

reeds zeer vaak in en buiten Nederland de ideologische interpretatie van 'taalachterstand' is meegegeven.

### Literatuur

Batenburg, Th. A. van, De Galo-test opnieuw onderzocht. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1982, 37, 481-490.

Putten, K. van & K. van Rijsbeek, *Klassieke tests en toetsen bij de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs 1975-76 in Nederland*. Leiden: Vakgroep Onderwijskunde RU, 1978.

## Over de zin voor realiteit

---

M. J. DE JONG &  
TH. A. VAN BATENBURG  
*Vakgroep Onderwijs sociologie en  
Onderwijsbeleid  
Erasmus Universiteit Rotterdam*

---

Antwoord op G. Extra & L. Verhoeven: 'Bias in intelligentieonderzoek bij allochtone kinderen'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 392-395.

De kritiek van Extra en Verhoeven richt zich hoofdzakelijk op het gebruik van een *Nederlandse* intelligentietest bij allochtone kinderen. Onze argumenten voor deze keuze hebben hen niet kunnen overtuigen, of hebben zij ze niet goed gelezen? Wij denken dit laatste, anders zouden zij niet beweren dat wij pretenderen de intelligentie van deze kinderen te hebben gemeten. Wij doen een poging om intelligentie 'B' (de resultante van het complexe samenspel tussen aanleg en fysieke, sociale en culturele omgeving) te meten volgens Nederlandse maatstaven. Wij willen en kunnen niet aantonen dat bepaalde etnische categorieën een geringere 'ware' intelligentie zouden bezitten dan Nederlandse kinderen. Onder die ware intelligentie wordt de score verstaan die zou worden behaald indien kinderen onder optimale omstandigheden zouden opgroeien en schoolgaan. Wij willen slechts aantonen dat bepaalde etnische groepen een grote achterstand in cognitieve ontwikkeling hebben in vergelijking met Ne-

derlandse leeftijdsgenoten. Die achterstand is gemakkelijk verklaarbaar door te wijzen op de verre van normale, laat staan optimale, omstandigheden, waaronder deze kinderen zijn opgegroeid: hun ouders hebben veelal een slechte schoolopleiding, zij zijn geëmigreerd naar een ver en vreemd land waar hun eigen taal niet wordt gesproken en zij komen terecht op scholen die nog steeds niet goed op hun komst zijn berekend. Dat wij grote achterstanden vinden, zal dan ook niemand verbazen. Juist de alom veronderstelde achterstanden zijn de voornaamste aanleiding voor extra faciliteiten in het onderwijs. Het nieuwe van ons onderzoek is dat er nu een betrouwbare indruk bestaat van de omvang van die achterstanden bij verschillende groepen. Voor ons zijn de geconstateerde achterstanden aanleiding om te pleiten voor een langdurige extra aandacht voor het tweede-taalonderwijs. Extra en Verhoeven behoeven ons niet te vertellen dat het verwerven van een tweede taal een langdurig proces is. De literatuur over tweede-taalverwerving is ons niet geheel onbekend.

Waarom willen wij die 'Nederlandse' intelligentie vaststellen bij allochtone kinderen? Omdat zij voor het overgrote deel in Nederland zullen blijven, in het Nederlands onderwijs hun schoolloopbaan zullen proberen te voltooien en voortdurend te maken krijgen met Nederlandse maatstaven. Ook na het verlaten van de school zullen zij in een samenleving vertoeven waarin de autochtonen de norm zullen bepalen. Dat is inderdaad niet fair in zekere zin, maar het is wel de harde realiteit waar deze kinderen mee te maken hebben.

