

Samenvatting

In recent onderzoek zijn verontrustende bevindingen over de eindexamenresultaten VO van allochtone leerlingen gepresenteerd. Op basis van *schoolgemiddelde cijfers* voor alle vakken samen werd geconcludeerd dat allochtone leerlingen op het schoolgedeelte van het eindexamen (SE) niet veel slechtere resultaten behalen dan autochtone leerlingen, maar wel op het centrale deel (eerste zitting van het centraal examen, CE1). Dit heeft tot gevolg dat het verschil in cijfer tussen schoolgedeelte en het centrale deel op het eindexamen – de discrepantie - voor allochtone leerlingen aanzienlijk groter is dan voor autochtone leerlingen. Dit onderzoek wil het probleem nader in kaart brengen en verklaren door met behulp van recente *examencijfers per vak van individuele leerlingen* de volgende vragen te beantwoorden:

1a) Is het SE en CE1 cijfer per vakkencluster van allochtone leerlingen lager dan dat van autochtone leerlingen, en verschilt dit per onderwijstype?

1b) Is bij allochtone leerlingen de discrepantie – het verschil tussen het SE en CE1 cijfer over alle vakken gemiddeld – groter dan bij autochtone leerlingen, en verschilt dit per onderwijstype?

2a) Hangt het percentage allochtone leerlingen op een school samen met het SE en CE1 cijfer per vakkencluster, en verschilt dit per onderwijstype?

2b) Is het percentage allochtone leerlingen op een school geassocieerd aan de discrepantie, en verschilt dit per onderwijstype?

3) Indien er etnische verschillen in discrepantie tussen leerlingen en/of tussen vestigingen worden aangetroffen, welke verklaringen zijn hiervoor te geven?

4) Hoe kan het verschil in examenresultaten tussen allochtone en autochtone leerlingen worden verminderd? Zijn er succesvolle voorbeeldscholen of suggesties daartoe?

Voor het beantwoorden van deze vragen is gebruik gemaakt van drie databronnen. Alle gegevens die verzameld zijn in het kader van het grootschalig schoolloopbaan onderzoek VOCL'99 vormen de eerste databron. Dit onderzoek is gestart in 1999 met bijna 20.000 leerlingen die toen in het eerste leerjaar van het VO zaten. In de loop van het onderzoek zijn over zeer uiteenlopende kenmerken en onderwerpen gegevens verzameld bij de leerlingen zelf, hun ouders en de directie van de schoolvestiging. Ten behoeve van dit onderzoek zijn op individueel niveau de eindexamencijfers van 2003, 2004 en 2005 gekoppeld. Dit betekent dat we beschikken over de eindexamenresultaten van onvertraagde VWO leerlingen, onvertraagde en 1 jaar vertraagde HAVO leerlingen, en onvertraagde, 1 en 2 jaar vertraagde VMBO leerlingen¹.

¹ VMBO leerlingen met Lwoo zijn buiten beschouwing gelaten

De tweede databron is het landelijke bestand met examencijfers per vak van alle VWO leerlingen die in 2006 eindexamen hebben gedaan. Deze gegevens zijn bedoeld als aanvulling op het VOCL'99 schoolloopbaan onderzoek omdat hierin het aantal allochtone VWO leerlingen nogal beperkt was en het alleen onvertraagde VWO leerlingen betrof. Deze databron geeft actueel inzicht in de precieze omvang van het etnische discrepantieprobleem op het VWO, maar kan niet worden gebruikt voor het zoeken naar verklaringen daarvoor (vraagstelling 3).

De derde databron bevat kwalitatieve gegevens die speciaal voor dit onderzoek zijn verzameld bij een selectie van schoolvestigingen die aan VOCL'99 hebben deelgenomen. Door middel van interviews met docenten en het voorleggen van een vragenlijst aan de directie is op de werkvloer informatie verzameld over mogelijke verklaringen voor de extra discrepantie van allochtone leerlingen (vraagstelling 3). Een ander doel van de kwalitatieve dataverzameling was het vinden van succesvolle voorbeeldscholen of, als die er niet waren, het vinden van kenmerken waarin scholen met weinig of geen etnisch verschil in discrepantie zich onderscheiden van scholen waar dit wel het geval is (vraagstelling 4).

