen dan hun autochtone jaargenoten. Anders gezegd: wanneer allochtone leerlingen worden vergeleken met autochtone leerlingen die in hetzelfde type voortgezet onderwijs zitten, blijkt consequent dat de allochtone leerlingen in het basisonderwijs aanzienlijk lagere testcores hebben gehaald dan hun autochtone klasgenoten. De Jong veronderstelt dat leerkrachten in het basisonderwijs bij hun doorstroomadvies als het ware corrigeren voor de taalhandicap van de allochtone leerlingen. Zij hebben immers in de loop van het schooljaar een goede indruk gekregen van de werkelijke capaciteiten en mogelijkheden van de leerlingen. Dat die inschatting van de leerkrachten voor een groot deel correct is geweest, wordt duidelijk uit de gegevens over het bereikt onderwijsniveau op het eind van de brugperiode. Ondanks de – in verhouding tot de toetsprestaties – hoge adviezen, blijkt dat de allochtone leerlingen zich toch kunnen handhaven in schooltypen die eigenlijk tenminste één niveau te hoog zouden moeten zijn. Deze positieve constatering wordt verder ondersteund door de scores van de allochtone leerlingen op de zogenaamde leerproblemenlijst. Hieruit komt naar voren dat allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs minder leerproblemen hebben dan

autochtone leerlingen, terwijl in het basisonderwijs nog het omgekeerde het geval was. Volgens De Jong vormt dit een aanwijzing dat de allochtone leerlingen niet in een voor hen te moeilijk schooltype zijn geplaatst. Een verder gunstig gevolg van de positieve discriminatie in het basisonderwijs is dat allochtone leerlingen die een avo-advies hebben gekregen qua woordenschat Nederlandse taal dubbel zoveel vooruitgang hebben geboekt als leerlingen met een lbo-advies. Anders gezegd: wanneer leerlingen worden vergeleken die in het basisonderwijs vergelijkbare scores haalden op een intelligentietest, maar van wie een deel een lbo- en een ander deel een avo-advies kreeg, dan blijkt dat de avo-leerlingen dubbel zoveel zijn vooruit gegaan in woordkennis dan de lbo-leerlingen. Soortgelijke bevindingen als die van De Jong worden ook door Kerkhoff (1988) gerapporteerd. Volgens deze onderzoekster krijgen allochtone leerlingen het voordeel van de twijfel als het gaat om doorstroomadviezen.

Afgaande op de resultaten van De Jong en Kerkhoff lijkt het er dus op dat positieve discriminatie in het onderwijs uiteindelijk ook een positieve uitwerking kan hebben. Deze constatering dient echter tot op zekere hoogte te worden gerelativeerd. Op de eerste plaats is het zo dat allochtone leerlingen uit het onderzoek van De Jong ondanks de ogenschijnlijk te hoge adviezen toch nog massaal naar de lagere vormen van voortgezet onderwijs doorstromen. Verder meldt deze onderzoeker dat de allochtone leerlingen gemiddeld een half jaar ouder zijn dan hun autochtone klasgenoten. Ook blijkt dat allochtone leerlingen in de brugklassen aanzienlijk vaker blijven zitten dan autochtone leerlingen en ook vaker voortijdig de school verlaten. Een probleem van een andere orde heeft te maken met de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten. De conclusies van De Jong en van Kerkhoff hebben namelijk als beperking dat ze zijn gebaseerd op zeer lokale steekproeven en relatief kleine aantallen allochtonen. Het onderzoek van De Jong is uitgevoerd op 57 lagere scholen in Rotterdam en dat van Kerkhoff op 5 scholen in Tilburg en Breda. Het is daarom de vraag in hoeverre de hierboven beschreven bevindingen ook gelden voor andere scholen in Nederland met allochtone leerlingen. Dat is de eerste vraag die ik in dit artikel zal proberen te beantwoorden.