Het zijn hun huidige prestaties, alweer gemeten naar Nederlandse maatstaven, die hun verdere schoolcarrière zullen bepalen. Omdat ons onderzoek in feite een schoolloop-

baanonderzoek is, is het voor ons zeer relevant om juist die 'Nederlandse' intelligentie vast te kunnen stellen. Het vaststellen van de 'ware' intelligentie is onmogelijk. Ook het werken met een Turkse test bij kinderen van Turkse herkomst zal een grote onderschatting geven van die 'ware' intelligentie. Vanwege de reeds genoemde ongunstige omstandigheden zullen zij ook op die tests onder de voor Turkse kinderen in Turkije bedoelde norm scoren. Wij menen dat onze meting niet 'biased' is. Factorstructuurvergelijking, betrouwbaarheidsanalyse en een analyse naar de volgorde in moeilijkheidsgraad van de items ondersteunen deze mening.

Er is een zeer grote overeenkomst tussen de resultaten gevonden bij de alloctonen en bij de autoctonen. Factorovereenkomstmaten (Harman, 1976) zijn boven de .99. Wanneer deze boven de .90 liggen, kan tot factor-gelijkheid worden geconcludeerd (De Zeeuw, 1978).

De bij de betrouwbaarheidsanalyses gevonden Cronbachs alpha's zijn voor 6 van de 7 subtests maximaal slechts .05 lager voor anderstaligen, echter zijn nog voldoende hoog, de alpha's zijn ongeveer .80.

Op de grens van wat als aanvaardbaar geacht wordt ligt de subtest 'synoniemen' met een Cronbachs alpha van .73 voor anderstaligen (.84 voor Nederlandstaligen). De Cronbachs alpha's zijn bij anderstaligen voor verbale, numerieke en ruimtelijke intelligentie respectievelijk .92, .88 en .81. Dit is nauwelijks lager dan de bij Nederlandstaligen gevonden waarden van .93, .91 en .84. Voor de algemene intelligentie zijn de gevonden waarden voor Nederlandstaligen en anderstaligen respectievelijk .95 en .93.

De produkt-momentcorrelaties tussen de moeilijkheidsgraad (p-waarde) der items bij de Nederlandstaligen en die van de anderstaligen lagen voor de zeven subtests in de buurt van de .97. Dit wijst erop dat er eveneens geen verschuiving is in testbetekenis op item-niveau (Van der Flier, 1980).

Bij de kritiek op de wijze waarop de instructie van de GALO wordt gegeven, verwarren Extra en Verhoeven de instructietijd en de testtijd met elkaar. Voor de instructietijd bij de diverse subtests bestaan slechts richtlijnen, terwijl voor de testtijd een gelimiteerde periode geldt. Bij de mondelinge uitleg worden voorbeelden op het bord ge-

schreven en worden eerst oefeningen gemaakt. Pas wanneer duidelijk is dat alle kinderen de bedoeling van de opdracht hebben begrepen, wordt de eigenlijke test gestart. In de ene klas duurt dit langer dan in de andere klas, terwijl in sommige klassen meer tijd nodig is voor de instructie dan in de handleiding als richtlijnen wordt aangegeven.

Een ander verwijt aan ons adres is, dat wij te veel uitgaan van het onderwijs als een constante en onvoldoende oog hebben voor het feit dat het huidige onderwijs drastisch zou moeten veranderen en veel beter dan tot nu rekening zou moeten houden met de aanwezigheid van etnisch-culturele minderheden. Wij vatten het onderwijs niet op als een constante, maar zijn ons er wel van bewust dat het heel lang kan duren voor het onderwijs in voldoende mate zal zijn veranderd. Tegen die tijd bezoeken vermoedelijk de kinderen van de huidige generatie allochtone leerlingen reeds de basisschool. De geschiedenis leert immers dat belangrijke onderwijsvernieuwingen al gauw een generatie vergen en niet zelden twee of drie. In dat licht bezien is het onderwijs relatief constant.

Nu het Nederlandse onderwijs al meer dan vijftien jaar heeft te maken met anderstalige leerlingen, is het nog steeds zo dat de meeste van deze leerlingen les krijgen van onderwijsgevenden die geen bijscholing of opleiding hebben gehad in de didactiek van het Nederlands als tweede taal. Onze uitkomsten benutten wij dan ook om opnieuw aandacht te vragen voor verbeteringen op dit gebied. Het bevreemdt ons zeer dat juist mensen als Extra en Verhoeven, die zich beroepshalve bezig houden met deze materie, zich genoodzaakt voelen ons op dit punt kritisch aan te vallen.

