

Meten met twee maten?
De discrepantie tussen de cijfers op het schoolexamen en
het centraal examen VO van allochtone leerlingen.

L.T.M. Rekers-Mombarg
G.J. Harms

GION,
Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs
Rijksuniversiteit Groningen
Postbus 1286
9701BG Groningen

ISBN: 978-90-6690-075-2

© 2007 WODC, Ministerie van Justitie. Auteursrechten voorbehouden.
GION, Gronings Instituut voor onderzoek van onderwijs

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission of the Director of the Institute.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Directeur van het Instituut.

Voorwoord

In dit rapport wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de eindexamenresultaten van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. Hierbij is gefocust op het verschil in cijfer tussen het schoolgedeelte en het centrale deel van het eindexamen – de zogenaamde discrepantie. Het doel van het onderzoek was drieledig. Ten eerste de verificatie van het eerder gesignaleerde verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen, maar dan op basis van cijfers van individuele leerlingen in plaats van schoolgemiddelde cijfers. Ten tweede de nadere specificatie van het probleem door uitsplitsing naar etnische groep, vakkencluster en onderwijstype. Ten derde het vinden van verklaringen voor het mogelijke etnische verschil in discrepantie. De eventueel gevonden verklaringen vormen aanwijzingen voor de wijze waarop de eindexamenprestaties van allochtone leerlingen in het VO kunnen worden verbeterd zodat ze beter toegerust het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt kunnen betreden en er beter in slagen om zich een plaats in de Nederlandse samenleving te verwerven.

Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van en gefinancierd door het Wetenschappelijk Onderzoek en Documentatie Centrum (WODC), het kenniscentrum voor het Ministerie van Justitie. Het project valt onder de Directie Inburgering en Integratie. Door het WODC is een begeleidingscommissie samengesteld met Prof.Dr. J.L. Peschar (Rijksuniversiteit Groningen) als voorzitter en Drs. J.E. Bron (Ministerie van OCW), Dr. R.P.W. Jennissen (WODC), mw. P. van der Lingen (Inspectie van het Onderwijs), Dr. P.T.M. Tesser (Ministerie van VROM) en Dr. H.C.J. van der Veen (WODC) als leden. De begeleidingscommissie was betrokken bij enkele belangrijke beslissingen tijdens de uitvoering van het project en heeft de tussenrapportages van het onderzoeksproject van kritisch commentaar voorzien.

We zijn het project gestart in december 2006 en hadden het niet kunnen uitvoeren zonder de medewerking van diverse docenten wiskunde en Nederlands aan de interviews en van de diverse directies aan het invullen van de vragenlijst. Hiervoor onze hartelijke dank. Op deze plaats willen wij ook de voorzitter en leden van de begeleidingscommissie bedanken voor hun constructieve bijdrage aan dit onderzoeksproject en José Slof voor haar inzet bij de uitvoering van het kwalitatieve deel van dit onderzoek.

Dr. Lyset T.M. Rekers-Mombarg (projectleider)

Groningen, december 2007

Inhoudsopgave

Samenvatting

1. Inleiding en probleemstelling	1
1.1 Achtergronden	1
1.2 Vraagstellingen	3
1.3 Opzet van het rapport	4
2. Verklaringen voor eindexamenresultaten van allochtone leerlingen op basis van literatuur	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Verklaringen voor verschillen in examenresultaten	7
2.3 Verklaringen voor verschillen in schoolprestaties in ruime zin	8
2.4 Verklaringen voor discrepanties tussen SE en CE resultaten bij allochtone leerlingen	11
3. Mogelijke verklaringen voor discrepanties tussen examenonderdelen en etnische verschillen daarin: een analysekader	13
3.1 Inleiding	13
3.2 Mogelijke verklaringen voor grotere discrepantie bij allochtone leerlingen	13
3.2.1 Gedrag van docent	13
3.2.2 Systematiek van het eindexamen en de effecten daarvan	14
3.3 Mogelijke verklaringen voor grotere discrepantie op scholen met veel allochtone leerlingen	18
4. De extra discrepantie bij allochtone leerlingen in beeld: beschrijvende kwantitatieve analyses	21
4.1 Inleiding	21
4.2 Opzet en methoden in het algemeen	21
4.2.1 Methode beschrijvende data-analyses	23
4.2.2 Methode basale meerniveau analyses	23
4.3 Resultaten beschrijvende data-analyses	24
4.3.1 Gemiddelde SE, CE1 cijfer en discrepantie voor alle vakken	25
4.3.2 Gemiddelde SE, CE1 cijfer en discrepantie per vakkencluster	27
4.3.3 Verschil in discrepantie per vak of vakkencluster	34
4.4 Resultaten basale meerniveau analyses	36
4.4.1 Model 1: het onconditionele model	36
4.4.2 Model 2a: invloed van de etnische hoofdgroep op de examenresultaten	37
4.4.3 Model 2b: invloed van de etnische subgroepen op de examenresultaten	38
4.4.4 Model 3: invloed van het percentage allochtone leerlingen op de examenresultaten	41

5. Factoren die verband houden met extra discrepantie van allochtone leerlingen: verklarende kwantitatieve analyses	43
5.1 Inleiding	43
5.2 Opzet en methode verklarende meerniveau analyses	43
5.3 Resultaten verklarende meerniveau analyses	45
5.3.1 Verklaringen voor de invloed van de etnische hoofdgroep op de discrepantie	46
5.3.2 Verklarende SE en CE1 modellen	51
5.3.3 Verklaringen voor de invloed van het percentage allochtone leerlingen op de discrepantie	52
5.4 Samenvatting verklarende meerniveau analyses	54
6. Verschillen tussen scholen met en zonder extra discrepantie: kwalitatieve analyses van interviewresultaten	57
6.1 Inleiding	57
6.2 Opzet en methoden	57
6.2.1 Selectie van vestigingen	57
6.2.2 Selectie van vakdocenten	60
6.2.3. Het interview	60
6.3 Resultaten	61
6.3.1 Bewustzijn van discrepanties op scholen, en schoolbeleid om de discrepanties tegen te gaan	61
6.3.2 Overige schoolfactoren – de directievragenlijst	62
6.3.3 Succesvolle voorbeelden of suggesties daartoe	64
6.3.4 Samenvatting	66
7. Conclusies	67
8. Discussie	71
Summary	77
Literatuur	83
Bijlagen:	87
Bijlage 1: Achtergrondinformatie VOCL'99 schoolloopbaan onderzoek	
Bijlage 2: Vragenlijst docent Nederlands / wiskunde	
Bijlage 3: Vragenlijst voor de directie van de vestiging	
Bijlage 4: Lijst van verklarende leerling- en vestigingskenmerken	
Bijlage 5: Interviewgegevens	

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 onderwijstype, voor welke etnische subgroep en voor welke vakkencluster de discrepantieverschil

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.

len 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 uiteengegafeld wordt in

diverse indirecte effecten van de verklarende kenmerken, met als gevolg dat het direct 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 aankan', 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 gaat hierbij uit naar kenmerken van vestigingen omdat deze in principe goede aanknopingspunten kunnen bieden voor het ontwikkelen van een algemeen (school)beleid om

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.

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 stuurt op 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 leerprestatiematen, hetgeen rapportcijfers min of meer zijn, in combinatie met het *wel* van belang zijn van de objectieve leerprestatiematen 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 hypothe-

se 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.

1. Inleiding en probleemstelling

1.1 Achtergronden

In de Rapportage Minderheden 2003 wordt beschreven dat de onderwijsprestaties van allochtone leerlingen ondanks diverse beleidsmaatregelen al jaren achterblijven bij die van autochtone leerlingen. Toch zijn er ook wel positieve ontwikkelingen. In het basisonderwijs (BO) zijn allochtone leerlingen bezig met een inhaalslag: ze behalen gedurende deze periode meer leerwinst en hebben hun taalachterstand behoorlijk ingehaald in de afgelopen jaren. Ook in het voortgezet onderwijs (VO) zijn er positieve ontwikkelingen: de deelname van allochtone leerlingen aan het HAVO of het VWO is aanzienlijk toegenomen en de dalende trend in het aantal voortijdig schoolverlaters - in 2002 betrof dit 71.000 leerlingen, in 2005 nog 57.000 (Ministerie van OCW, 2006) - geldt waarschijnlijk ook voor allochtone leerlingen (Dagevos, Gijsberts & van Praag, 2003). Uit lange termijn vergelijkingen tussen twee landelijke schoolloopbaan-onderzoeken, Voortgezet Onderwijs Cohort Leerling 1989 (VOCL'89) en VOCL'93, blijkt dat de diplomarealisatie van allochtone leerlingen is verbeterd en de studieduur is verkort (Rekers-Mombarg, Kuyper & van der Werf, 2006). De Integratiekaart 2006 toont ook een verbetering van de diplomarealisatie van allochtone leerlingen in de periode tussen 1999 en 2005; het onderscheid met autochtone leerlingen lijkt kleiner te worden in deze periode (Jennissen & Oudhof, 2007).

Deze positieve tendensen in het VO betreffen echter relatieve vooruitgang. In absolute zin scoren allochtone leerlingen in het VO op diverse leerprestatiematen nog steeds beduidend lager dan autochtone leerlingen. Het aandeel voortijdig schoolverlaters onder allochtone leerlingen is aanzienlijk hoger dan onder autochtone leerlingen, hetgeen door het Sociaal Cultureel Planbureau als onaanvaardbaar wordt bestempeld (Tesser & Iedema, 2001; Jennissen & Oudhof, 2007). Verder zakken allochtone leerlingen nog steeds veel vaker dan autochtone leerlingen voor het eindexamen (Dagevos, Gijsberts & van Praag, 2003; Rekers-Mombarg et al., 2006; Jennissen & Oudhof, 2007). Het onderzoek van Rekers-Mombarg et al. (2006) en de Integratiekaart 2006 toonden bovendien aan dat het effect van etniciteit op de diplomarealisatie afhankelijk is van het onderwijstype: op de laagste onderwijstypen (VMBO kbl en bbl) is het etnische verschil het geringst. De situatie zou voor allochtone leerlingen nog veel ongunstiger zijn als het eindexamen alleen zou bestaan uit het centraal examen (CE); in het algemeen ligt het schoolexamen (SE) cijfer 0,1 tot 0,2 punt hoger dan het CE cijfer, maar dit verschil is voor allochtonen veel groter: 0,5 punt (CBS, 2002). De Lange en Dronkers (2006, 2007) onderzochten de ontwikkeling in de examenresultaten van het VO en de rol van etniciteit hierbij. Zij zagen tussen 1998 en 2006 een trend naar een groter wordend verschil in cijfer tussen het schoolgedeelte (SE) en de eerste zitting van het centrale deel (CE1) van het eindexamen – de zogenaamde discrepantie - met name op het VWO. Zij toonden ook aan dat naarmate het percentage allochtone leerlingen op een school toeneemt, de discrepantie toeneemt. Ze concludeerden op grond hiervan dat er een kennelijk een overwaardering van de schoolprestaties van allochtonen plaatsvindt in zowel het BO als het VO. Bevindingen uit het landelijke schoolloopbaanonderzoek VOCL'93 bevestigen dit: allochtonen behalen, na controle voor instroomkenmerken,

hogere onderwijsposities na 5 jaar dan autochtonen, terwijl ze lager scoren op de prestatietoetsen (van der Werf, Lubbers & Kuyper, 1999). Ook blijkt het individueel rendement - waarbij de hoogte van het diploma en studieduur wordt vergeleken met het advies BO - gelijk te zijn voor deze twee groepen (Rekers-Mombarg, Kuyper & van der Werf, 2006). Dit heeft uiteindelijk tot gevolg dat allochtonen over een diploma beschikken dat een hoger prestatieniveau suggereert, dan zij eigenlijk hebben. Dit vormt een probleem voor de aansluiting in het vervolgonderwijs: ze presteren beneden het verwachte aanvangsniveau. Ook bij de aansluiting op de arbeidsmarkt zijn problemen te voorzien: het niet kunnen waarmaken van de verwachtingen van de werkgever zal op den duur kunnen leiden tot negatieve discriminatie van allochtone sollicitanten voor een functie.

De slechtere eindexamenresultaten van allochtone leerlingen kunnen duiden op een ernstig en complex probleem dat nader onderzocht dient te worden. Allereerst moeten nog twee kanttekeningen bij het onderzoek van de Lange en Dronkers (2006, 2007) geplaatst worden. Voor de analyses van hun onderzoek hadden zij alleen de beschikking over schoolgemiddelde examencijfers. Hierin schuilt een belangrijke methodologische beperking. Verbanden die op schoolniveau zijn gevonden, kunnen niet worden gebruikt om uitspraken te doen over verbanden op leerlingniveau (Sniijders en Bosker, 1999). De centrale vraag is of met recente gegevens van individuele leerlingen de relatie tussen etniciteit en discrepantie tussen SE en CE cijfer ook op leerlingniveau aangetoond kan worden. Een tweede kanttekening bij het onderzoek is dat het alleen beschouwen van genoemde discrepantie een nogal eenzijdig beeld geeft van de relatie tussen etniciteit en examenresultaten. Het apart beschouwen van het SE en CE cijfer per vak of vakkencluster voor verschillende etnische groepen zal extra inzicht kunnen geven in de ernst van de problematiek.

Etniciteit

De etniciteit van de leerling wordt in dit onderzoek bepaald door het geboorteland van de leerling, en die van zijn ouders. Bij de toewijzing is de hoofdregel gehanteerd dat als tenminste één van de drie geboortelanden niet Nederland, of een ander Westers land was, de leerling als allochtoon wordt aangemerkt en wordt toegewezen aan één van de 4 etnische subgroepen: Turks, Marokkaans, Surinaams-Antilliaans (SA) en overig niet-Westerse landen (Kuyper, Lubbers & van der Werf, 2003). Tot de groep Westerse landen behoren de landen in Europa (inclusief de voormalige Aziatische Sovjetrepublieken), Noord-Amerika en Oceanië. Tot de groep overig niet-Westerse landen behoren de landen in Afrika, Azië en Latijns Amerika. Voor een uitgebreide beschrijving zie paragraaf 4.2.

1.2 Vraagstellingen

Het onderzoek waarover hier gerapporteerd wordt heeft als doel het gesignaleerde verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen te verifiëren en nader te specificeren. We gaan daarbij enkele stappen verder dan eerder onderzoek. Allereerst komen wij tegemoet aan de twee genoemde tekortkomingen van het onderzoek van De Lange en Dronkers (2006, 2007). We baseren ons op individuele eindexamencijfers per vak van een grote groep leerlingen in plaats van op gemiddelde eindexamencijfers van een vestiging. Ook zullen wij het mogelijke discrepantie-probleem nader specificeren door uitsplitsingen te maken naar etnische (sub)groep, vakkencluster en onderwijstype, waarbij ook naar het SE en CE1 cijfer gekeken zal worden.

Als op basis van recente individuele eindexamencijfers zou blijken dat de examenresultaten van allochtone leerlingen nog steeds verontrustend lager zijn dan die van autochtonen, dan komen meteen enkele vervolgvragen boven. Wat ligt hieraan ten grondslag? Waar in het traject tussen groep 8 van de basisschool en het eindexamen van het VO zijn aanwijzingen te vinden die de verschillen kunnen verklaren? In dit onderzoek zullen wij deze vragen naar verklaringen voor het mogelijke etnische verschil in discrepantie aan de orde stellen. De meerwaarde van dit onderzoek ten opzichte van voorafgaand onderzoek is de diepgang en de breedte van de zoektocht naar verklaringen. We hebben daarbij gekozen voor een gefaseerde aanpak. Verklaringen afkomstig uit eerder onderzoek zullen worden aangevuld met verklaringen zoals die zijn genoemd door diverse docenten wiskunde en Nederlands die aan een examenklas lesgeven. Ze vormen samen de input voor kwantitatieve analyses, waarbij het belang van deze potentiële verklaringen zal worden getoetst met gegevens afkomstig van het landelijk schoolloopbaanonderzoek VOCL'99 (NWO projectnummer: 411-20-101-Q). Het gaat daarbij vooral om kenmerken van individuele leerlingen, en in mindere mate om kenmerken van schoolvestigingen. Uiteindelijk kan dit leiden tot een lijst van kenmerken die van belang zijn als verklaring voor een grotere discrepantie tussen beide onderdelen van het eindexamen bij allochtone leerlingen in vergelijking met autochtone leerlingen. Een deel van het etnische discrepantieverschil zal onverklaard blijven in de kwantitatieve analyses. Eén van de redenen hiervoor is dat we in het landelijke schoolloopbaan onderzoek VOCL'99 niet de beschikking hebben over informatie over de gang van zaken rond het eindexamen. Het kwalitatieve deel van het onderzoek wil hier zo goed mogelijk invulling aan geven. De insteek van het laatste deel van het onderzoek is dan ook het vinden en beschrijven van schoolvestigingen die succesvol zijn gebleken in het terugdringen van het etnisch discrepantieprobleem. Of, als deze scholen niet te vinden zijn, het vinden van aanwijzingen uit de dagelijkse praktijk die verklaren waarom er op de ene school wel een aanzienlijk verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen is, en op een andere school niet of nauwelijks. Het combineren van verklaringen afkomstig uit het kwantitatieve en het kwalitatieve deel van ons onderzoek zal richting kunnen geven aan de wijze waarop examenresultaten van allochtone VO leerlingen verbeterd kunnen worden.

Naar aanleiding van bovenbeschreven onderzoeksdoelen zijn vier vraagstellingen voor het onderzoek geformuleerd. Zij luiden als volgt:

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 voor allochtone leerlingen de discrepantie – het verschil tussen het SE en CE1 cijfer over alle vakken gemiddeld – groter dan voor 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 met 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?*

VOCL'99 schoolloopbaan onderzoek

Het VOCL'99 schoolloopbaanonderzoek is een landelijk cohortonderzoek dat gestart is in september 1999, gelijktijdig met de invoering van het VMBO, met 19.391 leerlingen die toen in het eerste leerjaar van het VO zaten op 126 verschillende schoolvestigingen. Jaarlijks is voor iedere deelnemende VOCL'99 leerling de onderwijspositie (combinatie onderwijstype en leerjaar) in het VO vastgesteld. Tussentijdse leerprestaties van de leerlingen in het 1^e en 3^e leerjaar zijn getoetst en er zijn diverse vragenlijsten bij leerlingen, ouders, vaksectieleiders en schooldirecties afgenomen gedurende de gehele VO schoolloopbaan. De steekproef van VOCL'99 is een redelijke afspiegeling van het landelijke beeld (Kuyper & van der Werf (2003)).

(Voor meer informatie zie bijlage 1)

1.3 Opzet van het rapport

De gefaseerde opbouw van het onderzoek is tevens uitgangspunt voor de opbouw van dit rapport. Het onderzoek bestaat uit twee delen: een kwantitatief deel dat vooral betrekking heeft op de onderzoeksvragen 1, 2 en 3, en een kwalitatief deel dat met name gaat over de onderzoeksvragen 3 en 4. Bij de opzet van het onderzoek is gekozen voor een brede en efficiënte aanpak. Om optimaal gebruik te maken van de beschikbare informatie grijpen de twee delen in elkaar; informatie uit het kwantitatieve deel wordt gebruikt voor het kwalitatieve deel en omgekeerd.

In hoofdstuk 2 wordt het kader van dit onderzoek uiteengezet op basis van de beschikbare literatuur. Er wordt een overzicht gegeven van de kenmerken van leerlingen en van scholen die mogelijk kunnen verklaren waarom niet alleen de eindexamenresultaten maar ook de schoolprestaties in ruime zin van allochtone leerlingen achterblijven bij die van autochtone leerlingen. Het hoofdstuk eindigt weer specifiek met mogelijke verklaringen voor de grotere discrepantie tussen SE en CE resultaten van allochtone leerlingen.

In hoofdstuk 3 wordt op het kader op basis van de literatuur voortgebouwd. De mogelijke verklarende factoren zoals die uit hoofdstuk 2 naar voren zijn gekomen, zijn aangevuld met plausibele verklaringen afkomstig uit interviews met docenten in het kwalitatieve deel van het onderzoek. Deze verklaringen worden bezien in het licht van twee hypothesen die bij start van het onderzoek zijn geformuleerd als mogelijke verklaring voor de extra discrepantie bij allochtone leerlingen: 1) allochtone leerlingen worden in het gehele VO traject op hun prestaties overgewaardeerd door de docenten; 2) de systematiek van het eindexamen en de effecten daarvan gelden voor allochtone leerlingen sterker dan voor autochtone leerlingen. Het is aannemelijk dat hypothese 2 versterkt van toepassing is op schoolvestigingen met veel allochtone leerlingen. Daarnaast zouden scholen met veel allochtone leerlingen kunnen afwijken in hun schoolbeleid, problemen of andere schoolkenmerken in vergelijking met scholen met nauwelijks allochtone leerlingen. Het plaatsen van de verklaringen bij een bepaalde hypothese heeft geleid tot een lijst van verklarende variabelen of proxy-variabelen. Dit is het analysekader dat het uitgangspunt vormt voor de verklarende kwantitatieve analyses in hoofdstuk 5.

Eerst wordt in hoofdstuk 4 op basis van recente kwantitatieve gegevens inzichtelijk gemaakt in hoeverre allochtone leerlingen nu eigenlijk slechter presteren op het eindexamen in vergelijking met autochtone leerlingen in hetzelfde onderwijstype. Hiervoor zijn beschrijvende data-analyses uitgevoerd op basis van individuele eindexamencijfers per vak van leerlingen die hebben deel genomen aan het schoolloopbaanonderzoek VOCL'99. Omdat het aantal allochtone VWO leerlingen in het VOCL'99 onderzoek beperkt was en het bovendien alleen onvertraagde leerlingen betrof, zijn aanvullend ook de eindexamencijfers van alle VWO leerlingen die in 2006 eindexamen hebben gedaan in ons onderzoek betrokken. Het gaat hier om een landelijk bestand van de Informatie Beheer Groep met alleen de examencijfers per vak en etnische herkomst van de leerlingen⁵. De beschrijvende data-analyses in dit hoofdstuk geven eerst een algemene indruk van de prestaties van allochtone leerlingen op het eindexamen. Daarna is gericht onderzocht op welk onderwijstype, voor welke etnische subgroep en voor welk vakkencluster de discrepantieproblemen het grootst zijn.

In hoofdstuk 5 wordt door het uitvoeren van kwantitatieve meerniveau analyses onderzocht welke mogelijke verklaringen voor de extra discrepantie van allochtone leerlingen houdbaar zijn. Als basis voor deze analyses dienen weer de VOCL'99 leerlingen van wie we individuele eindexamencijfers hebben. Aan deze leerlingen zijn de

⁵ Het landelijke eindexamenbestand VWO 2006 bevat geen verklarende kenmerken en kan niet gekoppeld worden aan de VOCL'99 bestanden. Daarom is het niet mogelijk om het dit bestand te gebruiken voor de verklarende kwantitatieve analyses (vraagstelling 3).

beschikbare verklarende variabelen of proxy-variabelen uit het analysekader gekoppeld. Dit betrof een lijst van bijna 100 kenmerken op voornamelijk leerlingenniveau, waarover sinds de start van het VOCL'99 onderzoek gegevens zijn verzameld bij de leerlingen, hun ouders en schooldirectie.

In hoofdstuk 6 wordt ook gezocht naar verklaringen voor de extra discrepantie van allochtone leerlingen, maar nu ligt de nadruk op kenmerken van scholen en de gang van zaken rond het eindexamen. Omdat hierover binnen bestaande VOCL'99 deelonderzoeken onvoldoende informatie is verzameld, is dit aan de orde gekomen bij interviews met docenten en in de directievragenlijst van het kwalitatieve deel van dit onderzoek. Voor het kwalitatieve deel van ons onderzoek zijn per onderwijstype vier contrasterende scholen geselecteerd die hebben deelgenomen aan VOCL'99. Gezocht is naar succesvolle voorbeeldscholen en naar aanwijzingen waarom op de ene school wel en op de andere school geen etnisch verschil in discrepantie werd aangetroffen. Voor alle duidelijkheid, de geselecteerde VOCL'99 scholen contrasteerden *niet* wat betreft de etnische samenstelling ('zwart' vs. 'wit'), maar alleen in de mate van verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen. Het percentage allochtone leerlingen op de geselecteerde VOCL'99 scholen week overigens weinig af van het landelijk gemiddelde zodat in principe een goede *indruk* wordt verkregen van de landelijke situatie. De extremen laten we dus buiten beschouwing.

In hoofdstuk 7 volgen dan de conclusies van dit onderzoek. De vier vraagstellingen van dit onderzoek worden eerst kort beantwoord en daarna wordt ingegaan op een aantal verklaringen die van te voren als belangrijk waren ingeschat, maar die geen rol van betekenis bleken te spelen.

In hoofdstuk 8 worden de resultaten van dit onderzoek in een breder kader gezet en bediscussieerd. Aandacht wordt besteed aan overeenkomsten tussen de gevonden verklaringen uit kwantitatieve en kwalitatieve data-analyses. Er vindt een terugkoppeling plaats naar de twee hypothesen uit het analysekader (hoofdstuk 3). Verder worden de beperkingen van dit onderzoek besproken. Het hoofdstuk eindigt met de mogelijke beleidsimplicaties van dit onderzoek en suggesties tot nader onderzoek.

Tot slot wordt nog een overzicht van de geraadpleegde literatuur en een uitgebreide Engelse samenvatting van het onderzoek gegeven. De Nederlandse samenvatting is te vinden voorafgaande aan hoofdstuk 1.

2. Verklaringen voor eindexamenresultaten van allochtone leerlingen op basis van literatuur

2.1 Inleiding

Er wordt in Nederland veel gerekend met examenresultaten; daaruit blijkt steeds dat allochtone leerlingen over het algemeen slechter scoren dan autochtone leerlingen (o.a. Integratiekaart 2006). Op basis van de bij de start van het onderzoek beschikbare literatuur is een analyse gemaakt van kenmerken die van belang (kunnen) zijn ter verklaring van verschillen in eindexamenresultaten tussen allochtone en autochtone leerlingen in het VO. Veel evidentie met betrekking tot factoren die dat verschijnsel kunnen *verklaren* is er echter niet. Daarom zullen we ook aandacht besteden aan mogelijke factoren die in het algemeen als verklaring kunnen gelden voor etnische verschillen in schoolprestaties in het VO. We behandelen in dit hoofdstuk eerst de factoren die gevonden zijn met betrekking tot examenresultaten sec (2.2), daarna die met betrekking tot schoolprestaties in ruime zin (2.3). In beide gevallen onderscheiden we kenmerken die betrekking op docenten en scholen (schoolniveau variabelen) en op leerlingen (leerlingniveau variabelen). Tot slot gaan we specifiek in op de verklaringen voor de discrepantie tussen het SE en CE cijfer bij allochtone leerlingen (2.4).

Het overzicht van de in de literatuur genoemde relevante factoren dat in dit hoofdstuk gepresenteerd wordt, heeft vervolgens als eerste basis gediend voor de selectie van in het kwantitatieve deel van het onderzoek op te nemen potentiële verklarende variabelen (zie hoofdstuk 5) en als referentiekader voor de vraagstellingen in de te houden interviews met scholen (zie hoofdstuk 6).

2.2 Verklaringen voor verschillen in examenresultaten

Schoolniveau

Tesser *vond* (Bijl e.a., 2005) dat leerkrachten in het VO bij allochtone leerlingen minder zwaar tillen aan fouten die zij toeschrijven aan taalproblemen. Deze coulante houding van docenten tegenover taalprestaties heeft enerzijds tot gevolg dat allochtone leerlingen tijdens het traject onvoldoende gecorrigeerd worden en mede daardoor ten tijde van het eindexamen onvoldoende taalvaardig zijn. Die houding van leerkrachten is anderzijds verantwoordelijk voor het overwaarderen van schoolprestaties van allochtone leerlingen (zie onder discrepantie SE-CE1).

Leerlingniveau

Op leerlingniveau *veronderstelden* Dagevos e.a. (2003) invloed van taalachterstand en wijst de Integratiekaart 2005 op *gevonden*, maar in de tijd ook weer verminderde, samenhang van slaagpercentages met geslacht, herkomstland, en 1^e dan wel 2^e generatie allochtoon. Claassen en Mulder (2006) wijzen op basis van hun analyse van Prima-gegevens op de mogelijk verklarende rol van 'ambitie' om verschillen tussen allochtone en autochtone doelgroepoerlingen in examensucces te verklaren: allochtone achterstandsleerlingen kiezen – bij gelijke CITO-score –, in vergelijking met autochtone

(achterstands)leerlingen vaker voor een hoger niveau vervolgonderwijs. Die ambitie pakt bij sommige allochtonen goed uit (slagen), bij anderen niet (zakken). Mogelijk is dit verschil te verklaren door heterogeniteit van de allochtone leerlingengroep. Enerzijds zijn er subgroepen waarvan de ouders qua opleidingsniveau en relevante achtergrondvariabelen weinig verschillen van autochtone ouders (bijvoorbeeld Westerse allochtonen), anderzijds zijn er subgroepen die wat dat betreft minder backing hebben (met bijvoorbeeld laag-opgeleide Marokkaanse ouders). De steun van het ouderlijk milieu maakt mogelijk het verschil tussen het wel en niet kunnen waarmaken van een relatief hoge ambitie. Wat Claassen en Mulder ook opvalt is dat VMBO eindexamenkandidaten uit autochtone achterstandsgroepen vaker afgestroomd zijn uit een hoger onderwijstype dan VMBO eindexamenkandidaten uit allochtone achterstandsgroepen. Verder vonden zij dat op het VMBO de allochtone leerlingen die de sector economie hebben gekozen relatief vaak een onvoldoende behalen voor het vak economie op het examen (namelijk 21% tegen 10% van de autochtone achterstandsléerlingen en 7% van overige leerlingen). Allochtone leerlingen kiezen juist onevenredig vaak voor deze sector (zie ook Harms e.a., 2005). Dit zou kunnen wijzen op een richtingkeuze die meer ingegeven is door instrumentele overwegingen dan door intrinsieke motivatie op basis van capaciteiten en inhoudelijke voorkeur voor het vakkenpakket. Hetzelfde patroon blijkt bij het vak natuur- en scheikunde onder degenen die de sector techniek hebben gekozen: van de allochtone leerlingen heeft 27% op het eindexamen hiervoor een onvoldoende, tegen 12% van de autochtone achterstandsléerlingen en 10% van de overige leerlingen. Hier proeven we iets van discrepantie tussen ambitie en capaciteit, en een keuze die meer geleid wordt door andere overwegingen (extrinsieke motivatie), dan door een reëel gevoel voor haalbaarheid en intrinsieke motivatie.

2.3 Verklaringen voor verschillen in schoolprestaties in ruime zin

De overige factoren die we in de literatuur tegenkomen zijn steeds factoren die (al of niet empirisch aangetoond) verband vertonen met een diversiteit aan maten voor schoolprestaties, in het traject voorafgaand aan het eindexamen. Hieronder volgt een overzicht van deze kenmerken op schoolniveau en op leerlingniveau.

Schoolniveau

Bronneman (2003) noemt een reeks (beleidsmatige, landelijk en gemeentelijke) omstandigheden, die in het VO de prestaties van allochtone leerlingen zouden kunnen beïnvloeden (geen empirische evidentie voor effect op schoolprestaties). Zo is op scholen in het VO nauwelijks traditie met betrekking tot onderwijsachterstandenbeleid. Zij hebben geen groepsgericht achterstandenbeleid, maar zien onderwijsachterstanden in de eerste plaats als individuele leerproblemen en zorgvraagstukken. Het zwaartepunt ligt dan ook nog in het VMBO. Op HAVO en VWO scholen is er nauwelijks aandacht voor onderbenutting van talent van allochtonen. Onder invloed van de invoering van het Onderwijskansenbeleid (tussen 2000 en 2002), zou hierin inmiddels meer variatie tussen scholen kunnen bestaan. (Groepsgericht achterstandenbeleid vs individueel zorgbeleid). Bronneman (2003) vermeldt verder dat Nederlands als tweede taal (NT2) nog niet goed functioneert (Emmelot 2001, volgens Bronneman 2003): er worden te

weinig NT2 lessen gegeven, veel NT2 lessen vallen uit, NT2-methodes sluiten onvoldoende aan op het reguliere curriculum. Gezien het belang van de variabele taalachterstand (zie boven onder factoren die examenresultaat verklaren), is dit mogelijk een belangrijke 'mediërende' variabele op schoolniveau. (Structuur en frequentie NT2 aanbod op school, aansluiting op regulier curriculum). Verder verwijzen Levels, Dronkers en Kraaykamp (2006) (op basis van Dronkers en Meijnen in 1997) naar de etnische en sociaal economische compositie van scholen als 'steevast' verklarende factoren voor prestaties van leerlingen.

