

# Leesvaardigheid in het Nederlands van allochtone en Nederlandse leerlingen in groep drie van het basisonderwijs\*

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

*Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek  
van de Universiteit van Amsterdam*

## Samenvatting

*In dit artikel wordt verslag gedaan over een onderzoek naar de leesprestaties van allochtone en Nederlandse leerlingen uit de derde groep van het basisonderwijs. In de onderhavige studie is de verblijfsduur van de allochtone leerlingen gecontroleerd en zijn de gebruikte toetsen onderzocht op bias tegen de allochtone leerlingen. De toetsgegevens leveren weinig aanwijzingen op voor bias tegen allochtone leerlingen. De resultaten laten verder zien dat er aanzienlijke verschillen bestaan tussen het succes in aanvankelijk lezen in het Nederlands van Nederlandse leerlingen en van Turkse, Marokkaanse en Berber leerlingen die minstens vanaf hun tweede jaar in Nederland verblijven. Tussen de Nederlandse en de allochtone leerlingen doen zich vooral tempoverschillen voor; er lijkt veel minder sprake te zijn van verschillen in de aard van de leesvaardigheid.*

## 1 Inleiding

In het basisonderwijs spreekt een groeiend aantal leerlingen van huis uit een andere taal dan het Nederlands. Volgens opgave van het CBS (1987) bedroeg in het schooljaar 1985/1986 het percentage leerlingen met een buitenlandse nationaliteit 5,6%. Als indicatie voor anderstaligheid is dit percentage echter geïnterpreteerd: het heeft geen betrekking op de leerlingen van Surinaamse en Antilliaanse afkomst die de Nederlandse nationaliteit hebben.

Het onderwijs aan allochtone leerlingen vindt hoofdzakelijk plaats in het Nederlands:

\* Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO), op verzoek van het Ministerie van O. en W.

voor hen een tweede of ook wel derde taal. De mate waarin veel allochtone leerlingen het Nederlands beheersen, laat te wensen over (Van Boeschoten, Verhoeven & Vermeer, 1986). De relatief gebrekkige beheersing van de gangbare instructietaal speelt de allochtone leerlingen parten; niet alleen bij het onderwijs in het Nederlands (het taalonderwijs) maar ook bij het onderwijs in andere vakken, dat zich immers voornamelijk via het Nederlands voltrekt (Appel, 1986). Een goede beheersing van het Nederlands is voor de onderwijskansen van allochtone leerlingen van groot belang. Aandacht voor de verwerving van het Nederlands door allochtone leerlingen is daarom van meet af aan belangrijk.

Aan de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek is een onderzoek in het kleuteronderwijs uitgevoerd naar de gelegenheid die Turkse en Marokkaanse leerlingen krijgen tot het leren van het Nederlands. In het hoofdonderzoek werden 28 kleuters een jaar lang gevolgd in hun kleutergroep. Over dit gedeelte van het project is gerapporteerd door Damhuis (1988). Een ander deel van het onderzoek is uitgevoerd onder leerlingen uit de derde groep van de basisschool. Bij een steekproef van allochtone en Nederlandstalige leerlingen is het succes bij het aanvankelijk lezen bepaald en in verband gebracht met gegevens over het voorafgaande onderwijs en gegevens over de buitenschoolse omgeving. In dit artikel gaan wij in op de verschillen in leesvaardigheid in het Nederlands (voortaan in het kort 'leesvaardigheid') tussen allochtone en Nederlandse leerlingen. In een volgend artikel bespreken wij de samenhangen tussen leesprestaties van de allochtone leerlingen en kenmerken van het gevolgde onderwijs en de buitenschoolse omgeving.

Aan de leesvaardigheid van allochtone leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs is door verschillende onderzoekers aandacht besteed. De leesprestaties van allochtone leerlingen blijken keer op keer achter te blijven bij die van Nederlandse leerlingen.

Bij het gebruik van de term 'achterstand' moet een kanttekening geplaatst worden. Sommige auteurs vermijden het gebruik van deze term en spreken liever over 'verschillen'. De term achterstand zou suggereren dat de oorzaak van de verschillen bij de kinderen zelf ligt, terwijl er sprake is van een 'mismatch between the educational context and the children's linguistic and socio-cultural background' (Verhoeven, 1987; zie ook Extra & Verhoeven, 1985). Wij gebruiken hier de termen 'verschillen' en 'achterstanden' door elkaar, steeds onder uitdrukkelijke verwijzing naar de vaardigheid in het lezen in het Nederlands. De term achterstand betekent hier niet meer dan *een verschil ten nadele*.

Wijnstra (1984) ging na hoeveel leerlingen in Rotterdam in de groepen 3 tot en met 7 van het gewone basisonderwijs leesprestaties leveren die liggen in de prestatierange van het MLK-onderwijs. Zijn schatting is dat de leesprestaties van 7.1% van de Turkse en Marokkaanse leerlingen binnen de MLK-range vallen, tegen 3.7% van de Surinaamse leerlingen en 1.6% van de Nederlandse leerlingen. Hij concludeert dat een relatief groot deel van de allochtone leerlingen kans loopt op een aanzienlijke onderwijsachterstand.

Uit een ander onderzoek van Wijnstra (1985), dat uitgevoerd is in groep 4 van het Rotterdamse basisonderwijs, blijken de leesprestaties van Surinaamse en Antilliaanse leerlingen ongeveer gelijk te zijn aan die van Nederlandse leerlingen uit arbeidersgezinnen. Turkse en Marokkaanse leerlingen presteren echter beduidend lager, zowel waar het gaat om technisch lezen als om begrijpend lezen.

Masson en De Jong (1985) en Van den Berg en Masson (1987) verrichtten eveneens onderzoek in het Rotterdamse basisonderwijs, respectievelijk in de groepen 4 tot en met 8 en 3 tot en met 8. Ook zij constateren grote achterstanden in leesvaardigheid bij zowel Turkse als Marokkaanse leerlingen. Voor de Surinaamse leerlingen constateren zij geringe achterstanden in technische leesvaardigheid, maar grotere achterstanden in begrijpend lezen.

In het kader van de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau zijn prestaties voor begrijpend lezen van een landelijke steekproef van allochtone leerlingen uit groep 8 van het basisonderwijs vergeleken met de prestaties van Nederlandse leerlingen (Tries-

scheijn, Van den Bergh & Hoeksma, 1985). Op iedere taak presteren de allochtone leerlingen lager. Het verschil in gemiddelden belooft waarden tussen éénderde en driekwart standaarddeviatie.

Verhoeven (1987) onderzocht structurele en temporele aspecten van de leesvaardigheid in het Nederlands van Turkse en Nederlandse leerlingen in de derde en vierde groep van het basisonderwijs. De Turkse leerlingen vertoonden gedurende de eerste twee jaren van het leesonderwijs een geringere leesvaardigheid dan de Nederlandse leerlingen, zowel op lexicaal niveau als op tekstniveau. De processen van het leren lezen van de beide groepen vertoonden wel dezelfde structuur.

Hoewel de resultaten van de verschillende studies in dezelfde richting wijzen, vallen er bij het uitgevoerde onderzoek wel enkele kanttekeningen te plaatsen. In de meeste studies is de verblijfsduur in Nederland van de onderzochte allochtone leerlingen aan sterke variatie onderhevig. Wijnstra (1984) vermeldt dat 40% van de onderzochte Turkse en Marokkaanse leerlingen na hun vierde verjaardag in Nederland gearriveerd is; hetzelfde geldt voor 60% van de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen. Van den Berg en Masson (1987) verschaffen geen gegevens over de verblijfsduur van de door hen onderzochte leerlingen. Bij Masson en De Jong (1985) blijkt de verblijfsduur van de allochtone leerlingen sterk variabel. Ook bij Triesscheijn e.a. (1985) varieerde de verblijfsduur zeer sterk, van één tot dertien jaar.