Met het bovenstaande hopen we te hebben aangetoond dat de keuze voor een Nederlandse test relevant was en dat hiermee 'op geldige wijze 'de Nederlandse of Nederlandstalige' intelligentie van anderstaligen kan worden vastgesteld. Verder moet duidelijk zijn dat er geen alternatieven bestaan voor welke groep geëmigreerde kinderen ook en zeker niet voor een onderzoek, waarin tegelijkertijd verschillende taalgroepen worden onderzocht.

Een punt waar Extra en Verhoeven ook nogal uitvoerig bij stil staan is de door ons ge-

constateerde 'positieve discriminatie.' In een land, waar de media van tijd tot tijd bol staan van publikaties over bestaande en vermeende negatieve discriminatie, is het verrassend te kunnen constateren dat er ook vormen van discriminatie voorkomen, die positief kunnen worden genoemd. Wat is het geval? Onderwijsgevendens geven aan allochtonen hetzelfde schoolkeuzeadvies als aan autochtone kinderen met een score die gemiddeld 9 punten hoger is. Wij hebben bij deze bevoordeling enige vraagtekens geplaatst. Hierbij verwijzen wij onder meer naar onderzoek dat door Jensen (1980) is verricht naar de predictieve validiteit van intelligentietests bij etnische minderheden. Die verwijzing lijkt ons beter op zijn plaats dan het onderzoek dat door Extra en Verhoeven wordt aangehaald om aan te tonen dat de door ons geconstateerde positieve discriminatie opnieuw zou aantonen dat onze uitkomsten niet geldig zijn. Het merkwaardige is, dat zij dit doen op grond van onderzoek dat is verricht bij autochtone leerlingen. Nu leggen zij zelf Nederlandse maatstaven aan om de validiteit van bij allochtonen verricht onderzoek te kunnen aanvallen. Zij overdrijven overigens met hun stelling dat de voorspellende waarde van de adviezen van onderwijzers beduidend beter is dan die van tests. Veel onderzoek toont aan dat die adviezen gemiddeld beter zijn, maar groot is het verschil niet. Dit terzijde. Het belangrijkste is dat de voorspelbaarheid, die binnen het autochtone onderwijs voor autochtonen wordt gevon-

den, niet kan worden overgedragen op de allochtonen binnen een systeem dat in feite voor autochtonen is bedoeld. Omdat het allemaal zo'n hachelijke materie is, houden wij er rekening mee dat de onderwijzers een betere kijk hebben op de capaciteiten van de kinderen dan wij, die uitsluitend moeten afgaan op een testscore. Om die reden hebben wij ook nergens gesteld dat de advisering 'onterecht' is geweest. Zelfs als uit verder onderzoek zou blijken dat in dit geval de GALO-scores beter voorspellen dan de adviezen van onderwijzers, dan zouden we de onderwijsgevendens daarover nog geen verwijt durven maken, maar dit feit slechts simpel constateren. Wel blijft het de vraag of allochtone leerlingen, vooral gelet op hun door ons geconstateerde achterstand op het cognitieve vlak, belang hebben bij een zodanig vorm van positieve discriminatie, dat zij na de basisschool kiezen voor een hoger schooltype dat uit een oogpunt van testresultaten verantwoord lijkt. Vervolgonderzoek is nodig om hier antwoord op te kunnen geven.

#### Literatuur

- Flier, H. van der, *Vergelijkbaarheid van individuele testprestaties*. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1980.
- Harman, H. H., *Modern factoranalysis*. Chicago: 1976.
- Jensen, H. R., *Bias in mental testing*. Methuen, London: 1980.
- Zeeuw, J. de, *Algemene Psychodiagnostiek II*. Swets en Zeitlinger, Amsterdam: 1978.