Over de mogelijke effecten van de kwaliteiten van leerkrachten op de prestaties van allochtone leerlingen wordt weinig gerapporteerd in Nederlands onderzoek. In de VS hebben Mayer e.a. (2000) op basis van een literatuur review indicatoren voor schoolkwaliteit geïdentificeerd die verband houden met het leren van leerlingen. Zij onderscheiden met betrekking tot leerkrachten drie indicatoren die valide zijn en gemakkelijk te meten: 1) bevoegdheid voor het gegeven vak, 2) ervaring, en 3) (iets minder valide) 'academic skills'. Probleem is wel, dat studenten met een hoge mate van academic skills (slimme leraar) minder vaak leraar worden; als ze dan toch leraar worden vaker op privé scholen te vinden zijn, en het onderwijs veelal binnen vier jaar verlaten. Leerlingen blijken meer te leren van leraren met een hoger niveau van bevoegdheid (leraren met een bachelor- of masters degree), maar out-of-field teaching komt regelmatig voor ((on)bevoegd voor het betreffende vak lesgeven). Tenslotte leren leerlingen meer van ervaren leraren, maar scholen met de hoogste 'poverty' en de hoogste concentratie 'minority students' hebben in vergelijking met andere scholen twee keer zoveel onervaren leerkrachten. Deze drie leerkrachtvariabelen hebben mogelijk verklarende waarde voor de prestaties van scholen met veel allochtone leerlingen ('etnische samenstelling'). Volgens Mayer zijn er ook aanwijzingen dat klassengrootte een goede, valide en gemakkelijk te meten indicator is voor schoolkwaliteit in verband met het leren van leerlingen, en dan met name voor jongere leerlingen (geen leeftijds aanduiding genoemd) uit achterstandsgroepen en minderheden.

Leerlingniveau

Wat betreft factoren op leerlingniveau is de taalachterstand een factor die bij diverse maten voor schoolprestaties steeds als beïnvloedende factor terugkomt (Dagevos, 2003). Land van herkomst, c.q. kenmerken van immigrantengroepen uit een bepaald herkomstland zijn mede bepalend voor schoolprestaties van allochtone leerlingen. Levels e.a. (2006), die onderzoek deden naar de effecten van herkomst- (en bestemmings)land op schoolprestaties (wiskundescores 15-jarigen), identificeerden een aantal in dat opzicht relevante factoren. Zo scoorden leerlingen uit islamitische landen relatief slecht. De culturele en sociaal-economische afstand tussen het bestemmingsland en het land van herkomst van de betreffende groep allochtonen lijken de belangrijkste verklarende variabelen. In dit verband zijn de bevindingen van Ogbu (1986, 1994) wellicht interessant. Hij concludeerde op basis van onderzoek onder diverse groepen minderheden, dat vooral die culturele groepen, die het gevoel hebben buiten de 'mainstream' van de cultuur te functioneren, en die de standaardroutes naar succes afgesloten zien, laag scoren op schoolprestaties. De genoemde 'afstands'-factoren zijn dus waarschijnlijk zowel in objectieve als in subjectieve zin van belang. In subjectieve zin is verwachting van discriminatie mogelijk een relevante vertaling.

Levels en Dronkers geven verder een groot aantal indicatoren voor mogelijk relevante variabelen op leerlingniveau. Ze noemen sociaal-culturele factoren (zoals ouderlijk leesgedrag; inzicht van ouders in het schoolsysteem), cultureel kapitaal (PISA-index culturele bezittingen) en sociaal-economische achtergrond (opleidingsniveau ouders; ouderlijke beroepsstatus; PISA index materiële bezittingen). In aansluiting op de PISA index voor materiële bezittingen denken we zelf dat de huisvestings situatie en gezinsgrootte, in verband met gelegenheid tot huiswerk maken, en werkloosheid/uitkeringsgerechtigdheid van ouders van belang kunnen zijn. De integratiekaart wijst daarnaast nog op sociaal kapitaal en sociale netwerken (bij de tweede generatie ook van ouders). En tenslotte zijn volgens Levels e.a. de volgende controlevariabelen relevant: eerste of tweede generatie; 1 of 2 ouders die allochtoon zijn; thuis gesproken taal; behorend tot een kerngezin en geslacht.

In relatie tot schoolprestaties in het algemeen (dus niet specifiek voor het VO) van allochtone leerlingen worden verder her en der factoren genoemd, die mogelijk van belang kunnen zijn. Dat de relatie tussen deze factoren en schoolprestaties ook empirisch is aangetoond, wil daarmee niet gezegd zijn. Ten eerste lijkt de intrinsieke en extrinsieke keuzemotivatie van de leerling van belang. De Integratiekaart 2005 (Bijl e.a., 2005) wijst op een opvallend keuze patroon in het hoger onderwijs. Allochtone leerlingen kiezen hier relatief vaak voor studies als rechten en economie. Verondersteld wordt, dat de motivatie daarvoor vooral extrinsiek is, en dat dit in ieder geval ten dele verantwoordelijk is voor de relatief slechte studieprestaties van allochtone studenten. We zien hier een parallel met de sectorkeuze in het VMBO. Mogelijk zijn ook de houding van de directe omgeving tegenover (door)leren en aan- of afwezigheid van steun van die omgeving belangrijk. Weliswaar worden deze door de Integratiekaart aangevoerd als factoren die samenhangen met de onevenredig grote uitval van allochtone studenten uit het hoger onderwijs, maar deze factoren lijken in het VO, zeker bij de hogere onderwijstypen, evenzeer van belang.

In groter verband kunnen we een aantal van de hier genoemde variabelen plaatsen in het kader van de 'Human Capital' theorie. Deze van oorsprong economische theorie (Becker, 1964) ziet het volgen onderwijs door een individu als een investering met het oog op toekomstig persoonlijk inkomen. In meer immateriële termen zou men kunnen zeggen dat individuen met het oog op hun latere positie in de maatschappij meer of minder bereid zijn tot investeren in onderwijs, waarbij zij naar alle waarschijnlijkheid (al of niet bewust) een afweging zullen maken tussen kosten (veelal op korte termijn) en (toekomstige) baten. Dit impliceert dat de leerling zich bewust moet zijn van de relatie tussen kosten en baten, en vervolgens moeten de kosten ook te dragen zijn. Kosten liggen dan zowel op het directe niveau van persoonlijke inzet (prestatiemotivatie), als op het niveau van de diverse achtergrondvariabelen zoals ze hierboven genoemd zijn, voor zover zij als belemmerende factoren overwonnen moeten worden. Daarnaast kan verwacht worden dat de kosten relatief hoger zijn bij geringere cognitieve vaardigheden.

2.4 Verklaringen voor discrepanties tussen SE en CE resultaten bij allochtone leerlingen

Er zijn niet veel landen die een SE en een CE combineren tot een in één cijfer uitgedrukt eindresultaat. Het probleem van uiteenlopende prestaties op deze beide examendelen is dan ook vooral een Nederlandse aangelegenheid. Aandacht voor de discrepantie in Nederland komt vooral van Dronkers (1999) en De Lange en Dronkers (1998, 2006, 2007). Zij beperken zich echter tot analyses op schoolniveau; analyses met verklarende variabelen op leerlingniveau komen voor het eerst in het hier te rapporteren onderzoek aan de orde. Eén van uitkomsten van De Lange en Dronkers is dat de discrepantie zich met name voordoet op scholen met veel allochtone leerlingen. We ontlenen aan deze onderzoeken onderstaande variabelen die zich vooral op schoolniveau bevinden.

Schoolniveau

Schoolvertegenwoordigers geven aan de Inspectie van het Onderwijs diverse redenen op voor de discrepantie tussen SE en CE cijfers (SE-cijfers gemiddeld hoger dan CE-cijfers) op hun eigen school. Ze wijten de discrepantie aan niet goed functionerende leraren, verandering van leerlingpopulatie (samenstelling leerlingpopulatie), concurrentieoverwegingen en het feit dat voor praktische opdrachten (die deel uitmaken van het SE) relatief hoge cijfers gegeven worden. Eerder onderzoek van Dronkers in 1998 (Dronkers, 1999) leverde de volgende factoren op die verband lijken te houden met het voorkomen van de discrepantie.

- bij verschillende vakken bestaan uiteenlopende tradities die ervoor zorgen dat het SE hoger becijferd wordt dan het CE (cijfercultuur);
- onderwijsrichting van een school;
- provincie;
- intern rendement van de school;
- privé-scholen;
- hoogopgeleide ouders (alleen voor HAVO bevestigd, voor VWO en MAVO is de invloed negatief).

Deze factoren zouden een verklaring kunnen geven voor de hogere discrepantie op scholen met veel allochtone leerlingen, voor zover zij samenhangen met het allochtone karakter van de school. Dit is op voorhand voor sommige factoren (bijvoorbeeld opleidingsniveau van de ouders) aannemelijker dan voor andere.

Leerlingniveau

De variabele hoogopgeleide ouders kan evengoed op leerling-niveau gepositioneerd worden (en gebruikt, mits gegevens op dat niveau beschikbaar zijn). Het effect is bovendien ook op leerling-niveau voorstelbaar. Enkele andere variabelen ontlenen we aan de voorgestelde verklaringen van De Lange en Dronkers op leerlingniveau voor het gevonden effect van percentage allochtone leerlingen op schoolniveau:

- relatieve beoordeling op het SE, waardoor het individuele cijfer van een allochtone leerling op een school met veel allochtone leerlingen (te) hoog uitvalt;
- niet meetellen van taalfouten op het SE bij allochtone leerlingen.

Tot zover het overzicht van verklaringen gevonden in de binnen- en buitenlandse literatuur voor de relatief slechte prestaties van allochtone leerlingen in het VO, niet alleen bij het eindexamen maar ook in het traject dat daaraan voorafgaat. In het volgende hoofdstuk zullen we deze theoretische verklaringen aanvullen met verklaringen genoemd door de docenten die we hebben geïnterviewd. Daarbij wordt steeds beschreven (cursief) in hoeverre voor deze potentiële verklaringen geschikte variabelen voorhanden waren in de bestaande VOCL'99 databestanden. Deze variabelen vormen de basis voor verklarende analyses in hoofdstuk 5.

3. Mogelijke verklaringen voor discrepanties tussen examenonderdelen en etnische verschillen daarin: een analysekader

3.1 Inleiding

Dat allochtone leerlingen in het (voortgezet) onderwijs minder goed presteren dan autochtone leerlingen is bekend. Daarvoor zijn in binnen- en buitenlands onderzoek verschillende verklaringen aangedragen (hoofdstuk 2). Voor de relatief grote discrepantie tussen schoolexamencijfer (SE) en cijfer op het centraal examen (CE) van allochtone leerlingen – die door Dronkers werd gesignaleerd en die door de eerste analyses in het huidig onderzoek (hoofdstuk 4) werd bevestigd – konden we op basis van bestaande literatuur (hoofdstuk 2) slechts aanwijzingen vinden voor mogelijke verklaringen. In dit hoofdstuk bespreken we plausibele verklaringen die ontsproten zijn aan de interviews in het kader van het huidige onderzoek (zie voor de opzet daarvan paragraaf 6.1) en aan de discussies in de begeleidingscommissie voor het onderzoek. We doen dat aan de hand van een bij de aanvang van het onderzoek gegeven hypothese en een alternatieve hypothese. Dit leidt tot een aantal verklarende variabelen en/of bruikbare proxy-variabelen (*cursief* gedrukt) die nader onderzocht zullen worden met behulp van meerniveau analyses in het kwantitatieve deel van het onderzoek (hoofdstuk 5).

3.2 Mogelijke verklaringen voor grotere discrepantie bij allochtone leerlingen

3.2.1 Gedrag van docent

De bij de start van het onderzoek aangedragen hypothese luidt als volgt: allochtone leerlingen worden in het VO op hun prestaties overgewaardeerd. Dat begint met een te hoog advies voor vervolgonderwijs van de basisschool en loopt, via coulante beoordelingen van werk van leerlingen en te hoge rapportcijfers bij de overgang van leerjaar naar leerjaar, door tot en met het schooexamen. Het schooexamencijfer van allochtone eindexamenkandidaten valt dus onterecht hoog uit. Dit verklaart de relatief grote discrepantie bij allochtone leerlingen tussen het SE- en het CE-1 cijfer, aangezien het CE, door zijn landelijk uniforme opgaven en beoordelingsprocedures, voor dergelijke afwijkende beoordelingen van bepaalde groepen nauwelijks of geen ruimte laat. Als er inderdaad sprake is van overwaardering van prestaties van allochtone leerlingen tijdens hun gehele schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs, dan moeten objectieve maten voor de leerprestaties in bijvoorbeeld leerjaar 3 ook lagere scores laten zien voor allochtone leerlingen dan voor autochtone leerlingen van dezelfde leeftijd in hetzelfde onderwijstype. Als bovendien die overwaardering als verklaring wil gelden voor de grotere discrepantie bij allochtone eindexamenkandidaten, dan zal opname van bovengenoemde objectieve prestatie-maten in de meerniveau modellen moeten leiden tot vermindering van het verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen.

Als indicatoren voor objectieve leerprestaties zijn in de VOCL'99 bestanden diverse variabelen beschikbaar, waaronder de CITO-eindtoets basisonderwijs, de CITO-entreetoetsen in leerjaar 1 voor de onderdelen rekenen, taal, en informatieverwerking, en de toetsen voor tekstbegrip, wiskunde en algemene vaardigheden afgenomen in leerjaar 3. Deze indicatoren kunnen nog aangevuld worden met de volgende beschikbare indicatoren voor subjectieve tussentijdse leerprestaties: advies BO, cijfers op de kerstrapporten in leerjaar 1, 2 en 3, en het gemiddelde cijfer op het paasrapport over tenminste vijf algemene vakken in leerjaar 3.

Bij de interviews is wel enige steun aangedragen voor deze hypothese. Hoewel maar een enkele leraar het voorkomen van systematische overwaardering door de hele schoolperiode heen bevestigt, wordt wel duidelijk dat bij het SE de mogelijkheid daartoe in verschillende vormen aanwezig is. Zo is er bij het SE meer ruimte voor subjectieve beoordeling. Leraren geven ook aan dat bij henzelf subjectiviteit daar onbewust, maar soms ook bewust, een rol speelt. Dat draagt natuurlijk in eerste instantie bij aan de algemene discrepantie (geldend voor allochtone én autochtone leerlingen), maar kan bij allochtone leerlingen extra sterk optreden, doordat leraren allochtone leerlingen coulanter beoordelen: vanuit waardering voor hun inzet een paar tienden extra geven, niet te zwaar letten op vloeiend Nederlands (bij mondelinge toetsen) zolang de leerling maar kan overbrengen wat hij bedoelt.

3.2.2 Systematiek van het eindexamen en de effecten daarvan

Een alternatieve verklaring voor het etnische verschil in discrepantie is evenwel mogelijk. Deze legt niet de nadruk op het gedrag van de leraar, maar op de systematiek van het eindexamen en de effecten daarvan op leerlingen. Uitgaande van het bestaan van een algemene discrepantie, veronderstelt de alternatieve hypothese dat die elementen die verantwoordelijk zijn voor de algemene discrepantie, voor allochtone leerlingen sterker gelden. Op basis van de interviews kunnen we een viertal categorieën elementen onderscheiden: objectieve verschillen tussen SE en CE, subjectieve beleving door leerlingen van SE en CE, leerlinggedrag en leerlingkenmerken. We zullen hieronder op deze categorieën afzonderlijk ingaan.

Objectieve verschillen tussen SE en CE

De omvang van de stof op het CE is veel groter dan op de toetsen voor het SE: de leerling moet meer stof paraat hebben.

De omvang leidt in veel gevallen tot tijdnood, waardoor leerlingen punten missen doordat ze eenvoudigweg niet aan alle opgaven toekomen (wiskunde). Dat gebeurt bij een SE-toets niet. Voor allochtone leerlingen met een taalachterstand kan dit des te sterker spelen.

Bovendien is er op het SE een directe aansluiting in de tijd tussen behandelde stof en toets, de stof is nog niet weggezaakt.

De stof op het CE (wiskunde) is veel diverser dan op de afzonderlijke onderdelen van het SE; aangezien niet alle onderwerpen op het CE bevroegd zullen worden, is het CE ook onvoorspelbaarder.

Het CE voor een vak duurt langer dan een SE toets, de leestijd die op een CE gevraagd wordt, is bij een SE niet beschikbaar. Dat heeft ook een andere stijl van opgaven tot gevolg.

Het SE-cijfer zou wel eens een betrouwbaarder beeld kunnen geven van de leerprestaties van leerlingen doordat het verspreid in de tijd tot stand komt; de prestatie op het CE is het resultaat van een momentopname (zie ook: Inspectie 2006).

Het CE en het SE verschillen in het getoetste domein, naar inhoud en naar vaardigheden (zie ook: Vreeburg, 2007). Op het CE Nederlands ontbreken spreekvaardigheid, inzicht in fictie, die in de SE-onderdelen wel getoetst worden, en wordt vooral taalinzicht gevraagd. Dit kan de prestaties van allochtone leerlingen beïnvloeden. Het gaat op het CE om andere vaardigheden die over een grotere periode opgebouwd worden waar je voor de toets niet even snel voor kunt leren. Op het SE krijgen leerlingen geen teksten met vragen voorgeschoteld. Op het CE wiskunde ontbreken onderzoeksvaardigheden, vaardigheid in rapporteren, die in SE-onderdelen wel aan de orde komen.

Ook de vraagvorm verschilt: op het CE wiskunde komen bijvoorbeeld alleen maar open vragen voor, multiple choice vragen zouden wel eens tot andere resultaten, vooral bij allochtone leerlingen, kunnen leiden.

Een heel belangrijk element is de taligheid van het CE. Vooral bij wiskunde (A) is dit voor allochtone leerlingen een belemmering. Waar in SE-toetsen korte zinnen worden gebruikt en de nodige gegevens puntsgewijs (als opsomming) worden aangeboden, zijn op het CE de opgaven verpakt in verhalen, en dat is voor allochtone leerlingen in het algemeen veel moeilijker (“Chinezen zijn slechter geworden in wiskunde”). Hoewel het ‘mathematiseren’ van een tekst binnen de doelstelling van het examen valt, bestaat de indruk dat er vaak moeilijker geformuleerd wordt dan nodig is. Ook bij Nederlands pakt de keuze voor een opsomming of voor een ingewikkelde zin op het CE vaak op de laatste manier uit.

Ook verschillen de prestatiecriteria tussen CE en SE, met name doordat het SE ook praktische onderdelen bevat. Bij praktische opdrachten worden leerlingen geholpen als ze ergens niet uitkomen, en uiteindelijk “zetten ze dan toch een heel behoorlijke prestatie neer”. De cijfers zijn hier in het algemeen hoger dan bij schriftelijke toetsen. Maar ook bij schriftelijke toetsen in het kader van het SE wordt wel eens hulp verleend: een leraar legt bijvoorbeeld een niet begrepen woord uit. Voor allochtone leerlingen kan dit een relevant aspect zijn, dat hun prestatie op het SE ten goede komt.

De beoordelingsprocedure tussen beide verschilt: bij het CE is er naast de eigen leraar een tweede beoordelaar: dit verhoogt de betrouwbaarheid, doordat de kans op fouten kleiner wordt en subjectiviteit minder een rol kan spelen. Bovendien is met het CE een nakijkprotocol gegeven; bij SE toetsen varieert de aanwezigheid en kwaliteit van een nakijkprotocol van school tot school en van vak tot vak.

Tenslotte kent het SE diverse herkansingsmogelijkheden, waardoor het resultaat naar boven kan worden bijgesteld, en het CE maar zeer beperkt (en in onze operationalisatie worden de cijfers van de herkansing van het CE, het CE2, alleen meegenomen als een leerling niet meegedaan heeft in het CE1).

In het algemeen (uitspraak van een docent in een interview): “Er wordt wel eens gedaan alsof we niet eerlijk beoordelen, maar het SE is gewoon iets anders”.

De objectieve verschillen tussen SE en CE moeten we op basis van de interviews voor gegeven of mogelijk aannemen. We beschikken in de VOCL'99-bestanden niet over de betreffende maten.

Subjectieve beleving door leerlingen van SE en CE

Omdat een CE over meer stof gaat, is de onzekerheid van leerlingen over wat er gevraagd wordt op een CE-toets veel groter dan bij een SE-toets. Omdat er bovendien meer van afhangt, de setting anders is en vertrouwde leraren meer op afstand zijn, zijn leerlingen in het algemeen ook nerveuzer. Allochtone leerlingen zouden hier volgens docenten vaak extra gevoelig voor zijn.

Bij allochtone leerlingen met name kan negatieve prestatiedruk van thuis meespelen. Achterliggende *kenmerken van ouders* spelen hierbij een rol. Allochtone ouders verlangen goede schoolresultaten van hun kind, delen vaak straf uit als die uitblijven, terwijl tegelijkertijd de afstand tot de wereld van school groot is. De opvoedstijl van de ouders speelt hier mogelijk ook een rol. Het ambitieniveau van ouders voor hun kind kan een positieve invloed hebben op prestaties zolang het zich uit in een positieve houding t.o.v. (door)leren. In combinatie met een autoritaire opvoedstijl van de ouders kan het echter tot negatieve prestatiedruk leiden.

De onzekerheid en nervositeit van leerlingen met betrekking tot het eindexamen is in VOCL'99 niet gemeten. Ervaren negatieve prestatiedruk, in combinatie met de opvoedstijl van ouders, hun ambitieniveau voor hun kind en hun houding ten opzichte van doorleren kan benaderd worden met een groep van 10 variabelen die deels bij leerlingen en deels bij hun ouders gemeten zijn. Zij betreffen alle hier genoemde variabelen en daarnaast nog variabelen als betrokkenheid van ouders bij huiswerk en intellectueel stimulerend klimaat thuis.

Kenmerken van leerlinggedrag

Leerlingen vertonen strategisch studeergedrag voor het CE: een leerling die al een goed SE-cijfer voor een vak heeft staan, kan er in de voorbereiding op het CE voor kiezen om aan andere vakken prioriteit te geven, waardoor het CE-cijfer lager uitvalt⁶. Er zijn geen aanwijzingen dat dit specifiek bij allochtone leerlingen zou optreden. Bij sommige groepen, met name allochtone jongens, komt op het CE 'machogedrag' tot uiting, dat een goede prestatie hindert: zij verlaten de zaal snel nadat hun maatjes het werk inleveren, terwijl ze zelf eigenlijk nog niet klaar zijn. Ze tonen hun desinteresse door het examenwerk op de verzameltafel te smijten. Bovendien lijken allochtone leerlingen serieuzer om te gaan met mondelinge opdrachten en die komen alleen op het SE voor.

Voor deze factoren zijn nauwelijks VOCL'99-variabelen beschikbaar. Strategisch studeergedrag is niet gemeten. Machogedrag kan benaderd worden via sekse en etnische groep, hoewel dit een erg grove benadering is. Een mogelijk achterliggend kenmerk als persoonlijke inzet voor school kan benaderd worden via prestatie-motivatie in leerjaar 3. Genoemde drie variabelen zullen in verband met de volgende groepen factoren toch al opgenomen worden in de analyses.

⁶ Er zijn ook andere, niet genoemde typen strategieën voorstelbaar: wie bijvoorbeeld al slecht staat op het SE, geeft misschien de moed op en scoort op het CE ook slecht. Nadere analyse van mogelijke vormen van strategisch studeergedrag valt echter buiten het bestek van dit onderzoek.

Leerlingenkenmerken

Taalachterstand geldt als een van de belangrijkste verklaringen voor minder goede prestaties van allochtone leerlingen in het onderwijs. Ook in de interviews komt dit heel duidelijk naar voren. Volgens de ondervraagden is er bij allochtone leerlingen sprake van: minder begrip van taal (interpretatieprobleem), een kleinere woordenschat en woordkennis (verschillende betekenissen van één woord, functie voegwoorden, opvolgwoorden), minder taalanalytisch vermogen, gebrekkige kennis van uitdrukkingen en zegswijzen en weinig kennis van ouder en formeel Nederlands. In actieve zin gaat het om vaardigheid in formuleren. (Voor een deel komen deze kenmerken ook voor bij Nederlandse leerlingen uit lagere sociale milieus). Gezien de taligheid van het CE zouden deze kenmerken juist daar een rol spelen.

In het kader van de contextrijke vormgeving van het CE is naar alle waarschijnlijkheid een geringere kennis van de Nederlandse geschiedenis/canon en van de Nederlandse maatschappij, cultuur en sociale geografie ook van belang. Eén en ander roept het beeld op van de allochtone leerling op een eiland in taal, tijd en ruimte. Verwacht mag worden dat dit alles sterker speelt naarmate de leerling, en eventueel zijn of haar ouders, korter in Nederland zijn. Op de achtergrond spelen hierbij cultureel en sociaal kapitaal in het milieu van herkomst waarschijnlijk een belangrijke rol, evenals de afstand tot de Nederlandse cultuur.

In het algemeen lijken allochtone leerlingen minder steun van thuis te krijgen, wat negatief kan uitwerken op hun leerprestaties in het algemeen, maar op het CE wellicht nog sterker. Of leerlingen al of niet in een kerngezin opgroeien kan hier mogelijk ook van invloed zijn.

De gesignaleerde relatief sterke voorkeur van allochtone leerlingen voor de sector economie of het profiel Economie & Maatschappij betekent dat zij voor een talig profiel kiezen, wat hun problemen extra versterkt. Verondersteld kan worden dat hier meer een extrinsieke dan een intrinsieke motivatie aan ten grondslag ligt. Leerlingen zouden daardoor ook een discrepanctie tussen hun capaciteiten en ambitie vertonen.

Verder zouden vooral veel allochtone leerlingen niet gewend zijn aan urenlange concentratie op een schriftelijke taak, wat op het CE wel van ze verwacht wordt.

Voor taalvaardigheid komen in aanmerking alle variabelen die taalvaardigheid meten: zoals de CITO-entreetoets taal leerjaar 1, en vooral de toets tekstbegrip leerjaar 3 en verder thuisgesproken taal, aangevuld met SES; voor kennis van canon, maatschappij en cultuur eventueel de diverse variabelen die etnische groep representeren, en voor het sociaal en cultureel kapitaal is een beperkte benadering mogelijk via intellectueel stimulerend klimaat thuis. De afstand van de Nederlandse cultuur kan eveneens uitgedrukt worden via etnische groep. Verblijfsduur in Nederland is niet bekend, eventueel wel de generatie allochtoon. Steun van thuis zal benaderd worden via betrokkenheid van ouders bij huiswerk en communicatie tussen ouder en kind over schoolse zaken. Opgroeien in een kerngezin kan blijken uit huwelijkse staat, één- of twee oudergezin. De keuze voor een talig profiel wordt gerepresenteerd door de VOCL '99 variabelen richtingkeuze(VMBO) of profielkeuze (overige onderwijstypen). Eventuele extrinsieke motivatie daarvoor kan blijken uit reden profiel- of richtingkeuze in leerjaar 1.

De discrepantie tussen capaciteiten en ambitie kan blijken uit een vergelijking van rapportcijfers op profiel-kernvakken met het gemiddelde cijfer voor vijf algemene vakken; hiervoor is een variabele te construeren uit beschikbare rapportcijfers op het paasrapport in leerjaar 3.

Voor concentratie op een schriftelijke taak kan concentratie op schoolwerk en huiswerkijd als benadering gelden. In aansluiting hierop is ook de werk- en studierhouding van leerlingen en hun leerstrategie meegenomen

Alle genoemde variabelen zijn in de VOCL'99 databestanden beschikbaar.

3.3 Mogelijke verklaringen voor grotere discrepantie op scholen met veel allochtone leerlingen

Gezien de hypothesen op leerlingniveau is het aannemelijk dat op scholen met veel allochtone leerlingen de extra discrepantie van allochtone leerlingen groter zal zijn. Daarnaast is een aanvullende hypothese mogelijk die betrekking heeft op de school zelf (kenmerken op schoolniveau): scholen met veel allochtone leerlingen wijken af van andere scholen. Zo kunnen scholen al dan niet bewust (schoolbeleid) en al dan niet gewenst bepaalde kenmerken vertonen die aantrekkelijk zijn voor allochtone leerlingen en hun ouders, of specifieke kenmerken vertonen die samenhangen met een hoog percentage allochtone leerlingen. Deze schoolkenmerken kunnen tegelijkertijd van invloed zijn op de discrepantie. We onderscheiden de volgende vier clusters: schoolbeleid, problemen, overige kenmerken en maatregelen. Hieronder zullen we deze categorieën afzonderlijk bespreken.

Schoolbeleid

Uit de interviews blijkt dat scholen kunnen kiezen voor een streng of minder streng aannamebeleid, er zijn scholen die kiezen voor een doelgroep met minder kansen, en die soepele overgangsnormen hanteren. Dit kan de discrepantie verhogen voor allochtone leerlingen. Ook zijn er scholen die de discrepantie uit concurrentieoverwegingen bewust laten bestaan; zij streven een hoog slagingspercentage na.

Scholen kunnen ook een specifiek 'beleid' voeren met betrekking tot het SE: het hanteren van relatieve normen voor het SE, het niet meetellen van taalfouten op het SE (bij allochtone leerlingen); het advies aan leerlingen om voor vakken waar ze minder goed in zijn een praktische opdracht te doen, met hogere cijfers als gevolg. Daarentegen zijn er ook scholen die (te) weinig beleid voeren gericht op het SE: zij werken met een erg sobere invulling van het Programma van Toetsing en Afsluiting, waarbij men wel voldoet aan het examenprogramma maar weinig meer vraagt; zij hebben mogelijk een – per vak eventueel verschillende – traditie van becijferen waarin het SE hoger uitvalt dan het CE; zij zien minder toe op optredende discrepanties (zie hiervoor ook paragraaf 3.2.2).

Het aannamebeleid van een school blijkt uit de gemiddelde Cito-eindtoetsscore en het gemiddelde advies BO per klastype in leerjaar 1. Het plaatsingsbeleid van een school komt tot uitdrukking in de mate waarin onderscheid gemaakt wordt tussen autochtone en allochtone leerlingen bij de plaatsing in het 1^e leerjaar, en een viertal variabelen die de motieven bij het formeren van brugklassen weerge-

ven. Het overgangsbeleid vindt zijn uitdrukking in een vijftal variabelen die de invloed weergeven van leerprestaties, oordeel van docenten, etniciteit, leerling of ouders en motivatie op de overgang.

Over het specifieke beleid met betrekking tot het schoolexamen bevat het VOCL'99-bestand geen informatie.

Problemen

Mogelijk ondervinden scholen met veel allochtone leerlingen bepaalde problemen (die de discrepantie in de hand kunnen werken) in sterkere mate dan andere scholen. Dat zouden bijvoorbeeld lage opbrengsten kunnen zijn (ook mogelijk laag intern rendement, zie hoofdstuk 2). Ook zou het kunnen zijn dat scholen met veel allochtone leerlingen een minder goed personeelsbestand hebben (hoofdstuk 2), met relatief minder academische vaardigheden (academic skills), minder ervaring, een lager niveau van bevoegdheid / functieniveau en relatief veel leraren die onbevoegd lesgeven, of niet goed functionerende leraren (zie hoofdstuk 2). Deze scholen zouden ook minder goed in staat zijn voldoende (goed) personeel aan te trekken en zij werken mogelijk met grotere klassen (hoofdstuk 2).

(zie paragraaf 6.3.3., voor de kwalitatieve resultaten op dit onderdeel).

Een indicatie voor opbrengst en intern rendement is af te leiden uit het vestigingsgemiddelde van verschillen tussen geadviseerd en bereikt onderwijstype ten tijde van het eindexamen. Met betrekking tot kenmerken van het personeelsbestand en de werving ervan zijn bijna geen variabelen beschikbaar in VOCL'99; over klassengrootte evenmin. Alleen de mate van begeleiding van beginnende docenten is wel gemeten en zal worden meegenomen in de kwantitatieve analyses.