In twee studies werd voor de verblijfsduur gecontroleerd. Bij Wijnstra (1985) verbleven de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen tenminste 1,5 jaar in Nederland voordat zij naar de lagere school gingen; de Marokkaanse en de Turkse leerlingen hadden tenminste 1,5 jaar kleuteronderwijs gehad. Bij Verhoeven (1987) waren de Turkse kinderen minstens twee jaar in Nederland voordat zij in groep 3 belandden; in die periode hadden zij bovendien kleuteronderwijs gevolgd.

De variatie in verblijfsduur bemoeilijkt het vergelijken van de onderzoeksresultaten. In onderzoek is immers meermalen een verband geconstateerd tussen de verblijfsduur in Nederland en de leerprestaties en schoolloopbanen van allochtone leerlingen (De Jong & Tacq, 1985; Van Batenburg, 1985; Van Praag & Muus, 1987). De variatie in verblijfsduur

maakt een deel van de resultaten ook minder interessant: het basisonderwijs wordt in toenemende mate bevolkt door allochtone leerlingen die in Nederland geboren zijn, dan wel op zeer jeugdige leeftijd zijn aangekomen.

Een tweede kanttekening betreft het ontbreken van aandacht voor 'bias' of vraagonzuiiverheid in de gebruikte meetinstrumenten. Onder bias verstaan wij hier een in principe statistisch verschijnsel: een toets voor leesvaardigheid vertoont bias wanneer deze opgaven bevat die verschillen in moeilijkheid voor Nederlandstalige en anderstalige leerlingen die gezien hun prestaties op de totale toets als even leesvaardig in het Nederlands aangemerkt kunnen worden. Wanneer de verklaring voor de statistische bias de validiteit van de toets aantast, spreken wij van partijdigheid van de toets.

Kerkhoff en Vallen (1985) hebben aangetoond dat culturele partijdigheid bij taalvaardigheidsmetingen een rol kan spelen. Zij ontwierpen een cloze-test in drie cultuurversies: een Nederlandse, een Turkse en een Molukse variant. De verschillen in taalvaardigheid tussen Nederlandse, Turkse en Molukse leerlingen bleken te variëren per versie van de tekst. Op een test die bij hun eigen cultuur aansloot, presteerden de allochtone leerlingen beduidend beter dan op de Nederlandse cultuurversie. Door De Jong en Van Batenburg (1984, 1985) is bias bij intelligentiëmetingen onderzocht. Op grond van gegevens over de moeilijkheidsgraad, de betrouwbaarheid en de overeenkomst in factorstructuur concluderen zij dat de door hen gebruikte versie van de GALO-intelligentietest geen bias tegen anderstalige leerlingen vertoont. Extra en Verhoeven (1985) bestrijden deze conclusie.

In het onderhavige artikel doen wij verslag van een onderzoek naar de verschillen in prestaties bij het aanvankelijk lezen in het Nederlands van Nederlandse, Turkse en Marokkaanse leerlingen. De vergelijking heeft alleen betrekking op allochtone leerlingen die minstens vanaf hun tweede jaar in Nederland verblijven en de kleutergroepen doorlopen hebben. Bij de vergelijking besteden wij tevens aandacht aan de vraag of de gebruikte toetsen voor technisch lezen en begrijpend lezen bias vertonen ten opzichte van de allochtone leerlingen. Bij de toets voor technisch lezen valt bij voorbeeld bias te verwachten bij die items

waarin het goede antwoord en één van de afleiders foneem-opposities aan de orde stellen die wel in het Nederlands voorkomen maar niet in het Turks of het Marokkaans-Arabisch.

Wij stellen de volgende onderzoeksvragen:

1. Zijn er aanwijzingen dat items uit de gebruikte toetsen bias tegen allochtone leerlingen vertonen?
2. Hoe groot zijn in de derde groep van de basisschool de verschillen in succes bij het aanvankelijk lezen in het Nederlands tussen Nederlandse leerlingen en Turkse en Marokkaanse leerlingen die minstens vanaf hun tweede jaar in Nederland zijn?
3. Zijn de verschillen in leesvaardigheid tussen deze leerlingen toe te schrijven aan de frequentie waarmee bepaalde typen fouten voorkomen?

## 2 *Onderzoeksopzet*

### *Steekproef*

Uit het adressenbestand van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen is eind 1984 een aselechte, landelijke steekproef getrokken van 478 scholen met één of meer allochtone leerlingen. De steekproef was ongestratificeerd. Van de scholen was niet bekend in welke groep de allochtone leerlingen zich bevonden en van welke nationaliteit zij waren. Aan de scholen werd een verzoek gericht om deel te nemen aan het onderzoek, indien zich in de derde groep één of meer leerlingen bevonden die afkomstig waren uit één van de mediterrane landen. Aanvullend werd de voorwaarde gesteld dat deze leerlingen minstens vanaf hun tweede levensjaar in Nederland dienden te verblijven. Door 153 scholen werd niet op het verzoek gereageerd. Van de scholen die wel reageerden, namen er 196 geen deel aan het onderzoek omdat hun derde groepen geen leerlingen bevatten die aan onze specificaties voldeden. Er waren 71 scholen die 'om andere redenen' niet wisten deel te nemen. De resterende 58 scholen reageerden positief; 54 scholen namen met één derde groep deel; op 4 scholen werkten twee derde groepen mee. Het onderzoek is dus uitgevoerd in 62 derde groepen. Er is niet nagegaan of de onderzochte scholen verschillen van de scholen die niet participeren.

In Tabel 1 is weergegeven hoe de onder-

zochte leerlingen verdeeld waren over de variabelen verblijfsduur en taalachtergrond. Wij spreken hier over taalachtergrond in plaats van nationaliteit, omdat wij de Marokkaans-Arabische leerlingen onderscheiden van de Marokkaanse leerlingen die een Berber-taal als moedertaal hebben. Van de leerlingen met een Turkse nationaliteit blijven één Koerdische en drie Armeense leerlingen buiten beschouwing.

Hoewel gevraagd was naar kinderen uit alle mediterrane landen, waren de aanmeldingen van kinderen uit andere landen dan Turkije en Marokko erg beperkt in aantal. Omdat de toetsen klassikaal werden afgenomen, troffen wij in de steekproef ook een beperkt aantal allochtone leerlingen uit niet-mediterrane landen aan. Na de afname van de eerste toets bleek bovendien dat niet alle aangemelde mediterrane leerlingen aan de gestelde voorwaarde met betrekking tot de verblijfsduur voldeden.

De analyses die wij in het vervolg presenteren, hebben daarom niet op alle leerlingen uit steekproef betrekking, maar op vier van de zes groepen die op de eerste rij van de tabel vermeld staan: 67 Turkse, 63 Marokkaanse, 21 Berber en 884 Nederlandse leerlingen. De kleine groep leerlingen uit andere mediterrane landen dan Turkije en Marokko blijft buiten beschouwing.

Tabel 1 *Taalachtergrond en verblijfsduur van de leerlingen uit de 62 onderzochte derde groepen* (Tur. = Turks, Mar. = Marokkaans, Ber. = Berber, Mo. = overige mediterrane landen, Nm. = niet-mediterrane landen, Ned. = Nederlands)

Verblijfsduur	Taalachtergrond					
	Tur.	Mar.	Ber.	Mo.	Nm.	Ned.
Minstens vanaf tweede levensjaar	67	63	21	21	11	884
Vanaf moment tussen levensjaar twee en vier	9	15	4	3	2	0
Vanaf het vierde levensjaar	9	15	7	3	2	0

### *Meetinstrumenten*

De leesvaardigheid is gemeten met behulp van twee Cito-toetsen: Technisch Lezen I en Lees en Begrijp I. Technisch lezen betreft het accuraat decoderen of ontsleutelen van woorden.

Dit begint doorgaans met woorden die achtereenvolgens bestaan uit een medeklinker, een klinker en een medeklinker (mkm-woorden). Bij begrip lezen staat het begrip van het gelezene centraal.