In dit onderzoek wordt de etniciteit van de leerlingen bepaald door het geboorteland van de leerling en dat van zijn of haar ouders. Er wordt onderscheid gemaakt in twee etnische hoofdgroepen: autochtone (inclusief Westerse allochtone leerlingen²) en allochtone leerlingen. Binnen deze laatste groep wordt ook nog onderscheid gemaakt in 4 etnische subgroepen: Turks, Marokkaans, Surinaams-Antilliaans³ en overige niet-Westerse landen (voor een uitgebreide beschrijving zie paragraaf 4.2).

De 'overall' resultaten van dit onderzoek zijn in overeenstemming met die uit eerder onderzoek. Op alle onderwijstypen presteerden de allochtone VOCL'99 leerlingen slechter bij het eindexamen dan autochtone VOCL'99 leerlingen: het gemiddelde cijfer over alle vakken op het schoolexamen is tussen 0,1 en 0,2 cijferpunt lager, en het gemiddelde voor alle vakken op het centraal examen is tussen de 0,2 en 0,5 cijferpunt lager. Dit impliceert dat op alle onderwijstypen de discrepantie tussen beide onderdelen van het eindexamen voor allochtone VOCL'99 leerlingen ongunstiger uitpakt dan voor autochtone VOCL'99 leerlingen. Om precies te zijn is het etnische verschil in discrepantie op het VMBO bbl 0,20, op het VMBO kbl 0,15, op het VMBO tl/gl 0,27, op het HAVO 0,27 en op het VWO 0,13 cijferpunt. Het discrepantieverschil lijkt op het VWO wel mee te vallen, maar hier zorgt het kleine aantal onvertraagde allochtone leerlingen voor vertekening. Op basis van landelijke VWO eindexamencijfers 2006 is het verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone VWO leerlingen 0,24 cijferpunt, vergelijkbaar dus met HAVO en VMBO tl/gl leerlingen uit het VOCL'99 schoolloopbaan onderzoek.

De eerste algemene indruk op basis van deze gegevens is dat het etnische verschil in discrepantie op de diverse onderwijstypen van beperkte omvang is, namelijk tussen de 0,2 tot 0,3 cijferpunt. Als gericht verder onderzocht wordt op welk

² Tot de groep Westerse landen behoren landen in Europa (inclusief de voormalige Aziatische Sovjetrepublieken), Noord-Amerika en Oceanië

³ Onder de Antillianen worden de Nederlands Antillianen en Arubanen verstaan.

onderwijstype, voor welke etnische subgroep en voor welke vakkencluster de discrepantieverschillen het grootst zijn (vraagstelling 1a en 1b), dan worden verontrustend grote verschillen aangetroffen. De grootste etnische discrepantieverschillen voor alle vakken samen zijn gevonden op het HAVO en het VMBO tl/gl voor Turkse (beide 0,5 cijferpunt) en voor Marokkaanse leerlingen (respectievelijk 0,4 en 0,3 cijferpunt). Verdere uitsplitsing naar vakkencluster laat zien dat het op het HAVO vooral om de exacte en economische vakken gaat (resp. 0,9 en 0,7 cijferpunt voor Turkse leerlingen), en op het VMBO tl/gl om opnieuw de exacte vakken, maar ook om de moderne vreemde talen (resp. 0,7 en 1,0 cijferpunt voor Turkse leerlingen). Voor Marokkaanse leerlingen is het onderscheid met autochtone leerlingen op deze vakkenclusters iets kleiner: steeds 0,6 cijferpunt grotere discrepantie tussen de twee eindexamencijfers.

Er zijn meerniveau analyses uitgevoerd om te onderzoeken of niet alleen leerlingen maar ook schoolvestigingen onderling verschillen in de eindexamenresultaten. Dit blijkt het geval te zijn op alle onderwijstypen, en zowel voor het SE en het CE1 cijfer over alle vakken samen, als voor de discrepantie tussen deze twee examenonderdelen. Het percentage van de totale variantie in discrepantie dat toegeschreven kan worden aan verschillen tussen schoolvestigingen loopt uiteen van 12% tot 27%, afhankelijk van het onderwijstype. Voor alle duidelijkheid, als een schoolvestiging gekenmerkt wordt door een relatief grote discrepantie, dan hoeft dit *niet* te betekenen dat de vestiging slecht presteert op het eindexamen. Het zegt alleen iets over het *verschil* in cijfer tussen beide examenonderdelen. Het is mogelijk dat een vestiging met een groot discrepantieverschil wel goede algemene eindexamenresultaten heeft omdat het gemiddelde SE en CE1 cijfer van alle leerlingen op de vestiging boven het landelijk gemiddelde liggen. Dezelfde redenering is van toepassing voor een vestiging met een relatief groot etnisch verschil in discrepantie. In principe betekent dit alleen maar dat op de betreffende vestiging het verschil tussen het SE en CE1 cijfer van allochtone leerlingen groot is ten opzichte van autochtone leerlingen.