Overige kenmerken

Tot slot zouden nog een aantal descriptieve kenmerken van scholen van invloed kunnen zijn op de discrepantie: namelijk denominatie, standplaats in een stedelijke vs. plattelandsgemeente, in een grote vs kleine gemeente, en schoolgrootte.

Variabelen met betrekking tot deze kenmerken zijn beschikbaar en zullen als controlevariabelen meegenomen worden. Het gemiddelde SES op de vestiging en de gemiddelde Cito-eindtoetscore zullen daaraan toegevoegd worden.

Maatregelen

Tegenover de drie bovengenoemde clusters staan maatregelen van scholen die er op gericht zijn om de negatieve effecten voor allochtone leerlingen weg te nemen wat betreft de objectieve verschillen tussen SE en CE. Deze vormen een vierde cluster. Als eerste zijn de maatregelen op taalgebied relevant: vooral op dit gebied vinden we immers de voor allochtone leerlingen relevante onderscheidende objectieve kenmerken van het CE. Er kan op scholen sprake zijn van een meer of minder actief taalbeleid, van onderwijs in NT2 met een bepaalde structuur en frequentie en van meer of minder aansluiting van taalonderwijs op het reguliere curriculum (hoofdstuk 2). Daarnaast zouden ruimere maatregelen gericht op allochtone leerlingen een bijdrage kunnen leveren, zoals een groepsgericht achterstandenbeleid (hoofdstuk 2) en de inzet van allochtone docenten; en zouden algemene maatregelen gericht op alle leerlingen juist

ook voor allochtone leerlingen nuttig zijn, zoals huiswerkbegeleiding, verzuimregelingen, en spijbel-projecten. Een groot deel van deze onderwerpen zijn naast de interviews op scholen via een directievragenlijst aan de orde gesteld. De resultaten daarvan zijn per schooltype besproken in paragraaf 6.3.3.

Helaas zijn er geen rechtstreekse variabelen beschikbaar die het taalbeleid van een vestiging karakteriseren. Benaderingen kunnen zijn: 'opvangmogelijkheden op school voor allochtone neveninstromers', omdat taalverwerving daarin waarschijnlijk een van de centrale elementen zal zijn; en verder in ruime zin als proxy: 'vormen van begeleiding van allochtone leerlingen' en eventueel 'plaatsingsbeleid in eerste leerjaar van allochtone leerlingen' en 'beschikbare fte voor leerlingbegeleiding'. De eerste twee variabelen kunnen ook dienen als indicatoren voor een groepsgericht achterstandenbeleid. Over de inzet van allochtone docenten zijn geen gegevens beschikbaar; ter indicatie van algemene maatregelen zijn te gebruiken 'regelingen met betrekking tot huiswerk', 'strengheid schoolregels met betrekking tot te laat komen, ordeverstoring in de les, spieken, spijbelen en pesten' en 'activiteiten ter preventie van voortijdig schoolverlaten'.

Hiermee is het analysekader voor de verklarende meerniveau analyses volledig in beeld gebracht. Alvorens we dieper in gaan op de methoden en resultaten van de verklarende analyses, zullen we in het volgende hoofdstuk eerst inzichtelijk maken in hoeverre allochtone leerlingen slechter presteren op het eindexamen in vergelijking met autochtone leerlingen in hetzelfde onderwijstype. Hierbij maken we gebruik van recente individuele gegevens en hebben we (ook) basale meerniveau analyses uitgevoerd.

4. De extra discrepantie bij allochtone leerlingen in beeld: beschrijvende kwantitatieve analyses

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zullen we met behulp van kwantitatieve analyses proberen antwoord geven op vraagstellingen 1 en 2 van dit onderzoek. Dit hoofdstuk begint met het bespreken van de gebruikte methoden (4.2), waarbij onderscheid gemaakt wordt in algemeen beschrijvende data-analyses (4.2.1) en basale meerniveau analyses (4.2.2). Daarna zullen de belangrijkste resultaten van deze analyses beschreven worden. Een algemene indruk van de ernst van de problematiek volgt uit de resultaten van de beschrijvende data-analyses per onderwijstype (4.3). De basale meerniveau analyses gaan hier dieper op in door nauwkeurig te schatten in hoeverre allochtone leerlingen van autochtone leerlingen verschillen in de discrepantie en door na te gaan of ook het percentage allochtone leerlingen op een vestiging een rol van betekenis speelt (4.4).

4.2 Opzet en methoden in het algemeen

De beschrijvende en later ook de meerniveau analyses zijn gebaseerd op in totaal 15.153 leerlingen die vanaf september 1999 hebben deelgenomen aan het landelijke schoolloopbaanonderzoek VOCL'99 (NWO projectnummer: 411-20-101-Q). Zij zaten toen in de eerste klas VO. Aan deze leerlingen zijn door het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) de individuele examenresultaten van 2003, 2004 en 2005, zoals die worden verzameld door de Informatie Beheer Groep, gekoppeld. Het gaat om leerlingen die voor de eerste keer eindexamen VO hebben gedaan in tenminste 5 eindexamenvakken waar ze zowel een SE als een CE1 cijfer voor hebben gekregen. Indien voor een bepaald vak geen cijfer van het eerste tijdvak van het centraal examen bekend is (CE1), maar wel van het tweede tijdvak (CE2), is het CE2 cijfer in de analyses meegenomen. In de databestanden zijn de cijfers per vak op 1 decimaal nauwkeurig weergegeven. Per leerling is het gemiddelde SE en CE1 cijfer over alle vakken samen en de discrepantie tussen deze examencijfers berekend. De discrepantie tussen het SE en CE1 cijfer over alle vakken (SE-CE1) is tot stand gekomen door voor elk afzonderlijk eindexamenvak van een leerling het verschil tussen het SE en CE1 cijfer te berekenen en dit verschil te middelen over alle vakken van de betreffende leerling. De kwantitatieve analyses zijn steeds uitgevoerd per onderwijstype, waarbij onderscheid gemaakt is in 5 typen: VWO, HAVO, VMBO tl/gl, VMBO kbl en VMBO bbl. VMBO met Lwoo is als onderwijstype buiten beschouwing gelaten omdat leerlingen die Lwoo hebben gehad op alle typen VMBO te vinden zijn en hun aantal te gering is om apart te analyseren (n=834). Meer achtergrondinformatie over het VOCL'99 onderzoek is opgenomen in bijlage 1.

In dit rapport worden de examenresultaten van etnische groepen onderling vergeleken. De etniciteit van de leerling wordt bepaald door het geboorteland van de leerling, zijn vader en moeder. Informatie hierover is afkomstig uit een aanvullend CBS bestand of – in geval van onvoldoende informatie – uit de oudervragenlijst die afgenomen is in het eerste leerjaar. Bij de toewijzing is de hoofdregel gehanteerd dat indien

De extra discrepantie bij allochtone leerlingen in beeld: beschrijvende kwantitatieve analyses

tenminste één van de drie geboortelanden niet Nederland, of een ander Westers land is, de leerling als allochtoon wordt aangemerkt en wordt toegewezen aan één van de etnische subgroepen: Turks, Marokkaans, Surinaams-Antilliaans (SA) en overig niet-Westerse landen (Kuyper, Lubbers & van der Werf, 2003). Onder de Antillianen worden hier Nederlands Antillianen en Arubanen verstaan. Meer specifiek zijn de volgende regels gehanteerd:

- indien alle drie personen tot dezelfde etnische subgroep behoren, dan geldt die subgroep;
- indien de drie personen deel uit maken van twee verschillende etnische subgroepen waarvan één Nederland of een ander Westers land is, dan geldt de andere niet-Westerse subgroep;
- indien de drie personen tot twee of drie verschillende subgroepen behoren, waarvan er twee of meer niet-Westers zijn, dan is de leerling ingedeeld in de categorie 'overige niet-Westerse landen';
- in geval van onvolledige informatie zijn overeenkomstige principes gehanteerd (zie hiervoor Kuyper, Lubbers & van der Werf, 2003).

Tabel 4.1:Verdeling van de VOCL'99 eindexamen leerlingen naar onderwijstype en etnische subgroep

	VWO	HAVO	VMBO tl/gl	VMBO kbl	VMBO bbl	totaal
Autochtoon*	2418	3314	4308	1717	1531	13288
Allochtoon:	276	412	598	268	311	1865
Turks	22	48	103	55	64	292
Marokkaans	14	47	97	51	86	295
Surinaams-Antilliaans	48	103	128	62	62	403
Overig niet-Westers	192	214	270	100	99	875
Totaal	2694	3726	4906	1985	1842	15153

*) inclusief Westerse landen

In de analyses wordt onderscheid gemaakt in twee etnische hoofdgroepen (allochtoon vs. autochtoon) of vijf etnische subgroepen (Turks, Marokkaans, Surinaams-Antilliaans, overige niet-Westerse allochtonen en autochtonen). Daarbij zijn – zoals gezegd – allochtone leerlingen afkomstig uit een Westers land toegevoegd aan de groep van autochtone leerlingen. Tot de subgroep Westerse landen behoren de landen in Europa⁷, Noord-Amerika en Oceanië. Tot de overig niet-Westerse landen behoren de landen in Afrika, Azië en Latijns-Amerika.

Van de leerlingen is 88% als autochtoon en 12% als allochtoon aangemerkt. In tabel 4.1 staan de aantallen leerlingen per onderwijstype en etnische hoofd- en subgroep weergegeven. Wat opvalt is dat het aantal Turkse en Marokkaanse leerlingen op het VWO gering is. Dit zal de interpreteerbaarheid van de resultaten voor Turkse en Marokkaanse VWO leerlingen bemoeilijken.

⁷ Inclusief de voormalige Aziatische Sovjetrepublieken.

4.2.1 Methode beschrijvende data-analyses

Een eerste indruk van de verschillen in examenresultaten van allochtone en autochtone leerlingen is verkregen door middel van een beschrijvende data-analyse. We hebben eerst het gemiddelde SE en CE1 cijfer voor alle eindexamenvakken samen en de discrepantie van de etnische groepen vergeleken. Vervolgens zijn de individuele cijfers voor de examenvakken geclusterd tot cijfers voor 5 groepen vakken: Nederlands, moderne vreemde talen (Engels, Frans, Duits), zaakvakken (Geschiedenis, Aardrijkskunde), economische vakken (Economie en Handel) en exacte vakken (Wiskunde /Wiskunde A (1,2) / Wiskunde B (1,2)), Natuurkunde, Scheikunde)⁸. Zo is ook het gemiddelde SE, CE1 cijfer en de discrepantie per vakkencluster berekend en is vakkencluster-specifiek naar de verschillen tussen de etnische hoofd- en subgroepen gekeken.

Om te beoordelen of de gevonden verschillen tussen de etnische groepen niet alleen als significant maar ook als relevant te beschouwen zijn, is de 'effect size' (ES) berekend. De ES is het verschil tussen het gemiddelde van de autochtone en etnische subgroep, gedeeld door de gepoolde SD van deze twee groepen. In formule:

$$ES = (\text{Mean}_1 - \text{Mean}_2) / (\sqrt{(\text{SD}_1^2 + \text{SD}_2^2)/2})$$

Een ES groter dan 0,5 of kleiner dan -0,5 zal als relevant afwijkend worden beschouwd en in de tekst nader worden besproken. Een ES van 0,5 komt grofweg overeen met een afwijking ter grootte van een ½ standaarddeviatie (SD). Als een gemiddelde van een (sub)groep op 25 of minder leerlingen is gebaseerd is interpretatie van dit gemiddelde achterwege gelaten.

4.2.2 Methode basale meerniveau analyses

Het eerste meerniveau model dat wordt geschat is een onconditioneel model⁹ met twee niveau's (level 1: leerlingen, level 2: vestigingen). Dit model - model 1 - wordt geschat per onderwijstype en criteriumvariabele (gemiddeld SE, CE1 cijfer en discrepantie voor alle eindexamenvakken samen). Met de modellen 1 kan worden uitgedrukt in welke mate niet alleen leerlingen, maar ook scholen van elkaar verschillen wat betreft de drie criteriumvariabelen.

Het tweede meerniveau model heeft als doel om de etniciteit van de leerlingen als mogelijke verklaring voor de gevonden verschillen in examenresultaten tussen leerlingen onder de loep te nemen (onderzoeksvraag 1b). Daarom is in eerste instantie de dummy variabele 'allochtoon'¹⁰ als verklarende variabele aan model 1 toegevoegd (model 2a). In tweede instantie is de variabele 'allochtoon' vervangen door dummy variabelen die de belangrijkste etnische subgroepen representeren (model 2b). Zo kan

⁸ De klassieke talen (Grieks en Latijn) zullen niet worden besproken omdat het aantal allochtone leerlingen dat in deze vakken eindexamen doet dusdanig klein is dat interpretatie van de resultaten niet gerechtvaardigd is.

⁹ Een onconditioneel model - ook wel 'empty' model genoemd - is een model zonder verklarende variabelen. Het betreft hier een onconditioneel random intercept model waarbij alleen het intercept (het gemiddeld niveau), en de variantie op leerling- en vestigingsniveau wordt geschat.

¹⁰ De dummy variabele 'allochtoon' is gecodeerd als 0=autochtone leerling en 1=allochtone leerling.

onderscheid gemaakt worden in de grootte van effect van deze etnische subgroepen afzonderlijk ten opzichte van autochtone leerlingen. De parameterschattingen van deze etniciteitvariabelen vormen het directe antwoord op de onderzoeksvraag 1b.

Als indicatoren voor de mate waarin etniciteit een deel van de variantie (var) in examenresultaten tussen leerlingen kan verklaren, is het percentage verklaarde variantie op leerling- en vestigingsniveau berekend (Snijders & Bosker, 1999, p102-103). Het percentage verklaarde variantie op leerlingniveau (L1) voor model 2b wordt als volgt berekend:

$$R^2_{L1} = 1 - [(\text{var}_{L1 \text{ model 2b}} + \text{var}_{L2 \text{ model 2b}}) / (\text{var}_{L1 \text{ onconditioneel model}} + \text{var}_{L2 \text{ onconditioneel model}})] * 100\%$$

Om het percentage verklaarde variantie op vestigingsniveau (L2) zo nauwkeurig mogelijk te kunnen schatten, is per onderwijstype het gemiddeld aantal leerlingen per vestiging (n) berekend (VMBO bbl: n=17; VMBO kbl: n=17; VMBO tl/gl:n=41; HAVO: n=36; VWO: n= 33; Totaal: n=28). Deze gemiddelden worden gebruikt om de variantie op leerlingniveau te corrigeren. Het percentage verklaarde variantie op vestigingsniveau (L2) voor model 2b wordt als volgt berekend:

$$R^2_{L2} = 1 - [((\text{var}_{L1 \text{ model 2b}}/n) + \text{var}_{L2 \text{ model 2b}}) / ((\text{var}_{L1 \text{ onconditioneel model}}/n) + \text{var}_{L2 \text{ onconditioneel model}})] * 100\%$$

Vervolgens zal worden onderzocht of de (eventueel) gevonden verschillen in examenresultaten niet alleen verschillend zijn voor de diverse etnische groepen van dit onderzoek, maar ook of dit effect op de ene school sterker is dan op de andere school. Daartoe zullen de etniciteitvariabele(n) 'random' op schoolniveau worden gemaakt, om vervolgens dit 'random' effect te toetsen. Indien er sprake is van een significant effect, dan suggereert dit dat de leerlingen uit betreffende etnische groep op de ene school beter af zijn dan op de andere school wat betreft het onderzochte eindexamenresultaat.

Ook het percentage allochtone leerlingen op een vestiging kan van invloed zijn op de gevonden verschillen in examenresultaten tussen scholen (onderzoeksvraag 2a en 2b). Daarom is model 2a uitgebreid met het percentage allochtone leerlingen op de vestiging en wordt zo model 3 verkregen. Het percentage allochtone leerlingen per vestiging is vastgesteld op basis van de etniciteit van alle individuele VOCL'99 leerlingen die in schooljaar 1999/2000 in het eerste leerjaar van de betreffende vestiging zaten (n=19.391). Om dit percentage met de nodige zekerheid te kunnen vaststelling moest van minimaal 10 leerlingen op een vestiging de etniciteit bekend zijn. Het was niet mogelijk om te differentiëren naar onderwijstype. Op de 131 verschillende vestigingen die de 15.153 eindexamenleerlingen bezochten, is gemiddeld 16% (SD=19%) van de leerlingen van allochtone afkomst.

4.3 Resultaten beschrijvende data-analyses

Hieronder volgt een samenvatting van de bevindingen van de beschrijvende analyses die zijn uitgevoerd per onderwijstype. Eerst zal worden ingegaan op de resultaten met betrekking tot het gemiddelde SE, CE1 cijfer en de discrepantie voor alle eindexamen-

vakken samen, gevolgd door een vakkencluster-specifieke bespreking van deze criteriumvariabelen. Hierbinnen zullen telkens eerst allochtone leerlingen worden vergeleken met autochtone leerlingen, gevolgd door vergelijkingen van de belangrijkste etnische subgroepen met autochtone leerlingen. Bij de bespreking van de beschrijvende data-analyses voor etnische subgroepen zal alleen worden ingegaan op verschillen met een ES groter dan 0,5 of kleiner dan -0,5.

Tabel 4.2: Het gemiddelde SE, CE1 cijfer over alle vakken en de discrepantie tussen het SE en CE1 cijfer uitgesplitst naar onderwijstype en etnische hoofdgroep voor VOCL'99 leerlingen.

	VMBO bbl	VMBO kbl	VMBO tl/gl	HAVO	VWO	Totaal
<i>Totaal:</i>						
SE	6,52	6,47	6,51	6,44	6,84	6,55
CE1	7,06	6,46	6,37	6,26	6,42	6,45
SE-CE1	-0,54	0,01	0,14	0,18	0,42	0,10
<i>Allochtonen:</i>						
SE	6,42	6,35	6,40	6,28	6,80	6,42
CE1	6,79	6,21	6,02	5,85	6,26	6,19
SE-CE1	-0,37	0,14	0,37	0,42	0,54	0,23
<i>Autochtonen*:</i>						
SE	6,54	6,49	6,52	6,46	6,85	6,56
CE1	7,11	6,50	6,42	6,32	6,44	6,49
SE-CE1	-0,57	-0,01	0,10	0,15	0,41	0,08
<i>Vershil allochtoon vs. autochtoon*</i>						
SE	-0,12	-0,14	-0,12	-0,18	-0,05	-0,14
CE1	-0,32	-0,29	-0,40	-0,47	-0,18	-0,30
SE-CE1	0,20	0,15	0,27	0,27	0,13	0,15

*) inclusief Westerse landen

4.3.1 Gemiddelde SE, CE1 cijfer en discrepantie voor alle vakken

Op alle onderwijstypen, behalve het VMBO bbl, is in het algemeen het SE cijfer hoger dan het CE1 cijfer voor een vak; de discrepantie tussen deze twee cijfers is dus in het algemeen positief. De algemene tendens op alle onderwijstypen is ook dat allochtone leerlingen een lager SE cijfer en een lager CE1 cijfer halen voor alle vakken samen dan autochtone leerlingen. Ook vallen allochtone leerlingen, met uitzondering van VMBO bbl leerlingen, meer terug bij het CE1: het verschil tussen het gemiddelde SE en CE1 cijfer – de discrepantie – is voor hen groter. Op het VMBO bbl is echter in het algemeen het

gemiddelde CE1 cijfer *hoger* dan het gemiddelde SE cijfer¹¹. Ook in dit onderwijstype presteren allochtone leerlingen slechter dan autochtone leerlingen wat betreft de discrepantie: het ophalen van het cijfer bij het CE1 is geringer.

In tabel 4.2 is, uitgesplitst naar onderwijstype en etnische hoofdgroep, het gemiddelde SE en CE1 cijfer en de discrepantie tussen beide cijfers weergegeven, zodat inzichtelijk wordt hoe groot de verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen daadwerkelijk zijn in het VOCL'99 onderzoek. In het algemeen is de discrepantie tussen SE en CE1 cijfer over alle vakken op het VWO groter is dan op het HAVO en het VMBO tl/gl (0,42 vs. 0,18 en 0,14 cijferpunt, de bovenste drie regels van tabel 4.2). Dit wordt vooral veroorzaakt door een relatief hoog cijfer voor het SE op het VWO: gemiddeld 6,84 vs. 6,44 en 6,51. Verder valt op dat het verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone VOCL'99 leerlingen op het VWO kleiner (0,13 punt) is dan op het HAVO en VMBO tl/gl (beide: 0,27 punt).

Het discrepantieverschil lijkt op het VWO dus wel mee te vallen, maar hier zorgt het kleine aantal onvertraagde allochtone leerlingen voor vertekening. Op het VMBO kbl en bbl is de situatie anders. VMBO kbl leerlingen presteren op het CE1 in het algemeen even goed als op het SE (6,46 en 6,47): er is hier geen discrepantie van betekenis. VMBO bbl leerlingen behaalden op het CE1 een hoger gemiddeld cijfer over alle vakken dan op het SE¹³, hetgeen resulteert in een negatieve discrepantie van -0,54 punt. Desondanks valt de discrepantie tussen deze cijfers ook op het VMBO kbl en bbl ongunstiger uit voor allochtone leerlingen: het verschil in discrepantie is respectievelijk 0,15 en 0,20 punt.

Als we in detail kijken naar welke etnische subgroepen in het VOCL'99 onderzoek het meest negatief afsteken bij autochtone leerlingen, dan vallen de Turkse en iets minder mate de Marokkaanse leerlingen op. In het algemeen behalen op het VWO, HAVO en VMBO tl/gl de Turkse leerlingen op het CE1 gemiddeld 0,6 tot 0,9 punt minder en Marokkaanse leerlingen 0,5 punt minder dan autochtone leerlingen. De discrepantie is voor Turkse leerlingen gemiddeld 0,3 tot 0,6 punt groter, en voor Marokkaanse leerlingen 0,4 tot 0,5 punt groter dan die van autochtone leerlingen. Op het VMBO kbl/bbl presteren alleen Turkse leerlingen relatief slecht op alleen het CE1 ten opzichte van autochtone leerlingen: gemiddeld ligt hun CE1 cijfer 0,6 punt lager dan dat van autochtone leerlingen. De overige etnische subgroepen wijken niet opvallend af van de autochtone leerlingen. Hierbij moet wel bedacht worden dat het aantal Turkse en Marokkaanse leerlingen op het VWO en HAVO beperkt is (zie tabel 4.1).

Het etnische discrepantieverschil op het VWO lijkt op basis van VOCL'99 gegevens wel mee te vallen (tabel 4.2), maar het landelijke beeld is anders. De landelijke eindexamencijfers 2006 van alle VWO leerlingen bieden de gelegenheid om met de meest recente gegevens exact na te gaan in hoeverre de examenresultaten van allochtone VWO leerlingen verschillen van die van autochtone VWO leerlingen. De indeling in etnische (sub)groepen is conform die van het VOCL'99 onderzoek. De resultaten zijn gepresenteerd in tabel 4.3.

¹¹ Dit is te verklaren doordat op het VMBO bbl voor het eerst een centraal examen is afgenomen in 2003. Voorheen was er alleen een schoolexamen op dit onderwijsniveau. Achteraf gezien waren deze centrale examens in de eerste jaren te gemakkelijk (bron: Inspectie voor het Onderwijs).

Tabel 4.3: Het gemiddelde (SD) van het SE, CE1 cijfer over alle vakken en de discrepantie tussen deze cijfers (SE-CE1) voor *alle* VWO leerlingen die in 2006 in tenminste 5 vakken eindexamen hebben gedaan. De gegevens zijn afkomstig van het landelijke eindexamenbestand 2006 van de IBG¹².

	N	SE	CE1	SE-CE1
Autochtoon*	27912	6.80 (.60)	6.40 (.81)	.40 (.52)
Allochtoon:	3606	6.67 (.60)	6.02 (.91)	.65 (.61)
Turks	341	6.47 (.56)	5.61 (.86)	.86 (.61)
Marokkaans	303	6.61 (.55)	5.79 (.83)	.82 (.60)
Surinaams-Antilliaans	790	6.66 (.57)	6.00 (.86)	.67 (.60)
Overig niet-Westers	2172	6.71 (.62)	6.13 (.92)	.58 (.60)
Totaal	31518	6.78 (.60)	6.35 (.83)	.43 (.54)

*) inclusief Westerse landen

Tabel 4.3 toont dat op het eindexamen 2006 allochtone VWO leerlingen op zowel het SE als het CE1 slechter presteerden dan autochtone VWO leerlingen: het gemiddelde SE cijfer over alle vakken 0,13 punt was lager en het gemiddelde CE1 cijfer over alle vakken was 0,38 punt lager. Ook de discrepantie tussen het SE en CE1 cijfer pakt voor hen ongunstiger uit: het verschil in discrepantie is 0,25 cijferpunt. Bij de uitsplitsing naar etnische subgroepen valt op dat leerlingen van Turkse komaf het slechtst presteren op beide eindexamenonderdelen. Ze worden op de voet gevolgd door Marokkaanse leerlingen. Dit uit zich ook in een discrepantie tussen het SE en CE1 cijfer die voor deze groepen VWO leerlingen twee keer zo groot als die van autochtone VWO leerlingen. De discrepantie is gemiddeld 0,86 punt voor Turkse leerlingen en 0,82 punt voor Marokkaanse leerlingen, tegen 0,40 punt voor autochtone leerlingen op het VWO. Het verschil in discrepantie ten opzichte van autochtone leerlingen is dus voor leerlingen van Turkse en Marokkaanse komaf respectievelijk 0,46 en 0,42 cijferpunt.

Vergelijking van deze cijfers met die van VWO leerlingen in VOCL'99 onderzoek leert dat in werkelijkheid het etnische verschil in discrepantie voor VWO leerlingen *groter* is dan de VOCL'99 resultaten deden vermoeden. De omvang van het werkelijke verschil in discrepantie van allochtone VWO leerlingen (0,25) is vergelijkbaar met de verschillen in discrepantie die we aantreffen bij HAVO en VMBO tl/gl leerlingen in VOCL'99.

4.3.2 Gemiddelde SE, CE1 cijfer en discrepantie per vakkencluster

In deze paragraaf zullen voor VOCL'99 leerlingen per vak of vakkencluster eerst de verschillen in examenresultaten tussen de etnische hoofdgroepen besproken worden, direct gevolgd door een bespreking van de belangrijkste verschillen tussen de etnische

¹² De getoonde uitsplitsing naar vier etnische subgroepen is niet toegepast voor de VOCL'99 data in de tabel 4.4, 4.5 en 4.6. We hebben ervoor gekozen om alleen de etnische subgroepen te tonen die zich het meest onderscheiden van autochtone leerlingen om zo de hoeveelheid van gepresenteerde resultaten enigszins beperkt te houden. Bovendien is het landelijke eindexamenbestand 2006 van de IBG bedoeld als aanvulling op de oorspronkelijke opzet van dit onderzoek.

subgroepen. Dit betreft dan alleen verschillen met een absolute ES groter dan 0,5. De nadruk ligt op de Turkse en Marokkaanse leerlingen, omdat de overige etnische subgroepen (meestal) niet opvallend afwijkend waren van de autochtone leerlingen. Echter, deze twee subgroepen zullen op het VWO niet nader beschouwd worden omdat het aantal Turkse en Marokkaanse VWO leerlingen in het VOCL'99 onderzoek te gering is voor interpretaties (respectievelijk, $n=22$ en $n=14$). Hetzelfde geldt voor de zaakvakken van Turkse en Marokkaanse leerlingen op het VMBO kbl/bbl (beide $n=2$).

Bij de analyses in deze paragraaf zijn VMBO kbl en VMBO bbl samengevoegd tot VMBO kbl/bbl. Verder worden in deze paragraaf twee overzichtstabellen getoond met de gemiddelde verschillen in SE en CE1 cijfer tussen de etnische hoofd- en subgroepen (tabel 4.4 en 4.5). Ook hierbij geldt dat de belangrijkste resultaten uit deze tabellen terug te vinden zijn in de tekst. In de volgende paragraaf (4.3.3) en tabel 4.6 zal (nogmaals) specifiek worden ingegaan op het verschil in discrepantie tussen de etnische hoofd- en subgroepen, omdat deze discrepantie centraal staat in dit onderzoek.

Nederlands

Allochtone leerlingen algemeen

Wat betreft het vak Nederlands presteren allochtone leerlingen slechter op vooral het HAVO en VMBO tl/gl; ze behalen op deze onderwijstypen een lager SE cijfer (om precies te zijn resp. $-0,21$ en $-0,14$ punt lager dan autochtone leerlingen, zie tabel 4.4), een lager CE1 cijfer ($-0,33$ en $-0,29$ punt lager dan autochtone leerlingen, tabel 4.5) en ze vallen ook meer terug bij het CE1 ($0,11$ en $0,15$ cijferpunt grotere discrepantie, zie tabel 4.6). Op het VWO is het SE én het CE1 cijfer voor Nederlands $0,1$ punt lager en (dus) is de discrepantie van allochtone leerlingen gelijk aan die van autochtone leerlingen. Ook op het VMBO kbl/bbl doen allochtone leerlingen het slechter; ze behalen gemiddeld een $0,1$ punt lager SE cijfer en een $0,3$ punt lager CE1 cijfer voor Nederlands, en ook het ophalen van het cijfer bij het CE is geringer¹³ (verschil $0,2$ punt).

Etnische subgroepen

Op alle onderwijstypen presteren van alle in dit onderzoek onderscheiden etnische subgroepen de Turkse leerlingen het slechtst voor het vak Nederlands ten opzichte van autochtone leerlingen: op het HAVO behalen ze een lager SE en CE1 cijfer (respectievelijk $-0,3$ en $-0,7$ punt) en op het VMBO tl/gl en kbl/bbl een lager CE1 cijfer (beide onderwijstypen $-0,6$ punt). De enige opvallende afwijkende discrepantie is gevonden voor Marokkaanse HAVO leerlingen. Deze leerlingen behalen bij het CE1 gemiddeld een $0,9$ punt lager cijfer dan bij het SE, tegen $0,5$ punt lager voor autochtone leerlingen. Het verschil in discrepantie is dus $0,4$ punt.

Moderne vreemde talen

Allochtone leerlingen algemeen

Allochtone leerlingen op het VWO, HAVO en VMBO tl/gl doen het evengoed of zelfs iets beter bij het SE voor de vakken Engels, Duits en Frans dan autochtone leerlingen (respectievelijk. $0,10$, $-0,01$ en $0,04$ punt), maar hun gemiddeld CE1 cijfer voor deze

¹³ In het algemeen is het CE1 cijfer voor Nederlands dus hoger dan het SE cijfer voor Nederlands voor VMBO kbl/bbl leerlingen, conform het gemiddeld cijfer over alle vakken.

vakken is wel iets lager dan dat van autochtone leerlingen (respectievelijk -0,1, -0,2 en -0,4 punt). Dit impliceert dat de discrepantie voor allochtone leerlingen op deze drie onderwijstypen groter is (respectievelijk 0,2, 0,2 en 0,4 punt). Op het VMBO kbl/bbl presteren allochtone leerlingen even goed als autochtone leerlingen. Dit geldt voor zowel het gemiddelde SE en CE1 cijfer voor de moderne vreemde talen, als voor de discrepantie tussen deze twee cijfers.

Etnische subgroepen

Turkse leerlingen presteren, evenals voor het vak Nederlands, op het examen voor de moderne vreemde talen slechter dan de autochtone leerlingen. Ze behalen op alle onderwijstypen een relatief laag gemiddeld CE1 cijfer voor de moderne vreemde talen (verschil is -0,9 tot -1,2 punt), terwijl het SE cijfer slechts weinig lager is dan dat van autochtone leerlingen. Dit heeft tot gevolg dat de discrepantie tussen het SE en CE1 cijfer voor Turkse HAVO leerlingen 0,6 punt en Turkse VMBO tl/gl leerlingen 1,0 punt groter is dan voor autochtone leerlingen. Voor Turkse VMBO kbl/bbl leerlingen is zowel het gemiddelde SE cijfer als het CE1 cijfer voor de Moderne vreemde talen lager dan dat voor autochtone leerlingen (respectievelijk -0,6 en -1,0 punt). De bijbehorende discrepantie is 0,5 punt groter, maar dit valt nog net binnen de norm ($ES < 0,5$).