De toets Technisch Lezen 1 bestaat uit 48 opgaven, die ieder bestaan uit een plaatje en drie woorden. De tekening bevat enkele voorwerpen binnen een bepaalde context. De betekenis van één van de woorden komt overeen met die van een voorwerp uit de tekening. De leerling moet de drie woorden lezen en dan aangeven welk van deze woorden overeenkomt met één van de voorwerpen uit de tekening. Het goede woord is steeds een mkm-woord. De twee foute alternatieven zijn op systematische wijze gekozen: één waarbij één letter uit het juiste woord is vervangen door een andere letter (foutentype 1) en één waarbij één letter uit het juiste woord is weggelaten of toegevoegd of waarbij de lettervolgorde is gewijzigd (foutentype 2). Wanneer een kind veel fouten van type 1 maakt, kan aangenomen worden dat het de vaardigheid fonem-grafeem-koppeling onvoldoende beheerst. Bij veel fouten van type 2 is de beheersing van de auditieve synthese onvoldoende. De toets wordt doorgaans na 4 maanden leesonderwijs afgenomen. De toets bestaat uit twee parallelversies (Verhoeven, 1980).

Bij de toets voor technisch lezen moet een kanttekening gemaakt worden. Het is niet uitgesloten dat de woordkennis van leerlingen een interfererende rol speelt bij het meten van hun technische leesvaardigheid. De relatie tussen de in de toets afgebeelde voorwerpen en de daarbij behorende klankvormen zal voor Nederlandse kinderen geen probleem vormen. Voor allochtone kinderen zou dit wel het geval kunnen zijn. Als er afzonderlijke items zijn waarbij allochtone kinderen door gebrekkige woordkennis gehinderd worden, kunnen deze items door bias-analyses gedetecteerd worden. Detectie van onzuiverheid ten gevolge van verschillen in woordkennis is alleen niet mogelijk in het hoogst onwaarschijnlijke geval dat allochtone leerlingen bij alle items in vrijwel gelijke mate door hun gebrekkige woordkennis gehinderd worden. Bij de bias-analyses zullen wij op dit probleem terugkomen.

De toets Lees en Begrijp I bestaat uit 27 meerkeuze-opgaven. In de opgaven zijn drie betekenisniveaus vertegenwoordigd: woordbetekenis (7 opgaven), zinsbetekenis (14 opga-

ven) en betekenisrelaties tussen zinnen (6 opgaven). Opgaven op het niveau woordbetekenis laten het kind bij voorbeeld een plaatje kiezen of aangeven welk woord begripsmatig bij een ander woord hoort. Zinsbetekenis speelt een rol in opgaven waarbij het kind een plaatje moet kiezen dat bij de gegeven zin hoort, of waarbij het kind moet aangeven welke zin eenzelfde betekenisinhoud heeft als de gegeven zin. Betekenisrelaties tussen zinnen komen naar voren in opgaven waarbij de leerling moet aangeven welke van de in willekeurige volgorde gegeven zinnen de eerste of laatste zin van het verhaaltje is. Deze toets wordt in de regel na een jaar leesonderwijs afgenomen. Van de toets bestaan twee parallelversies (Van der Schoot, 1980).

Over de status van woordkennis als onderdeel van de vaardigheid in het begrijpend lezen is discussie mogelijk. Wij rekenen woordkennis hier, met bij voorbeeld Wesdorp (1981) en Aarnoutse en De Moor (1983), tot begrijpend lezen. Evidentie voor het belang van woordkennis voor het begrijpend lezen is samengevat bij Van den Bergh (1988).

De toetsen zijn klassikaal door de eigen leerkracht afgenomen. De leerkrachten zijn daartoe schriftelijk geïnstrueerd. Van Technisch Lezen I is de A-versie afgenomen en wel in de tweede helft van januari 1985. Enkele leerkrachten legden de toets begin februari aan hun leerlingen voor. Van de Lees en Begrijp I is de B-versie afgenomen in de periode eind april/begin mei 1985. Sommige leerkrachten toetsten hun leerlingen echter begin juni.

#### *Ontbrekende waarnemingen*

Het ontbreken van waarnemingen vormt een lastig probleem bij het bepalen van toetscores. Sommige leerlingen slaan één of meer opgaven in een toets over. Waarschijnlijk doen zij dat omdat zij het goede antwoord niet weten en niet kunnen of willen raden. Het ligt daarom voor de hand om de overgeslagen opgaven of items fout te rekenen. Helemaal zeker kunnen wij van een dergelijke interpretatie echter niet zijn. Bij een vergelijking van verschillende groepen kan een dergelijke handelwijze daarom eventueel tot vertekeningen leiden: het is immers mogelijk dat het aantal ontbrekende waarnemingen in de groepen sterk verschilt.

Wij zijn nagegaan in hoeverre dit laatste het

geval is. Daartoe is een eenwegs variantie-analyse uitgevoerd met groepslidmaatschap (Turks, Marokkaans, Berber en Nederlands) als onafhankelijke variabele en het aantal ontbrekende waarnemingen als afhankelijke variabele. Het aantal ontbrekende waarnemingen per groep blijkt bij het gekozen 5%-niveau op geen van beide toetsen significant te verschillen (Technisch Lezen 1A:  $F=1.220$ ,  $p=.30$ ; Lees en Begrijp 1B:  $F=1.870$ ,  $p=.13$ ). Op grond van dit resultaat hebben wij alle ontbrekende waarnemingen als foute responsen opgevat. Deze handelwijze leek te meer gerechtvaardigd, gezien het beperkte aantal ontbrekende waarnemingen: bij de toets technisch lezen over de leerlingen gemiddeld 0.95, bij de toets begrijpend lezen gemiddeld 1.23.

### 3 Resultaten

#### *Bias*

Wij hebben op twee manieren onderzoek gedaan naar de vraag of de items uit de gebruikte toetsen voor technisch lezen en begrijpend lezen bias vertonen ten opzichte van de allochtone leerlingen. Door de resultaten van twee aanpakken te vergelijken verkleinen we de kans dat de onzuiverheid van items een gevolg is van steekproeffluctuaties.

Allereerst zijn analyses verricht met behulp van een iteratieve logit-procedure (Van der Flier, Mellenbergh, Adèr & Wijn, 1984; Kok, 1988). Met deze conditionele procedure kunnen twee leerlinggroepen vergeleken worden, die ieder in drie of meer scoregroepen opgesplitst zijn. Iedere scoregroep bestaat uit leerlingen met een overeenkomstig prestatieniveau (bepaald aan de hand van de prestaties op de totale toets). Voor ieder item uit de toets wordt bepaald of de kans om het item goed te maken dezelfde is voor overeenkomstige scoregroepen uit de twee leerlinggroepen. Zijn de kansen om het item goed te maken ongelijk, gemeten aan een tevoren vastgesteld criterium, dan is er sprake van item-bias. De analyse-procedure is iteratief: in de eerste ronde of iteratie worden scoregroepen gevormd op basis van de prestaties op de totale toets; in de eventuele tweede iteratie worden de scoregroepen gevormd op basis van de prestaties op alle items minus één: het item dat in de eerste ronde de meeste bias vertoonde. Bij de tweede iteratie worden opnieuw alle eerder verwijder-

de items op bias onderzocht. Bij de eventuele derde iteratie worden de scoregroepen gevormd op basis van de prestaties op alle items, minus de twee items die in de tweede ronde de meeste bias vertonen. Aan de iteraties komt een einde wanneer geen nieuwe items gevonden worden die bias vertonen.

Met behulp van de procedure zijn voor beide toetsen twee vergelijkingen uitgevoerd: Nederlandse leerlingen versus Turkse leerlingen en Nederlandse leerlingen versus Marokkaanse leerlingen. Vanwege hun geringe aantal blijven de Berber leerlingen bij de analyses naar bias buiten beschouwing.