De door Jungbluth geuite vrees dat onderwijskansen negatief worden beïnvloed door positieve discriminatie heeft deze onderzoeker alleen bestudeerd voor de factoren geslacht en sociaal milieu. De Jong doet in dit verband alleen uitspraken over de positie van allochtonen versus die van autochtonen. Is het nu niet mogelijk dat de door De Jong geconstateerde positieve discriminatie bij de doorstroming naar het voortgezet onderwijs ook van toepassing is op de leerlingen uit de lagere milieus? En hoe is het gesteld met een eventuele discriminatie van de meisjes? Dit vormt het tweede probleem dat ik hier aan de orde wil stellen.

2 Data en variabelen

Om bovengenoemde vragen te beantwoorden is gebruik gemaakt van de data die zijn verzameld in het kader van de effectverkenning Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (Driessen, De Bot & Jungbluth, 1989). De onderzoekspopulatie bestaat uit 2354 leerlingen uit groep 8 van 120 basisscholen verspreid over heel Nederland. Een voorwaarde voor de scholen om aan het onderzoek mee te kunnen werken was dat er ten minste één allochtone leerling in groep 8 zou zitten. De populatie bestaat dus alleen uit leerlingen op scholen met één of meer allochtone leerlingen. Er zijn geen aanwijzingen dat de scholen die hebben deelgenomen aan het onderzoek op relevante kenmerken afwijken van de overige basisscholen in Nederland met allochtone leerlingen. De dataverzameling heeft plaatsgevonden rond de jaarwisseling in het schooljaar 1987/1988 en omstreeks de herfstvakantie in het schooljaar 1988/1989. Voor een meer uitgebreide beschrijving van de selectie van de scholen en de dataverzameling verwijs ik naar Driessen e.a., 1989.

Voor de beantwoording van de vraagstellingen zijn enkele variabelen relevant. De wijze waarop de operationalisatie daarvan heeft plaatsgevonden, komt hierna aan de orde.

De *etnische herkomst* van de leerlingen is bepaald als het herkomstland van de vader (voor de Molukse leerlingen: grootvader). Indien er geen vader (meer) was, is het herkomstland van de moeder genomen.

Het *sociaal milieu* is geoperationaliseerd via een combinatie van het beroep van de vader en

het opleidingsniveau van de vader en van de moeder. De informatie hiervoor is verkregen via de groepsleerkracht. Voor de bepaling van het beroepsniveau is aangesloten bij de ITS-beroepenklapper (Westerlaak, Kropman & Collaris, 1975). Vanwege de gerichtheid van het onderzoek op allochtonen kon worden verwacht dat een groot deel van de ouders nauwelijks of geen onderwijs had genoten. Van belang was het daarom een opleidingsniveau-indeling te kiezen die met dit gegeven rekening houdt en juist in de lagere regionen goed differentieert. De indeling die De Jong (1987) heeft gehanteerd, voldoet aan die eis en is daarom dan ook gekozen. Uiteindelijk is het sociaal milieu bepaald als de score op een schaal waarin de beroeps- en opleidingsgegevens zijn gecombineerd. De alfa-betrouwbaarheid van deze schaal bedraagt .90 en de waarden variëren van 0 tot 16. Voor enkele van de hierna te presenteren analyses zijn op basis van de verdeling 12-23-30-23-12 procent vijf milieucategorieën gevormd: zeer laag, laag, midden, hoog en zeer hoog.

De variabele *geslacht* kent uiteraard twee categorieën, namelijk jongen en meisje.