De tweede etnische subgroep die zich onderscheidt van autochtone leerlingen zijn de Marokkaanse leerlingen. Op het VMBO tl/gl is voor Marokkaanse leerlingen de discrepantie voor moderne vreemde talen beduidend groter (0,6) dan die van autochtone leerlingen. Dit is toe te schrijven aan het CE1: het gemiddelde CE1 cijfer voor de moderne vreemde talen van deze leerlingen is 0,6 punt lager dan voor autochtone leerlingen. Op het HAVO en VMBO kbl/bbl onderscheiden de Marokkaanse leerlingen zich niet opvallend van autochtone leerlingen.

Zaakvakken

Allochtone leerlingen algemeen

Allochtone leerlingen op het VWO, HAVO en VMBO tl/gl doen het enigszins slechter bij het eindexamen voor de zaakvakken dan de autochtone leerlingen: het verschil is voor het CE1 groter (respectievelijk -0,2, -0,4, -0,3 punt) dan voor het SE (alle drie: -0,1 punt) met als gevolg dat er een verschil in discrepantie is tussen beide groepen van gemiddeld 0,1 punt op het VWO, 0,3 punt op het HAVO en 0,2 punt op het VMBO tl/gl. Op het VMBO kbl/bbl doen allochtone leerlingen het iets beter bij het SE en evengoed bij het CE1 in vergelijking met autochtone leerlingen. Dit resulteert in een verschil in discrepantie dat niet significant is.

Etnische subgroepen

Turkse leerlingen op het HAVO en VMBO tl/gl doen het niet opvallend slechter bij het SE voor zaakvakken, maar wel bij het CE1: het gemiddelde CE1 cijfer voor deze vakken ligt respectievelijk 0,6 en 0,5 punt lager dan dat van autochtone leerlingen. Voor Turkse HAVO leerlingen heeft dit tot gevolg dat de discrepantie tussen het SE en CE1 cijfer 0,5 punt groter is dan voor autochtone leerlingen. Ook Marokkaanse leerlingen wijken op enkele uitkomstmaten opvallend af van autochtone leerlingen. Op het HAVO is voor deze groep de discrepantie voor zaakvakken 0,4 punt groter en op het VMBO tl/gl is hun gemiddeld CE1 cijfer voor zaakvakken 0,5 punt lager dan dat voor autochtone leerlingen.

gen. Surinaamse en Antilliaanse leerlingen blijken alleen op het HAVO slechter te presteren bij alleen het CE1; hun gemiddelde CE1 cijfer voor de zaakvakken ligt 0,5 punt lager dan dat van autochtone leerlingen.

Economische vakken

Allochtone leerlingen algemeen

De tendens op het VWO, HAVO en VMBO tl/gl is steeds hetzelfde: allochtone leerlingen doen het bij het SE voor de economische vakken enigszins slechter dan autochtone leerlingen (-0,2 tot -0,3 punt), terwijl het verschil bij het CE1 groter is (-0,4 tot -0,7 punt). Voor de discrepantie betekent dit dat het verschil tussen de twee groepen uiteenloopt van 0,2 tot 0,4 punt. Op het HAVO zijn de verschillen in examenresultaten tussen de beide groepen het grootst. Ook op het VMBO kbl/bbl doen de allochtone leerlingen het slechter dan de autochtone leerlingen: hun gemiddeld SE en CE1 cijfer voor de economische vakken ligt lager (respectievelijk -0,1 en -0,4 punt) en bovendien blijft het ophalen van het cijfer bij het CE1 achterwege (0,01 tegen 0,35 punt voor autochtone leerlingen).

Etnische subgroepen

Op het VWO is voor Surinaamse en Antilliaanse leerlingen het gemiddelde SE cijfer voor economische vakken 0,5 punt en het bijbehorende CE1 cijfer 0,9 punt lager dan dat van autochtone leerlingen. Dit lage gemiddelde CE1 cijfer resulteert in een verschil in discrepantie van 0,4 punt. Op het HAVO presteren de Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse leerlingen alleen opmerkelijk slecht bij het CE1: het gemiddelde CE1 cijfer voor economische vakken ligt hier 0,8 tot 1,0 punt lager dan dat van autochtone leerlingen. Voor Turkse en Marokkaanse HAVO leerlingen is de discrepantie dan ook respectievelijk 0,7 en 0,6 punt groter dan voor autochtone leerlingen; voor Surinaamse en Antilliaanse HAVO leerlingen is dit verschil beperkter (0,5 punt (ES<0,5)). Op het VMBO tl/gl en VMBO kbl/bbl presteren alleen de Turkse leerlingen opvallend slechter bij alleen het CE1 ten opzichte van autochtone leerlingen (resp. -0,5 en -0,6 punt).

Exacte vakken

Allochtone leerlingen algemeen

Het beeld van de examenresultaten voor exacte vakken is vergelijkbaar met dat van economische vakken, ook qua grootte van de verschillen. Allochtone leerlingen in het VWO, HAVO en VMBO tl/gl doen het bij het SE voor exacte vakken enigszins slechter dan de autochtone leerlingen (-0,1 tot -0,3 punt), terwijl het verschil bij het CE1 aanzienlijk groter is (-0,3 tot -0,7 punt). Voor de discrepantie betekent dit dat de verschillen uiteenlopen van 0,2 tot 0,4 punt. Op het HAVO is het verschil in eindexamenresultaten tussen deze twee groepen het grootst, op de voet gevolgd door het VMBO tl/gl. Ook op het VMBO kbl/bbl presteren de allochtone leerlingen slechter dan de autochtone leerlingen: hun gemiddeld SE en CE1 cijfer voor de exacte vakken ligt lager (-0,3 en -0,5 punt) en bovendien is het ophalen van het cijfer bij het CE1 geringer (0,15 tegen 0,40 punt voor autochtone leerlingen).

Etnische subgroepen

Op het HAVO en VMBO tl/gl presteren niet alleen de Turkse maar ook de Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse leerlingen slechter dan autochtone leerlingen op het eindexamen voor exacte vakken. Turkse en Marokkaanse HAVO en VMBO tl/gl leerlingen doen het opvallend slecht bij het CE1: hun gemiddelde ligt 0,8 tot 1,3 punt lager dan dat van autochtone leerlingen. Aangezien hun gemiddeld SE cijfer voor exacte vakken niet veel lager is dan dat van autochtone leerlingen, is de discrepantie voor deze twee groepen 0,6 tot 0,9 punt groter dan die van autochtone leerlingen. De Surinaamse en Antilliaanse leerlingen op het HAVO behalen een gemiddeld SE en CE1 cijfer voor exacte vakken dat respectievelijk 0,5 en 0,9 punt lager ligt dan dat van autochtone leerlingen. De discrepantie voor deze groep leerlingen blijft binnen de norm (0,4 punt). Surinaamse en Antilliaanse leerlingen op het VMBO tl/gl hebben alleen een afwijkend gemiddeld CE1 cijfer voor exacte vakken. Dit cijfer ligt 0,7 punt lager dan dat van autochtone leerlingen. Op VMBO kbl/bbl zijn de verschillen in de examenresultaten voor exacte vakken tussen de etnische groepen beperkt. Hier presteren alleen de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen opvallend slechter bij alleen het CE1 ten opzichte van autochtone leerlingen; het verschil is -0,8 punt.

De extra discrepantie bij allochtone leerlingen in beeld: beschrijvende kwantitatieve analyses

Tabel 4.4: Gemiddelde verschil in schoolexamencijfer (SE) van allochtone, Turkse en Marokkaanse leerlingen ten opzichte van autochtone leerlingen per onderwijstype en vak of vakkencluster¹⁴.

	Allochtone leerlingen vs. autochtone leerlingen	Turkse leerlingen vs. autochtone leerlingen	Marokkaanse leerlingen vs. autochtone leerlingen
<i>VWO:</i>			
Gemiddeld SE cijfer over alle vakken	NS	--	--
Per vakkencluster:			
Nederlands	-0,10	--	--
Moderne vreemde talen	NS	--	--
Zaakvakken	NS	--	--
Economische vakken	-0,17	--	--
Exacte vakken	-0,13	--	--
<i>HAVO:</i>			
Gemiddeld SE cijfer over alle vakken	-0,19	-0,35	NS
Per vakkencluster:			
Nederlands	-0,21	-0,31	NS
Moderne vreemde talen	NS	-0,38	NS
Zaakvakken	-0,09	NS	NS
Economische vakken	-0,26	-0,26	NS
Exacte vakken	-0,32	-0,39	-0,35
<i>VMBO tl/gl:</i>			
Gemiddeld SE cijfer over alle vakken	-0,12	-0,24	-0,12
Per vakkencluster:			
Nederlands	-0,14	-0,28	NS
Moderne vreemde talen	NS	-0,26	NS
Zaakvakken	-0,13	NS	-0,24
Economische vakken	-0,24	-0,21	-0,25
Exacte vakken	-0,23	-0,21	NS
<i>VMBO kbl/bbl:</i>			
Gemiddeld SE cijfer over alle vakken	-0,13	-0,27	-0,12
Per vakkencluster:			
Nederlands	-0,11	-0,14	NS
Moderne vreemde talen	NS	-0,61	NS
Zaakvakken	NS	--	--
Economische vakken	NS	NS	NS
Exacte vakken	-0,27	-0,31	-0,26

NS = niet significant met $p < 0.05$ (Student's t-test).

¹⁴ De uitsplitsing naar vier etnische subgroepen zoals dit is gedaan in tabel 4.3 is in de tabel 4.4, 4.5 en 4.6 niet toegepast omdat ervoor gekozen is om alleen de etnische subgroepen te tonen die zich het meest onderscheiden van autochtone leerlingen om zo de hoeveelheid van gepresenteerde resultaten enigszins beperkt te houden.

Tabel 4.5: Gemiddelde verschil in centraal examencijfer (CE1) van allochtone, Turkse en Marokkaanse leerlingen ten opzichte van autochtone leerlingen per onderwijstype en vak of vakkencluster¹⁶.

	Allochtone leerlingen vs. autochtone leerlingen	Turkse leerlingen vs. autochtone leerlingen	Marokkaanse leerlingen vs. autochtone leerlingen
<i>VWO:</i>			
Gemiddeld CE1 cijfer over alle vakken	-0,17	--	--
Per vakkencluster:			
Nederlands	-0,11	--	--
Moderne vreemde talen	NS	--	--
Zaakvakken	-0,16	--	--
Economische vakken	-0,35	--	--
Exacte vakken	-0,29	--	--
<i>HAVO:</i>			
Gemiddeld CE1 cijfer over alle vakken	-0,46	-0,93	-0,50
Per vakkencluster:			
Nederlands	-0,33	-0,68	-0,46
Moderne vreemde talen	-0,20	-0,93	NS
Zaakvakken	-0,35	-0,59	-0,28
Economische vakken	-0,66	-0,99	-0,81
Exacte vakken	-0,73	-1,27	-0,91
<i>VMBO tl/gl:</i>			
Gemiddeld CE1 cijfer over alle vakken	-0,39	-0,83	-0,54
Per vakkencluster:			
Nederlands	-0,29	-0,59	-0,37
Moderne vreemde talen	-0,35	-1,22	-0,63
Zaakvakken	-0,31	-0,50	-0,51
Economische vakken	-0,39	-0,51	-0,44
Exacte vakken	-0,67	-0,91	-0,82
<i>VMBO kbl/bbl:</i>			
Gemiddeld CE1 cijfer over alle vakken	-0,26	-0,60	-0,24
Per vakkencluster:			
Nederlands	-0,26	-0,58	-0,21
Moderne vreemde talen	NS	-1,07	NS
Zaakvakken	NS	--	--
Economische vakken	-0,44	-0,57	-0,46
Exacte vakken	-0,52	-0,48	-0,58

NS = niet significant met $p < 0.05$ (Student's t-test)

4.3.3 Verschil in discrepantie per vak of vakkencluster

Om een beter inzicht te krijgen in de belangrijkste criteriumvariabele van dit onderzoek – de discrepantie tussen het SE en CE1 cijfer — willen we in deze paragraaf het verschil in discrepantie van allochtone, Turkse en Marokkaanse leerlingen ten opzichte van dat van autochtone leerlingen (nogmaals) onder de loep nemen. In tabel 4.6 staat hiervan een overzichtstabel: het verschil in discrepantie is weergegeven voor alle eindexamenvakken samen en per vakkencluster, en is uitgesplitst naar onderwijstype. Alleen de significante verschillen staan vermeld. Wederom zijn op het VWO de Turkse en Marokkaanse leerlingen buiten beschouwing gelaten in verband met te kleine aantallen in het VOCL'99 schoolloopbaan onderzoek. Hetzelfde geldt voor de zaakvakken op het VMBO kbl/bbl van deze groepen leerlingen.

Tabel 4.6 laat bijvoorbeeld zien dat voor allochtone VWO leerlingen de gemiddelde discrepantie tussen SE en CE1 cijfer voor de exacte vakken 0,17 punt groter is dan voor autochtone VWO leerlingen. Hieraan ten grondslag ligt een gemiddeld SE cijfer voor exacte vakken dat 0,13 punt lager is (tabel 4.4), in combinatie met een gemiddeld CE1 cijfer voor exacte vakken dat 0,29 punt lager is dan dat autochtone leerlingen (tabel 4.5). Als de gehele tabel 4.6 in ogenschouw wordt genomen, dat valt op dat het probleem van het verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen zich met name afspeelt op het HAVO en het VMBO tl/gl. Voor Turkse en in iets mindere mate de Marokkaanse leerlingen op deze onderwijstypen is de problematiek het grootst. Op het HAVO gaat het dan met name om de economische en exacte vakken, op het VMBO tl/gl om de moderne vreemde talen en ook om de exacte vakken. Op het VMBO kbl/bbl zijn de verschillen in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen gering. Op het VWO lijkt op basis van VOCL'99 data de discrepantieproblematiek van beperkte omvang, maar de meest recente landelijke gegevens spreken dit tegen (zie tabel 4.3). Op het eindexamen 2006 voor VWO leerlingen was het etnische verschil in discrepantie qua omvang gelijk aan dat van HAVO en VMBO tl/gl leerlingen in VOCL'99, en opnieuw staken de Turkse en Marokkaanse leerlingen het meest negatief af.

Met de resultaten van de beschrijvende data-analyses kan nu vraagstelling 1a van dit onderzoek beantwoord worden. Voor bijna alle vak(ken)clusters geldt dat zowel het gemiddelde SE cijfer als het gemiddelde CE1 cijfer van allochtone leerlingen lager is dan dat van autochtone leerlingen, maar de verschillen zijn groter bij het CE1. Dit heeft een verschil in discrepantie tussen allochtonen en autochtonen op alle onderwijstypen tot gevolg. De grootste etnische discrepantie verschillen zijn gevonden op het HAVO en het VMBO tl/gl voor Turkse (resp. 0,58 en 0,59 punt) en iets mindere mate voor Marokkaanse leerlingen (resp. 0,45 en 0,41 punt). Het gaat daarbij op het HAVO vooral om de exacte en economische vakken en op het VMBO tl/gl om opnieuw de exacte vakken maar ook om de moderne vreemde talen.

Tabel 4.6: Gemiddelde verschil in discrepantie tussen het schoolexamen en het centraal examencijfer (SECE1) van allochtone, Turkse en Marokkaanse leerlingen ten opzichte van autochtone leerlingen per onderwijstype en vak of vakkencluster¹⁶.

	Allochtone leerlingen vs. autochtone leerlingen	Turkse leerlingen vs. autochtone leerlingen	Marokkaanse leerlingen vs. autochtone leerlingen
<i>VWO:</i>			
Gemiddeld SECE1 cijfer over alle vakken	0,13	--	--
Per vakkencluster:			
Nederlands	NS	--	--
Moderne vreemde talen	0,22	--	--
Zaakvakken	NS	--	--
Economische vakken	0,18	--	--
Exacte vakken	0,17	--	--
<i>HAVO:</i>			
Gemiddeld SECE1 cijfer over alle vakken	0,27	0,58	0,45
Per vakkencluster:			
Nederlands	NS	0,36	0,42
Moderne vreemde talen	0,19	0,55	NS
Zaakvakken	0,26	0,47	0,43
Economische vakken	0,41	0,73	0,59
Exacte vakken	0,41	0,89	0,56
<i>VMBO tl/gl:</i>			
Gemiddeld SECE1 cijfer over alle vakken	0,28	0,59	0,41
Per vakkencluster:			
Nederlands	0,15	0,31	0,30
Moderne vreemde talen	0,39	0,95	0,62
Zaakvakken	0,18	0,39	0,27
Economische vakken	0,15	0,30	0,20
Exacte vakken	0,45	0,70	0,60
<i>VMBO kbl/bbl:</i>			
Gemiddeld SECE1 cijfer over alle vakken	0,13	0,33	0,13
Per vakkencluster:			
Nederlands	0,16	0,44	NS
Moderne vreemde talen	NS	0,46	NS
Zaakvakken	NS	--	--
Economische vakken	0,34	0,42	0,34
Exacte vakken	0,24	0,18	0,31

NS= niet significant met $p < 0.05$ (Student's t-test)

4.4 Resultaten basale meerniveau analyses

4.4.1 Model 1: het onconditionele model

De resultaten van de onconditionele modellen per onderwijstype zijn gepresenteerd in tabel 4.7. Deze tabel geeft een overzicht van de schattingen van het intercept (het gemiddeld niveau), de geschatte variantie op leerling- en vestigingsniveau en, daarvan afgeleid, het deel van de totale variantie in examenresultaten dat op het niveau van de vestigingen ligt (% variantie op L2).

Tabel 4.7: Per onderwijstype uitgesplitst het geschatte gemiddelde (intercept) met standaard fout van het gemiddelde SE en CE1 cijfer en de discrepantie voor alle vakken samen, de variantie op leerling- (L1) en vestigingsniveau (L2) en het percentage variantie op vestigingsniveau (% var op L2) (*model 1*).

	VWO	HAVO	VMBO tl/gl	VMBO kbl	VMBO bbl	Totaal
<i>Schoolexamen (SE):</i>						
Intercept	6,832 (,018)	6,449 (,015)	6,518 (,016)	6,457 (,025)	6,530 (,022)	6,529 (,013)
Variantie L1	,331 (,009)	,231 (,005)	,256 (,005)	,271 (,009)	,271 (,009)	,299 (,003)
Variantie L2	,012 (,004)	,013 (,003)	,020 (,004)	,046 (,009)	,024 (,006)	,017 (,003)
% var op L2	3,5	5,3	7,2	14,5	8,1	5,4
<i>Centraal examen (CE1):</i>						
Intercept	6,426 (,029)	6,281 (,027)	6,350 (,027)	6,481 (,032)	7,103 (,029)	6,452 (,020)
Variantie L1	,662 (,017)	,484 (,011)	,410 (,008)	,461 (,015)	,047 (,011)	,543 (,006)
Variantie L2	,039 (,010)	,044 (,009)	,068 (,011)	,073 (,015)	,417 (,014)	,045 (,006)
% var op L2	5,6	8,3	14,2	13,6	10,1	7,7
<i>Discrepantie (SE-CE1):</i>						
Intercept	,396 (,024)	,170 (,022)	,178 (,027)	-,029 (,029)	-,582 (,027)	,074 (,019)
Variantie L1	,229 (,006)	,257 (,006)	,214 (,004)	,296 (,010)	,283 (,010)	,327 (,004)
Variantie L2	,033 (,007)	,034 (,007)	,077 (,011)	,062 (,012)	,048 (,010)	,043 (,006)
% var op L2	12,6	11,7	26,5	17,3	14,5	11,6

Uit tabel 4.7 is bijvoorbeeld af te lezen dat op het HAVO het gemiddelde SE cijfer over alle vakken 6,45 is (intercept SE) en het gemiddelde CE1 cijfer over alle vakken iets lager is, namelijk 6,28 (intercept CE1). Bijna alle variantie van de gemiddelde SE cijfers over alle vakken is toe te schrijven aan verschillen tussen leerlingen. Dit blijkt uit de verhouding tussen de variantie op leerlingniveau (variantie L1) en de variantie op vestigingsniveau (variantie L2). Voor het HAVO is de variantie op het leerlingniveau 0,231, tegen 0,013 variantie op vestigingsniveau. Anders gezegd; van de totale variantie

in gemiddelde SE cijfers over alle vakken is maar 5.3% te herleiden naar verschillen tussen vestigingen (% var op L2).

Op basis van de schattingen voor het intercept in tabel 4.7 kan gezegd worden dat de schatting van het gemiddelde cijfer over alle vakken bij het SE en CE1 en de discrepantie ertussen voor alle onderwijstypen nauwelijks afwijkend is van de berekende gemiddelden, zoals die in tabel 4.2 zijn gepresenteerd. De modellen komen op dit punt dus goed overeen met de beschrijvende data-analyses.

De onconditionele modellen per onderwijstype laten ook zien dat de variantie op zowel leerling- als vestigingsniveau significant is: niet alleen leerlingen maar – belangrijker – ook vestigingen verschillen onderling in de hoogte van het gemiddelde SE en CE1 cijfer en de discrepantie hiertussen. Het maakt dus voor de prestaties bij het eindexamen wel uit naar welke schoolvestiging de leerling gaat. Wat betreft het gemiddelde SE cijfer over alle vakken zijn de verschillen tussen vestigingen gering: 4 tot 15% van de totale variantie bevindt zich op het niveau van de vestigingen. Daarbij variëren VMBO kbl vestigingen het meest onderling. Wat betreft het gemiddelde CE1 cijfer over alle vakken zijn de verschillen tussen vestigingen ongeveer even groot: 6% tot 14% van de totale variantie kan toegeschreven worden aan verschillen tussen vestigingen. VWO vestigingen laten de kleinste onderlinge verschillen zien (6%) en VMBO vestigingen de grootste (10 tot 14%). De discrepantie tussen het SE en CE1 cijfer laat een vrij constant beeld zien, met als uitschieter het VMBO tl/gl. Op dit schooltype blijkt 27% van de totale variantie voor rekening te komen van verschillen tussen vestigingen, tegen ongeveer 14% voor de overige onderwijstypen.

Kortom, het probleem van verschillen in examenresultaten tussen vestigingen is het grootst voor VMBO tl/gl. Op dit onderwijstype verschilt vooral het gemiddelde CE1 cijfer over alle vakken relatief veel van vestiging tot vestiging: het vestigingsgemiddelde¹⁵ van het (leerling) gemiddelde CE1 cijfer over alle vakken is 6.3 (SD=0.3), met een range van 5.4 tot 7.1. Dit blijkt zich te vertalen in een aanzienlijk verschil in discrepantie tussen VMBO tl/gl vestigingen: 27% van de totale variantie in discrepantie ligt op het niveau van de vestigingen.

4.4.2 Model 2a: invloed van de etnische hoofdgroep op de examenresultaten

Een mogelijke verklaring voor verschillen in examenresultaten tussen leerlingen is de etniciteit van de individuele leerling en daarom is dit leerlingkenmerk als verklarende dichotome variabele aan model 1 toegevoegd. Tabel 4.8 toont de belangrijkste resultaten van dit model (model 2a): alleen de parameterschattingen van het intercept en de verklarende variabele ‘allochtoon’. De overige schattingen van deze meerniveau modellen zijn vanwege de overzichtelijkheid buiten beschouwing gelaten. Op het HAVO bijvoorbeeld wordt het gemiddelde SE cijfer over alle vakken voor autochtone leerlingen geschat op 6,47 (intercept SE), en ligt het gemiddelde SE cijfer over alle vakken voor allochtone HAVO leerlingen gemiddeld -0,16 punt lager dan dat van autochtone HAVO leerlingen (regressiecoëfficiënt voor allochtoon).

¹⁵ Op basis van 107 vestigingen waar tenminste 6 leerlingen eindexamen hebben gedaan.

Tabel 4.8: Per onderwijstype en voor alle onderwijstypen samen de parameterschattingen voor het intercept en het effect van allochtone leerlingen ten opzichte van autochtone leerlingen (model 2a).

	VWO	HAVO	VMBO tl/gl	VMBO kbl	VMBO bbl	Totaal
<i>Schoolexamen (SE):</i>						
Intercept	6,836 (,018)	6,469 (,015)	6,531 (,016)	6,473 (,026)	6,544 (,022)	6,546 (,012)
Allochtoon	-,041 (,038)	-,164 (,027)	-,090 (,024)	-,104 (,038)	-,080 (,035)	-,106 (,014)
<i>Centraal examen (CE1):</i>						
Intercept	6,442 (,029)	6,327 (,024)	6,397 (,026)	6,515 (,032)	7,147 (,029)	6,491 (,019)
Allochtoon	-,151 (,052)	-,396 (,039)	-,306 (,030)	-,237 (,049)	-,254 (,043)	-,247 (,019)
<i>Discrepantie (SE-CE1):</i>						
Intercept	,385 (,024)	,142 (,021)	,144 (,026)	-,047 (,029)	-,614 (,028)	,052 (,019)
Allochtoon	,107 (,032)	,227 (,029)	,209 (,022)	,125 (,039)	,175 (,036)	,142 (,015)

Het algemene beeld dat tabel 4.8 laat zien is dat allochtone leerlingen bij het SE nauwelijks lagere cijfers halen dan autochtone leerlingen, gemiddeld 0,11 punt lager. Bij het CE1 is dit wel het geval. Met name op het HAVO en VMBO tl/gl valt het gemiddelde CE1 cijfer respectievelijk 0,40 punt en 0,31 punt lager uit dan dat voor autochtone leerlingen. Dit komt vervolgens ook tot uitdrukking in de discrepantie. De etnische discrepantieverschillen zijn opnieuw op het HAVO en VMBO tl/gl het grootst. Bij het eerste tijdvak van het centraal examen verliezen allochtone HAVO en VMBO tl/gl leerlingen gemiddeld 0,23 en 0,21 extra in cijfer ten opzichte van autochtone leerlingen op deze onderwijstypen. Dit is iets minder dan gevonden is bij de beschrijvende data-analyses (0,27 en 0,28 punt; tabel 4.6).

4.4.3 Model 2b: invloed van de etnische subgroepen op de examenresultaten

Nu opnieuw is aangetoond dat allochtone leerlingen op met name het HAVO en VMBO tl/gl bij het CE1 slechter presteren dan autochtone leerlingen, en dat dit een relatief grote discrepantie voor deze leerlingen tot gevolg heeft, is het interessant om te onderzoeken of de meerniveau analyses ook laten zien dat bij Turkse en Marokkaanse leerlingen de problematiek het grootst is.

De resultaten van deze analyses zijn gepresenteerd in tabel 4.9. De tabel toont alleen de parameterschattingen van het intercept en de etnische subgroepen en het percentage verklaarde variantie op leerlingen en vestigingsniveau. In verband met de overzichtelijkheid zijn de overige modelschattingen hier niet gepresenteerd. Het VWO is hier buiten beschouwing gelaten omdat het aantal VOCL'99 leerlingen in de diverse etnische subgroepen op dit onderwijstype te gering is. Autochtone leerlingen vormen de referentiegroep.

Tabel 4.9: Per onderwijstype en voor alle onderwijstypen samen de parameterschattingen voor het intercept, de etnische subgroepen en het percentage van de variantie op leerling- (L1) en vestigingsniveau (L2) dat door het model verklaard wordt (model 2b).

	HAVO	VMBO tl/gl	VMBO kbl	VMBO bbl	Totaal
<i>Schoolexamen (SE):</i>					
Intercept	6,468 (,015)	6,531 (,016)	6,469 (,025)	6,537 (,022)	6,548 (,012)
Turks	-,311 (,071)	-,218 (,053)	-,156 (,075)	-,317 (,069)	-,265 (,032)
Marokkaans	-,021 (,072)	-,094 (,054)	-,125 (,081)	-,035 (,060)	-,117 (,031)
SA	-,222 (,050)	-,036 (,047)	-,169 (,070)	-,069 (,070)	-,142 (,027)
niet-W. Alloch	-,139 (,034)	-,069 (,032)	,032 (,055)	,015 (,055)	-,041 (,019)
R ² op L1 (%)	2,5	0,4	0,9	1,4	0,9
R ² op L2 (%)	15,9	0,1	4,8	2,9	7,4
<i>Centraal examen (CE1):</i>					
Intercept	6,328 (,023)	6,400 (,025)	6,519 (,031)	7,151 (,027)	6,492 (,019)
Turks	-,819 (,103)	-,714 (,067)	-,521 (,096)	-,650 (,085)	-,587 (,042)
Marokkaans	-,400 (,104)	-,414 (,068)	-,259 (,105)	-,212 (,074)	-,252 (,042)
SA	-,435 (,072)	-,128 (,059)	-,247 (,091)	-,180 (,086)	-,182 (,037)
niet-W. Alloch	-,301 (,049)	-,219 (,040)	-,089 (,071)	-,118 (,068)	-,171 (,025)
R ² op L1 (%)	5,5	5,4	3,4	4,7	2,6
R ² op L2 (%)	28,5	19,6	12,3	16,3	11,3
<i>Discrepantie (SE-CE1):</i>					
Intercept	,140 (,021)	,141 (,026)	-,055 (,028)	-,629 (,028)	,052 (,019)
Turks	,498 (,076)	,480 (,049)	,357 (,078)	,330 (,072)	,323 (,033)
Marokkaans	,367 (,077)	,303 (,050)	,116 (,085)	,169 (,062)	,140 (,033)
SA	,208 (,053)	,092 (,043)	,071 (,074)	,107 (,072)	,042 (,029)
niet-W. Alloch	,160 (,036)	,146 (,029)	,054 (,057)	,138 (,056)	,129 (,020)
R ² op L1 (%)	3,4	6,2	1,4	0,9	1,4
R ² op L2 (%)	14,9	14,8	3,9	0,3	3,9

In aanvulling op tabel 4.8 kan gezegd worden dat bij het SE in het algemeen de Turkse leerlingen het grootste verschil met autochtone leerlingen laten zien: hun gemiddelde SE cijfer over alle vakken ligt tussen 0,22 en 0,31 punt lager. Een uitzondering op deze regel vormen de Turkse VMBO kbl leerlingen. Samen met de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen op dit onderwijstype presteren zij het slechtste: hun gemiddelde SE cijfer is 0.16 punt lager dan dat van autochtone leerlingen. Wat betreft het CE1 – waar de verschillen in het algemeen groter zijn – zijn het opnieuw de Turkse en in iets mindere mate de Marokkaanse leerlingen die zich het meest negatief onderscheiden van autochtone leerlingen. Voor Turkse leerlingen ligt het CE1 cijfer over alle vakken tussen

0,52 en 0,82 punt lager, voor Marokkaanse 0,21 tot 0,41 punt lager. Het verschil in discrepantie met autochtone leerlingen is dan ook voor Turkse leerlingen het grootst (0,33 tot 0,50 punt), gevolgd door de Marokkaanse leerlingen (0,12 tot 0,37 punt). Opvallend is verder dat Turkse HAVO en VMBO tl/gl leerlingen en Marokkaanse HAVO en VMBO kbl leerlingen het meest negatief afsteken; op deze onderwijstypen zijn voor deze etnische subgroepen de discrepantieproblemen het grootst.

In tabel 4.9 is ook het percentage verklaarde variantie op leerling- en vestigingsniveau gepresenteerd (R^2 op L1 en R^2 op L2). In dit model kan bijvoorbeeld op het HAVO de etniciteit van de leerling 2,5% van de variantie tussen leerling in SE cijfers verklaren, en 15,9% van de variantie tussen scholen wat betreft de cijfers op het SE. Vergelijking tussen de onderwijstypen leert ons dat op het HAVO en het VMBO tl/gl, de etniciteit van de leerling de grootste verklaarde variantie op L1 en L2 laat zijn wat betreft het gemiddelde CE1 cijfer en de discrepantie. Dit past bij eerdere observaties dat de discrepantieproblematiek op het HAVO en VMBO tl/gl het grootst is (zie ook tabellen 4.6 en 4.8).