De meerniveau analyses zijn vervolgens uitgebreid om te onderzoeken of naast de etnische herkomst van de individuele leerling, ook de etnische samenstelling van een school van invloed is op de eindexamenresultaten (vraagstelling 2a en 2b). Gevonden werd dat naarmate het percentage allochtone leerlingen op een VWO, HAVO en VMBO tl/gl vestiging hoger is, het gemiddelde SE en CE1 cijfer over alle vakken iets lager en de discrepantie iets groter wordt. Deze kleine effecten — tussen de 0,02 tot 0,06 cijferpunt verslechtering van gemiddelde SE, CE1 cijfer, en tussen 0,04 en 0,06 cijferpunt grotere discrepantie voor iedere 10% toename van het percentage allochtone leerlingen op de vestiging — komt bovenop het effect van de etniciteit van de individuele leerling. Op de lage VMBO typen zijn deze associaties niet aantoonbaar. Nu de omvang van het etnische discrepantieprobleem inzichtelijk is gemaakt, komt de vraag aan de orde hoe dit te verklaren is (vraagstelling 3). Gekozen is voor een brede aanpak. Op basis van de beschikbare literatuur, aangevuld met door docenten aangedragen verklaringen is een lijst van bijna 100 potentiële verklaringen voor de extra discrepantie van allochtone leerlingen opgesteld. We zochten hierbij naar verklaringen die verder gaan dan de taal die bij de leerling thuis gesproken wordt, omdat dit bijna inherent is aan het allochtoon zijn. Met behulp van meerniveau analyses per onderwijstype is onderzocht welke potentiële verklarende kenmerken van leerlingen of vestigingen een mediërend — ofwel

'wegverklarend' – effect hebben op het etnische verschil in discrepantie. Dit betekent dat het directe effect van etniciteit op de mate van discrepantie uiteengehaald wordt in diverse indirecte effecten van de verklarende kenmerken, met als gevolg dat het directe effect van etniciteit kleiner wordt. Het resultaat van een uitvoerige selectieprocedure is dat de lange lijst uiteindelijk is teruggebracht tot 7 kenmerken van leerlingen en 1 kenmerk van scholen. Ze zijn globaal te verdelen in twee groepen: maten voor de objectieve leerprestaties van de leerling in de onderbouw VO en maten voor de werkhouding van de leerling. Betere prestaties op de voornamelijk cognitieve toetsen in de onderbouw VO staan in het algemeen garant voor een kleinere discrepantie bij het latere eindexamen. En, naarmate leerlingen ijveriger zijn, is de discrepantie bij het eindexamen in het algemeen juist groter. De combinatie van slechtere objectieve leerprestaties in de onderbouw VO en een ijverige werkhouding vormen samen een belangrijk deel van de verklaring waarom allochtone leerlingen 'onderuitgaan' op het CE1, met een grotere discrepantie tot gevolg. Dit betekent overigens *niet* dat het verband tussen de leerprestaties en de discrepantie of tussen de werkhouding en de discrepantie sterker of juist minder sterk is voor allochtone leerlingen⁴. De verbanden zijn ook van toepassing op autochtone leerlingen.