Voor de vaststelling van de *prestaties Nederlandse taal en rekenen* is gebruik gemaakt van een gelegenheidstoets, waarvoor items zijn geselecteerd uit de Entreetoets van het CITO (vgl. Moelands, 1988). De Entreetoets kan qua opzet en inhoud worden vergeleken met de Eindtoets Basisonderwijs, zij het dat het niveau wat lager ligt. De toets is bedoeld voor leerlingen halverwege het zevende of aan het begin van het achtste leerjaar. Bij de selectie van de items voor de gelegenheidstoets is geprobeerd mogelijke bias jegens allochtone leerlingen te vermijden. In de literatuur wordt er immers op gewezen dat allochtone leerlingen in het nadeel kunnen zijn, wanneer zij Nederlandse en/of Nederlandstalige tests of toetsen moeten maken (vgl. Extra & Verhoeven, 1985; Kerkhoff & Vallen, 1985). De methodiek om item- of testbias vast te stellen lijkt zich overigens nog in een ontwikkelingsstadium te bevinden (vgl. Van der Flier, 1980; Kok, 1988; De Jong & Vallen, 1989). Uit de Entreetoets zijn items genomen met een relatief hoge p-waarde (in het algemeen > .70). Bovendien is er bij de taaltoets op gelet dat items met typisch Nederlandse inhoud niet zijn opgenomen; bij de reken-toets zijn items waarbij de taal – zowel in de instructie als in de opgave zelf – een dominante

rol speelt, zoveel mogelijk vermeden. De taaltoets telt 35 en de rekentoets 25 items. De betrouwbaarheid ervan, uitgedrukt in Cronbachs alfa, bedraagt .87, respectievelijk .86. Tussen de etnische groepen bestaan nagenoeg geen verschillen in de hoogte van de alfa-coëfficiënt. De uiteindelijke somscores op de toetsen zijn omgezet in het percentage goed beantwoorde opgaven.

De bepaling van het feitelijke *doorstroomniveau* heeft plaatsgevonden in het jaar nadat de leerlingen de basisschool hadden verlaten (in het schooljaar 1988/1989). Aan de directies van de basisscholen is de vraag gesteld naar welke type voortgezet onderwijs de leerlingen uiteindelijk zijn doorgestroomd. De antwoorden zijn in de volgende negen categorieën ondergebracht: ibo, ibo/lbo, lbo, lbo/mavo, mavo, mavo/havo, havo, havo/vwo en vwo. Voor enkele analyses zijn de negen categorieën teruggebracht tot drie, namelijk 'laag' (ibo, ibo/lbo, lbo en lbo/mavo), 'midden' (mavo en mavo/havo) en 'hoog' (havo, havo/vwo en vwo).

3 Kenmerken van de onderzoekspopulatie

De onderzoekspopulatie bestaat uit 1582 autochtone en 772 allochtone leerlingen. Binnen de groep allochtonen kunnen per etnische categorie de volgende aantallen leerlingen worden onderscheiden: 368 Turken, 254 Marokkanen, 41 Spanjaarden, 13 overige Zuideuropeanen (o.a. Portugezen en Italianen), 46 Surinamers en Antillianen, 16 Molukkers, 15 Chinezen en 19 overige allochtonen. Van de autochtone leerlingen is 51 procent een meisje, van de allochtone leerlingen 47 procent, hetgeen overigens geen significant verschil is. Wat sociaal milieu betreft is het gemiddelde van de totale onderzoekspopulatie 7.7 (sd: 3.7; range: 0-16). Tussen de groep autochtonen en de groep allochtonen bestaat een significant verschil ($E^2 = .52$; $p = .000$). De autochtone leerlingen halen op de oorspronkelijke milieuvariabele een score van 9.6 (sd: 2.6; range: 1-16), terwijl de allochtone leerlingen niet hoger komen dan 3.9 (sd: 2.4; range: 0-15). In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de verdeling van de autochtone en allochtone leerlingen over de vijf onderscheiden milieuniveaus.

Tabel 1 *Sociaal milieu naar etnische herkomst (percentages)*

	zeer laag	laag	mid-den	hoog	zeer hoog	N
autochtonen	.4	9.1	51.6	24.6	14.3	1582
allochtonen	33.7	51.6	12.2	1.9	.6	772

Uit Tabel 1 komt naar voren dat de allochtone leerlingen zijn geconcentreerd in de laagste regionen. Circa 52 procent van hen bevindt zich in de tweede categorie ('laag'), terwijl 52 procent van de autochtonen één categorie hoger zit ('midden'). Het feit dat de allochtone ouders vooral in de laagste milieucategorieën zijn te vinden, kan worden herleid tot de uitzonderlijk lage opleidingsniveaus van de mannen en vooral van de vrouwen. Van de laatste groep heeft bijvoorbeeld 73 procent geen of hooguit enkele jaren lager onderwijs gevolgd; deze vrouwen moeten waarschijnlijk als analfabeet worden beschouwd. Wat het beroepsniveau betreft, gaat het bij de allochtonen vaak (66 procent) om ongeschoolde handarbeiders; van de autochtone vaders behoort slechts 9 procent tot deze beroepsgroep.