Met de schattingen van model 2a en 2b kan antwoord gegeven worden op de vraagstelling 1b van dit onderzoek. Bij allochtone leerlingen is in het algemeen sprake van een 0,11 tot 0,23 punt groter verschil in discrepantie tussen het gemiddelde SE en CE1 cijfer voor alle examenvakken samen. De omvangrijkste etnische verschillen in discrepantie zijn te vinden bij Turkse HAVO en VMBO tl/gl leerlingen; zij verliezen bij het CE1 0,5 punt extra ten opzichte van autochtone leerlingen op deze onderwijstypen. Ook Marokkaanse HAVO en VMBO tl/gl leerlingen laten een ongunstig groter verschil in discrepantie zien van respectievelijk 0,4 en 0,3 punt. Deze schattingen op basis van meerniveau analyses zijn iets kleiner dan die op basis van de beschrijvende data-analyses (tabel 4.6).

Random effecten van etnische subgroepen

Om te onderzoeken of de gevonden verschillen in gemiddeld CE1 cijfer over alle vakken en de gevonden verschillen in de discrepantie tussen Turkse en Marokkaanse leerlingen en autochtone leerlingen op de ene vestiging groter zijn dan op de andere vestiging, zijn de parameters voor deze etnische subgroepen 'random' op schoolniveau gemaakt, eerst in het model voor alle onderwijstypen samen ('overall'), daarna in de modellen per onderwijstype.

In het 'overall' model voor de discrepantie is het 'random' effect van Turkse leerlingen significant ($p=0,003$), terwijl dit in het 'overall' model voor het gemiddelde CE1 cijfer over alle vakken niet het geval was. Voor HAVO vestigingen zijn geen significante random effecten op schoolniveau van Turkse en Marokkaanse leerlingen voor het SE en CE1 cijfer over alle vakken en de discrepantie aantoonbaar. Op het VMBO tl/gl bleek het random effect van Turkse leerlingen voor het gemiddelde CE1 cijfer over alle vakken wel significant op schoolniveau te zijn ($p=0,04$). Dit impliceert dat Turkse VMBO tl/gl leerlingen op de ene vestiging hogere CE1 cijfers halen dan op de andere vestiging. Dit blijkt geen gevolgen te hebben voor de discrepantie. Die is voor Turkse VMBO tl/gl leerlingen niet significant verschillend tussen vestigingen. Verder volgt uit de analyses dat voor VMBO kbl of bbl leerlingen geen enkel random significant effect op schoolniveau van Turkse of Marokkaanse leerlingen aantoonbaar is.

Kortom, de meerniveau analyses met random effecten suggereren dat er verschillen tussen vestigingen bestaan als het gaat om de prestaties bij het centraal eindexamen van Turkse leerlingen in het VMBO tl/gl. Uit de beschrijvende analyses (n=103 leerlingen op 40 vestigingen) blijkt dat het vestigingsgemiddelde CE1 cijfer van Turkse VMBO tl/gl leerlingen gelijk is aan 5,8 (SD=0,8), met een p10¹⁶ van 4,8 en p90¹⁷ van 6,9. De spreiding tussen de schoolvestigingen is inderdaad vrij omvangrijk voor deze groep leerlingen.

Tabel 4.10: Voor alle onderwijstypen samen en per onderwijstype de parameterschattingen (SE) van het percentage allochtone leerlingen op de vestiging en het percentage verklaarde variantie op leerling- (L1) en vestigingsniveau (L2) voor modellen met het gemiddelde SE cijfer, CE1 cijfer en de discrepantie voor alle vakken als criteriumvariabelen (model 3*).

	VWO	HAVO	VMBO tl/gl	VMBO kbl	VMBO bbl	Totaal
<i>Schoolexamen (SE):</i>						
% allochtoon	-,002 (,001)	-,002 (,001)	-,0004 (,0011)	-,0003 (,0005)	-,0005 (,0004)	-,0004 (,0002)
R ² op L1 (%)	0,9	2,9	0,5	1,1	1,7	1,2
R ² op L2 (%)	9,2	21,0	0,5	4,9	5,4	8,9
<i>Centraal examen (CE1):</i>						
% allochtoon	-,006 (,002)	-,006 (,001)	-,005 (,001)	-,0009 (,0007)	,0001 (,0005)	,0003 (,0003)
R ² op L1 (%)	7,3	6,4	6,5	3,7	4,7	2,5
R ² op L2 (%)	12,5	37,2	26,0	14,2	16,3	11,2
<i>Discrepantie (SE-CE1):</i>						
% allochtoon	,004 (,002)	,004 (,001)	,006 (,001)	,0005 (,0006)	-,0006 (,0004)	-,0007 (,0002)
R ² op L1 (%)	2,3	4,8	8,6	1,7	1,1	1,2
R ² op L2 (%)	10,2	22,2	23,3	5,2	0,8	3,3

*) Het intercept en de etnische subgroepen zijn wel meegenomen als verklarende variabelen in de modellen 3, maar hun parameterschattingen zijn niet in deze tabel gepresenteerd.

4.4.4 Model 3: invloed van het percentage allochtone leerlingen op de examenresultaten

In de meerniveau analyses is vervolgens het percentage allochtone leerlingen op de vestiging als verklarende variabele op schoolniveau aan de modellen 2b toegevoegd. De parameterschatting van dit percentage is de maat voor de grootte van het effect. Deze

¹⁶ 10% van de vestigingen heeft een gemiddelde CE1 cijfer over alle vakken *lager* dan 4,8.

¹⁷ 10% van de vestigingen heeft een gemiddelde CE1 cijfer over alle vakken *hoger* dan 6,9.

parameterschatting en het percentage verklaarde variantie op leerling- en schoolniveau is gepresenteerd in tabel 4.10. Het intercept en de dummy variabelen voor de etnische subgroepen maken dus wel deel uit van de modellen 3, maar hun parameterschattingen zijn hier niet gepresenteerd, omdat ze (bijna) onveranderd zijn gebleven ten opzichte van de modellen 2b.

Uit tabel 4.10 blijkt dat voor de drie hoogste onderwijstypen (VWO, HAVO en VMBO tl/gl) en voor bijna alle criteriumvariabelen geldt dat het percentage allochtone leerlingen op de vestiging een significant ongunstig effect heeft op de examenresultaten: hoe hoger dit percentage, hoe lager het gemiddelde SE en CE1 cijfer over alle vakken en hoe groter de discrepantie tussen deze cijfers. De omvang van het effect is op deze onderwijstypen echter beperkt. De statistisch significante parameterschattingen lopen uiteen van -0.002 tot -0.006. Dit betekent dat in geval het percentage allochtone leerlingen op een vestiging stijgt met 10%, het gemiddelde SE of CE1 cijfer over alle vakken 0,02 tot 0,06 punt lager wordt, of dat de discrepantie toeneemt met 0.02 tot 0.06 punt. Op de twee laagste onderwijstypen (VMBO kbl en bbl) is het percentage allochtone leerlingen niet van invloed op de examenresultaten.

Dit kleine maar wel significante effect van het percentage allochtone leerlingen op het VWO, het HAVO en het VMBO tl/gl heeft ook consequenties voor het percentage van de variantie op vestigingsniveau (L2) dat door deze variabele verklaard wordt (tabel 4.10). Voor het SE cijfer loopt dit uiteen van 0.5% tot 21%, voor CE1 van 13% tot 37%, en voor de discrepantie van 1% tot 23%. Voor het HAVO en - in wat mindere mate - het VMBO tl/gl zijn deze percentages verklaarde variantie op vestigingsniveau het grootst. Wel moet bedacht worden dat slechts een klein deel van de totale variantie zich op het niveau van vestigingen bevindt (SE: 4 tot 15%; CE1: 6 tot 14%; SE-CE1: 12 tot 27%; zie ook tabel 4.7), zodat dus maar een klein stukje van de totale puzzel inzichtelijk is gemaakt.

Met resultaten van model 3 kan ten dele antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag 2a en 2b. Op VWO, HAVO en VMBO tl/gl vestigingen met veel allochtone leerlingen is het gemiddelde SE en CE1 cijfer over alle vakken iets lager en de discrepantie iets groter dan op scholen met weinig allochtone leerlingen. Dit kleine effect - tussen de 0.02 tot 0.06 punt verslechtering voor iedere 10% toename van het percentage allochtone leerlingen - is onafhankelijk van de etniciteit van de leerlingen zelf.

In dit hoofdstuk hebben we de omvang van het etnische verschil in discrepantie inzichtelijk gemaakt. De resultaten toonden dat allochtone leerlingen - met name Turkse en Marokkaanse leerlingen in het HAVO en VMBO tl/gl - beduidend slechter presteren op het CE, hetgeen een groter verschil in discrepantie tot gevolg heeft. Het volgende hoofdstuk gaan we zoek naar verklaringen voor de gevonden etnische verschillen in discrepantie. We zullen niet langer onderscheid maken in etnische subgroepen en/of vakkenclusters omdat de beschikbare data uit het VOCL'99 schoolloopbaanonderzoek daarvoor niet toereikend was.

5. Factoren die verband houden met extra discrepantie van allochtone leerlingen: verklarende kwantitatieve analyses

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal allereerst de methode van de verklarende meerniveau analyses uiteengezet worden (5.1), met speciale aandacht voor de evaluatie van een mediërend effect. Daarna volgen de belangrijkste resultaten van de zoektocht naar verklaringen voor de extra discrepantie van allochtone leerlingen. In paragraaf 5.2.1 wordt gefocust op de kenmerken van leerlingen die relevant zijn voor het verklaren van het effect van allochtoon zijn op de discrepantie: ze zullen één voor één toegelicht worden. Verder zal in paragraaf 5.2.2 nader worden onderzocht of vergelijkbare modellen met het gemiddelde SE of CE1 cijfer over alle vakken als criteriumvariabele (in plaats van de discrepantie), ook soortgelijke effecten laten zien. Paragraaf 5.2.3 zal ingaan op leerling- en vestigingskenmerken die relevant zijn als verklaring voor de invloed van het percentage allochtone leerlingen op de vestiging op de discrepantie. Het hoofdstuk eindigt met een samenvatting (5.2.4)

5.2 Opzet en methode verklarende meerniveau analyses

Uitgangspunt voor de zoektocht naar welke leerling- en vestigingskenmerken (ten dele) het verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen kunnen verklaren is het analysekader zoals dit gepresenteerd is in hoofdstuk 3. Aan de hand van dit kader hebben we de bestaande VOCL'99 databestanden en vragenlijsten doorzocht naar potentieel relevante verklarende kenmerken van leerlingen en vestigingen. Dit heeft geleid tot een startlijst met 96 kenmerken die zijn gegroepeerd per thema. Vervolgens zijn oriënterende multiple regressie analyse per onderwijstype uitgevoerd. Daartoe is in de regressiemodellen naast de etnische hoofdgroep (allochtoon vs. autochtoon) steeds een groepje van potentieel relevante kenmerken toegevoegd. Met een 'stepwise' selectieprocedure is vervolgens onderzocht welke kenmerken per themagroep zeker *niet* relevant zijn om het verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen te kunnen 'wegverklaren'. De regressie analyses hebben geresulteerd in een compacte lijst van 85 verklarende variabelen die gepresenteerd zijn in bijlage 4.

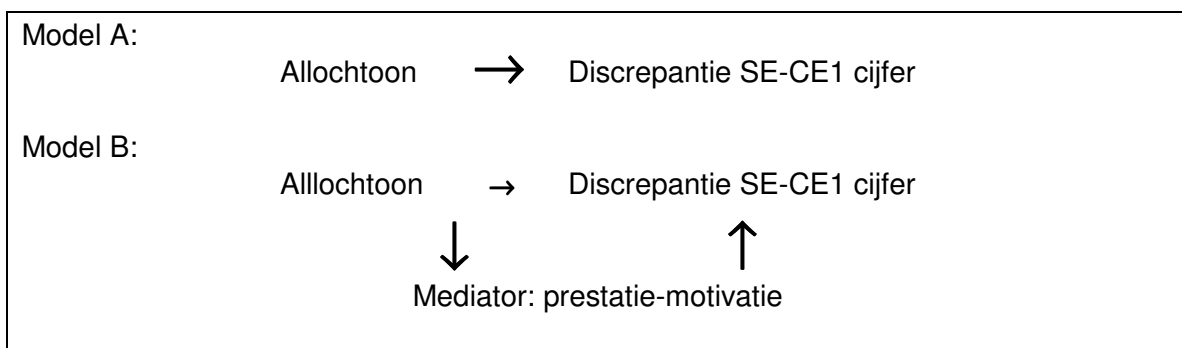
Deze compacte lijst van variabelen is vervolgens gebruikt voor de verklarende meerniveau analyses. Per onderwijstype is eerst een model met alleen de etnische hoofdgroep (de dummy variabele 'allochtoon'¹⁸) als onafhankelijke en discrepantie als afhankelijke variabele geschat (gelijk aan model 2a, hoofdstuk 4). Vervolgens is per themagroep zorgvuldig onderzocht welke verklarende variabelen als relevant 'wegverklarende' kenmerken kunnen worden beschouwd. De gebruikte methodiek is vergelijkbaar met die van de multiple regressieanalyses. Een 'relevante' verklarende variabele is significant gerelateerd aan de criteriumvariabele (heeft een direct effect op de discrepan

¹⁸ De dummy variabele 'allochtoon' is gecodeerd als 0=autochtone leerling en 1=allochtone leerling.

tie), én het toevoegen van deze variabele aan model 2a (als covariaat) heeft tot gevolg heeft dat de coëfficiënt van de dummy variabele 'allochtoon' kleiner wordt geschat en - bij voorkeur - een waarde krijgt die niet meer significant afwijkend is van nul. Dit wijst dan op het mediërende effect van deze verklarende variabele. In bijlage 4 zijn deze relevante verklarende leerling- en vestigingsvariabelen aangeduid met een x. Vervolgens zijn alle relevante mediërende leerlingkenmerken geselecteerd en samen als covariaten aan model 2a toegevoegd. Opnieuw werden de *niet* relevante mediators verwijderd en zo ontstond per onderwijstype een finaal model (model 4) met daarin alleen de kenmerken van leerlingen die (ten dele) kunnen verklaren waarom allochtone leerlingen ongunstig afsteken bij autochtone leerlingen wat betreft de discrepantie tussen het SE en CE1 cijfer over alle vakken. Deze kenmerken vormen het antwoord op de 3^e onderzoeksvraag.

Een kenmerk van leerlingen, bijvoorbeeld de score op de prestatie-motivatie test, is een mediator voor de relatie tussen allochtoon zijn en de discrepantie als deze voldoet aan drie voorwaarden: 1) de prestatie-motivatie is geassocieerd met de onafhankelijke dummy variabele 'allochtoon', 2) de prestatie-motivatie heeft tevens een verband met de afhankelijke variabele discrepantie en 3) als de prestatie-motivatie wordt toegevoegd aan een model met alleen 'allochtoon' als onafhankelijke variabele en de discrepantie als afhankelijke variabele, dan wordt een extra deel van de variantie op L1 en/of L2 verklaard, met als gevolg dat het percentage verklaarde variantie toeneemt. Hoe het onderzoek naar een mediërend effect in zijn werk gaat, wordt toegelicht in figuur 5.1. Het directe effect van allochtoon zijn op de discrepantie (de grote vet gedrukte pijl in model A) wordt uiteengelegd in een aantal indirecte verbanden waar de prestatie-motivatie er één van is (de grote vet gedrukte pijlen in model B). De prestatie-motivatie van allochtone leerlingen is hoger dan die van autochtone leerlingen (de grote naar beneden wijzende pijl is van toepassing) en naarmate de prestatie-motivatie van een leerling toeneemt, is in de discrepantie groter (de grote naar boven wijzende pijl is van toepassing). Hiermee is aan voorwaarde 1 en 2 voldaan. Als ook de sterkte van het directe verband tussen allochtoon en discrepantie kleiner wordt (de kleine pijl in model B), dan is de prestatie-motivatie een mediator.

Figuur 5.1: In schema het onderzoek naar het mediërend of 'wegverklarend' effect van de prestatie-motivatie van de leerling.



Een relevante mediator verklaart dus voor een deel het directe effect tussen allochtoon zijn en de discrepantie weg. Hoe groot dat wegverklarend effect precies is, is bepaald op twee verschillende manieren. De eerste methode is het berekenen van de reductie in procenten van de grootte van de regressiecoëfficiënt van allochtoon van model B ten opzichte van model A. De tweede methode is het berekenen van de reductie van de verklaarde variantie op leerlingniveau dat specifiek te maken heeft met het allochtoon zijn. Ook hiervoor wordt model B vergeleken met model A.

Voor het goede begrip het volgende; een mediërend effect betekent *niet* dat het effect van bijvoorbeeld de prestatie motivatie op de discrepantie voor allochtone leerlingen sterker of juist minder sterk is dan voor autochtone leerlingen. Dan is er sprake van een *modificerend* effect, ook wel interactie-effect genoemd. Het effect van de prestatie motivatie geldt hier voor zowel allochtone als autochtone leerlingen. Voor allochtone leerlingen verklaart het ten dele waarom zij in het algemeen een grotere discrepantie vertonen dan de autochtone leerlingen. Overigens hebben we de mogelijkheid van modificerende effecten van de verklarende variabelen op de relatie tussen etniciteit en discrepantie wel onderzocht.

Een opmerking over de dichotome variabele 'taal thuis gesproken' is hier op zijn plaats. Deze variabele zal als relevante verklarende variabele buiten beschouwing worden gelaten. Allochtone leerlingen spreken thuis (bijna) per definitie een andere taal dan Nederlands – zo blijkt uit onze data –, zodat deze variabele vrijwel synoniem is aan de dummy variabele 'allochtoon'. Deze variabele zal dan ook (bijna) het gehele effect van 'allochtoon' wegverklaren. De verklarende analyses van dit onderzoek hebben echter tot doel om andere aanvullende verklaringen te vinden voor het verschil in discrepantie, dan de taal die de leerling thuis spreekt.

Tot slot is gezocht naar leerling- en vestigingkenmerken die per onderwijstype kunnen verklaren waarom het percentage allochtone leerlingen op een vestiging van invloed is op de discrepantie tussen het SE en CE1 cijfer, onafhankelijk van de etniciteit van de individuele leerling. Uitgangspunt hierbij is model 4: het discrepantie model met 'allochtoon' en de relevante verklarende leerlingkenmerken als onafhankelijke variabelen. Per onderwijstype is dit model uitgebreid met het percentage allochtone leerlingen op de vestiging en is geschat in hoeverre de relevante leerlingkenmerken het effect van het percentage allochtone leerlingen kunnen 'wegverklaren' (model 5a). Kenmerken van op leerlingniveau kunnen immers een deel van de variantie op vestigingsniveau verklaren (Snijders en Bosker, 1999). Vervolgens zijn de vestigingskenmerken toegevoegd die bij de verklarende meerniveau analyses per themagroep naar voren zijn gekomen als potentieel relevante verklaringen (aangeduid met x in bijlage 4). De niet significante en/of niet relevante vestigingskenmerken zijn daarna weer verwijderd, hetgeen geresulteerd heeft in model 5b.

5.3 Resultaten verklarende meerniveau analyses

Bij de bespreking van de resultaten zal alleen op de belangrijkste bevindingen van de finale modellen worden ingegaan (model 4). In bijlage 4 is per onderwijstype weergegeven welke kenmerken per themagroep een belangrijke rol spelen als verklaring voor de extra

discrepantie van allochtone leerlingen. Het betreft hier dus een schematische weergave van de belangrijkste resultaten van de tussenliggende analyse stappen.

5.3.1 Verklaringen voor de invloed van de etnische hoofdgroep op de discrepantie

De selectieprocedure van de omvangrijke meerniveau analyses heeft uiteindelijk geresulteerd in een beperkt groepje van 7 leerlingkenmerken die de extra discrepantie van allochtone leerlingen ten dele kunnen 'wegverklaren'. In tabel 5.1 zijn de resultaten van de twee belangrijkste modellen per onderwijstype weergegeven: het uitgangsmodel (model 2a) en het finale model met de wegverklarende leerlingkenmerken die per onderwijstype van belang bleken te zijn (model 4). Per onderwijstype zijn de modellen 2a en 4 steeds op dezelfde groep leerlingen geschat, zodat de variantie- en effectschattingen tussen deze modellen van een bepaald onderwijstype direct vergelijkbaar zijn. Dit heeft echter als nadeel dat door het ontbreken van gegevens op leerlingkenmerken die in het derde cohortjaar zijn gemeten, het aantal leerlingen waarop deze analyses zijn gebaseerd ongeveer de helft is van het oorspronkelijke aantal. Met name op het VMBO kbl en bbl is het aantal leerlingen in de analyses relatief klein. Het resulteert in een geringe power en instabiele schattingen van de effecten. Dit verklaart waarom op het VMBO kbl en bbl het effect van allochtoon in model 2a niet significant is terwijl dit in tabel 4.7 – die gebaseerd is op alle leerlingen in deze onderwijstypen - wel het geval is. Eén en ander impliceert dat de verklarende analyses voor VMBO kbl en bbl vooral een exploratief karakter hebben; de resultaten zullen met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

Model 2a is - zoals gezegd - het uitgangspunt voor de verklarende meerniveau analyses: het model bevat alleen de etnische hoofdgroep (de dummy variabele 'allochtoon') als verklarende variabele. Het geeft direct inzicht in de grootte van het ongecorrigeerde verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen. Op het HAVO en VMBO tl/gl is de discrepantie voor allochtone leerlingen bijna 0,2 punt groter dan voor autochtone leerlingen, om precies te zijn gemiddeld respectievelijk 0,192 en 0,188 punt (tabel 5.1). Dit is iets lager dan gevonden is bij de basale meerniveau analyses (tabel 4.7) die zijn gebaseerd op *alle* VOCL'99 leerlingen die in een bepaald onderwijstype eindexamen hebben gedaan. Hetzelfde geldt ook voor VWO en VMBO kbl en bbl leerlingen. De variantie in discrepantie tussen leerlingen (R^2 op L1) die verklaard wordt door alleen de etniciteit van de leerling, is het grootst op het HAVO en het VMBO tl/gl; respectievelijk 1,1% en 1,8%¹⁹.

Model 4a is het finale verklarende model. In tabel 5.1 is voor elke onderwijstype te zien welke leerlingkenmerken in staat zijn gebleken om een deel van de extra discrepantie weg te verklaren. Daarvoor moeten deze kenmerken zelf ook een onafhankelijke associatie met de discrepantie hebben. Uit de regressiecoëfficiënten met bijbehorende standaard fout (SE) volgt dat aan deze voorwaarde voldaan is. De

¹⁹ Berekend ten opzichte van het onconditionele model van dezelfde groep leerlingen. De schattingen van de varianties L1 en L2 van deze onconditionele modellen zijn niet gepresenteerd in dit rapport.

kenmerken weten samen een aanzienlijk deel van de variantie in discrepantie tussen leerlingen en tussen vestigingen te verklaren. Door het toevoegen van de verklarende leerlingkenmerken is het mogelijk om tussen de 8 en 16% extra variantie op leerlingniveau (tabel 5.1, model 4 vs. model 2a, R^2 op L1) te verklaren en tussen de 4% en 25% extra variantie op vestigingsniveau (tabel 5.1, model 4 vs. model 2a, R^2 op L2).

Tabel 5.1: Per onderwijstype de parameterschattingen (SE) van het model met alleen allochtoon als verklarende variabele (model 2a) en van het model met allochtoon en alle leerlingkenmerken die het effect van allochtoon (ten dele) kunnen 'wegverklaren' (model 4).

	VWO	HAVO	VMBO tl/gl	VMBO kbl	VMBO bbl
Model 2a					
Intercept	,342 (.029)	,177 (.026)	,132 (.039)	,020 (.049)	-,611 (.061)
Allochtoon	,086 (.043)	,192 (.049)	,188 (.046)	,092 (.073)	,095 (.088)
Variatie L1	,217 (.008)	,242 (.009)	,205 (.008)	,272 (.015)	,257 (.020)
Variatie L2	,031 (.008)	,015 (.006)	,065 (.016)	,077 (.022)	,053 (.020)
R^2 op L1 (%)	0,4%	1,1%	1,8%	0,0%	1,0%
Model 4					
Intercept	,879 (.093)	8,252 (1,760)	6,112 (1,214)	,367 (.123)	9,044 (2,414)
Allochtoon	,023 (.041)	,090 (.046)	,106 (.043)	,041 (.070)	,023 (.085)
Verklarende leerlingkenmerken:					
Advies BO	--	-,040 (.014)	--	--	--
Cito Eindtoets BO	--	-,012 (.003)	-,011 (.002)	--	-,019 (.005)
Cito-informatie lj 1	-,984 (.091)	-,668 (.101)	-,673 (.082)	-1,023 (.125)	--
Toets tekstbegrip lj 3	--	-,011 (.002)	--	--	--
Prestatie-motivatie lj 3	--	--	,089 (.025)	,069 (.037)	,127 (.048)
Concrete leerstrategie lj 3	,100 (.014)	--	--	--	--
Tijd voor huiswerk lj 3	--	--	,017 (.004)	--	--
Variatie L1	,192 (.007)	,207 (.008)	,179 (.007)	,245 (.014)	,239 (.019)
Variatie L2	,028 (.007)	,015 (.005)	,048 (.012)	,075 (.021)	,039 (.019)
Unieke verklaarde variantie allochtoon	0,0%	0,4%	0,4%	--	--
Model 4 vs. Model 2a:					
R^2 op L1 (%)	11,3%	13,6%	15,9%	8,3%	10,3%
R^2 op L2 (%)	10,0%	4,5%	25,2%	3,9%	22,1%
Mediërend effect alle leerlingkenmerken	-0,4%	-0,7%	-1,4%	--	--

In hoeverre het gelukt is om een deel van het verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen weg te verklaren, blijkt onder andere uit de verandering van de regressiecoëfficiënt voor allochtoon zijn. Voor het HAVO bijvoorbeeld is deze gedaald van 0,192 (model 2a) naar 0,090 (model 4a), een reductie van 53%. Voor het VWO is de reductie 73% en voor het VMBO tl/gl 44%. Voor het VMBO kbl en bbl – waar de modelschattingen minder nauwkeurig zijn – is daling evenwel ook aanzienlijk te noemen (meer dan 50% reductie). Een andere manier om de omvang van het wegverklarende effect uit te drukken is als de reductie van de verklaarde variantie op leerlingniveau die specifiek te maken heeft met allochtoon zijn. Dit wordt in tabel 5.1 weergegeven door het ‘mediërend effect van alle leerlingkenmerken’. Voor bijvoorbeeld het HAVO is dit -0,7%. Het advies BO, de score op de Cito Eindtoets BO, Cito entreetoets informatieverwerking en toets Nederlands tekstbegrip in leerjaar 3 weten samen de verklaarde variantie die toe te schrijven is aan allochtoon zijn van 1.1% (model 2a), terug te brengen naar 0,4% (unieke verklaarde variantie allochtoon in model 4). Het verschil -0,7% geeft aan in welke mate deze leerlingkenmerken samen de relatie tussen allochtoon zijn en de discrepantie op het HAVO mediëren. De omvang van het mediërend effect van de verklarende leerlingkenmerken is op het VWO lager (-0.4%) en op de het VMBO tl/gl hoger (-1.4%). Op het VMBO kbl en bbl bleek dat de geringe power resulteerde in instabiele schattingen van de verklaarde variantie. Daarom is voor de laagste VMBO typen geen omvang van het mediërend effect van alle leerlingkenmerken berekend.

Overigens hebben de verklarende leerlingkenmerken op alle onderwijstypen geen *modificerend effect* op de relatie tussen allochtoon zijn en de discrepantie. Alle interactietermen van de leerlingkenmerken met allochtoon zijn waren niet significant.

Tot nu toe hebben we onderzocht in hoeverre de verklarende leerlingkenmerken *samen* de extra discrepantie van allochtone leerlingen kunnen ‘wegverklaren’. Maar niet alle kenmerken zijn even belangrijk. Daarom is per leerlingkenmerk en per onderwijstype ook nog berekend in welke mate de variantie in discrepantie die wordt verklaard door het allochtoon zijn (model 2a; R^2 op L1) afneemt, als één van de verklarende leerlingkenmerken aan model 2a wordt toegevoegd. De resultaten hiervan zijn gepresenteerd in tabel 5.2. Het VMBO kbl en bbl hebben we hier buiten beschouwing gelaten in verband met instabiele modelschattingen.

In de resterende tekst van deze paragraaf wordt het mediërende effect van elk verklarend leerlingkenmerk afzonderlijk besproken, waarbij de resultaten van tabel 5.1 en 5.2 gecombineerd worden.

Tabel 5.2: Per onderwijstype het mediërend effect van elk verklarend leerlingkenmerk afzonderlijk, uitgedrukt als de reductie in verklaarde variantie op leerlingniveau ten opzichte van de verklaarde variantie van het model met alleen allochtoon als verklarende variabele (R^2 op model 2a).

	VWO	HAVO	VMBO tl/gl
R^2 op L1 (%) (model 2a)	0,4%	1,1%	1,8%
<i>Mediërend effect van één verklarende leerlingkenmerk (%):</i>			
Advies BO	--	0,0%	--
Cito Eindtoets BO	--	0,0%	-1,5%
Cito-informatie lj 1	-0,4%	-0,4%	-0,7%
Toets tekstbegrip lj 3	--	-0,8%	--
Prestatie-motivatie lj 3	--	--	-0,4%
Concrete leerstrategie lj 3	-0,4%	--	--
Tijd voor huiswerk lj 3	--	--	-0,4%

Advies BO

In tabel 5.1 is af te lezen dat het 'wegverklarende' effect van het advies van de basisschool alleen voor HAVO leerlingen relevant is. Naarmate HAVO leerlingen een hoger advies hebben gekregen, is in het algemeen de discrepantie tussen het gemiddelde SE en CE1 cijfer iets kleiner: gemiddeld -0.04 punt per 'hogere' adviesgroep. Verder hebben allochtone HAVO leerlingen een lager advies gekregen dan de autochtone HAVO leerlingen. Toevoeging van het advies BO aan het model met alleen de etnische hoofdgroep (de dummy variabele 'allochtoon'; model 2a) heeft tot gevolg dat de regressiecoëfficiënt daalt met 13% (was 0,192 (tabel 5.1), en wordt 0,167). Echter als het mediërend effect wordt uitgedrukt in verandering van de verklaarde variantie die aan allochtoon zijn kan worden toegeschreven (tabel 5.2: verandering R^2 op L1), dan valt op dat ook op het HAVO het mediërend effect van het advies verwaarloosbaar is (0.0% verandering in de verklaarde variantie).

Cito eindtoets basisonderwijs

De score op de Cito eindtoets blijkt op drie van de vijf onderwijstypen als verklaring voor de extra discrepantie van allochtone leerlingen naar voren te komen (tabel 5.1). De finale meerniveau modellen van het HAVO, VMBO tl/gl en VMBO bbl laten zien dat elke punt hogere score op de Cito eindtoets, gemiddeld een verkleining van de discrepantie van 0,01 tot 0,02 punt tot gevolg heeft. Verder hebben allochtone leerlingen in het algemeen een iets lagere Cito eindtoetsscore dan autochtone leerlingen in hetzelfde onderwijstype. Nadere beschouwing van het mediërend effect (tabel 5.2) leert dat alleen op het VMBO tl/gl de Cito eindtoets een belangrijk verklaring is. Daar blijkt dat van de variantie in discrepantie die verklaard wordt door de etniciteit van leerlingen (model 2a: R^2 op L1: 1,8%), 1,5% 'wegverklaard' wordt door Cito eindtoets score BO. Met andere woorden, de extra discrepantie van allochtone VMBO tl/gl leerlingen komt voor 83% (=0,015/0,018) op het conto van het Cito eindtoets score.

Cito entreetoets – informatieverwerking

Op het eerste gezicht is de Cito entreetoets - informatieverwerking die is afgenomen bij de leerlingen in leerjaar 1, één van de belangrijkste verklaring voor het etnische verschil in discrepantie. Op vier van de vijf onderwijstypen is het effect op de discrepantie vrij sterk negatief (tabel 5.1). Voor leerlingen op het VWO, HAVO, VMBO tl/gl en VMBO kbl geldt dat naarmate hun score op de Cito informatieverwerkingstoets in leerjaar 1 hoger is, de discrepantie tussen de gemiddelde eindexamencijfers lager is. Om precies te zijn: 1 punt hoger scoren op deze toets, heeft naar verwachting gemiddeld een 0,7 tot 1,0 lagere discrepantie tot gevolg. Ook is op elk onderwijstype de toetsscore voor informatie verwerking van allochtone leerlingen lager dan die van autochtone leerlingen.