Iedere vergelijking is, bij wijze van kruisvalidatie, herhaalde malen uitgevoerd, voor een indeling in 3 tot 7 scoregroepen. Hiertoe is besloten wegens de geringe omvang van de groepen allochtone leerlingen. Immers, wanneer de twee te vergelijken leerlinggroepen sterk in vaardigheid verschillen, dreigt bij een indeling in weinig scoregroepen het gevaar van spurieuze bias-classificaties. Bij een indeling in veel scoregroepen wordt daarentegen het onderscheidingsvermogen geringer en dreigt het gevaar dat items met bias niet gevonden worden. De items die bij toetsing op het 1%-niveau bij iedere indeling in scoregroepen bias vertonen, hebben wij als onzuivere items aangemerkt. In Tabel 2 geven we een overzicht over de toetsingsresultaten.

Tabel 2 Aantal items met bias bij toetsing met iteratieve logit-procedure bij indeling in 3 tot 7 scoregroepen, en nummers van items die bij iedere indeling in scoregroepen bias vertonen

	Aantal scoregroepen				Item nrs.
	3	4	5	6 7	
<b>Technisch lezen</b>					
Ned. vs. Tur.	9	9	5	7 *	4,16,36,39,47
Ned. vs. Mar.	7	4	2	2 *	4,37
<b>Begrijpend lezen</b>					
Ned. vs. Tur.	1	1	2	2 2	2
Ned. vs. Mar.	2	1	1	1 2	2

\* De toetsing kon niet uitgevoerd worden vanwege een te klein aantal proefpersonen in één van de scoregroepen

In de tweede plaats is voor beide toetsen de passing van het Rasch-model onderzocht (Hambleton & Swaminathan, 1985). De passing van het model is eerst onderzocht voor de

Nederlandse leerlingen en vervolgens apart voor de Turkse en Marokkaanse leerlingen. Om de bias van items na te gaan, hebben wij een vergelijking gemaakt tussen de b-parameters (of moeilijkheidsschattingen van de items) die voor de verschillende groepen verkregen zijn. Wil een dergelijke vergelijking zinvol zijn, dan dienen de items van de toetsen voor ieder van de drie groepen redelijk te passen binnen het Rasch-model. De passing van de items wordt weergegeven in Tabel 3.

De b-parameters zijn vervolgens op twee manieren vergeleken: per item is nagegaan of de b's van de te vergelijken groepen significant van elkaar verschillen. De toetsingsgrootheid t is hier gelijk aan de ratio van het verschil tussen de twee b-parameters en de vierkantswortel uit de som van de kwadraten van de standaard meetfouten van de b-parameters. Als kritieke waarde voor t is 2.4 aangehouden (Ironson, 1982). Voor alle items te zamen zijn verder correlaties berekend tussen de b's van de te vergelijken groepen. In Figuur 1 geven we een overzicht van de resultaten.

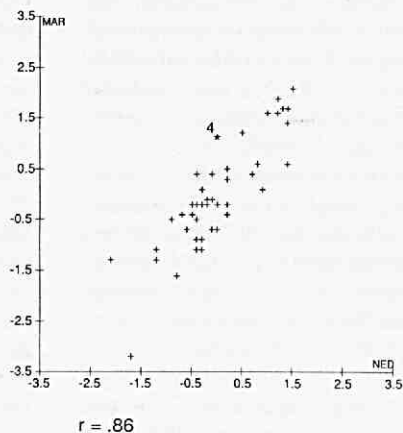
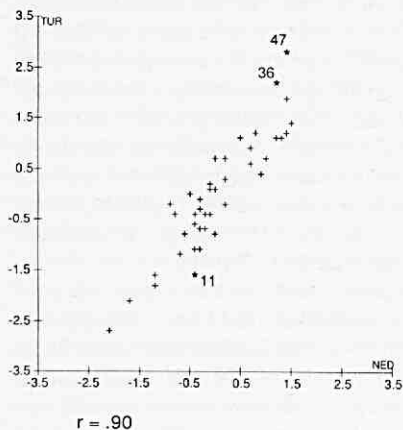
Uit Tabel 2 blijkt dat uit de toetsing met de iteratieve logit-procedure een beperkt aantal onzuivere items naar voren komt. Bij de vergelijking tussen Turkse en Nederlandse leerlingen blijken vijf items uit de toets Technisch Lezen 1A onzuiver en één item uit de toets Lees en Begrijp 1B. Bij de vergelijking tussen Marokkaanse en Nederlandse leerlingen vinden we respectievelijk twee onzuivere items en één onzuiver item.

Tabel 3 Passing van de items uit de toetsen voor technisch en begrijpend lezen binnen het Rasch-model: vrijheidsgraden, chi-kwadraat en overschrijdingskans voor de toetsen van Martin-Löf en Anderson

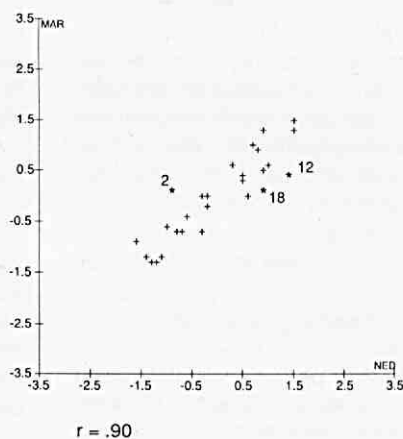
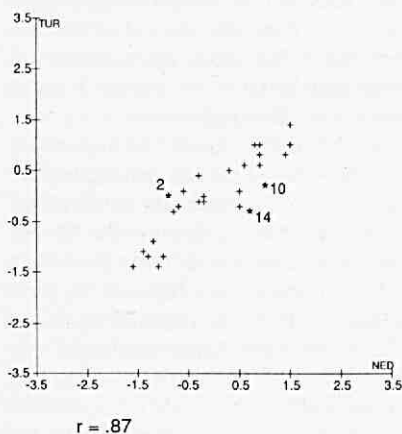
	Martin-Löf			Anderson		
	df	$\chi^2$	p	df	$\chi^2$	p
<b>Technisch lezen</b>						
Nederlands	1786	1947.58	.00	47	129.70	.00
Turks	1269	1388.70	.01	*	*	*
Marokkaans	1175	1266.34	.03	*	*	*
<b>Begrijpend lezen</b>						
Nederlands	650	957.41	.00	26	211.40	.00
Turks	598	736.30	.00	26	23.90	.58
Marokkaans	494	533.98	.10	26	31.36	.22

\* Door een te klein aantal waarnemingen in bepaalde scoregroepen kon de toets niet verricht worden.

### Technisch Lezen



### Begrijpend Lezen



Figuur 1 Strooidiagrammen voor de *b*-parameters voor de toetsen Technisch Lezen 1A en Lees en Begrijp 1B voor Nederlandse en allochtone leerlingen; in de diagrammen items met bias, onder de diagrammen correlaties tussen *b*-parameters

Uit Tabel 3 blijkt dat de items uit de twee toetsen voor ieder van de drie groepen redelijk passen binnen het Rasch-model. Weliswaar is de overschrijdingskans in bijna alle gevallen kleiner dan .05, maar de ratio van de chi-kwadraat waarden en de bijbehorende aantallen vrijheidsgraden voor de toetsing van Martin-Löf en Anderson is niet veel groter dan 1. De betere passing bij de allochtone leerlingen kan niet toegeschreven worden aan effecten die uitgaan van de kansen op het raden van de goede antwoordalternatieven. De 'index of subject separation' die aangeeft hoe goed de toets discrimineert tussen leerlingen met verschillende vaardigheden is voldoende hoog:

bij technisch lezen .72 (Ned.), .90 (Tur.) en .87 (Mar.); bij begrijpend lezen .83 (Ned.), .82 (Tur.) en .80 (Mar.). Uit Figuur 1 blijkt dat de *b*-parameters voor de verschillende groepen sterk overeenkomen. De correlaties die bij de strooidiagrammen vermeld staan liggen alle rond .90. Vermeldenswaard is dat de correlatie tussen de *b*-parameters voor de Nederlandse leerlingen in het onderhavige onderzoek en de *b*-parameters die Verhoeven (1982) voor zijn steekproef van Nederlandse leerlingen rapporteert, .93 (technisch lezen) respectievelijk .96 (begrijpend lezen) bedraagt. Uit de toets op de verschillen tussen de *b*-parameters komt voor enkele items bias aan het licht. Die

items zijn in de stroodiagrammen met een asterisk en het itemnummer aangegeven.