4 Toetsprestaties en doorstroming naar het voortgezet onderwijs

In Tabel 2 wordt een overzicht gegeven van de taal- en rekentoetscores die de leerlingen behaalden in groep 8 van het basisonderwijs en van het doorstroomniveau voortgezet onderwijs. Deze gegevens worden gepresenteerd voor elk van de categorieën binnen de variabelen etnische herkomst, sociaal milieu en geslacht afzonderlijk.

Uit Tabel 2 blijkt dat er grote verschillen bestaan tussen de autochtone en allochtone leerlingen. Duidelijk is ook dat de verschillen vooral taalverschillen betreffen; de rekenverschillen zijn aanzienlijk kleiner en de verschillen qua doorstroomniveau zijn nog weer kleiner. Overigens is het hier van belang op te merken dat niet alle allochtone categorieën lagere scores halen dan de autochtonen. Molukse leerlingen bijvoorbeeld presteren beter op de taaltoets dan de Nederlandse leerlingen, terwijl Chinese leerlingen hogere en Molukse leerlingen gelijke scores halen op de rekentoets. Molukse leerlingen en overige

Tabel 2 *Toetsprestaties en doorstroomniveau naar etnische herkomst, sociaal milieu en geslacht (gemiddelden)*

	taal	rek.	v.o.
autochtonen	86	80	5.2
allochtonen	69	67	4.1
E ²	.19	.09	.06
zeer laag	64	60	3.5
laag	72	69	4.1
midden	83	78	4.7
hoog	88	84	5.7
zeer hoog	92	87	6.7
E ²	.25	.16	.21
jongens	80	78	4.9
meisjes	81	73	4.8
E ²	.00	.01	.00

Zuideuropese leerlingen stromen door naar hogere vormen van voortgezet onderwijs dan autochtone leerlingen (zie verder Driessen, 1990). Tussen de onderscheiden milieucategorieën bestaan eveneens grote verschillen (de samenhangen zijn overigens lineair). Evenals bij de factor etnische herkomst gaat het vooral om taalverschillen, maar ook de verschillen in doorstroomniveau zijn aanzienlijk. Hoewel er een lichte tendens bestaat dat jongens wat hogere rekenprestaties leveren, zijn er tussen jongens en meisjes voor geen van de drie

criteriumvariabelen relevante verschillen (ik beschouw een verschil relevant indien er door de factor meer dan 2.5 procent van de variantie van de criteriumvariabele wordt verklaard, ofwel: $E^2 > .025$). Behalve de in Tabel 2 gepresenteerde eenweg variantie-analyses zijn ook nog enkele meerweg variantie-analyses uitgevoerd teneinde te bepalen of er zich relevante interacties voordoen tussen de drie factoren. Dat blijkt niet het geval te zijn, hetgeen dus betekent dat de werking van de ene factor in alle categorieën van de andere factor hetzelfde is. Concreet wil dat hier bijvoorbeeld zeggen dat er tussen jongens en meisjes binnen geen van de vijf milieucategorieën en noch binnen de groep autochtonen, noch binnen de groep allochtonen relevante verschillen bestaan. Met andere woorden: geslacht als factor ter verklaring van verschillen in taal- en rekenprestaties en het doorstroomniveau voortgezet onderwijs blijkt niet relevant.