De laatste vraagstelling van dit onderzoek is of het kwalitatief vergelijken van schoolvestigingen die contrasteren in de mate van etnische discrepantie resulteert in succesvolle voorbeelden uit de praktijk of aanwijzing daartoe (vraagstelling 4). Hiervoor zijn per onderwijstype twee VOCL'99 vestigingen geselecteerd waar allochtone leerlingen relatief veel extra discrepantie lieten zien en deze zijn vergeleken met twee VOCL'99 vestigingen waar allochtone leerlingen geen of weinig extra discrepantie hadden. Per vestiging zijn een docent wiskunde en docent Nederlands geïnterviewd. De leraren bleken zich over de hele linie *niet* bewust te zijn van de grotere discrepantie tussen de twee examenonderdelen van allochtone leerlingen. Daarop wordt dan ook geen beleid gemaakt. In die zin bleek het niet reëel om 'succesvolle' schoolvestigingen te identificeren die in hun geheel als voorbeeld zouden kunnen dienen. De interviews hebben wel geresulteerd in aanwijzingen waarom mogelijk op de ene vestiging geen etnisch verschil in discrepantie bestaat, en op een andere vestiging wel. De indruk bestaat dat vestigingen die het goed doen op onze criteriummaat meer sturen op eindexamenresultaten als zodanig en op de algemene discrepantie en vooral in het VMBO tl/gl en het VWO, een hoge prestatienorm hanteren. Ze zijn streng op het SE en bereiken daardoor in vergelijking met het SE een goed CE-resultaat. Verder kenmerken deze scholen zich ook door nadere determinatie en selectie in de onderbouw. Ze stellen dat iemand die in de examenklas is aangeland 'het examen ook aan kan', ongeacht zijn etnische afkomst. Een actief taalbeleid, vergezeld van een compleet systeem van leerlingbegeleiding en veel initiatieven om contact te leggen met ouders van allochtone leerlingen lijken in het VMBO kbl/bbl kenmerkend voor vestigingen met weinig extra discrepantie bij allochtone leerlingen.

Tot slot is nog onderzocht in hoeverre de verklarende kenmerken uit de kwantitatieve analyses aansluiten bij de aanwijzingen uit de kwalitatieve analyses. Speciale aandacht

⁴ Dit zou duiden op significante interactie-effecten van de diverse maten voor objectieve leerprestaties in de onderbouw van het VO met het allochtoon zijn). Alle interactie-effecten – ook die van de werkhouding met allochtoon zijn – bleken niet significant.

gaat hierbij uit naar kenmerken van vestigingen omdat deze in principe goede aanknopingspunten kunnen bieden voor het ontwikkelen van een algemeen (school)beleid om de extra discrepantie van allochtone leerlingen terug te dringen. De hierboven beschreven kwalitatieve aanwijzingen sluiten goed aan bij de eerste groep van verklarende leerlingkenmerken. Belang hechten aan objectieve leerprestaties in de onderbouw van het VO ligt in het verlengde van een schoolbeleid waarbij men streeft naar examencijfers, hoge prestatienormen hanteert en selectief is in de onderbouw. Bij de kwantitatieve analyses is daarentegen niet gevonden dat bijvoorbeeld een bepaald type plaatsingsbeleid in leerjaar 1 of het schoolloopbaan- of overgangsbeleid relevante verklarende schoolkenmerken waren. Dit nuanceert aan de ene kant de bevindingen uit de kwalitatieve analyses, maar aan de andere kant moet bedacht worden dat op voorhand al de zoektocht naar verklarende *vestigingskenmerken* op basis van kwantitatieve analyses met VOCL'99 data een geringe kans van slagen had omdat verschillen in eindexamencijfers bijna geheel terug te voeren zijn op verschillen tussen leerlingen. Verschillen tussen scholen zijn in examenresultaten zijn dus relatief klein en moeilijk te verklaren. In dit geval sluit het één het ander niet uit.

Wat betreft het taalbeleid van een vestiging liggen de kwalitatieve en kwantitatieve bevindingen voor een groot deel wel op één lijn. De kwantitatieve analyses wijzen uit dat het taalbeleid van de vestiging geen rol van betekenis speelt. Hoewel de taalachterstand één van de meest wezenlijke belemmerende kenmerken van allochtone leerlingen is, onderscheiden de contrasterende VOCL'99 vestigingen in de kwalitatieve analyses zich, met uitzondering van het VMBO bbl/kbl, *niet* in hun taalbeleid. Slechts enkele geselecteerde scholen hebben een algemeen taalbeleid, en het vak Nederlands als tweede taal wordt op maar weinig scholen gegeven. Op veel scholen leeft wel een wens tot een veel duidelijker taalbeleid. Hier kan dus nog veel verbeterd worden. Uit de kwalitatieve en/of kwantitatieve analyses volgden nog diverse andere schoolkenmerken die niet aantoonbaar relevant waren. Het gaat dan om bijvoorbeeld klassengrootte, ervarenheid en bevoegdheid van het lerarenkorps, huiswerkbegeleiding, locatie in een probleebuurt en algemene descriptieve schoolkenmerken, zoals denominatie en schoolgrootte.