In globale zin stemmen de resultaten van deze analyse goed overeen met de eerder besproken resultaten van de iteratieve logit-procedure. Het overgrote deel van de items vertoont geen bias. Opvallend is echter wel dat de twee procedures voor gedeeltelijk verschillende items bias aantonen. Het is niet uitgesloten dat de kleine omvang van de steekproef ons hier parten speelt. Er zijn echter ook items die in beide procedures bias vertonen. Door de convergentie van de resultaten verdienen deze items nadere beschouwing.

#### *Verklaringen voor itembias bij technisch lezen*

Een voor de hand liggende verklaring voor bias in de items voor technisch lezen is dat de bias optreedt bij die items waarin het goede antwoord en één van de afleiders foneemopposities aan de orde stellen die wel in het Nederlands voorkomen maar niet in het Turks of in het Marokkaans-Arabisch (zie Coenen, Van Wiggen & Bok-Bennema, 1978). De resultaten voor technisch lezen weerspreken deze veronderstelling. De toets Technisch Lezen IA bevat voor de Turkse leerlingen 7 van dergelijke items en voor de Marokkaanse leerlingen 13. Alleen item 47 vertoont de voorspelde bias. De bias bij item 4 was niet voorspeld. Item 4 uit de toets technisch lezen vertoont volgens beide procedures bias tegen de Marokkaanse leerlingen. Het plaatje bij het item toont een bord met een stapel pannekoeke, een pot met stroop en een pot met suiker en een openstaand pak met het opschrift 'pannekoek'. De drie aangeboden woorden zijn 'muil', 'leem' en 'meel'. Item 47 vertoont volgens beide procedures bias tegen de Turkse leerlingen. Het plaatje bij het item toont een molen; de aangeboden woorden zijn 'wiek', 'kweek' en 'week'. Een verklaring voor de bias moet misschien gezocht worden in de 'culturele inhoud' van de items: deze zou de allochtone leerlingen voor extra problemen kunnen stellen. Zeker kunnen we van deze verklaring echter niet zijn; er zijn meer items waarvan de inhoud cultuur-specifiek lijkt, maar deze items vertonen geen bias.

Een andere verklaring voor de bias heeft betrekking op de woordkennis van leerlingen. Wij zijn nagegaan of er aanwijzingen zijn dat de bias daarmee verband houdt. Omdat wij niet beschikken over directe metingen van de

kennis van de woorden die bij de plaatjes in de toets horen, moeten wij hier volstaan met een indirecte aanpak. Als indicator voor de kennis van de woorden hebben wij gegevens over hun gebruiksfrequentie benut. Deze gegevens ontlenen wij aan een onderzoek naar de frequenties van woorden in gesproken Nederlands van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Molukse kinderen (Coenen & Vermeer, 1988). Wij hebben in het onderstaande gebruik gemaakt van de woordfrequenties voor leerlingen uit groep 1 tot 4.

Woordfrequenties lijken als indicator voor de moeilijkheidsgraad van woorden (en daarmee voor woordkennis) een zekere validiteit te hebben. Voor de zeven woordkennis-items uit de toets voor begrijpend lezen zijn wij de samenhang tussen woordfrequentie en itemmoeilijkheid nagegaan. De frequenties van de woorden waarvan de betekenis in de items getoetst wordt, hebben wij gecorrigeerd met de b-parameters van de betreffende items, zoals gevonden voor Turkse en Marokkaanse leerlingen. De correlatie tussen woordfrequentie en itemmoeilijkheid bedraagt .55 voor Turkse en .60 voor Marokkaanse leerlingen.

De goede antwoorden van de items uit de toets voor technisch lezen die volgens de iteratieve logit-procedure geen bias vertonen, hebben een gemiddelde frequentie van 39.02. De goede antwoorden van de zeven items die wel bias vertonen, hebben een gemiddelde frequentie van 1.5. De gegevens vormen daarmee een indicatie voor de veronderstelde invloed van woordkennis op itembasis. Gezien de zeer kleine aantallen waarop de bovenstaande redenatie berust, is voorzichtigheid evenwel geboden.

#### *Verklaringen voor itembias bij begrijpend lezen*

Uit de toets begrijpend lezen vertoont alleen het tweede item volgens beide procedures bias tegen zowel de Turkse als de Marokkaanse leerlingen. Het item biedt vier uitspraken aan: 'Een dwerg is klein.', 'Een olifant is klein.', 'Een reus is klein.' en 'Een walvis is klein.' Voor de oorzaak van de bias hebben wij geen voor de hand liggende verklaring. Omdat maar één item bias tegen allochtone leerlingen vertoont is nadere analyse niet zinvol.



### Conclusie over itembias

De conclusie mag zijn dat de gebruikte toetsen in zeer geringe mate bias vertonen: slechts enkele items komen uit de verschillende analyse-procedures als biased naar voren. Voor de bias hebben wij geen sluitende verklaring. Voor de items met bias uit de toets voor technisch lezen zijn er voorzichtige aanwijzingen dat de woordkennis van de leerlingen in het geding is. Vooralsnog zien wij onvoldoende redenen om aan de onpartijdigheid van de toetsen te twijfelen. Bij de vergelijking van de prestaties van de Nederlandse en de allochtone leerlingen maken we daarom gebruik van alle toetsitems.

### Verschillen in vaardigheid in het technisch lezen

In Tabel 4 zijn de resultaten voor de groepen weergegeven, te zamen met de resultaten van een eenwegs variantie-analyse waarbij een toets is verricht voor de volgende contrasten: Nederlandse versus allochtone leerlingen; Marokkaanse leerlingen versus Berber leerlingen; Turkse leerlingen versus Marokkaanse en Berber leerlingen. Uit de tabel kan opgemaakt worden dat de prestaties van de Nederlandse leerlingen en de allochtone leerlingen sterk verschillen. Van de 48 items maken de Nederlandse leerlingen er gemiddeld 5 fout; de allochtone leerlingen maken gemiddeld 9 tot 15 opgaven fout. De prestaties van de Marokkaanse en de Berber leerlingen verschillen niet significant. De Turkse leerlingen presteren significant lager dan de Marokkaanse en de Berber leerlingen.

Opgemerkt moet worden dat het gemiddel-

Tabel 4 Gemiddelden (G), standaarddeviaties (SD) en betrouwbaarheid (KR-20) voor de toets Technisch Lezen 1A van Nederlandse, Berber, Marokkaanse en Turkse leerlingen en resultaten van een eenwegs variantie-analyse met toets voor contrasten

	G	SD	KR-20	N
Nederlands	42.9	6.9	.93	884
Berber	39.3	7.4	.93	21
Marokkaans	37.4	9.4	.93	63
Turks	33.0	9.8	.89	67

Overall F-toets	df= 3/1031	F= 47.19	p= .00
Contrast Ned. vs. all.	df= 87.3	t = 7.73	p= .00
Contrast Mar. vs. Ber.	df= 43.4	t = -0.97	p= .34
Contrast Tur. vs. Mar.Ber.	df= 109.3	t = 3.43	p= .00

de van de Nederlandse leerlingen uit ons onderzoek hoger ligt dan het gemiddelde van de groep waarop de toets genormeerd is. Verhoeven (1982) rapporteert een gemiddelde van 39.7 en een standaarddeviatie van 8.97.

De verschillen tussen de Nederlandse en de Turkse leerlingen bedragen bijna anderhalve standaarddeviatie (van de verdeling van de Nederlandse leerlingen). Tussen de Nederlandse leerlingen en de Marokkaanse en Berber leerlingen bedragen de verschillen ongeveer driekwart standaarddeviatie. De Turkse leerlingen presteren ook beduidend lager dan de Marokkaanse en Berber leerlingen. De in eerder onderzoek geconstateerde verschillen doen zich dus, ondanks de langere verblijfsduur van de allochtone leerlingen, nog steeds in sterke mate voor.