5 Doorstroomniveau en toetsprestaties

In Tabel 3 worden de doorstroomniveaus gerelateerd aan de toetsprestaties taal, rekenen en taal plus rekenen. Deze laatste variabele – waarin de scores voor taal en rekenen zijn gemiddeld – is toegevoegd om te controleren of de taal- en rekenprestaties elkaar misschien compenseren. Nagegaan wordt nu in Tabel 3 welke scores leerlingen uit het lage,

Tabel 3 *Doorstroomniveau naar taal- en rekentoetsprestaties, naar etnische herkomst, sociaal milieu en geslacht (gemiddelden)*

toets doorstroom	taal			rekenen			taal + rekenen		
	laag	mid.	hoog	laag	mid.	hoog	laag	mid.	hoog
autochtonen	78	88	95	70	83	92	74	85	93
allochtonen	64	78	86	62	75	86	63	77	85
E ²	.16	.14	.12	.04	.05	.04	.11	.12	.11
zeer laag	61	76	83	58	75	73	60	76	76
laag	68	78	86	64	75	86	66	77	86
midden	78	87	93	69	82	91	74	84	92
hoog	82	88	94	74	84	93	78	86	94
zeer hoog	85	90	95	69	82	93	77	86	94
E ²	.17	.14	.11	.05	.05	.09	.12	.11	.15
jongens	72	83	93	70	82	93	71	83	93
meisjes	73	86	94	63	79	90	68	82	92
E ²	.00	.01	.00	.03	.01	.02	.01	.00	.00

het midden of hoge doorstroomniveau haalden toen zij zich – in het jaar daaraan voorafgaand – nog in het basisonderwijs bevonden. Van belang is het of er tussen de categorieën van de drie achtergrondkenmerken – etnische herkomst, sociaal milieu en geslacht – relevante verschillen bestaan. Als dat het geval is, kan dat een aanwijzing vormen voor positieve discriminatie.

De gegevens in Tabel 3 laten zien dat met het stijgen van het type voortgezet onderwijs binnen nagenoeg elk van de categorieën van de drie variabelen ook de toetscores hoger worden. Tevens komt echter naar voren dat binnen elk van de doorstroomniveaus de toetscores van de binnen de drie variabelen onderscheiden categorieën sterk verschillen. In de meeste gevallen gaat het daarbij om significante verschillen. De cijfers in de tabel maken derhalve duidelijk dat toetsresultaten alléén niet bepalend zijn voor het niveau binnen het voortgezet onderwijs waarnaar wordt doorgestroomd. Evident is dat ook kenmerken als etnische herkomst en sociaal milieu een rol spelen (voor geslacht is alleen voor de rekenprestaties in het lage doorstroomniveau eta groter dan .15). Om het effect van herkomst en milieu te illustreren het volgende: autochtone leerlingen in het lage doorstroomniveau hebben in het basisonderwijs de taalscore 78. Allochtone leerlingen met dezelfde score zijn niet naar het lage, maar één niveau hoger, namelijk naar het midden-doorstroomniveau gegaan. Een ander voorbeeld: leerlingen uit de hoogste sociaal-milieucategorie in het lage doorstroomniveau hebben als taaltoetscore 85. Tegelijkertijd zitten leerlingen uit de laagste milieucategorieën met dezelfde toetscores echter in een aanzienlijk hoger schooltype. Voor de achtergrondkenmerken 'etnische herkomst' en 'sociaal milieu' gaat deze trend op voor zowel de taal- als voor de rekenprestaties, zij het dat de verschillen tussen de categorieën voor taal beduidend groter zijn dan voor rekenen en bovendien dat de verschillen voor taal kleiner worden naarmate het doorstroomniveau stijgt. Tevens doet die trend zich voor bij de gecombineerde taal- en rekenscores. De grotere verschillen voor taal dan voor rekenen vormen tot op zekere hoogte een ondersteuning voor het vermoeden dat het bij allochtonen gaat om een compensatie voor lacunes op het gebied van de Nederlandse taal. Voor het kenmerk 'ge-