Tabel 5.2 bevestigt dat dit een belangrijke verklaring voor de extra discrepantie van allochtone leerlingen is. Op het VWO kan de Cito entreetoets - informatieverwerking het gehele etnische effect 'wegverklaren' ($=0,004/0,004$), op HAVO voor 36% ($=0,004/0,011$), en op het VMBO tl/gl voor 38% ($=0,007/0,018$).

Toets tekstbegrip leerjaar 3

Alleen voor HAVO leerlingen is aantoonbaar dat een hogere score op de toets Nederlands tekstbegrip in leerjaar 3 in het algemeen een geringere discrepantie tot gevolg heeft, én dat deze toets een deel van het etnische verschil in discrepantie kan verklaren. Uit tabel 5.1 is af te leiden dat als een HAVO leerling 1 punt hoger scoort op de toets tekstbegrip, gemiddeld genomen zijn discrepantie met 0,01 cijferpunt daalt. Allochtone HAVO leerlingen behalen een score op deze toets die gemiddeld ruim 3 punten lager is dan die van autochtone HAVO leerlingen. Uit tabel 5.2 volgt dat deze toets voor HAVO leerlingen de belangrijkste verklaring is voor het etnische verschil in discrepantie. Van de oorspronkelijke 1.1% verklaarde variantie (model 2a), blijft na toevoeging van de toets tekstbegrip als verklarende variabele nog maar 0,3% over, ofwel een reductie 73% van het oorspronkelijke percentage door etniciteit verklaarde variantie ($=0,008/0,011$).

Prestatie-motivatietoets leerjaar 3

De prestatie-motivatie van VMBO leerlingen is van invloed op de discrepantie tussen de eindexamencijfers (tabel 5.1). Een betere prestatie-motivatie van een 3^e klas VMBO tl/gl en kbl leerling, gaat in het algemeen samen met een *grotere* discrepantie: deze leerlingen verliezen bij het CE1 extra ten opzichte van leerlingen met een slechtere prestatie-motivatie. Op het VMBO bbl is een betere prestatie-motivatie geassocieerd met een minder negatieve discrepantie; deze leerlingen weten het cijfer minder goed op te halen bij het CE1 en presteren dan dus relatief slecht. Op alle VMBO afdelingen is in het algemeen de prestatie-motivatie van allochtone leerlingen lager dan die van autochtone leerlingen. Het 'wegverklarende' effect van prestatie-motivatie is alleen op het VMBO tl/gl overtuigend terug te vinden (tabel 5.2)²⁰. De reductie in verklaarde variantie is hier 0,4%, ofwel 22% van het oorspronkelijke etnische discrepantie verschil kan worden wegverklaard door de prestatie-motivatie van de leerlingen. In vergelijking met de andere verklarende kenmerken voor VMBO tl/gl leerlingen behoort de prestatie-motivatie tot de minder belangrijke verklaringen.

²⁰ Op het VMBO kbl en bbl belet het geringe aantal allochtone leerlingen (resp. $n=67$ en $n=87$) de interpretatie van het mediërend effect.

Concrete leerstrategie leerjaar 3

Leerlingen in de derde klas van het VWO die vaak een concrete leerstrategie²¹ toepassen om zich de stof eigen te maken, blijken bij het eindexamen een relatief grote discrepantie te hebben (tabel 5.1). Allochtone VWO leerlingen passen deze strategie vaker toe dan autochtone VWO leerlingen. De mediërende impact van de concrete leerstrategie is even groot als die van de score op de Cito toets informatieverwerking: beiden kunnen het gehele etnische verschil in discrepantie op het VWO 'wegverklaren' (=0,004/0,004).

Tijd besteed aan huiswerk leerjaar 3

Als VMBO tl/gl leerlingen dagelijks relatief veel tijd aan hun huiswerk besteden, dan is in het algemeen hun discrepantie tussen het gemiddelde SE en CE1 cijfer groter (tabel 5.1). Verder geven allochtone leerlingen op alle onderwijstypen aan dagelijks langer met hun huiswerk bezig te zijn dan autochtone leerlingen in hetzelfde onderwijstype. Daarmee kan huiswerktijd op het VMBO tl/gl een rol van betekenis spelen als verklaring voor het verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen. Tabel 5.2 geeft in hoeverre dit het geval is. De verandering in verklaarde variantie is hier -0,4%, ofwel 22% van het oorspronkelijke etnische discrepantie verschil kan worden 'wegverklaard' door de tijd besteed aan het huiswerk van deze groep leerlingen. Op de overige onderwijstypen is huiswerktijd niet belangrijk als verklaring voor de extra discrepantie. Daarmee behoort de tijd die dagelijks besteed wordt aan het huiswerk tot de minder belangrijke verklarende leerlingkenmerken.

5.3.2 Verklarende SE en CE1 modellen

Ter onderbouwing van de resultaten van de finale modellen met de discrepantie als criteriumvariabele zijn de modellen 2a en 4 ook geschat met gemiddelde SE of CE1 cijfer over alle vakken als criteriumvariabelen. Zo wordt duidelijk bij welk onderdeel van het eindexamen het probleem ligt en in welke mate de al bekende relevante verklarende variabelen ook hier een rol van betekenis spelen.

In tabel 5.3 wordt een samenvatting van de belangrijkste resultaten gegeven. Op bijna alle onderwijstypen geldt dat de problematiek van het verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen hoofdzakelijk voortkomt uit slechtere prestaties bij CE1 van allochtone leerlingen (conform tabel 4.7); het gemiddelde CE1 cijfer is 0.1 tot 0.2 punt lager. Het etnische verschil bij het SE beperkt zich tot maximaal 0.1 punt. De relevante variabelen die van belang bleken te zijn voor het 'wegverklaren' van het verschil tussen allochtone en autochtone leerlingen in de discrepantie, blijken ook bij het CE1 relevant te zijn. Dit wordt bevestigd door het percentage verklaarde variantie van model 4 ten opzichte van model 2a. Met name op leerlingniveau is dit percentage hoger dan bij de vergelijkbare discrepantie modellen (tabel 5.1). Het HAVO vormt de uitzondering op de regel. Allochtone HAVO leerlingen presteren slechter bij zowel het SE als het

²¹ Items die horen bij een concrete leerstrategie zijn 1) het maken van aantekeningen om de stof beter te herinneren, 2) het maken van aantekeningen om de aandacht erbij te houden als een tekst gelezen wordt, 3) het maken van overzichten van hoofdstukken als hulpmiddel bij het leren en 4) de belangrijkste dingen telkens weer tegen zichzelf zeggen als een proefwerk geleerd moet worden.

De extra discrepantie bij allochtone leerlingen in beeld: beschrijvende kwantitatieve analyses

CE (conform tabel 4.7). Verder is het gezamenlijk ‘wegverklarende’ effect van de variabelen die voor de discrepantie belangrijk bleken te zijn, bij het SE en CE1 model van HAVO leerlingen minder groot (data niet gepresenteerd)

Tabel 5.3: Per onderwijstype de parameterschattingen (SE) van allochtoon zijn en het percentage extra verklaarde variantie op leerling (L1) en vestigingsniveau (L2) voor modellen met gemiddelde SE en CE1 cijfer als criterium variabelen en alleen allochtoon zijn als verklarende variabele (model 2a) en zowel allochtoon zijn als de relevante verklarende variabelen uit de finale discrepantie modellen als verklarende variabelen (model 4).

	VWO	HAVO	VMBO tl/gl	VMBO kbl	VMBO bbl
<i>Schoolexamen (SE) - model 2a:</i>					
Allochtoon	-,041 (,038)	-,203 (,048)	-,007 (,049)	-,114 (,074)	-,109 (,082)
<i>Schoolexamen (SE)- model 4:</i>					
Allochtoon	Nvt	-,144 (,047)	Nvt	Nvt	Nvt
<i>Centraal examen (CE1) - model 2a:</i>					
Allochtoon	-,103 (,072)	-,397 (,068)	-,196 (,061)	-,204 (,094)	-,232 (,100)
<i>Centraal examen (CE1) - model 4:</i>					
Allochtoon	,01 (,068)	-,235 (,062)	-,095 (,056)	-,145 (,089)	-,085 (,090)
<i>CE1 model 4 vs. CE1 model 2a:</i>					
R ² op L1 (%)	1,2%	17,1%	20,3%	13,7%	21,7%
R ² op L2 (%)	0,4%	3,6%	43,7%	14,8%	61,4%

Door het toevoegen van de leerlingkenmerken is het mogelijk om gemiddeld 15% extra variantie in gemiddelde CE1 cijfer tussen leerlingen (variantie op L1) te verklaren, en gemiddeld 25% extra variantie in gemiddeld CE1 cijfer tussen vestigingen (variantie op L2). Op het VWO is de extra verklaarde variantie het geringst. Op het VMBO bbl lijkt die het grootst te zijn, maar de schatting van de variantie tussen vestigingen en daarmee ook de verklaarde variantie op vestigingsniveau (R² op L2) is vrij onnauwkeurig omdat het aantal vestigingen gering is.

5.3.3 Verklaringen voor de invloed van het percentage allochtone leerlingen op de discrepantie

In deze paragraaf worden de resultaten gepresenteerd van de meerniveau analyses waarbij gezocht wordt naar relevante leerling- (model 5a) en vestigingskenmerken (model 5b) die kunnen verklaren waarom het percentage allochtone leerlingen op een vestiging van invloed is op de discrepantie tussen het gemiddelde SE en CE1 cijfer van

de leerlingen. Met model 3 in het vorige hoofdstuk (tabel 4.9) is al aangetoond dat het percentage allochtone leerlingen een eigen effect heeft op de discrepantie, onafhankelijk van de etniciteit van de individuele leerling.

De belangrijkste resultaten van model 5a en 5b worden getoond in tabel 5.4. De zeven leerlingkenmerken waarvan is aangetoond dat ze (ten dele) het effect van de individuele etniciteit (allochtoon) kunnen verklaren (tabel 5.1), blijken het *gehele* effect van het vestigingspercentage allochtone leerlingen op de discrepantie te kunnen mediëren. Dit geldt voor alle onderwijstypen, behalve het VMBO tl/gl. De regressiecoëfficiënten voor het percentage allochtone leerlingen zijn niet langer significant afwijkend van nul (% allochtoon, discrepantie - model 5a). Na controle voor de leerlingkenmerken blijft er dus van het oorspronkelijke kleine effect niets meer over. Op het VWO, HAVO, VMBO kbl en bbl stopt hier dus het zoeken naar aanvullende verklarende vestigingskenmerken. Op het VMBO tl/gl blijkt dat de verklarende leerlingkenmerken maar een beperkt deel van het effect van het vestigingspercentage allochtone leerlingen kunnen 'wegverklaren'. Het schatten van model 5b voor dit onderwijstype leverde één aanvullende verklaring op: het vestigingsgemiddelde van de Cito Eindtoets BO. Naarmate een VMBO tl/gl vestiging een hoger vestigingsgemiddelde op de Cito eindtoets BO heeft, is het effect van het vestigingspercentage allochtone leerlingen op de discrepantie geringer. Met andere woorden, het vestigingsgemiddelde van de Cito Eindtoets BO kan het effect van het percentage allochtone leerlingen gedeeltelijk neutraliseren. De extra verklaarde variantie op het niveau van de vestiging is 31%.

Tabel 5.4: Per onderwijstype de parameterschattingen (SE) van allochtoon zijn en het percentage allochtone leerlingen op de vestiging van modellen waaraan ook relevante verklarende leerlingkenmerken (model 5a) en relevante verklaren de vestigingskenmerken (model 5b) zijn toegevoegd.

	VWO	HAVO	VMBO tl/gl	VMBO kbl	VMBO bbl
<i>Discrepantie - model 5a:</i>					
Allochtoon	,008 (,041)	,089 (,047)	,092 (,043)	,052 (,070)	,033 (,087)
% allochtoon	,006 (,004)	,000 (,003)	,010 (,004)	-,006(,005)	-,004 (,005)
<i>Discrepantie - model 5b:</i>					
Allochtoon	--	--	,095 (,043)	--	--
% allochtoon	--	--	,004 (,004)	--	--
Gem. Cito Eindtoets BO	--	--	-,022 (,006)	--	--
<i>Model 5b vs. model 5a:</i>					
R ² op L1 (%)	--	--	7,1%	--	--
R ² op L2 (%)	--	--	31,2%	--	--

5.4 Samenvatting verklarende meerniveau analyses

De basale meerniveau analyses toonden aan dat het verschil in discrepantie tussen de etnische hoofdgroepen voornamelijk te wijten is aan de prestaties op het centraal eindexamen. Op het SE presteren allochtone leerlingen in het algemeen iets slechter dan autochtone leerlingen, maar bij het CE verliezen zij *extra*. Verder is gebleken dat op vestigingen met veel allochtone leerlingen het verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen nog iets groter is. In dit hoofdstuk zijn we op zoek gegaan naar mogelijke verklaringen voor dit etnische verschil in discrepantie (onderzoeksvraag 3). Uitgangspunt hierbij was een lijst van 96 kenmerken. Door middel van verklarende meerniveau analyses is het aantal teruggebracht naar zeven leerlingkenmerken en één vestigingskenmerk die relevante verklaringen bleken te zijn (zie tabel 5.5).

Tabel 5.5 Samenvattende weergave van de verklarende meerniveau modellen per onderwijstype (model 4 en 5). Het teken geeft de richting van het effect van de relevante verklarende variabele op de discrepantie tussen het gemiddelde SE en CE1 cijfer weer.

	VWO	HAVO	VMBO tl/gi	VMBO kbl	VMBO bbl
<i>Leerlingkenmerken:</i>					
Advies BO		-			
Cito Eindtoets BO		-	-		-
Cito Informatieverwerking leerjaar 1	-	-	-	-	
Toets Nederlands tekstbegrip leerjaar 3		-			
Prestatie-motivatie leerjaar 3			+	+	+
Concrete leerstrategie leerjaar 3	+				
Tijd besteed aan huiswerk leerjaar 3			+		
Gezamenlijk reducerend effect op 'allochtoon zijn' (%)	73	53	50	55	76
<i>Vestigingskenmerk:</i>					
Gemiddelde Cito Eindtoets BO			-		

Het gaat om het advies van de basisschool, de Cito eindtoets basisonderwijs, het onderdeel informatieverwerking van de Cito entreetoets in leerjaar 1, de toets Nederlands tekstbegrip, de prestatie-motivatie en de concrete leerstrategie in leerjaar 3 en het vestigingsgemiddelde van de Cito eindtoets basisonderwijs.

De grootte van het mediërend effect van deze leerlingkenmerken – uitgedrukt als reductie in verklaarde variantie op leerlingniveau die specifiek te maken heeft met het allochtoon zijn - is voor het VWO 100%, voor het HAVO 64% en voor het VMBO tl/gl 83%. Voor de laagste VMBO richtingen was dit niet betrouwbaar te schatten.

Als het mediërend effect weergegeven wordt als de mate waarin de regressiecoëfficiënt voor 'allochtoon zijn' kleiner wordt, dan kunnen de leerlingkenmerken samen tussen de helft tot driekwart van het verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen op alle onderwijstypen 'wegverklaren' (gezamenlijk reducerend effect op allochtoon, tabel 5.5). De zeven relevante leerlingkenmerken blijken ook het *gehele* effect van het vestigingspercentage allochtone leerlingen op de discrepantie te kunnen mediëren. Dit geldt voor alle onderwijstypen behalve het VMBO tl/gl. Op het VMBO tl/gl is het vestigingsgemiddelde van de Cito eindtoets basis onderwijs van belang als aanvullende verklaring voor het etnische verschil in discrepantie.

De verklaringen voor de etnische verschillen in discrepantie zijn inhoudelijk te verdelen in twee groepen: objectieve leerprestaties in de onderbouw VO en maten voor de werkhouding van de leerling.

Tot de eerste groep van prestatiematen in de onderbouw VO – die min of meer als objectief beoordeeld zijn²² - behoren het advies BO, de Cito Eindtoets BO, het onderdeel informatieverwerking van de Cito entreetoets in leerjaar 1, de toets Nederlands tekstbegrip in leerjaar 3 en de gemiddelde Cito Eindtoets BO op een vestiging. Naarmate de leerlingen beter presteren op deze voornamelijk cognitieve toetsen, is de discrepantie tussen de gemiddelde examencijfers *kleiner*. Allochtone leerlingen, van wie we weten dat ze vaak extra onderuit gaan bij het CE1, kwamen het VO binnen met een relatief laag basisschool advies en een relatief lage score op Cito eindtoets in groep 8 van het BO en op enkele belangrijke prestatietoetsen in leerjaar 1 en leerjaar 3 van het VO. Het onderling belang van de verklarende kenmerken is ook onderzocht. Hieruit volgde dat in ieder geval op de drie hoogste onderwijstypen een lagere score op de Cito informatieverwerkingstoets in leerjaar 1 een belangrijke verklaring is voor de extra discrepantie van allochtone leerlingen. Op het VWO komt daar ook nog het vaak toepassen van een concrete leerstrategie bij, op het HAVO de lage score op de toets tekstbegrip in leerjaar 3, en op het VMBO tl/gl een relatief laag score op de Cito eindtoets BO.

De maten die duiden op de werkhouding van de leerling – de tweede groep van verklarende kenmerken - zijn de prestatie-motivatatie, tijd besteed aan huiswerk en concrete leerstrategie in leerjaar 3. Naarmate de leerlingen een ijveriger werkhouding laten zien, is de discrepantie tussen het SE en CE1 *groter*. Dit suggereert dat de ijver van allochtone leerlingen wel wordt beloond op het SE, maar niet op het CE1. Het onderling belang van de verklarende kenmerken uit deze groep is ook onderzocht. Van de drie maten voor de werkhouding speelt de prestatie-motivatatie in ieder geval op het VMBO tl/gl een belangrijke rol, mogelijk ook op het VMBO kbl en bbl. De tijd die besteed wordt aan het maken van huiswerk is alleen op het VMBO tl/gl een belangrijke verklaring, even belangrijk als de prestatie-motivatatie overigens. Op het HAVO is geen van de leerlingkenmerken uit deze groep van wezenlijk belang. Op het VWO tenslotte is alleen

²² Er ligt een landelijke normering aan ten grondslag

de concrete leerstrategie gevonden als relevante verklaring voor de extra discrepantie van allochtone leerlingen.

In dit hoofdstuk hebben we een achttal kenmerken gevonden waarmee we het etnische verschil in discrepantie tussen het SE en CE1 cijfer grotendeels kunnen verklaren. Een deel van het etnische verschil in discrepantie blijft dus onverklaard. Hier speelt ongetwijfeld mee dat we in het VOCL'99 schoolloopbaanonderzoek vaak weinig bruikbare informatie hadden over relevante schoolkenmerken en de gang van zaken rond het eindexamen. In het volgende hoofdstuk zal juist op deze punten nader worden ingaan. We hebben door middel van interviews met docenten en een directievragenlijst op contrasterende VOCL'99 vestigingen geprobeerd succesvolle voorbeeldscholen te vinden en - als die er niet waren - getracht aanwijzingen te vinden waarom op de ene vestiging allochtone leerlingen wel extra discrepantie tussen het SE en CE1 cijfer laten zien, terwijl dit op een andere vestiging niet het geval is.

6. Verschillen tussen scholen met en zonder extra discrepantie: kwalitatieve analyses van interviewresultaten

6.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bespreekt het tweede deel van de opbrengsten van de interviews met leraren op 16 vestigingen van de verschillende onderwijstypen. In hoofdstuk 3 kwam het eerste deel al aan de orde: de mogelijke verklaringen voor discrepantie tussen de resultaten op het schoolexamen en het centraal eindexamen in het algemeen en die voor allochtone leerlingen in vergelijking met autochtone leerlingen in het bijzonder. In dit hoofdstuk zoeken we naar eventuele contrasten tussen vestigingen met veel en vestigingen met weinig of geen extra discrepantie tussen de SE en CE cijfers van allochtone leerlingen. Die spitsen we toe op het bewustzijn van (extra) discrepanties en maatregelen om die tegen te gaan (zie voor de resultaten 6.3.1) en op een serie schoolkenmerken die in hoofdstuk 3 als mogelijk relevant naar voren kwamen (resultaten in 6.3.2). Met het doel om goede voorbeelden te vinden, analyseren we de interviewresultaten op aangetroffen werkwijzen of procedures, alsmede op suggesties van geïnterviewde docenten daarvoor, die de discrepanties zouden kunnen verminderen (resultaten in 6.3.3). De resultatenparagraaf wordt afgesloten met een samenvatting (6.3.4).

We beginnen evenwel met de opzet en methoden (6.2), waarin achtereenvolgens de selectie van in het onderzoek te betrekken scholen (6.2.1), de selectie van te ondervragen leraren (6.2.2) en de opzet van het interview (6.2.3) aan de orde komen.

6.2 Opzet en methoden

6.2.1 Selectie van vestigingen

Het doel van de selectieprocedure is om per onderwijstype te komen tot een selectie van twee vestigingen waar de discrepantie tussen het gemiddelde SE en CE1 cijfer van allochtone leerlingen niet verschilt van die van autochtone leerlingen en die overigens examenresultaten te zien geven die vergelijkbaar zijn met het landelijk gemiddelde (A-vestigingen), en van twee vestigingen waar de discrepantie van allochtone leerlingen ongunstig groot is in vergelijking met die van autochtone leerlingen (B-vestigingen).

De selectie van vestigingen is gebaseerd op bewerkte eindexamenbestanden met daarin de individuele cijfers per vak van VOCL'99 leerlingen, die nu per etnische hoofdgroep (allochtoon vs. autochtoon) zijn geaggregeerd naar vestigingsniveau, en waarin Westerse allochtone leerlingen als autochtone leerlingen zijn beschouwd. In eerste instantie zijn die vestigingen per onderwijstype geselecteerd waarop minimaal tien allochtone leerlingen eindexamen hebben gedaan. Dit om de schatting van het schoolgemiddelde van de discrepantie voor allochtone leerlingen voldoende nauwkeurig te laten zijn. Dat heeft geresulteerd in de volgende aantallen vestigingen per onderwijstype: VMBO kbl/bbl/lwoo: 20, VMBO gl/tl: 10, HAVO: 9 en VWO: 3.

Vervolgens is binnen elk onderwijstype een rangordening gemaakt van de vestigingen op basis van de grootte van het gemiddelde verschil in discrepantie van allochtone leerlingen ten opzichte van autochtone leerlingen op de betreffende vestiging. Per onderwijstype zijn binnen deze rangordening steeds 8 vestigingen geselecteerd die benaderd zouden kunnen worden voor deelname aan het kwalitatieve deel van dit onderzoek: 4 vestigingen die als A- en 4 vestigingen die als B-vestigingen getypeerd konden worden. Per categorie (A of B) zijn de vestigingen nog weer in volgorde van voorkeur geplaatst, waarbij de volgende beslisregels hebben gegolden:

Een A-vestiging kenmerkt zich door:

- geen verschil in gemiddelde discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen op een vestiging,

en daarnaast bij voorkeur door:

- een gemiddeld CE1 cijfer voor allochtone leerlingen dat gelijk is aan of beter is dan het 'overall' gemiddelde voor allochtone leerlingen van het betreffende onderwijstype.

en daarnaast bij voorkeur door:

- een gemiddeld CE1 cijfer voor autochtone leerlingen dat gelijk is aan of beter is dan het 'overall' gemiddelde voor autochtone leerlingen van het betreffende onderwijstype.

Een B-vestiging kenmerkt zich door:

- een aanzienlijk verschil in gemiddelde discrepantie SE en CE1 cijfer tussen allochtone en autochtone leerlingen op een vestiging (waarbij allochtone leerlingen meer 'onderuit' gaan – een grotere negatieve discrepantie hebben – dan autochtone leerlingen);

en daarnaast bij voorkeur door:

- een gemiddeld CE1 cijfer voor allochtone leerlingen dat slechter is dan het 'overall' gemiddelde voor allochtone leerlingen op het betreffende onderwijstype;

en daarnaast bij voorkeur door:

- een gemiddeld CE1 cijfer voor autochtone leerlingen dat slechter is dan het 'overall' gemiddelde voor autochtone leerlingen op het betreffende onderwijstype

De zo gekozen A- en B-vestigingen per onderwijstype zijn in volgorde van voorkeur benaderd voor deelname aan de interviews: wanneer de hoogst geprioriteerde binnen een categorie afviel is de volgende benaderd. Het is voor alle schooltypen – met uitzondering van het VWO - gelukt om zo per schooltype twee A- en twee B-vestigingen voor deelname te werven.

Voor het VWO is een extra procedure gevolgd. Uit bovenstaand overzicht blijkt al dat in de eerste selectie onvoldoende vestigingen (slechts drie in totaal) aanwezig waren met minimaal tien allochtone leerlingen op het eindexamen. Bovendien bleken deze vestigingen nauwelijks van elkaar te verschillen en alle drie gekarakteriseerd te kunnen worden als A-vestigingen. Daarom is, via een vergelijkbare procedure als boven beschreven, een selectie van acht VWO-vestigingen gemaakt uit het landelijke eindexamenbestand 2006 voor VWO leerlingen van de Informatie Beheer Groep. Via een identieke procedure zijn ook hier uiteindelijk vier vestigingen, waarvan twee A- en twee B-vestigingen, geworven. In totaal zijn dus interviews gehouden op 16 vestigingen, vier van elk onderwijstype, waarvan steeds twee A- en twee B-vestigingen.

Tabel 6.1 geeft een overzicht van de scores van de deelnemende vestigingen. De nummering van de vestigingen geeft aan wat de oorspronkelijke volgorde van selectie was: vestiging B1 is de eerste voorkeur van een vestiging met een relatief groot discrepantieverschil.

Tabel 6.1. Overzicht van gemiddelde SE en CE1-cijfers en de discrepantie tussen het SE en CE1 cijfer voor autochtone en allochtone leerlingen, en het verschil in discrepantie tussen autochtone en allochtone leerlingen, per deelnemende vestiging.

	Autochtone leerlingen				Allochtone leerlingen				Verschil in discrepantie II-I
	Aantal leerlingen	Vestigingsgemiddelde cijfer:			Aantal leerlingen	Vestigingsgemiddelde cijfer:			
	SE	CE1	I: SE-CE1	SE	CE1	II: SE-CE1			
<i>VWO vestigingen:</i>									
B1	55	6,82	6,19	0,63	13	6,36	5,15	1,21	0,58
B2	78	6,77	6,16	0,61	19	6,62	5,45	1,17	0,56
A2	83	6,86	6,90	-0,04	13	6,78	6,79	-0,01	0,02
A3	171	6,76	6,77	-0,01	27	6,65	6,64	0,01	0,02
Overall	27785	6,80	6,40	0,40	3754	6,67	6,03	0,64	
<i>IBG examenbestand</i>									
<i>HAVO vestigingen:</i>									
B2	17	6,47	6,11	0,36	14	6,28	5,41	0,87	0,51
B4	65	6,48	6,33	0,16	11	6,49	5,97	0,52	0,36
A4	24	6,51	6,53	-0,01	14	6,08	5,87	0,21	0,22
A2	56	6,57	6,27	0,30	11	6,40	5,93	0,48	0,17
Overall	3314	6,46	6,31	0,15	413	6,27	5,85	0,42	
<i>VOCL'99 bestand</i>									
<i>VMBO tl/gl vestigingen:</i>									
B1	78	6,47	6,20	0,26	11	6,49	5,80	0,69	0,42
B3	66	6,24	5,80	0,44	34	6,37	5,59	0,78	0,34
A2	88	6,44	6,47	-0,03	18	6,19	6,14	0,05	0,08
A3	86	6,54	6,41	0,12	13	6,19	5,99	0,20	0,08
Overall	4308	6,52	6,42	0,10	598	6,40	6,02	0,38	
<i>VOCL'99 bestand</i>									
<i>VMBO kbl/bbl/lwoo vestigingen:</i>									
B2	51	6,44	6,49	-0,05	24	6,33	5,87	0,46	0,51
B3	80	6,34	6,45	-0,11	14	6,46	6,33	0,13	0,24
A2	60	6,34	6,67	-0,32	16	6,53	6,80	-0,26	0,06
A1	91	6,64	6,86	-0,22	16	6,37	6,63	-0,26	-0,04
Overall	3886	6,49	6,74	-,24	775	6,36	6,46	-0,10	
<i>VOCL'99 bestand</i>									

6.2.2 Selectie van vakdocenten

De interviews hebben als doel vrij breed en op de werkvloer informatie te verzamelen over de gang van zaken in de aanloop naar en bij het eindexamen. Daarom zijn docenten geselecteerd van vakken die elke leerling in zijn eindexamenprogramma heeft. In principe zijn dat de vakken Nederlands, Engels en wiskunde. Om per vestiging twee verschillende vakdocenten te kunnen interviewen zijn die twee vakken gekozen die op alle onderwijstypen de grootste verschillen in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen te zien geven. Dit bleken wiskunde en Nederlands te zijn. De coördinator van het betreffende onderwijstype per vestiging heeft steeds een leraar wiskunde en een leraar Nederlands aangezocht voor het interview. Voorwaarde was dat de betreffende docent in ieder geval aan de eindexamenklas van het betreffende onderwijstype les gaf.

6.2.3 Het interview

De interviews hadden onder meer als doel het opsporen van succesvolle voorbeelden van vestigingen (vraagstelling 4). Dit zijn vestigingen die de extra discrepantie voor allochtone leerlingen in vergelijking met autochtone leerlingen weten te voorkomen. De boven omschreven onderverdeling in A- en B-vestigingen is gemaakt om via contrasten bepaalde factoren in schoolbeleid, examenprocedures en bewustzijn van mogelijke discrepanties te vinden. Tevens boden de interviews de mogelijkheid om via de kennis van docenten daarover, inzicht te krijgen in mogelijke verklaringen voor de discrepantie in het algemeen, en die bij allochtone leerlingen in het bijzonder (ten behoeve van vraagstelling 3). In de interviews zijn daarom vragen gesteld over de gang van zaken rond de schoolexamens en het centraal schriftelijk examen, over de beoordeling van allochtone leerlingen bij schoolexamens en het centraal schriftelijk examen, over de kenmerken van allochtone leerlingen in het kader van het onderwijs, over het daadwerkelijk bestaan van discrepanties en verschillen daarin tussen allochtone en autochtone leerlingen op de betreffende school en voor het betreffende vak, en over het beleid van de vaksectie en school om die discrepanties tegen te gaan. De interviewleidraad is opgenomen als bijlage 2 van dit rapport. Ten tijde van het interview was de interviewer niet op de hoogte van de categorisering van een vestiging als A- of B-vestiging.

De informatie uit de interviews is geanalyseerd op drie elementen. Ten eerste zijn, over alle onderwijstypen heen, mogelijke verklaringen voor discrepanties geïnventariseerd. De resultaten daarvan zijn al eerder gepresenteerd in hoofdstuk 3. Vervolgens zijn per onderwijstype de A- en B-vestigingen tegenover elkaar gezet met betrekking tot het bewustzijn van docenten van de discrepanties, en het door hen gerapporteerde schoolbeleid om discrepanties tegen te gaan. Ook zijn uit de interviews per onderwijstype (suggesties van docenten voor) werkwijzen en procedures verzameld die mogelijk een positieve invloed hebben op de discrepantie.

Via een vragenlijst voor de vestigingsdirectie of afdelingscoördinator is per betrokken vestiging aanvullende algemene informatie (schoolsituatie en maatregelen) over de betreffende vestiging / afdeling ingewonnen. Deze vragenlijst is opgenomen als bijlage 3. De vragenlijst gaat in op het percentage allochtone leerlingen op de betreffende vestiging / afdeling, de gemiddelde groeps grootte, de aanwezigheid van taalbeleid en (extra) begeleiding van allochtone leerlingen, de mogelijkheden van de school om bij te

dragen aan de integratie van allochtone leerlingen, de schoolomgeving en de kenmerken van het lerarenbestand.