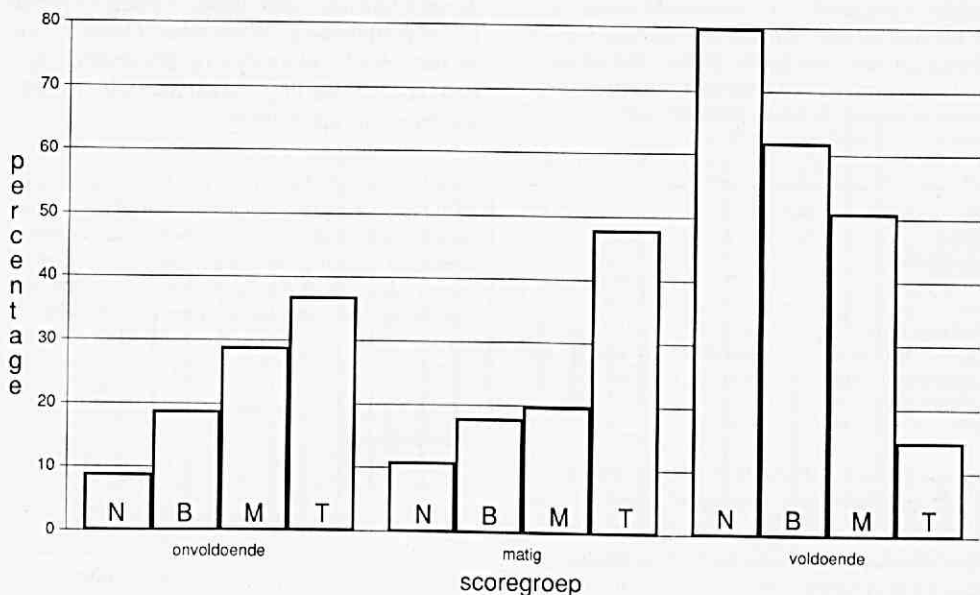
De verschillen in prestaties bij het technisch lezen kunnen ook op een andere manier duidelijk gemaakt worden. Een score van 85 tot 100 procent goede antwoorden op de toets is een indicatie voor voldoende beheersing; bij een score van 70 tot 85 procent is sprake van een matige beheersing; de beheersing is onvoldoende bij een score van minder dan 70 procent (Verhoeven, 1982). Van de Nederlandse leerlingen vertoont het overgrote deel een voldoende beheersing. Van de Turkse leerlingen presteert maar 15% voldoende. Van de Marokkaanse en Berber leerlingen levert

Tabel 5 Gemiddelden (G) en standaarddeviaties (SD) voor de relatieve frequenties van fouten in de foneem-grafeem-koppeling en fouten in de auditieve synthese van Nederlandse, Berber, Marokkaanse en Turkse leerlingen en resultaten van een eenwegs variantie-analyse met toets voor contrasten

	G	SD	N
Foneem-grafeem koppeling			
Nederlands	0.58	0.32	725
Berber	0.50	0.30	20
Marokkaans	0.60	0.26	62
Turks	0.51	0.19	65

	G	SD	N
Auditieve synthese			
Nederlands	0.42	0.32	725
Berber	0.50	0.30	20
Marokkaans	0.40	0.27	62
Turks	0.49	0.19	65

Overall F-toets:	df= 3/868	F= 1.36	p= .25
Contrast Ned. vs. all.:	df= 50.9	t = 1.30	p= .20
Contrast Mar. vs. Ber.:	df= 29.0	t = 1.28	p= .21
Contrast Tur. vs. Mar.Ber.:	df= 52.5	t = -0.94	p= .35



Figuur 2. Percentages Nederlandse, Berber, Marokkaanse en Turkse leerlingen met voldoende, matige en onvoldoende beheersing van het technisch lezen

50 tot 60% een voldoende prestatie. In Figuur 2 zijn de resultaten weergegeven.

In welk opzicht verschillen de prestaties bij het technisch lezen van de allochtone leerlingen en de Nederlandse leerlingen? Wij zijn nagegaan of de verschillende typen fouten door de onderscheiden groepen leerlingen in relatief dezelfde mate gemaakt worden. In Tabel 5 is de relatieve frequentie weergegeven waarmee fouten in de fonem-grafeem-koppeling en fouten in de auditieve synthese gemaakt worden. De relatieve frequentie van de foutentypen is bepaald door het aantal foute antwoorden van een bepaald type te delen door het totaal aantal foute antwoorden. Omwille van de zuiverheid is de analyse alleen verricht voor die leerlingen waarvoor wij over alle waarnemingen beschikten. Het aantal Nederlandse leerlingen is hier een stuk lager dan in de totale steekproef, omdat velen van hen in het geheel géén fouten maakten.

Tabel 5 bevat tevens de resultaten van een eenwegs variantie-analyse met een toets op de eerder onderscheiden contrasten. (N.B. Omdat de twee foutentypen direct afhankelijk zijn – de gemiddelden sommeren tot 1 – , zijn

de resultaten van de variantie-analyses voor beide variabelen identiek). Uit de tabel blijkt dat van een relatieve oververtegenwoordiging van bepaalde typen fouten in het technisch lezen bij de allochtone leerlingen geen sprake is. Zij maken in relatief opzicht dezelfde fouten als Nederlandse leerlingen.

#### *Versillen in vaardigheid in het begrijpend lezen*

Tabel 6 bevat de resultaten voor de toets Lees en Begrijp 1B. Uit de tabel kan opgemaakt worden dat ook de prestaties voor begrijpend lezen van de Nederlandse leerlingen en de allochtone leerlingen sterk verschillen. Van de 27 items maken de Nederlandse leerlingen er gemiddeld 8 fout; de allochtone leerlingen maken gemiddeld 12 tot 14 opgaven fout. De prestaties van de verschillende groepen allochtone leerlingen verschillen niet significant van elkaar, in tegenstelling tot de prestaties voor technisch lezen.

Vermeld kan worden dat het gemiddelde van de Nederlandse leerlingen uit ons onderzoek vrijwel gelijk is aan het gemiddelde van de groep waarop de toets genormeerd is. Verhoeven (1982) rapporteert een gemiddelde van 18.7 en een standaarddeviatie van 6.73.

Tabel 6 *Gemiddelden (G), standaarddeviaties (SD) en betrouwbaarheid (KR-20) voor de toets Lees en Begrijp 1B van Nederlandse, Berber, Marokkaanse en Turkse leerlingen en resultaten van een eenwegs variantie-analyse met toets voor contrasten*

	G	SD	KR-20	N
Nederlands	19.2	6.0	.93	842
Berber	14.8	6.9	.87	21
Marokkaans	13.5	5.5	.86	61
Turks	12.9	5.4	.92	63
Overall F-toets:	df=3/983	F=38.28	p=.00	
Contrast Ned. vs. all.:	df=49.4	t=8.56	p=.00	
Contrast Mar. vs. Ber.:	df=29.1	t=-0.76	p=.45	
Contrast Tur. vs. Mar.Ber.:	df=67.4	t=-1.21	p=.23	

De verschillen tussen de Nederlandse en de allochtone leerlingen bedragen ongeveer één standaarddeviatie (van de verdeling van de Nederlandse leerlingen). Ook de in eerder onderzoek geconstateerde verschillen in de vaardigheid in het begrijpend lezen zijn dus, ondanks de langere verblijfsduur, nog steeds sterk aanwezig.