slacht' is er iets speciaals aan de hand: voor taal gaan de verschillen een andere richting op dan voor rekenen. Voor taal bestaat er een zeer lichte tendens dat jongens die in hetzelfde doorstroomniveau zitten als meisjes lagere scores hebben gehaald, terwijl dat voor rekenen net omgekeerd is. Bovendien zijn voor rekenen de verschillen ook groter dan voor taal. Voor de gecombineerde taal- en rekenscores lijkt het er op dat de verschillen tegen elkaar zijn weggevallen. Uiteindelijk blijft nog slechts één significant verschil over en wel binnen het lage doorstroomniveau, maar dit verschil is zo gering dat het als niet relevant kan worden beschouwd. Dat er geen verschillen bestaan tussen jongens en meisjes voor wat betreft de relatie doorstroomniveau – toetsprestaties hoeft overigens geen verbazing te wekken; uit Tabel 2 is immers duidelijk geworden dat er geen verschillen bestaan tussen beide seksen met betrekking tot de prestaties voor taal en rekenen. Er is met andere woorden in dit opzicht geen reden tot discriminatie.

Evenals bij de lokale onderzoeken van De Jong en Kerkhoff blijkt dus dat er ook binnen een landelijke steekproef van scholen waarschijnlijk sprake is van positieve discriminatie van allochtone leerlingen door groepsleerkrachten. Dit is in feite het antwoord op de eerste onderzoeksvraag. Ik schrijf met opzet 'waarschijnlijk' omdat bij de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs het advies van de leerkracht niet allesbepalend hoeft te zijn (hoewel de correlatie tussen advies en feitelijke doorstroming in het onderhavige onderzoek .81 bedraagt). Ook de ontvangende school voor voortgezet onderwijs kan hierbij een voorname rol spelen. De Jong (1987) bijvoorbeeld oppert de gedachte dat de hogere typen voortgezet onderwijs bezig zijn met het verlagen van hun toelatingsnormen. Ook kan het van belang zijn op welke wijze de ontvangende school inspringt op de allochtone herkomst van de leerling. Het gaat dan om een specifieke aanpak en begeleiding van allochtone leerlingen. Verder moet de rol van de ouders niet worden onderschat. Uit het onderzoek van Luykx (1988) is bekend dat één relatief groot deel van de allochtone ouders het advies van de leerkrachten niet opvolgde en de kinderen naar hogere vormen van voortgezet onderwijs stuurde dan geadviseerd. Overigens blijkt uit dat onderzoek tevens dat de meeste leerlingen die een hoger type zijn gaan volgen dan geadviseerd, het uiteindelijk

ook hebben gehaald, echter niet zonder steun van hun ouders en leerkrachten. Bij de overgang basisonderwijs – voortgezet onderwijs spelen tenslotte ook leerlingkenmerken een belangrijke rol. Gedacht kan worden aan navolgingsgedrag: leerlingen kiezen voor een bepaalde school omdat hun vriend(innet)jes daar ook naar toe gaan. Er zijn aanwijzingen dat navolgingsgedrag onder groepen van allochtonen in sterkere mate voorkomt dan onder autochtonen. Andere leerlingkenmerken betreffen motivatie, beroepsaspiraties, doorzettingsvermogen en de eigen inschatting van de capaciteiten.

Wat het antwoord op de tweede onderzoeksvraag betreft, wordt duidelijk dat er in ieder geval geen positieve discriminatie plaatsvindt naar geslacht. Meisjes stromen in verhouding tot hun toetsprestaties niet door naar hogere vormen van voortgezet onderwijs dan jongens. Dit ligt ook niet voor de hand, omdat meisjes niet lager presteren dan jongens. Wat sociaal milieu betreft blijkt er voor de lagere milieucategorieën wel sprake van positieve discriminatie. Afgaande op hun toetsprestaties gaan de lagere-milieuleerlingen inderdaad naar hogere vormen van voortgezet onderwijs dan de hogere-milieuleerlingen. Het is echter de vraag in hoeverre deze bevinding geen artefact betreft van het feit dat de allochtone leerlingen vooral zijn te vinden in de lagere milieucategorieën en de autochtone juist beter

zijn vertegenwoordigd in de hogere categorieën. Een mogelijkheid die voor een deel een oplossing biedt voor dit probleem is het herhalen van de in Tabel 3 gepresenteerde analyses, maar nu afzonderlijk voor de autochtone en voor de allochtone leerlingen. De resultaten van deze analyses staan in Tabel 4 vermeld.