6.3 Resultaten

In paragraaf 6.3.1 worden de resultaten vermeld van het vergelijken van A- met B-vestigingen wat betreft het bewustzijn van docenten van de discrepanties en het beleid van de school om dit te verminderen. In paragraaf 6.3.2. worden vervolgens de factoren besproken die afkomstig zijn uit de aanvullende directievragenlijst. Tot slot worden in 6.3.3. de suggesties van docenten voor werkwijzen en procedures gepresenteerd die mogelijk een positieve invloed hebben op de discrepantie. De weergave in de paragrafen 6.3.1 tot en met 6.3.3 is een samenvatting van de resultaten; de uitgebreide beschrijving van de resultaten per onderwijstype die daaraan ten grondslag ligt, is opgenomen als bijlage 5.

6.3.1 Bewustzijn van discrepanties op scholen, en schoolbeleid om de discrepanties tegen te gaan

Uit de interviews blijkt overtuigend dat leraren zich over de hele linie niet bewust zijn van het feit dat er bij allochtone leerlingen een grotere discrepantie tussen SE- en CE-resultaat bestaat dan bij autochtone leerlingen. Een enkeling kan zich er hoogstens desgevraagd iets bij voorstellen, maar het probleem leeft bij hen niet. Er bestaan daarin geen verschil tussen A- en B-vestigingen.

Anders liggen de zaken bij de algemene discrepantie. Over het algemeen is men zich ervan bewust dat deze discrepantie bestaat, en men weet ook wel hoe het er op de eigen school en voor het eigen vak wat dat betreft voorstaat. In het VMBO kbl/bbl/lwoo erkennen beide B-vestigingen de discrepantie, maar op een A-vestiging blijkt hij ook in ongewenst grote mate voor te komen. Op het VMBO tl/gl scoren de A-vestigingen naar eigen zeggen juist hoger op het CE, een omgekeerde discrepantie dus. Op het HAVO daarentegen rapporteren beide A-vestigingen een discrepantie, waaraan men waarschijnlijk niet al te zwaar tilt blijkens de opmerking dat die niet afwijkt van het landelijk gemiddelde, of die soms bewust in stand gehouden wordt. De HAVO B-vestigingen vertonen een divers beeld, waaraan men hoogstens de indruk kan ontleen dat men de discrepantie niet beheerst. Op het VWO ziet men bij de A-vestigingen, net als in het VMBO tl/gl, eerder een omgekeerde discrepantie. Op de B-vestigingen vindt men dat de discrepantie wel meevalt of er zelfs wel mag zijn.

De indruk bestaat dat over het algemeen de A-vestigingen meer sturen op examenresultaten en de mogelijke discrepantie tussen beide onderdelen van het examen dan de B-vestigingen. Bij sommige A-vestigingen is dat minder nodig (zie VMBO tl/gl en VWO), omdat hun resultaten sowieso goed zijn. Een A-vestiging, die wel discrepantie meldt (VMBO kbl/bbl/lwoo), lijkt de sturing de laatste jaren wat losgelaten te hebben. Bij de B-vestigingen is de algemene indruk dat het beleid gericht op het verminderen van de discrepanties op zijn minst ondoorzichtiger of lossier is, en soms zelfs bewust afwezig (VMBO tl/gl).

Sturen op examenresultaten en op discrepanties lijkt zijn vruchten af te werpen, ook met betrekking tot de extra discrepantie bij allochtone leerlingen, ook al is men zich van het bestaan van deze extra discrepantie niet bewust.

6.3.2 Overige schoolfactoren - de directievragenlijst.

Het *percentage allochtone leerlingen* ligt volgens opgave van de vestiging op de meeste scholen tussen de 5 en 30%²³. A- en B-vestigingen verschillen niet systematisch op dit percentage, met uitzondering van het VMBO tl/gl. Hier bedragen de percentages op de A-vestigingen in beide gevallen minder dan 5. Hiermee moet rekening gehouden worden bij de waardering van de vrij uitgesproken kenmerken die eerder in de interviews juist voor deze scholen naar voren kwamen. Ook in het VWO komen zeer kleine percentages allochtone leerlingen voor, maar dat beperkt zich niet tot een van de twee vestigingstypen, zoals in het VMBO tl/gl. Met een enkele uitzondering wordt voor de komende jaren een stabilisatie van het percentage allochtone leerlingen verwacht. Een andere profilering kan zijn uitwerking hebben op de aantrekkingskracht van de school voor allochtone versus autochtone leerlingen, zo blijkt op een HAVO-school.

De *groeps grootte* in de onderbouw lijkt met het onderwijstype wat op te lopen, systematische verschillen tussen A- en B-vestigingen zijn er niet, behalve in het HAVO, waar de B-vestigingen kleinere groepen hanteren. In de bovenbouw werkt het VMBO kbl/bbl met de kleinste groepen, gemiddeld ongeveer 20 (het lwoo dat met nog kleinere groepen werkt niet meegerekend), en het VMBO tl/gl en het VWO (met uitzondering van sommige wiskundeklassen) met de grootste, gemiddeld ongeveer 27. Het HAVO zit daar met 24 tussen in. Ook in de bovenbouw is geen verschil tussen A- en B-vestigingen te zien. De veronderstelling dat groeps grootte bepalend kan zijn voor de verschillen tussen vestigingen in extra discrepantie is in de Nederlandse situatie dus niet relevant: VO vestigingen verschillen niet of nauwelijks in groeps grootte.

Nederlands als tweede taal komt volgens opgave van de directies nauwelijks voor in het voortgezet onderwijs. Een uitzondering vormen een A-vestiging in het VMBO kbl/bb/lwoo, een B-vestiging in het VMBO-tl en de twee B-vestigingen in het VWO. Dit kenmerk valt blijkbaar niet altijd samen met het hebben van een taalbeleid zoals de leraren dat omschrijven (zie 6.3.2). In ieder geval zijn er geen aanwijzingen dat de aanwezigheid van NT-2 op school zorgt voor minder extra discrepantie. De beschikbaarheid van NT-2 hangt waarschijnlijk samen met de aanwezigheid – in het recente verleden – van relatief grote groepen asielzoekers in de vestigingsplaats.

In het VMBO kbl/bb/lwoo bieden vrijwel alle scholen (met een enkel hiaat op een B-vestiging) het complete pakket aan *begeleidende maatregelen* aan: van extra onderwijs en huiswerkbegeleiding tot examen training. In het VMBO tl/gl is dit in mindere mate het geval: de A-vestigingen laten het hier afweten. Op het HAVO lijkt de begeleiding ook op de B-vestigingen verder af te nemen, huiswerkbegeleiding vindt hier bijvoorbeeld nauwelijks meer plaats. In het VWO komt huiswerkbegeleiding en examen training wel weer voor, maar weer vooral op de B-vestigingen; extra onderwijs wordt er

²³ Onder de geselecteerde scholen bevinden zich dus geen overwegend “zwarte” scholen. Deze scholen zijn vrijwel uitsluitend in de grote steden te vinden; de landelijke, representatieve steekproef van VOCL'99 bevat (waarschijnlijk) maar een beperkt aantal van deze scholen. Bekend is verder dat een school met relatief veel allochtone leerlingen niet mee wenste te doen.

alleen in de B-vestigingen gegeven en is dan soms beperkt tot de onderbouw. Begeleiding lijkt zo vooral een belangrijke rol te spelen in de laagste onderwijstypen; in de hogere onderwijstypen zijn het juist vestigingen met relatief veel extra discrepantie die begeleiding bieden. Het lijkt erop dat de vestigingen met weinig extra discrepantie begeleiding voor hun leerlingen niet nodig vinden en daarin gelijk krijgen. En dat vestigingen met relatief veel extra discrepantie ondanks begeleiding er niet in slagen de extra discrepantie te verkleinen. Aanwezigheid van begeleidende maatregelen is dus niet zonder meer een garantie voor succes.

Betreffende het reguliere *contact tussen ouders en school* blijkt dat alle vestigingen oudergesprekken en ouderavonden organiseren. Allochtone ouders doen daar soms minder aan mee, en dat lijkt op vestigingen met relatief veel extra discrepantie sterker het geval.

Scholen onderscheiden zich vooral op *andere contactactiviteiten* als huisbezoeken, culturele activiteiten en ouderparticipatie. In het VMBO kbl/bbl/lwoo kennen de A-vestigingen dergelijke activiteiten en de B-vestigingen helemaal niet. Huisbezoek lijkt daarvan het meest aan te slaan bij allochtone ouders. In het VMBO tl/gl organiseren scholen deze activiteiten nauwelijks, huisbezoek komt hier helemaal niet voor en verschillen tussen A- en B-vestigingen zijn niet noemenswaardig. In het HAVO stijgt de lijn: hier wordt weer meer gedaan aan extra activiteiten, maar hier zijn juist de B-vestigingen actiever. Huisbezoek komt slechts op een vestiging voor. In het VWO zijn er over de hele linie (A- en B-vestigingen) culturele activiteiten en ouderparticipatie, maar ouders van allochtone leerlingen lijken er op de A-vestigingen in sterkere mate aan deel te nemen dan op de B-vestigingen. Huisbezoek komt in het VWO niet voor.

We zien aldus een merkwaardig patroon: op het laagste onderwijstype lijken juist de succesvolle scholen op dit terrein actief te zijn, de activiteiten ontbreken vervolgens in het VMBO tl/gl, en op het HAVO zijn het vooral de scholen met extra discrepantie die ze ondernemen. In het VWO tenslotte komen ze, met absolute uitzondering van huisbezoek, over de volle breedte voor.

Het lijkt erop dat vooral de vestigingen met weinig extra discrepantie in het VMBO kbl/bbl zich sterk maken om via allerlei activiteiten contact te maken met ouders, en naar het zich laat aanzien met succes. VMBO tl/gl vestigingen maken zich er niet druk om en in het HAVO hebben de activiteiten weinig effect op de extra discrepantie. In het VWO zijn de activiteiten gewoon aanwezig. Misschien meer vanwege de algehele culturele missie die dit onderwijstype voor zichzelf ziet dan vanuit de uitdrukkelijke behoefte om contact te maken met (allochtone) ouders?

Het *welbevinden van leerlingen op school* wordt door de scholen over het algemeen als goed gekarakteriseerd. Een uitzondering hierop vormen een A-vestiging in het VMBO kbl/bbl en de beide HAVO B-vestigingen. In alle gevallen blijkt daar een duidelijke verklaring voor aan te voeren. Deze zijn onderling echter nogal verschillend. In het VMBO kbl/bbl/lwoo zijn met name de A-vestigingen actief bezig om het welbevinden van hun leerlingen in positieve zin te beïnvloeden. In het VMBO tl/gl zijn het vooral de B-vestigingen die daar aandacht voor hebben. In het HAVO is het beeld divers: hier zijn scholen die weinig aanleiding of mogelijkheden zien voor initiatieven op dit gebied. Ook in het VWO zijn er geen opvallende verschillen in initiatieven te zien tussen A- en B-vestigingen.

Ook hier weer valt de actieve opstelling op van de A-vestigingen in het VMBO kbl/bbl, en zijn dat bij een volgend schooltype weer de B-vestigingen.

De *rol van de school bij de integratie van leerlingen* heeft men in het VMBO kbl/bbl/lwoo uitgewerkt in het bieden van contacten met de samenleving door middel van excursies en stages, en daarnaast in begeleiding van leerlingen en aandacht voor culturele verschillen. In het VMBO tl/gl verwijst men naar projecten sociale cohesie waaraan de school samen met alle andere scholen in de regio meedoet, en daarnaast naar persoonlijke contacten tussen school en thuissituatie en op de handhaving van regels en omgangsvormen op school. In het HAVO vindt men de school een oefenplek voor waarden en normen, en een plaats waar men met taalvaardige leerlingen uit andere maatschappelijke klassen kan omgaan. Ook reflectie op het thema integratie naast het bieden van een goed leerklimaat en een degelijke opleiding, ziet men hier als rol voor de school. In het VWO ziet een vestiging maar een geringe rol voor zichzelf weggelegd bij integratie van allochtone leerlingen, omdat de drempel tot het gymnasium voor allochtone leerlingen te hoog blijkt te zijn. Anderen zien een rol binnen het kader van lessen geschiedenis en maatschappijleer, in het uitvoeren van een speciaal op integratie gericht project op school, of door allochtone leerlingen met de andere leerlingen samen te brengen. Opvallende verschillen tussen A- en B-vestigingen zijn uit deze gegevens niet te destilleren.

Over het algemeen waarderen de scholen hun *omgeving* positief. Slechts een VMBO kbl/bbl/lwoo school vindt zijn omgeving problematisch. Over het algemeen hebben de scholen geen duidelijke binding met de buurt, en zij betrekken hun leerlingen ook niet overwegend uit de directe omgeving. Het dus niet zo dat vestigingen met meer extra discrepantie in een ongunstiger omgeving staan.

De gemiddelde leeftijd van het *lerarenbestand* op de scholen ligt hoog. Scholen verschillen daar nauwelijks in. Hoewel het gemiddeld aantal ervaringsjaren voor de leraren op het HAVO wat lager lijkt te liggen dan op de andere schooltypen, verschillen de A- en B- scholen onderling wat dat betreft niet. Op drie uitzonderingen na hebben alle scholen een klein percentage allochtone leraren in dienst. Een VMBO kbl/bbl/lwoo A-vestiging springt er uit met 15%. Met uitzondering van deze laatste school en een B-vestiging in het VWO, heeft geen van de scholen de laatste jaren te maken gehad met een lerarentekort. Behalve de beide HAVO A-vestigingen en een VWO A-vestiging hebben zij wel allemaal met onbevoegde leraren moeten werken, in percentages van het aantal te geven uren variërend van 1 tot 10. Op het VMBO tl/gl en het HAVO waren deze percentages op de B- scholen kleiner dan op de A-vestigingen. Vrijwel alle scholen slagen er op dit moment in om te voorzien in voldoende geschikt personeel; maar vooral op het VMBO kbl/bbl/lwoo en op het VWO verwacht men voor de komende jaren hierin een verslechtering. De veronderstelling dat scholen met een grotere extra discrepantie met minder ervaren en vaker onbevoegde leraren zouden werken vindt in deze bevindingen geen steun.

6.3.3 Succesvolle elementen of suggesties daartoe

Zoals in paragraaf 6.3.1. bleek, zijn leraren zich niet bewust van een extra discrepantie bij allochtone leerlingen. Op die discrepantie wordt dan ook geen beleid gevoerd. Dat maakt het onmogelijk om hier omvattende 'best practices' te noemen die scholen

hanteren op die extra discrepantie. Wel hebben we via contrasten tussen scholen mogelijk succesvolle elementen met betrekking tot die extra discrepantie kunnen aanwijzen, die we bovendien kunnen aanvullen met suggesties van leraren ter verbetering van de examenresultaten van allochtone leerlingen op vooral het CE.

Succesvolle elementen

Bij scholen die het goed doen op onze criteriummaat ligt *de norm* voor het schoolexamen *hoog*. We zien dit vooral in het VMBO tl/gl: men wenst hier niet mee te gaan in de gesignaleerde niveau-verlaging sinds de invoering van het VMBO. Dit zijn ook de scholen die zich kenmerken door een nadere *determinatie en selectie* in de onderbouw en die stellen dat iemand die in de examenklas is aangeland 'het examen ook aankan'. In het VWO zien we een vergelijkbare situatie, waar men het niveau van het SE bewust afstemt op dat van het CE. Men lijkt het SE hier de functie te geven van uitdrukkelijke voorbereiding op het CE, en niet van een compenserende maat naast het CE. Determinatie en selectie is in dit schooltype onvermijdelijk: ook al hanteren scholen soms een ruimhartig toelatingsbeleid, wie in klas 6 van het gymnasium is aangeland heeft de nodige horden genomen. Voor veel allochtone leerlingen ligt die lat echter te hoog. De scholen waar we hier over spreken (zowel VMBO tl/gl als VWO) hebben een zeer laag percentage allochtone leerlingen.

VMBO-vestigingen met weinig extra discrepantie bij allochtone leerlingen kennen relatief vaak een duidelijk *taalbeleid*. Voorbeeld is een aparte taalklas, met gemotiveerde en bevoegde leraren, en nadrukkelijke toetsing op taalvaardigheid van leerlingen. Op de betreffende school worden ook voorbereidingen getroffen tot een met andere vakken geïntegreerde taalaanpak (VMBO kbl/bbl/lwoo). Deze school kent een relatief hoog percentage allochtone leerlingen. Andere voorbeelden (VMBO tl/gl) zijn een screening en daaraan gekoppelde intensieve training op taal in de klassen 1 tot en met 3; en het aanbod van een extra onderdeel woordenschatuitbreiding en spelling.

Deze succesvolle elementen kunnen we voegen bij de sturing op examenresultaten die we in de vorige paragraaf al als positief signaleerden.

Suggesties

In aanvulling op de onderscheidende kenmerken van vestigingen met weinig extra discrepantie hebben de interviews een aantal suggesties van docenten opgeleverd die de resultaten van allochtone leerlingen op het CE naar hun mening kunnen verbeteren.

Zo leggen leraren de nadruk op het succes of de wenselijkheid van een *gestructureerd leerproces* (oefenen, methode volgen) om betere resultaten op het centraal examen te bereiken bij allochtone leerlingen.

Voorts leeft bij veel leraren op vestigingen die een minder duidelijk *taalbeleid* hebben dan de hierboven genoemde, wel een duidelijke wens daartoe. Dat is het geval in alle schooltypen. Zo pleit men op het VMBO voor een taal inhaal- en activeringsprogramma; of voor een taalbeleid met een eigen coördinator en taalondersteuning ook bij de zaakvakken; op het HAVO voor een extra onderdeel in het programma voor toetsing en afsluiting gericht op beheersing van Nederlandse taal en in het VWO voor een cursus voor alle leerlingen met taalachterstand.

Over *integratiebeleid* op school hebben docenten diverse ideeën. Culturele bagage zou volgens enkele docenten expliciet aangebracht moeten worden, omdat kennis van de

Nederlandse culturele context bij eindexamenopdrachten een belangrijke rol speelt. Volgens een andere docent is het noodzakelijk om op integratie te sturen omdat er anders “nooit wat verandert” in de achterstand van allochtone leerlingen. De inzet van allochtone leraren, die zo een voorbeeldfunctie voor leerlingen vervullen, lijkt daartoe een geëigend middel.

Wat betreft de *contacten tussen ouders en school* zien we een enkel opvallend initiatief in het VMBO kbl/bbl/lwoo. Tot ieders tevredenheid houdt een begeleider van allochtone afkomst contact met ouders; iets wat een HAVO-docent ook zou willen, maar dan nog gedifferentieerd naar land van herkomst. Herinvoering van huisbezoek is in het VMBO kbl/bbl/lwoo een andere wens. Het zijn allen vestigingen met een relatieve grote extra discrepantie (B-vestigingen) die deze wensen formuleren. In het VWO wordt van dergelijke wensen geen melding gemaakt.

6.3.4 Samenvatting

Op basis van de interviews hebben we niet kunnen constateren dat er scholen zijn die over de hele linie als voorbeeld kunnen dienen van een integrale werkwijze die de extra discrepantie vermindert. Het feit dat vrijwel niemand zich van deze extra discrepantie bewust is maakt het op voorhand ook irreëel om te verwachten dat er ‘best practices’ zouden zijn die zich hierop expliciet richten. Wat we, bij de noodzakelijkerwijs beperkte informatieverzameling via twee interviews en een vragenlijst per vestiging, wel vinden, zijn enkele elementen die er waarschijnlijk toe doen. Wij hebben die benoemd als: sturing op examenresultaten en eventueel de algemene discrepantie; een hoge norm voor het schoolexamen en determinatie en selectie in de onderbouw; en een actief taalbeleid, vooral in de lagere onderwijstypen. Een actieve houding van de school met betrekking tot de begeleiding en het welbevinden van leerlingen en met betrekking tot het onderhouden van contacten met ouders, draagt op diezelfde onderwijstypen mogelijk ook bij aan een geringere extra discrepantie.

Er zijn geen aanwijzingen dat op Nederlandse scholen de bevoegdheid van leraren of de omvang van hun ervaring een rol speelt bij de resultaten die allochtone leerlingen ehalen op het eindexamen

7. Conclusies

In eerder onderzoek is gesignaleerd dat het verschil in cijfer tussen het schoolexamen gedeelte (SE) en het centraal-schriftelijk gedeelte (CE1) van het eindexamen VO – de discrepantie - op scholen met veel allochtone leerlingen zorgwekkend veel groter is dan voor autochtone leerlingen. Dit onderzoek heeft als doel dit nader te onderzoeken en te verklaren door gebruik te maken van individuele examencijfers in plaats van vestigings-gemiddelde examencijfers. Er worden vier vraagstellingen beantwoord.

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?

Op alle onderwijstypen is gevonden dat allochtone leerlingen slechter presteren bij het eindexamen dan autochtone leerlingen: zowel het gemiddelde SE cijfer over alle vakken als het gemiddelde CE1 cijfer over alle vakken is lager. Bovendien is de discrepantie tussen deze twee cijfers voor allochtone leerlingen op alle onderwijstypen ongunstiger. Om precies te zijn bedraagt het verschil in discrepantie op het VWO gemiddeld 0.24 punt²⁴, op de HAVO 0.27 punt, op het VMBO tl/gl 0.28 punt, op het VMBO kbl 0.15 punt en op het VMBO bbl 0.20 punt. Verder vonden we dat voor bijna alle vak(ken)clusters geldt dat zowel het gemiddeld SE cijfer als het gemiddeld CE1 cijfer van allochtone leerlingen lager is dan dat van autochtone leerlingen, maar dat de verschillen groter zijn bij het CE1. Dit veroorzaakt het etnisch verschil in discrepantie op alle onderwijstypen. Nadere uitsplitsing van de groep allochtone leerlingen in etnische subgroepen liet zien waar de problematiek het grootst is. Dat bleek te zijn op de HAVO en het VMBO tl/gl, voor Turkse (beide 0,5 punt extra discrepantie) en iets mindere mate voor Marokkaanse leerlingen (respectievelijk 0,4 en 0,3 punt extra discrepantie). Het gaat daarbij op de HAVO vooral om de exacte en economische vakken en op het VMBO tl/gl om opnieuw de exacte vakken, maar ook om de moderne vreemde talen.

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 met de discrepantie, en verschilt dit per onderwijstype?

Uit de resultaten van meerniveau analyses bleek dat als het percentage allochtone leerlingen op VWO, HAVO en VMBO tl/gl vestigingen toeneemt, 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 punt verslechtering van gemiddelde SE, CE1 cijfer,

²⁴ Op basis van het landelijke eindexamenbestand 2006 van de Informatie Beheer Groep

en tussen 0,04 en 0,06 grotere discrepantie voor iedere 10% toename van het percentage allochtone leerlingen op de vestiging – staan los van het effect van de etniciteit van de individuele leerling. Op de lage VMBO typen heeft het percentage allochtone leerlingen geen effect op de examenresultaten. Nadere bestudering van deze effecten per vak of vakkencluster was niet zinvol, gezien de geringe omvang van de effecten.

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

Op basis van de beschikbare literatuur en interviews met docenten is een lange lijst van bijna honderd potentiële verklaringen voor de extra discrepantie van allochtone leerlingen opgesteld. De bedoeling was om *andere* verklaringen dan de spreektaal thuis te vinden, aangezien die (bijna) inherent is aan het allochtoon zijn; bij allochtone leerlingen thuis wordt bijna nooit alleen Nederlands gesproken. Het ging om achterliggende verklaringen. De verklarende kenmerken moeten een significant mediërend effect hebben op het etnische verschil in discrepantie. Dit betekent dat de directe samenhang van etniciteit met de discrepantie uiteengegafd wordt in allerlei indirecte verbanden van de verklarende kenmerken die er samen voor zorgen dat de directe samenhang kleiner wordt, bij voorkeur zelfs helemaal verdwijnt, ofwel helemaal ‘wegverklaard’ wordt.

Breed opgezette multiple lineaire regressie en meerniveau analyses wezen uiteindelijk zeven kenmerken van leerlingen en één kenmerk van schoolvestigingen als relevante ‘wegverklarend’ kenmerken aan. Ze zijn globaal te verdelen in twee groepen: indicatoren voor de objectieve leerprestaties in de onderbouw VO en indicatoren voor de werkhouding van de leerling. Beide groepen kunnen samen tenminste de helft van het etnische verschil in discrepantie op de diverse onderwijstypen ‘wegverklaren’. De prestatiematen in de onderbouw VO die een rol van betekenis spelen zijn het advies BO, de Cito Eindtoets BO, het onderdeel informatieverwerking van de Cito entreetoets in leerjaar 1, de toets Nederlands tekstbegrip in leerjaar 3 en de gemiddelde Cito Eindtoets BO op een vestiging. De relevante wegverklarende maten voor werkhouding van de leerling in het derde leerjaar zijn de score op de prestatie-motivatie toets, de tijd besteed aan huiswerk en het toepassen van een concrete leerstrategie. Betere prestaties op de voornamelijk cognitieve prestatietoetsen 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 leerlingen ten opzichte van autochtone leerlingen²⁵. De verbanden zijn ook van toepassing op autochtone leerlingen. Van de genoemde prestatiematen is de score op de Cito entreetoets informatieverwerking ogenschijnlijk één van de belangrijkste verklaringen

²⁵ 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.

voor de extra discrepantie van allochtone leerlingen; deze komt op tenminste drie onderwijstypen als verklarend kenmerk naar voren.

De resultaten van deze verklarende analyses impliceren ook dat vele potentieel belangrijke kenmerken van individuele leerlingen *niet* als relevante verklaringen aangemerkt konden worden. Bijvoorbeeld 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 spelen geen rol van betekenis. Hetzelfde geldt voor bijna alle kenmerken van scholen. We vonden alleen dat naarmate het gemiddelde advies van de leerlingen in een bepaald brugklatype op de school hoger is, de invloed van het percentage allochtone leerlingen op de discrepantie kleiner is. Deze verklaring duidt op een vorm van selectie aan de poort. Factoren waar de VO school in principe ook invloed op heeft, zoals bijvoorbeeld een (etnisch) plaatsingsbeleid in leerjaar 1, factoren die de VO schoolloopbaan en keuzes daarin beïnvloeden, het taalbeleid van de vestiging, de strengheid van de school en de professionaliteit van het docentenkorps, blijken op grond van onze analyses geen rol van betekenis te spelen. Hetzelfde geldt voor algemene beschrijvende schoolkenmerken als schoolgrootte, denominatie en locatie van de vestiging.

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

Het antwoord op deze onderzoeksvraag is gebaseerd op kwalitatieve gegevens verzameld via interviews met docenten, en een aanvullende directievragenlijst, op vestigingen die contrasteerden in de mate van extra discrepantie tussen het SE en CE1 cijfer bij allochtone leerlingen. Duidelijke aanwijsbare succesvolle vestigingen werden niet gevonden omdat de leraren over de hele linie zich *niet* bewust zijn van de grotere discrepantie tussen de eindexamencijfers bij allochtone leerlingen. Daarop wordt dan ook geen beleid gemaakt. De algemene discrepantie herkenden de docenten overigens over het algemeen wel. De interviews hebben wel geresulteerd in suggesties waarom op de ene vestiging weinig of geen etnisch verschil in discrepantie bestaat, en op een andere vestiging wel. De indruk bestaat dat over het algemeen de vestigingen met weinig extra discrepantie meer sturen op eindexamenresultaten. Bij vestigingen die het goed doen op onze criteriummaat, vooral in het VMBO tl/gl en het VWO, ligt de prestatienorm hoog. Men is streng op het SE en bereikt daardoor in vergelijking met het SE een goed CE-resultaat. Dit zijn ook de scholen die zich kenmerken door een nadere determinatie en selectie in de onderbouw en die stellen dat iemand die in de examenklas is aangeland 'het examen ook aankan', ongeacht zijn etnische afkomst. Scholen in het VMBO kbl/bbl met weinig extra discrepantie onderscheiden zich met een duidelijk taalbeleid, leerlingbegeleiding en initiatieven in het contact met ouders van allochtone leerlingen.

Bij de overige onderwijstypen hebben we geen aanwijzingen gevonden voor positieve effecten van taalbeleid. Op de geselecteerde vestigingen wordt Nederlands als tweede taal maar een enkele keer aangeboden. Op veel scholen leeft echter wel een wens tot een veel duidelijker taalbeleid. Hier kan nog veel verbeterd worden. Er zijn ook geen aanwijzingen gevonden dat scholen met veel extra discrepantie zich onderscheiden door

een systematisch grotere groepsgrootte of door een minder ervaren lerarenbestand. Als er al verschil was in de mate waarin er met onbevoegde leraren werd gewerkt, dan kwam dat, in tegenstelling tot de verwachting, meer voor op de scholen met weinig extra discrepantie.

8. Discussie

In dit rapport is met individuele eindexamencijfers aangetoond dat allochtone leerlingen slechter presteren op het eindexamen dan autochtone leerlingen: het verschil op het SE is beperkt, maar op het CE1 is het verschil aanzienlijk groter, hetgeen een verschil in discrepantie van 0,2 tot 0,3 cijferpunt tot gevolg heeft. Onze bevindingen bevestigen eerder gesignaleerde etnische verschillen in discrepantie (De Lange & Dronkers, 2006, 2007; Inspectie voor het Onderwijs, 2007).

We vonden op basis van VOCL'99 data dat de discrepantieproblematiek het grootst was op de HAVO en het VMBO tl/gl voor Turkse leerlingen en in iets mindere mate voor Marokkaanse leerlingen. De omvang van het verschil in discrepantie voor alle vakken samen is 0,6 punt voor leerlingen van Turkse komaf en 0,4 punt voor leerlingen van Marokkaanse komaf. Vakkencluster-specifiek was de discrepantieproblematiek bij deze leerlingen nog groter: bij exacte vakken, moderne talen en economische vakken zijn discrepantieverschillen van bijna 1 cijferpunt gevonden. Ook op het VWO zijn de etnische discrepantieverschillen aanzienlijk: landelijke eindexamencijfers 2006 wezen uit dat de extra discrepantie voor allochtonen leerlingen in dit onderwijstype 0,3 punt is. Ook hier steken de Turkse en Marokkaanse leerlingen negatief af; voor deze groepen is het verschil in discrepantie ten opzichte van autochtone VWO leerlingen 0,5 en 0,4 punt. Dat de discrepantieproblematiek bij Turkse leerlingen het grootst is, sluit aan bij ander recent onderzoek. De Integratiekaart 2006 laat zien dat in de periode tussen 1999 en 2005 HAVO leerlingen van Turkse komaf de laagste slagingspercentages halen (Jennissen & Oudhof, 2007). De slagingspercentages van Marokkaanse leerlingen steken in dat onderzoek niet opvallend negatief af. Positief is wel dat van de grote 'klassieke' herkomstsgroepen de Turkse en Marokkaanse leerlingen de laagste percentages voortijdig schoolverlaters blijken te hebben. Ze doen tenminste eindexamen, terwijl veel leerlingen uit andere etnische minderheidsgroepen de school al voor die tijd hebben verlaten.

Het geconstateerde grote etnische discrepantieverschil roept om extra aandacht van niet alleen onderzoekers, maar ook van beleidsmakers, schooldirecties en docenten. Wat het laatste betreft is de eerste te zetten stap het duidelijk maken aan docenten en schooldirecties dat er een etnisch verschil in discrepantie tussen het SE en CE-deel van het eindexamen bestaat. Uit het kwalitatieve deel van ons onderzoek werd namelijk duidelijk dat de docenten van alle onderwijstypen zich daar *niet* bewust van zijn, wel van het bestaan van de discrepantie tussen het SE en CE1 cijfer in het algemeen. Men heeft dan ook nergens een expliciet schoolbeleid met het doel deze discrepantieverschillen te minimaliseren. In dit licht bezien bleek het zoeken naar integrale voorbeelden van scholen die juist deze extra discrepantie met succes te lijf gaan achteraf een 'mission impossible'. Als we dieper op de problematiek ingaan dan valt op dat niet alleen leerlingen onderling verschillen in de mate van discrepantie maar ook vestigingen. De verschillen tussen de vestigingen zijn van beperkte omvang. Op ene vestiging is de discrepantie tussen het SE en CE1 examencijfer groter dan op de andere. Soms zal dit uit een weloverwogen schoolbeleid te verklaren zijn. Uit onze kwalitatieve analyses bleek dat er scholen zijn die bewust kiezen voor een grote discrepantie om hun leerlingen wat reserve voor het CE1 mee te geven. Andere scholen, met een kleine

discrepantie, voeren veelal het beleid dat het SE qua cijfer representatief moet zijn voor het CE. De Inspectie voor het Onderwijs hanteert sinds kort de regel dat de discrepantie tussen de twee eindexamenonderdelen beperkt moet blijven tot gemiddeld een half punt. Voor alle duidelijkheid moet hier gezegd worden dat een vestiging met een grote discrepantie niet persé een slecht presterende school is. Het zegt alleen iets over het verschil tussen beide examencijfers, niet over het niveau van beide cijfers. Een slecht presterende school is een school waar zowel het gemiddelde SE- als het CE1cijfer beneden het landelijk gemiddelde niveau ligt.