Het omvangrijke verschil kan ook anders uitgedrukt worden. Leerlingen met een score boven 23 presteren hoog; een score van 20 tot en met 23 geldt als juist boven gemiddeld, een score van 16 tot en met 19 als juist onder gemiddeld, een score van 12 tot en met 15 als laag, een score van 8 tot en met 11 als zeer laag, terwijl een score beneden 8 als een score op kansniveau betiteld kan worden: een score die door louter gokken verkregen kan worden (Van der Schoot, 1980). Van de Nederlandse leerlingen presteert meer dan de helft hoog of juist boven gemiddeld. Van de Turkse leerlingen presteert slechts 14% hoog of juist boven gemiddeld. Voor de Marokkaanse leerlingen en de Berber leerlingen ligt dit percentage op 16% en 33%. Figuur 3 bevat een weergave van de resultaten.

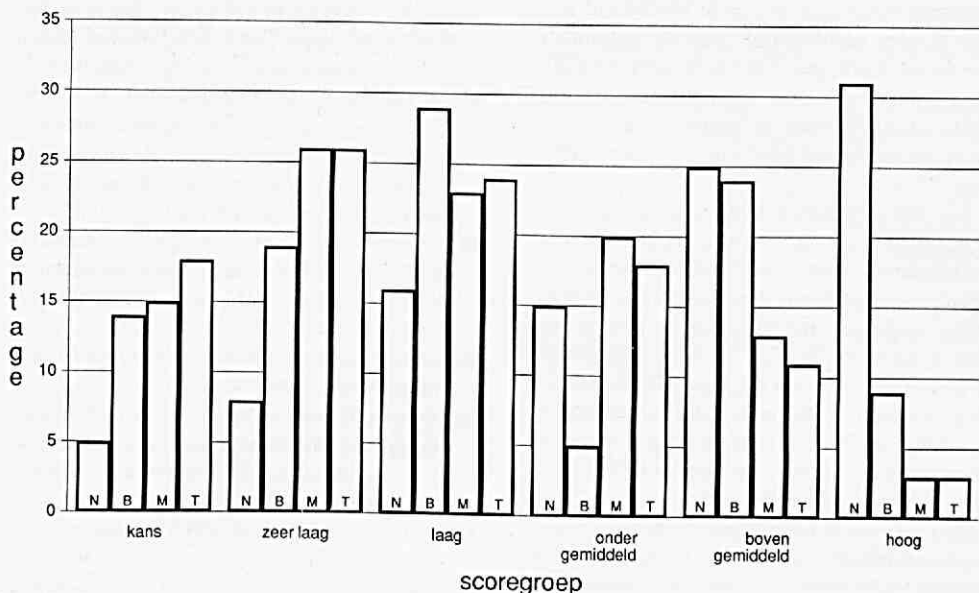
In welk opzicht verschillen de prestaties bij het begrijpend lezen van de allochtone leerlingen en de Nederlandse leerlingen? Wij zijn nagegaan of de verschillende typen items door de onderscheidende groepen leerlingen in relatief dezelfde mate fout gemaakt worden. In Tabel 7 is de relatieve frequentie weergegeven waarmee items gericht op woordbetekenis, zinsbetekenis en betekenisrelaties tussen zinnen fout gemaakt worden. De relatieve frequentie van de fouten in de verschillende typen items is, zoals eerder, bepaald door het aantal fouten in

de verschillende typen items te delen door het totaal aantal foute antwoorden. Omwille van de zuiverheid is de analyse opnieuw alleen verricht voor die leerlingen waarvoor wij over alle waarnemingen beschikten.

Tabel 7 *Gemiddelden (G) en standaarddeviaties (SD) voor de relatieve frequenties van fouten in items gericht op woordbetekenis, zinsbetekenis en betekenisrelaties tussen zinnen van Nederlandse, Berber, Marokkaanse en Turkse leerlingen en resultaten van een eenwegs variantie-analyse met toets voor contrasten*

	G	SD	N
<b>Woordbetekenis</b>			
Nederlands	0.13	0.15	774
Berber	0.20	0.22	21
Marokkaans	0.22	0.16	60
Turks	0.23	0.12	63
Overall F-toets:	df=3/914	F=14.93	p=.00
Contrast Ned. vs. all.:	df=39.8	t=-4.69	p=.00
Contrast Mar. vs. Ber.:	df=28.4	t=0.28	p=.78
Contrast Tur. vs. Mar.Ber.:	df=48.9	t=0.54	p=.60
<b>Zinsbetekenis</b>			
Nederlands	0.48	0.26	774
Berber	0.49	0.20	21
Marokkaans	0.45	0.16	60
Turks	0.49	0.11	63
Overall F-toets:	df=3/914	F=0.33	p=.81
Contrast Ned. vs. all.:	df=58.3	t=0.10	p=.92
Contrast Mar. vs. Ber.:	df=29.3	t=-0.70	p=.49
Contrast Tur. vs. Mar.Ber.:	df=50.3	t=0.88	p=.38
<b>Betekenisrelaties tussen zinnen</b>			
Nederlands	0.39	0.27	774
Berber	0.31	0.22	21
Marokkaans	0.33	0.16	60
Turks	0.28	0.12	63
Overall F-toets:	df=3/914	F=5.37	p=.00
Contrast Ned. vs. all.:	df=52.6	t=4.27	p=.00
Contrast Mar. vs. Ber.:	df=27.5	t=0.37	p=.71
Contrast Tur. vs. Mar.Ber.:	df=45.7	t=-1.37	p=.18

Tabel 7 bevat tevens de resultaten van een eenwegs variantie-analyse met een toets op de eerder onderscheiden contrasten. (Ook hier zijn de foutentypen afhankelijk. Bij de drie gerapporteerde toetsingen moet daarom aantekend worden dat ieder van de drie toetsingen direct afhankelijk is van de twee overige.) Uit de tabel blijkt dat er sprake is van een relatieve oververtegenwoordiging van bepaalde typen fouten in het begrijpend lezen van de allochtone leerlingen. Zij maken in



Figuur 3 Percentages Nederlandse, Berber, Marokkaanse en Turkse leerlingen met hoge, juist boven gemiddelde, juist onder gemiddelde, lage, zeer lage en kans-prestaties op de toets voor begrijpend lezen

relatief opzicht vooral meer fouten in de woordbetekenis dan Nederlandse leerlingen. Waarschijnlijk speelt een geringere woordenschat hun hier parten. De allochtone leerlingen maken verder een relatief geringer aantal fouten in de items die op betekenisrelaties tussen zinnen gericht zijn dan de Nederlandse leerlingen. Blijkbaar kunnen zij bij deze items hun geringere leesvaardigheid compenseren. De items bevatten vier zinnen die te zamen een verhaaltje vormen. De leerlingen moeten de zin kiezen waarmee het verhaaltje moet beginnen dan wel eindigen. Misschien is een globaal begrip van de betekenis van de aangeboden zinnen voldoende om de opgaven goed te maken.

#### 4 Discussie

Ons onderzoek heeft laten zien dat er in de derde groep van de basisschool aanzienlijke verschillen bestaan in het succes in het aanvankelijk lezen in het Nederlands van Nederlandse, Turkse, Marokkaanse en Berber leerlingen. De verschillen tussen de Nederlandse en de Turkse leerlingen bedragen bij begrijpend lezen één en bij technisch lezen

anderhalve standaarddeviatie. De verschillen tussen de Nederlandse leerlingen en de Marokkaanse en Berber leerlingen bedragen bij technisch en begrijpend lezen ongeveer driekwart standaarddeviatie. De prestaties van de Turkse leerlingen blijven achter bij die van de Marokkaanse en Berber leerlingen. Dit gegeven wijkt af van de resultaten van Masson en De Jong (1985); het stemt echter wel overeen met gegevens over de mondelinge taalvaardigheid van Turkse en Marokkaanse leerlingen (Verhoeven & Vermeer, 1986).