Tot de kenmerken van leerlingen die géén rol van betekenis spelen als verklaring voor het etnische verschil in discrepantie behoren onder andere de subjectieve beleving van school door ouders en leerlingen (betrokkenheid ouders, ambitieniveau van ouders en leerling zelf, opvoedstijl e.d.), de steun van thuis, het gekozen profiel of sector en de rapportcijfers in de onderbouw VO, de sociaal economische status en de generatie van allochtoon zijn. Het *niet* van belang zijn van subjectieve leerprestatiepunten, hetgeen rapportcijfers min of meer zijn, in combinatie met het *wel* van belang zijn van de objectieve leerprestatiepunten in de onderbouw VO en een ijverige werkhouding suggereren drie dingen. Ten eerste heeft de beoordeling van allochtone leerlingen in de loop van hun schoolloopbaan, net als die op het SE, een herkenbaar subjectief element, dat bovendien een reëel zicht op hun mogelijke CE-resultaat belemmert. Ten tweede kent het etnische discrepantieverschil bij het eindexamen blijkbaar een lange voorgeschiedenis. Men zou het kunnen zien aankomen en daarop kunnen ingrijpen als men vroegtijdig de prestaties van de leerlingen objectief zou toetsen. Ten derde lijken allochtone leerlingen met een ijverige werkhouding en allochtone leerlingen die minder goed presteren op objectieve toetsen gedurende hun VO schoolloopbaan, daarvoor wel

beloond te worden op het rapport en op het SE, maar niet op het CE1. Hierachter schuilt mogelijk een grote invloed van het gedrag van de docent. Het past goed bij de hypothese dat in het gehele VO traject ijverige allochtone leerlingen op hun prestaties door docenten bewust of onbewust worden overgewaardeerd. Ook een tweede hypothese, die stelt dat de systematiek van het eindexamen en de gevolgen daarvan een etnisch verschil in discrepantie mogelijk maken, lijkt aannemelijk. Docenten zouden een coulante houding hebben tegenover de taalprestaties van allochtone leerlingen en onvoldoende corrigeren. Ten tijde van het eindexamen zijn allochtone leerlingen dan nog steeds onvoldoende taalvaardig. Op het schoolexamen zullen ijverige allochtone leerlingen door bijvoorbeeld de beperktere omvang van de leerstof, de mogelijkheid tot herkansing en/of coulante beoordeling op subjectieve onderdelen van het examen, een relatief (te) hoog cijfer weten te behalen. Echter op het centraal eindexamen blijkt dat ze de totale stof toch minder goed beheersen, of de vraagstellingen niet goed begrijpen met een grotere discrepantie van het CE1 cijfer ten opzichte van het SE cijfer tot gevolg.

Ondanks het ontbreken van belangrijke verklarende kenmerken van schoolvestigingen is het wel mogelijk om beleidsaanbevelingen te doen. Een algemeen beleid ten aanzien van de taalachterstand van allochtone leerlingen op het VO verdient hoge prioriteit. Allochtone leerlingen starten in het VO met een taalachterstand en lopen die onvoldoende in gedurende hun gehele VO schoolloopbaan. Verder zouden de leervorderingen van leerlingen in het VO regelmatig objectief getoetst moeten worden. Dit voorkomt bij met name allochtone leerlingen dat zij ten tijde van het eindexamen niet aan de verwachtingen kunnen voldoen en een relatief laag CE1 cijfer halen. Mogelijk zullen de prestaties van leerlingen op tussentijdse objectieve toetsen hun weerslag hebben op de docenten zodat zij beter hun eigen subjectiviteit bij de beoordelingen van leerlingen doorzien en ook wat de gevolgen daarvan kunnen zijn. Verder verdient gerichte aandacht voor de eindexamenresultaten en sturing door de school daarop een duidelijke aanbeveling. Door deze maatregelen kunnen de eindexamenresultaten van allochtone leerlingen in het VO verbeteren, zodat ze beter toegerust het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt kunnen betreden. Hierdoor zullen hun maatschappelijke kansen en integratie in de Nederlandse samenleving verbeteren.