Voor de groep autochtonen blijkt dat de verschillen tussen de milieucategorieën voor de rekenprestaties onder het relevantie criterium ($E^2 > .025$) komen te liggen, terwijl die voor de taalprestaties er nog net boven liggen (het relatief hoge percentage verklaarde variantie uit de eerste kolom kan voor een belangrijk deel op het conto van de extreme taalscores van de enkele leerlingen uit de categorie 'zeer laag milieu' worden geschreven). Bij de groep allochtonen doet zich het probleem van de slechts mager gevulde 'hoog'- en 'zeer hoog'-milieucategorieën voor. Indien deze categorieën met minder dan 10 respondenten bij de aanliggende categorie worden gevoegd (of wanneer andere categorisering worden gehanteerd), dan dalen de percentages verklaarde variantie in alle gevallen nog (fors). Op basis van deze resultaten zou kunnen worden geconcludeerd dat de positieve discriminatie vooral een discriminatie is naar etnische herkomst en slechts in zeer bescheiden mate een discriminatie naar sociaal milieu. Toch neemt dit resultaat niet weg dat het binnen de totale leerlingpopulatie, dus autoch-

Tabel 4 Doorstroomniveau naar taal- en rekentoetsprestaties, naar sociaal milieu voor autochtonen, respectievelijk allochtonen (gemiddelden)

toets doorstroom	taal				rekenen		taal + rekenen		
	laag	mid.	hoog	laag	mid.	hoog	laag	mid.	hoog
<i>autochtonen</i>									
zeer laag	53*	-	-	54*	-	-	54*	-	-
laag	74	84	86	68	78	84	71	81	85
midden	78	88	94	69	82	91	74	85	93
hoog	82	89	95	74	85	93	78	87	94
zeer hoog	85	90	95	69	82	93	77	86	94
E^2	.07	.02	.04	.02	.01	.02	.05	.02	.04
<i>allochtonen</i>									
zeer laag	62	76	83*	59	75	73*	60	76	76*
laag	65	77	86	63	74	86	64	76	86
midden	73	82	86	67	78	90	70	80	88
hoog	74*	82*	82*	88*	70*	90*	81*	76*	86*
zeer hoog	-	86*	100*	-	90*	96*	-	88*	98*
E^2	.03	.03	.03	.03	.02	.20	.03	.03	.17

* N < 10

tonen plus allochtonen, ook mogelijk is de positieve discriminatie of overradvisering te herleiden tot verschillen in sociaal milieu.

6 Besluit

In dit artikel heb ik twee vormen van positieve discriminatie in het onderwijs aan de orde gesteld. De eerste, die slechts beknopt is besproken, hangt samen met een ongelijk onderwijsaanbod aan leerlingen met verschillende kenmerken en achtergronden. De aangehaalde onderzoeksresultaten wijzen er op dat deze vorm van positieve discriminatie uiteindelijk negatieve gevolgen heeft. De tweede vorm van discriminatie heeft te maken met verschillen in doorstroomadviezen en is uitgebreider behandeld. De gepresenteerde analyses duiden er op dat deze positieve discriminatie waarschijnlijk gezien moet worden als discriminatie naar etnische herkomst. In deze zin betekent dit een bevoordeling van de allochtone leerlingen. In hoeverre deze vorm van positieve discriminatie uiteindelijk een positief of een negatief effect heeft is vooralsnog onduidelijk. Enerzijds zijn er indicaties dat de overgeadviseerde leerlingen het ook redden in het gekozen schooltype en in ieder geval aanzienlijk meer vooruitgang boeken dan hun niet overgeadviseerde jaargenoten, anderzijds blijkt toch ook dat er onder de betreffende groep aanzienlijk meer sprake is van zittenblijven en uitval. Of deze vorm van discriminatie een bijdrage vormt in de bestrijding van de kansongelijkheid in het onderwijs – en daarna op de arbeidsmarkt – zal de tijd moeten leren.