De verschillen tussen de Nederlandse en de allochtone leerlingen mogen groot genoemd worden; ook wanneer we rekening houden met het feit dat de vergeleken groepen niet alleen verschillen in taalachtergrond, maar mogelijk ook in maatschappelijke positie. Men dient te bedenken dat het merendeel van de allochtone leerlingen afkomstig is uit gezinnen met een lage sociaal-economische status. Bij een vergelijking van de allochtone leerlingen met Nederlandse arbeiderskinderen zullen de verschillen beduidend kleiner zijn, maar beslist niet verwaarloosbaar. De omvang van de verschillen is te meer opmerkelijk omdat deze verschillen allochtone leerlingen betreffen die

minstens vanaf hun 2e jaar in Nederland zijn. Een langere verblijfsduur doet de verschillen niet teniet: leerlingen met een langere verblijfsduur lopen toch ook leerachterstanden op. Extra aandacht voor de leerprestaties van allochtone leerlingen blijft onverminderd geboden.

Uit ons onderzoek komen geen specifieke verschillen in de aard van de technische leesvaardigheid tussen de Nederlandse en de allochtone leerlingen naar voren. De andersstalige leerlingen maken geen andere fouten dan de Nederlandstalige leerlingen; zij maken er vooral meer. Bij het begrijpend lezen maken de allochtone leerlingen relatief veel fouten op woordniveau. Onze gegevens wijzen in dezelfde richting als die van Verhoeven (1987): er is vooral sprake van tempoverschillen.

Wij hebben in onze gegevens tenslotte weinig aanwijzingen voor bias in de gebruikte toetsen kunnen vinden. Slechts enkele items lijken extra moeilijk te zijn voor allochtone leerlingen. Verschillende verklaringen voor de oorzaak hiervan zijn besproken. Er zijn voorzichtige aanwijzingen dat de bias in de items uit de toets voor technisch lezen te maken heeft met de woordkennis van allochtone leerlingen.

Gezien de beperkte aanwijzingen voor item-bias hoeft aan de geldigheid van de conclusie dat de leesvaardigheid in het Nederlands van allochtone leerlingen sterk achterblijft bij die van Nederlandse leerlingen niet getwijfeld te worden.

Een laatste constatering betreft de verschillen in leesprestaties die wij binnen de groepen allochtone leerlingen aantreffen. Dat de allochtone leerlingen als groep veel lager presteren dan de Nederlandse leerlingen laat onverlet dat er tussen leerlingen met dezelfde taalachtergrond onderling grote verschillen in de leesvaardigheid in het Nederlands bestaan. Het is de vraag aan welke factoren deze verschillen toegeschreven kunnen worden. Op deze vraag zullen wij in een volgend artikel nader ingaan.

#### Literatuur

Aarnoutse, C. A. J. & W. A. M. de Moor, *Voortgezet leesonderwijs in de basisschool*. Losbladig Onderwijskundig Lexicon 27, Samson, 1983, 3-27.

- Appel, R., Inleiding: Minderheden, taal en onderwijs. In: R. Appel (red.), *Minderheden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 1986, 7-14.
- Batenburg, Th. A. van, Taalachterstand bij allochtone leerlingen. In: M. J. de Jong (red.), *Allochtone kinderen op Nederlandse scholen; Prestaties, problemen en houdingen*. Onderwijskundige studies, deel 5, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.
- Berg, G. van der & K. Masson, Leerachterstand bij allochtone leerlingen: Surinaamse leerlingen in het lager onderwijs. *Migrantenstudies*, 1987, 1, 32-38.
- Bergh, H. van den, *Examens geëxamineerd*. 's-Gravenhage: SVO, 1988.
- Boeschoten, R. van, L. Verhoeven & A. Vermeer, De taal van Turkse en Marokkaanse kinderen. In: R. Appel (red.), *Minderheden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 1986, 44-66.
- CBS, *Statistisch Zakboek 1987*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1987.
- Coenen, J. A., W. van Wiggeren & R. Bok-Bennema, *Leren van fouten: een analyse van de meest voorkomende Nederlandse taalfouten, die gemaakt worden door Marokkaanse, Turkse, Spaanse en Portugese kinderen*. Amsterdam: Stichting ABC, 1978.
- Coenen, M. & A. Vermeer, *Nederlandse woordenschat allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijsen, 1988.
- Damhuis, R., *Tweede-taalverwerving in kleutergroepen. Een onderzoek naar de gelegenheid tot het leren van het Nederlands door Turkse en Marokkaanse kleuters*. Amsterdam: SCO, 1988.
- Extra, G. & L. Verhoeven, Bias in intelligentie-onderzoek bij allochtone kinderen. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 392-395.
- Flier, H. van der, G. J. Mellenbergh, H. J. Adèr & M. Wijn, An iterative item bias detection method. *Journal of Educational Measurement*, 1984, 21, 131-145.
- Hambleton, R. K. & H. Swaminathan, *Item response theory. Principles and applications*. Dordrecht: Kluwer-Nijhoff, 1985.
- Ironson, G. H., Use of Chi-square and latent trait approaches for detecting item bias. In: A. R. Berk, (Ed.), *Handbook of methods for detecting test bias*. Baltimore, London: John Hopkins Press, 1982, 117-160.
- Jong, M. J. de & Th. A. van Batenburg, Etnische herkomst, intelligentie en schoolkeuzeadvies. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 362-371.
- Jong, M. J. de & Th. A. van Batenburg, Over de zin voor realiteit. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 395-397.

- Jong, M. de & J.J.A. Tacq, Het onderwijsniveau van allochtone leerlingen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1985, 10, nr. 3, 130-140.
- Kerkhoff, 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*. Dordrecht: Foris, 1985, 133-145.
- Kok, F.G., *Vraagpartijdigheid. Methodologische verkenningen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 1988.
- Masson, C.N. & W. de Jong, Leerprestaties op scholen met hoge concentratie allochtonen. In: M.J. de Jong (red.), *Allochtone kinderen op Nederlandse scholen; Prestaties, problemen en houdingen*. Onderwijskundige studies, deel 5, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.
- Praag, C.S. van & Ph.J. Muus, Achterstand maar geen stagnatie. Etnische groepen in het onderwijs. *Migrant studies*, 1987, 2, 14-27.
- Schoot, F.C.J.A. van der, *Handleiding Lees en Begrijp 1*. Arnhem: Cito, 1980.
- Triesscheijn, B., H. v.d. Bergh & J.B. Hoeksma, *Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau; deel V: Lees- en schrijffprestaties van allochtone leerlingen in de zesde klas*. Amsterdam: SCO, 1985.
- Verhoeven, L. Th., *Handleiding Technisch lezen 1*. Arnhem: Cito, 1980.
- Verhoeven, L. Th., *Verantwoording toetsen aanvankelijk lezen en spellen*. Specialistisch Bulletin nr. 13, Arnhem: Cito, 1982.
- Verhoeven, L. Th., *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant, 1987.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Taaltoets voor allochtone kinderen, Handleiding*. Tilburg: Zwijsen, 1986.
- Wesdorp, H., *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1981.
- Wijnstra, J.M., Leerlingen uit culturele minderheidsgroepen in het Rotterdamse lager en buitengewoon onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1984, 23, 360-371.
- Wijnstra, J.M., Leesvaardigheid van Nederlandse en cumileerlingen. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 25-35.

### Curricula vitae

R. Damhuis, K. de Gloppe en E. van Schooten zijn werkzaam bij de onderzoeksgroep Taalonderwijs van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam. Zij verrichten onderzoek naar de taalvaardigheid van en het taalonderwijs aan anderstalige en Nederlandstalige leerlingen.

Adres: SCO, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam

Manuscript aanvaard 20-2-'89

### Summary

Damhuis, R., K. de Gloppe & E. van Schooten. 'Reading ability in Dutch of immigrant workers' and Dutch children in grade one.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 158-171.

This article is a report on a study into the reading ability of immigrant workers' and Dutch children in grade one. In the present study controls were made for the duration of the residence in the Netherlands of the immigrant workers' children. Bias in the reading tests was also investigated. The data show little evidence of item bias. The results demonstrate a large difference in reading ability between the Dutch pupils and the Turkish, Moroccan and Berber pupils who have resided in the Netherlands from the age of two onwards. Differences pertain to the speed with which reading skills are acquired; there are no indications that the structure of reading ability differs between groups.