Literatuur

- Driessen, G., *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, 1990.
- Driessen, G., K. de Bot & P. Jungbluth, *De effectiviteit van het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Prestaties van Marokkaanse, Spaanse en Turkse leerlingen*. Nijmegen: ITS, 1989.
- Extra, G. & L. Verhoeven, Bias in intelligentie-onderzoek bij allochtone kinderen. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 392-395.
- Flier, H. van der, *Vergelijkbaarheid van individuele testprestaties*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1980.

Jong, M. de & T. Vallen, Linguïstische en culturele bronnen van itembias in de Eindtoets Basisonderwijs voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 390-402.

Jong, M.-J. de, *Herkomst, kennis en kansen. Allochtone en autochtone leerlingen tijdens de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987.

Jungbluth, P., *Docenten over onderwijs aan meisjes. Positieve discriminatie met een dubbele bodem*. Nijmegen: ITS, 1982.

Jungbluth, P., *Verborgene differentiatie. Leerlingbeeld en onderwijsaanbod op de basisschool*. Nijmegen: ITS, 1985.

Kerckhoff, A., *Taalvaardigheid en schoolsucces. De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basisschool*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988.

Kerckhoff, A. & T. Vallen, Cultural biases in second language testing of children. In: G. Extra & T. Vallen (Eds.), *Ethnic minorities and Dutch as a second language. Studies on language acquisition*. Dordrecht: Foris Publications, 1985, 133-146.

Kok, F., *Vraagpartijdigheid. Methodologische verkenningen*. Amsterdam: SCO, 1988.

Luyckx, M., *Schoolsucces van Turkse en Marokkaanse meisjes. Een onderzoek naar Turkse en Marokkaanse meisjes in het mavo, havo en vwo*. Utrecht: ISOR, 1988.

Moelands, A., *Entretoets. Basisvaardigheden taal, rekenen en informatieverwerking. Verantwoording*. Arnhem: CITO, 1988.

Westerlaak, J., J. Kropman & J. Collaris, *Beroepenklapper*. Nijmegen: ITS, 1975.

Curriculum vitae

G. Driessen (1953) studeerde na de Pedagogische Academie te hebben voltooid onderwijskunde en pedagogiek. Binnen deze studies lag het accent op het leren lezen en onderwijsevaluatie. Is werkzaam op het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen en voert binnen de Afdeling Onderwijskansen onderzoek uit naar schoolloopbanen van allochtone en autochtone kinderen, met daarbij speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Promoveerde in 1990 op een proefschrift over de rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren bij de onderwijspositie van autochtone en allochtone leerlingen.

Adres: ITS, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen

Manuscript aanvaard 16-11-'90

Summary

Driessen, G. 'Discrepancies between primary school testcores and attained secondary education level. Positive discrimination in the transition from primary to secondary education?' *Pedagogische Studiën*, 1991, 68, 27-35

Two types of positive discrimination in education are reviewed in this article. Within the same classes of primary schools, girls and children with lower socio-economic backgrounds receive different i.e. lower levels of education than boys and children from higher income groups. This is seen as a type of positive discrimination because the teacher takes the characteristics and backgrounds of his pupils into account. However, the ultimate effect of this discrimination is negative because this way girls and children with lower socio-economic backgrounds will continue to go to the lower levels of secondary education.

Another type of positive discrimination manifests itself during the transition from primary to secondary education. It occurs that in comparison with Dutch children migrant children get much higher recommendations regarding their secondary education level from their primary school teachers than their testcores justify. There are indications that the teachers take into account the different and often problematic language background of migrant children and base their advice on their impression of the real capacities of this category of children. Whether this type of positive discrimination will lead to positive results in the long run and if it also is a remedy for unequal educational opportunities is unclear for the time being.