Het doel van de zoektocht naar verklaringen voor de extra discrepantie bij allochtone leerlingen was om allochtoon zijn als verklaring uiteen te rafelen in achterliggende verklaringen die wel per onderwijstype mochten variëren, maar die hopelijk te scharen waren onder een beperkt aantal noemers. We hebben na een uitvoerige selectieprocedures bij de kwantitatieve data-analyse twee noemers overgehouden: de objectieve leerprestaties in de onderbouw van het VO en de werkhouding van de leerling.

Analysetechnisch gesproken betreft het hier twee groepen variabelen die een mediërend en *niet* een modifierend effect hebben op de relatie tussen etniciteit en de discrepantie. Dat betekent dat bijvoorbeeld lagere objectieve toetsprestaties in de onderbouw van het VO van allochtone én autochtone leerlingen een voorspeller zijn voor een grotere discrepantie bij het eindexamen. Het betekent *niet* dat dit verband voor allochtone leerlingen sterker of juist minder sterk geldt (modifierend effect). Dat allochtone leerlingen gemiddeld een grotere discrepantie vertonen hangt dus samen met het feit dat deze leerlingen in het algemeen op objectieve toetsen lager en op werkhouding hoger scoren dan autochtone leerlingen.

Dat bij allochtone leerlingen een deel van de extra discrepantie voortkomt uit de slechtere objectieve leerprestaties in de onderbouw van het VO maakt duidelijk dat men het etnische discrepantieverschil bij het eindexamen eigenlijk al vroeg kan zien aankomen. Men zou daarop kunnen ingrijpen als de leerlingen onderweg naar het eindexamen regelmatig objectief getoetst zouden worden. De voorbodes zijn zelfs al zichtbaar bij de aanvang van het VO. Allochtone leerlingen komen het VO binnen met een relatief laag advies van de basisschool en een relatief lage score op de Cito eindtoets in groep 8 van het BO. Met de term 'relatief' wordt hier verwezen naar twee vergelijkingsgroepen: 1) autochtone leerlingen die in hetzelfde onderwijstype eindexamen doen en 2) autochtone leerlingen die in hetzelfde brugklatype zitten. Nadere bestudering van de data wees uit dat allochtone leerlingen niet worden overgeadviseerd door de directeur van de basisschool, maar structureel te hoog worden geplaatst in de eerste klas van het VO. Ze lijken bij de start van het VO het voordeel van de twijfel te krijgen, maar kunnen dit vaak niet tot het eind toe waarmaken: op het CE halen ze een relatief laag cijfer.

Het *wel* van belang zijn van de objectieve leerprestatiematen in de onderbouw VO en – in negatieve zin – van een ijverige werkhouding, in combinatie met het *niet* van belang zijn van subjectieve leerprestatiematen, zoals bijvoorbeeld rapportcijfers in de onderbouw VO, past binnen de eerste hypothese van dit onderzoek. In het gehele VO traject worden ijverige allochtone leerlingen op hun prestaties door docenten bewust of onbewust overgewaardeerd. Docenten hebben een coulante houding tegenover de taalprestaties van allochtone leerlingen en corrigeren die te weinig. De scholen

ondernemen in het algemeen geen structurele acties om de taalachterstand van allochtone leerlingen te verkleinen. Ten tijde van het eindexamen zijn allochtone leerlingen nog steeds onvoldoende taalvaardig. Ook het SE bevat subjectieve onderdelen en ijverige allochtone leerlingen kunnen hier opnieuw te positief worden beoordeeld. Dit leidt dan tot een relatief (te) hoog SE cijfer voor deze groep. Het CE is veel 'taliger' van karakter dan het SE en het kent een veel objectievere beoordeling. Bij het CE blijkt dat, ondanks hun ijver, allochtone leerlingen de totale stof toch minder goed beheersen of de vraagstelling niet goed hebben begrepen, met een slechter cijfer en een grotere discrepantie tot gevolg.

De tweede hypothese van dit onderzoek stelt dat de systematiek van het eindexamen en de effecten daarvan verantwoordelijk zijn voor het verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen. Met de kwantitatieve data van dit onderzoek was goede toetsing van deze hypothese niet mogelijk. In het VOCL'99 onderzoek zijn hierover weinig gegevens verzameld. In het kwalitatieve deel van dit onderzoek is op beperkte schaal wel informatie verzameld over de gang van zaken rond het eindexamen. De resultaten hiervan sluiten de tweede hypothese zeker niet uit. Bijna alle geïnterviewde docenten noemden de objectieve verschillen tussen het SE en CE als mogelijke verklaring voor de algemene discrepantie. Het gaat dan om onder andere de omvang van de stof, de taligheid van de vraagstelling, het getoetste domein, de onvoorspelbaarheid van de onderwerpen, de beoordelingsprocedure en de herkansingsmogelijkheden. Volgens de docenten hebben allochtone nog meer dan autochtone leerlingen moeite met het talige karakter van de vraagstellingen op het CE voor diverse vakken. De taalachterstand die allochtone leerlingen hebben, breekt hen hier waarschijnlijk op.

De gevonden verklaringen uit de kwantitatieve en kwalitatieve data analyses wijzen dus voornamelijk in de richting van de eerste hypothese, maar de tweede hypothese lijkt ook erg plausibel: achter het etnische verschil in discrepantie schuilt een grote invloed van het gedrag van de docent én waarschijnlijk van de systematiek van het eindexamen zelf. Hieraan vooraf gaat de slechtere beheersing van de Nederlandse taal door allochtone leerlingen die onvoldoende is ingelopen ten tijde van het eindexamen VO. De Rapportage Minderheden 2003 van het SCP zegt over taalachterstand dat er in Nederland nauwelijks een traditie is van onderwijsachterstandenbeleid op scholen voor het VO. Hierdoor is de begeleiding en aandacht voor allochtone leerlingen in het VO veel minder gestructureerd dan in het BO. Een belangrijke inhaalslag lijkt hier noodzakelijk.

De zoektocht, via kwantitatieve analyses, naar kenmerken van *vestigingen* die een rol van betekenis spelen bij het verklaren van het etnische verschil in discrepantie had al op voorhand minder kans van slagen. Uit een onderzoek van Rekers-Mombarg et al. (2000) naar de examenresultaten van VOCL'93 leerlingen bleek namelijk al dat, afhankelijk van het onderwijstype, 86 tot ruim 94% van de variantie in gemiddeld CE1 cijfer van alle vakken ligt op het niveau van de leerlingen, de resterende 6 tot 14% op het niveau van de scholen. Ook andere onderzoekers vonden vergelijkbare percentages (van den Berg, Rohde & Zwarts, 2003). Scholen zijn dus bij voorbaat minder bepalend als het gaat om examenresultaten. We hebben in de kwantitatieve analyses dan ook maar één vestigingskenmerk gevonden dat er toe doet. Kenmerken van individuele leerlingen mogen beleidsmatig misschien maar beperkte handvatten bieden voor

veranderingen, ze zijn wel van essentieel belang gebleken als het gaat om het verkrijgen van inzicht in de vraag hoe het etnische verschil in discrepantie te verklaren is.

Dit alles combinerend kan men stellen dat als zowel allochtone als autochtone leerlingen in het VO goede objectieve leerprestaties in de onderbouw laten zien – ze kunnen het onderwijsniveau aan – de discrepantie tussen de twee examenonderdelen gering is. Maar als ze het vooral van hun ijverige werkhouding moeten hebben, dan blijkt dat ‘willen’ alleen niet voldoende is voor het CE; ze moeten het ook ‘kunnen’. Voor allochtone leerlingen betekent ‘het onderwijsniveau aankunnen’ in de eerste plaats dat ze voldoende taalvaardig zijn. Dit is een noodzakelijke voorwaarde om de capaciteiten die ze in zich hebben ook te laten zien op het CE. Is aan deze voorwaarde in voldoende mate voldaan, dan is de discrepantie bij het eindexamen gering. Is dit niet het geval, dan weten ijverige allochtone leerlingen nog wel voldoende te compenseren op het SE, maar niet op het CE. Op het SE zullen ijverige allochtone leerlingen door de beperktere omvang van de leerstof, de mogelijkheid tot herkansing en/of een coulantere beoordeling door hun docenten op subjectieve onderdelen, een relatief (te) hoog cijfer weten te behalen. Echter op het CE blijkt dat ze de totale stof toch minder goed beheersen en/of de talige vraagstellingen bij diverse vakken onvoldoende begrijpen. Ze halen dan een relatief laag cijfer, zodat een grotere discrepantie een feit is. Scholen die alleen leerlingen met goede prestaties toelaten tot de examenklas, en die onverkort vasthouden aan een bepaald niveau op het SE, spelen waarschijnlijk op dit mechanisme in. Het zijn die scholen die zich in het kwalitatieve deel van het onderzoek profileerden als scholen met weinig extra discrepantie. Deze scholen zijn in die zin ‘streng’ voor *alle* leerlingen, veelal ook in de onderbouw waar ze de leerlingen nader determineren en selecteren. Ze stellen dat als iemand in de examenklas is aangeland ‘het examen ook aankan’, ongeacht zijn etnische afkomst.

Een en ander biedt aanknopingspunten voor beleid op de volgende onderdelen. Ten eerste moet serieus werk gemaakt worden van een structureel taalbeleid op scholen voor VO. Veel scholen, over de volle breedte, hebben wel die wens, maar tot nog toe slagen weinig scholen erin om een taalprogramma succesvol in te zetten. Als het al lukt, dan is het in de lagere onderwijstypen. Verder zou het objectief toetsen van de leerprestaties in de onderbouw alle betrokkenen meer met de neus op de feiten kunnen drukken. Het zou leraren kunnen behoeden voor het te lang doorzetten van subjectieve beoordelingen. Zowel allochtone als autochtone leerlingen hebben hier baat bij. Geschikte mogelijkheden hiervoor zijn de toetsen van het Volg- en adviessysteem (VAS) van het Cito (<http://www.cito.nl/VO/vas>), die vergelijkbaar zijn met de toetsen uit het leerlingvolgsysteem in het basisonderwijs. In geval van een discrepantie tussen de rapportcijfers en het prestatieniveau van de objectieve toetsen is er dan tenminste nog tijd om te achterhalen wat er aan de hand is en eventueel passende maatregelen te nemen. Wat betreft een ijverige werkhouding ligt het anders. Het is natuurlijk onzinnig om die tegen te gaan. Maar als een allochtone leerling ondanks een ijverige werkhouding toch matige leerprestaties laat zien dan zou men als docent op de hoede moeten zijn. Er dreigt een situatie van overwaardering van de leerprestaties die mogelijk gaat opbreken bij het centraal eindexamen. Scholen zouden tenslotte alert moeten zijn op de resultaten op het eindexamen, en daar ook op moeten sturen. Gedifferentieerde informatie, per vak, per klas/docent, en ook in de vorm van discrepanties en extra

discrepancie, is daarvoor nodig. Lage CE-cijfers, grote discrepanties en relatief grote discrepanties bij allochtone leerlingen moeten een signaal zijn voor de school, de secties en de individuele docenten.

Summary

Applying double standards? Discrepancies between immigrant pupils' grades in school-based and national examinations in Dutch Secondary Education

Final examinations in Dutch secondary education consist of two parts: a school-based internal examination (school examination, SE) and a national examination (central examination, CE). A pupil's final examination grade for each subject is the mean score of two measures: the SE and the CE grades for that subject. Furthermore, secondary education consists of four tracks, differing in level and nominal duration, each of which has its own examination. The tracks are, from lowest to highest: VMBO kbl/bbl, VMBO tl/gl (pre-vocational secondary education: either basic vocational programme or theoretical programme, duration four years), HAVO (senior general secondary education, duration five years) and VWO (pre-university education, duration six years).

Recently, research on examination grades has yielded alarming figures on immigrant pupils' performance. *School average grades* for all examination subjects showed that while immigrant pupils attain only slightly lower levels in the SE, they perform worse than non-immigrant pupils in the CE. As a consequence, the difference between the SE and CE grade for a particular subject – the so-called discrepancy – was in general considerably greater for immigrant pupils than for non-immigrant pupils. Our research intends to map and explain this phenomenon using recent *individual pupil's* SE and CE grades for each subject to answer the following questions:

1a) Do immigrant pupils obtain lower mean SE and CE grades than non-immigrant pupils in clusters of related subjects, and is this dependent on the type of track?

1b) Do immigrant pupils have a greater discrepancy – difference between the SE and CE grades averaged over all subjects – than non-immigrant pupils, and is this dependent on the type of track?

2a) Is the proportion of immigrant pupils per school related to the school's mean SE and CE grades per cluster of related subjects, and does this hold for all types of tracks?

2b) Is the proportion of immigrant pupils per school related to the discrepancy, and does this hold for all types of tracks?

3) If there are ethnic differences in discrepancies between pupils and/or between schools, how might these be explained?

4) How could the differences between immigrant and non-immigrant pupils in final examination performance be reduced? Can 'good practices' be found in schools, or can valuable suggestions be provided in this respect?

We used three databases to answer these questions. The first contains all the data gathered in a large-scale school career research project called VOCL '99. This project started in 1999 and covered some 20,000 pupils entering their first year of secondary education.²⁶ During this project, data was collected from pupils, their parents, and the school management team on a wide variety of personal, family and school characteristics. In the current research, we added to these data the 2003, 2004 and 2005 individual examination grades of the pupils concerned. Thus, our database includes the examination grades of non-delayed VWO pupils, of non-delayed and one-year delayed HAVO pupils, and non-delayed, one-year and two-year delayed VMBO pupils.

The second database is a national database consisting of the examination grades of all VWO pupils who took their exam in 2006. These data were necessary as a supplement to the first database, which showed a shortage of immigrant VWO pupils and contained only non-delayed VWO pupils. This second database allowed us to generate the most recent figures on the discrepancy between SE and CE for VWO pupils, but it cannot be used to explain the discrepancy (research question 3). The third database contains qualitative data, collected exclusively for the current research. In a sample of schools that participated in VOCL '99 we interviewed teachers and presented a written questionnaire to the management team, in order to reveal possible explanations for the greater discrepancy in the results of immigrant pupils. In addition, we tried to identify schools which provided successful examples of low ethnic differences in discrepancy between SE and CE grades (research question 4).

Within this research, an ethnic group is defined by the pupils' native country, or that of at least one of their parents. We distinguish two main ethnic groups: immigrants and non-immigrants. Non-Dutch pupils originating from European or Western countries are – like autochthonous Dutch pupils – categorized as non-immigrant pupils. Within the immigrant group we further distinguish four subgroups: Turkish, Moroccan, Surinam-Antillean and other non-Western.

The overall results of our research confirm those found previously. In all tracks of secondary education, immigrant pupils show lower examination grades than non-immigrant pupils, with their mean grades across all subjects in the SE being 0.1 to 0.2 points lower, and in the CE, 0.2 to 0.5 points lower than those of non-immigrant pupils.²⁷ This means there is a larger discrepancy between grades for both parts of the examination for immigrant pupils in all tracks. For immigrant pupils, the discrepancy, compared to that of non-immigrant pupils, is 0.20 points greater in VMBO bbl, 0.15 points greater in VMBO kbl, 0.27 points greater in VMBO tl, 0.27 points greater in HAVO and 0.13 points greater in VWO (VOCL '99 data). The 2006 national examination database yields a 0.24

²⁶ Children in the Netherlands move from primary school to secondary school at the age of 12 or 13 (corresponding to grade 7 in the US).

²⁷ With grades ranging from 1 (lowest) to 10 points (highest).

greater discrepancy for immigrant pupils in VWO, which seems to be more in line with figures we found for HAVO and VMBO tl/gl.

These results may seem rather reassuring, uncovering only a moderately greater discrepancy for immigrant pupils, ranging from 0.2 to 0.3 grade points. However, further analysis per track, ethnic subgroup, and cluster of related subjects (research questions 1a and 1b) reveals some substantially higher discrepancies for immigrant pupils. We found that the largest differences in discrepancy, computed across all subjects, were in HAVO and VMBO tl/gl, for Turkish pupils (0.6 points for both) and Moroccan pupils (0.5 and 0.4 points respectively). Analyses per cluster of related subjects show an extra discrepancy for Turkish pupils in science and economics in HAVO (0.9 and 0.7 grade points respectively) and also for Turkish pupils in science and foreign languages in VMBO tl/gl (0.7 and 1.0 grade points respectively). Moroccan pupils show somewhat more moderate figures on these subject clusters: 0.6 point extra discrepancy compared to non-immigrant pupils.

We used multilevel analyses to determine if, as well as pupils, schools as a whole vary in examination results. This turned out to be the case in all tracks, for the mean SE and CE grades across all subjects as well as for the discrepancy between both grades. The proportion of the total variance in discrepancy that can be ascribed to differences between schools varies from 0.12 to 0.27, and is dependent on the type of track.

Following this, we introduced the ethnic composition of schools into the multilevel analyses, in order to determine its influence on examination results, independent of the individual's ethnic background (research questions 2a and 2b). In VWO, HAVO and VMBO tl/gl, we observed decreasing SE and CE mean grades computed across all subjects, as well as an increasing discrepancy as the proportion of immigrant pupils per school increases. The effects are small: for every 10% more immigrant pupils there is a decrease in a school's average SE and CE grades of 0.02 to 0.06 points, and an increase of the school's average discrepancy between SE and CE grades of 0.04 to 0.06 points, additional to the ethnic effect at the individual level. In VMBO kbl/bbl no comparable effects were found.

Having quantified the ethnic-dependent discrepancy between the SE and CE examination grades, we now address its possible explanations (research question 3). Available publications and explanations put forward by teachers in the interviews resulted in a list of almost 100 possible explanations for the extra discrepancy shown for immigrant pupils. We opted for explanations that looked beyond the issue of 'native language', because of the fact that this variable is almost identical with being immigrant in the VOCL '99 study. Multilevel analyses per track allowed us to identify those characteristics of pupils and schools that have a mediating effect on ethnic differences in the discrepancy between SE and CE grades. This is to say that the direct effect of ethnicity on the discrepancy is unravelled into several indirect effects of pupil and school characteristics, thereby decreasing the direct effect of ethnicity. Seven variables regarding pupil characteristics and one variable at school level have been identified as effective in this sense. They can be divided into two categories: objective measures of pupils' performance in the early stages of secondary education on the one hand, and indicators of hard work on the other hand. A better performance in mainly cognitive tests in the first half of secondary education generally leads to less discrepancy in the final

examination, while showing a more diligent attitude to schoolwork surprisingly tends to coincide with more discrepancy. Thus, lower performance in objective tests and being industrious at school together make up an important part of the explanation why immigrant pupils fall behind in the CE, and thus show a larger discrepancy.

The final research question asks about good practices or relevant features of schools, which emerge from a comparison of schools with and without ethnic discrepancy (research question 4). To answer this question, we selected four schools that participated in VOCL '99 within each track, two of which showed a relatively larger discrepancy concerning immigrant pupils, while the other two did not. At each school we interviewed a teacher of mathematics and a Dutch-language teacher.

Information collected in the interviews showed that the teachers in all tracks are not aware of the phenomenon of larger discrepancies for immigrant pupils. Consequently, school policy does not address it, and no institutionalized 'good practices' could be identified. However, we also collected teachers' suggestions, which we considered might indicate why one school shows ethnic differences in discrepancies while another does not. The suggestions give the impression that schools without an increased discrepancy for immigrant pupils differ from other schools in having a clear policy towards examination outcomes – specifically towards the general discrepancy between SE and CE grades – and by maintaining high performance standards, especially in VMBO tl/gl and VWO. These schools are rigorous in their SE and thus manage to attain CE grades that do not differ substantially from their SE grades. Furthermore they are characterized by explicit determination and selection processes in their junior years, and state that someone who has reached the final school year is able to cope with the examination, irrespective of his or her ethnic background. In VMBO kbl/bbl, an active school policy with respect to language competency, along with an integral pupil support system and a broad range of initiatives to make contact with immigrant parents, seem to be characteristic of schools with little or no extra discrepancy for immigrant pupils.

Finally, we compared the explanations found in the quantitative analyses depicted earlier and those arising from the above-mentioned qualitative part of the research, the interviews. *School characteristics* are of special interest in this comparison because they can be good bases for the development of a general school policy to reduce the extra discrepancy in the results of immigrant pupils. The discriminative characteristics we found in the interviews fit reasonably well with the first category of explanatory characteristics resulting from the quantitative analyses. Paying greater attention to the pupils' objective performances during their junior years is in line with a school policy focusing on examination grades, maintaining high standards and being selective in these junior years.

Furthermore, our quantitative and qualitative analyses agree on the *insignificant* effect of school policy with respect to language education for pupils with a language delay. Although command of language is known to be one of the most important impediments for immigrant pupils, we found no contrasts in school policy in this respect in the interviews, nor did the quantitative analyses show any effects of this variable. In fact very few schools have such a policy, although many teachers explicitly express the need for it. Here, it seems, much important work remains to be done. Equally, some other school factors, in contrast to what we expected, had no explanatory power in our analyses. These are class size, teacher experience, teacher qualifications, homework assistance,

the district in which the school is located, and descriptive features of the school such as denomination and school size. Some of the *pupil characteristics* that appeared to be unimportant in explaining the ethnic difference in discrepancy include those representing the pupils' and parents' attitudes to school and the level of the grades that pupils obtained during their junior years.

The fact that subjective school report grades (non-standardized, school-based performance measures) do not account for ethnic differences in discrepancy, while more objective performance measures (applied all over VOCL '99 and standardized) in junior secondary school years and indicators of working hard do, reveals three possible mechanisms. First, assessment of immigrant pupils during their school career may contain a substantial subjective part which may obscure their future real examination performance. Second, ethnic differences in discrepancy that are revealed in the final examination have their precursors during the school career: if pupils were tested in a standardized way during the early years of secondary education, discrepancies could be predicted, and might even be avoided. Third, immigrant pupils who are diligent, and those who perform less well on objective tests, seem to obtain extra credits on school reports and in the SE, but *not* in the CE.

These mechanisms may be dependent on teachers' behaviour and on the examination design as well. Their presence accords with the hypothesis that during secondary education the performance of immigrant pupils, especially if they work hard, is systematically overestimated by their teachers, be it consciously or unconsciously. According to this hypothesis, teachers might have an accommodating attitude towards pupils' accomplishments in language, and correct them insufficiently. This would then result in an insufficient command of language by the time of the final examination. In the SE, immigrant pupils would then manage to obtain relatively high grades because of the design of this part of the final examination: it involves tests that, in comparison to those in the CE, cover smaller parts of subject content, can be taken a second time, and are assessed by their own teachers. Their performance in the CE then finally reveals their lack of mastery, resulting in a greater discrepancy between SE and CE grades.

Although we could not quantitatively identify factors at the school level that might explain extra discrepancies for immigrant pupils, we can formulate some general recommendations based on a combination of quantitative data on pupils and collected qualitative data on schools. Most importantly, schools should give priority to implementing language programmes that combat the language problems of immigrant pupils. It is known that many immigrant children enter secondary education with an insufficient command of the Dutch language and do not succeed in catching up during their secondary school career. Furthermore, pupils should be objectively assessed by standardized tests during their school career. This might allow immigrant pupils to fulfil expectations in the final examination rather than obtaining unexpected lower CE grades. It is also likely that objective tests better inform teachers of their pupils' performance, and at the same time make them aware of the subjective elements in their own assessments and the effects that these may have on the final examination results of immigrant pupils. Finally, schools should systematically evaluate all pupils' final examination results, and use the outcomes to adjust educational processes towards optimal performance. These measures will ultimately improve immigrant pupils' results in their final secondary education examination, allowing them to enter further education or

the labour market adequately equipped. In this way, their opportunities and integration into Dutch society will also improve.

Literatuur

- Becker, G. S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York : National Bureau of Economic Research.
- Bronneman-Helmers, R. (2003). *Het onderwijsbeleid ten aanzien van de minderheden*. In: Dagevos, J., M. Gijsberts & C. van Praag (2003). *Rapportage minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal- culturele integratie. Publicatie 2003/13*. Den Haag: SCP.
- Breeburg, Bruno (2007). *Leerresultaten en risicogestuurd toezicht in het voortgezet onderwijs. Validiteit en betrouwbaarheid van kengetallen voor de bepaling van het verschil tussen schoolexamen en centraal examen. Paper ten behoeve van de Onderwijsresearchdagen 2007 in Groningen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Bijl, R.V., Zorlu, A., Rijn, A.S. van, Jennissen, R.P.W. & Blom, M. (2005). *Integratiekaart, 2005; de maatschappelijke integratie van migranten in de tijd gevolgd: trend en cohortanalyses*. Den Haag, WODC.
- CBS (2002) *Jaarboek onderwijs in cijfers, 2002. Feiten en cijfers over het onderwijs in Nederland*. Kluwer: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Claassen, A. & Mulder, L. (2006). *Na vier jaar voortgezet onderwijs. Afsluitende rapportage over Prima-cohort 00-8 in het vierde jaar en de eindexamen van vmbo-leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Dagevos, J., Gijsberts, M., & Praag, C. van. (2003). *Rapportage Minderheden 2003, onderwijs, arbeid en sociaal culturele integratie. Publicatie 2003/13*. Den Haag: SCP.
- Dronkers, J. (1999). *Is het eindexamen gelijkwaardig tussen scholen? Discrepanties tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet onderwijs*. Afscheidscollege Onderwijskunde Universiteit van Amsterdam. (<http://www.iue.it/Personal/Dronkers/Dutch/eindexamen.pdf>)
- Harms, G.J, Kuyper H. & Werf, M.P.C. van der (2005). *VOCL'99-4: VMBO-leerlingen in het vierde leerjaar: over werk, school, leren en omgaan met vrienden*. Groningen: GION.
- Jennissen, R.P.W. & Oudhof, J. (2007). *Ontwikkelingen in de maatschappelijke participatie van allochtonen. Een theoretische verdieping en een thematische verbreding van de Integratiekaart 2006*. Den Haag: WODC.
- Kuyper, H., Lubbers, M.J., van der Werf, M.P.C. (2003). *VOCL'99-1: technisch rapport*. Groningen, GION.

- Lange, M. De, & Dronkers, J. (2006). *Hoe gelijkwaardig blijft het eindexamen tussen scholen? Discrepanties tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet onderwijs tussen 1998 en 2005*. Nijmegen/Fiesiole: Radboud Universiteit Nijmegen/Europees Universitair Instituut, San Domenico di Fiesole, Italië.
- Lange, M. De, & Dronkers, J. (2007). *Groeide de ongelijkwaardigheid van het eindexamen tussen scholen verder in 2005? Discrepanties tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet onderwijs: 2005 versus 1997-2004*. Paper voor de Onderwijsresearchdagen 2007 in Groningen, 6-8 juni 2007. Nijmegen/Fiesiole: Radboud Universiteit Nijmegen/Europees Universitair Instituut, San Domenico di Fiesole, Italië.
- Levels, M.J., Dronkers, J. & Kraaykamp, G. (2006). *Het belang van herkomst en bestemming voor de scholprestaties van immigranten: een crossnationale vergelijking*. Paper voor de sessie 'Immigratie en de multiculturele samenleving'. Dag van de Sociologie 2006, 8 juni 2006 in Tilburg.
- Mayer, D.P., J.E. Mullens & M.T. Moore (2000). *Monitoring school quality: an indicators report*. Education Statistics Quarterly, 3, 1.
- Ogbu, J.U. (1986). The consequences of the American caste system. In U. Neisser (Ed.). *The school achievement of minority children: New perspectives*. Hillsdale N.J.: Erlbaum.
- Ogbu, J.U. (1994). From cultural difference to differences in cultural frame of reference. In: P.M. Greenfield & R.R. Cocking (Eds.) *Crosscultural roots of minority child development*. Hilldale N.J.: Erlbaum.
- Snijders, T.A.B., & Bosker, R.J. (1993). *Standard errors and sample sizes for two-level research*. *Journal of Educational Statistics*, 18, 237-259.
- Snijders, T.A.B., & Bosker, R.J. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. Londen: Sage publications.
- Snijders, T.A.B. (2005) Power and sample size in multilevel linear models. In: B.S. Everitt, & D.C. Howell (Eds.) *Encyclopedia of statistics in behavioral science. Volume 3*. (pp. 1570-1573). Chicester: Wiley.
- Vreeburg, B. (2007). *Leerresultaten en risicogestuurd toezicht in het voortgezet onderwijs. Validiteit en betrouwbaarheid van kengetallen voor de bepaling van het verschil tussen schoolexamen en centraal examen*. Paper ten behoeve van de Onderwijs researchdagen 2007 in Groningen. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Zijsling, D.H., Kuyper, H., Lubbers, M.J., van der Werf, M.P.C. (2005). *VOCL'99-3: technisch rapport*. Groningen, GION.

Zijsling, D.H., Kuyper, H., van der Werf, M.P.C. (2005). *VOCL'99-4: technisch rapport*. Groningen, GION.

Bijlage 1: Achtergrondinformatie VOCL'99 schoolloopbaanonderzoek

Onderzoekspopulatie en steekproeftrekking

In dit onderzoek is voornamelijk gebruik gemaakt van het meest recente schoolloopbaanonderzoek Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen 1999 (VOCL'99) (NWO projectnummer: 411-20-101-Q). Het VOCL'99 is een landelijk cohortonderzoek dat als primaire doelstelling heeft het evalueren van grootschalige vernieuwingsprogramma's in het VO. VOCL'99 is gestart in september 1999, gelijktijdig met de invoering van het VMBO. Bij de opzet van het onderzoek is door het CBS een steekproef getrokken van 246 vestigingen uit het totaal van 1144 vestigingen voor VO die toen geregistreerd stonden bij het CFI (Centrale Financiën Instellingen). Uiteindelijk waren 126 vestigingen bereid tot deelname (voor uitgebreide beschrijving van het steekproefkader wordt verwezen naar een notitie van Van Berkel, 1999). In principe zijn alle leerlingen die in september 1999 in het eerste leerjaar van de deelnemende vestigingen zaten, in het cohort opgenomen. Dit betrof 19.391 leerlingen. Kuyper en van der Werf (2003) onderzochten de representativiteit van de steekproef van VOCL'99 op leerlingniveau en concludeerden dat deze een redelijke afspiegeling is van het landelijk beeld.

Dataverzameling

Jaarlijks is door het CBS voor iedere deelnemende VOCL'99 leerling de onderwijspositie (combinatie onderwijstype en leerjaar) in het VO, maar ook in het voltijds vervolgonderwijs, vastgesteld. Verder zijn de tussentijdse prestaties van de leerlingen in het 1^e en 3^e leerjaar getoetst en zijn diverse vragenlijsten bij leerlingen, ouders, vaksectieleiders en schooldirecties afgenomen gedurende de schoolloopbaan in het VO. Inmiddels hebben de meeste VOCL'99 leerlingen het VO afgesloten, al dan niet met een diploma. We maken voor dit onderzoek gebruik van de examenresultaten van VOCL'99 leerlingen van het 4^e (schooljaar 2002/2003) tot en met 6^e cohortjaar (schooljaar 2004/2005). Dit betekent dat de analyses zijn uitgevoerd met recente informatie over de examenresultaten van onvertraagde, 1 en 2 jaar vertraagde VMBO leerlingen, onvertraagde en 1 jaar vertraagde HAVO leerlingen en onvertraagde VWO leerlingen. Voor elke leerling is voor elk examenvak afzonderlijk het cijfer voor het schoolexamen (SE) en het eerste centraal eindexamen (CE1) gedocumenteerd. Daarnaast zijn gegevens verzameld over de richtingkeuze van de VMBO leerlingen en de profielkeuze van HAVO en VWO leerlingen.

Verklarende leerling- en schoolkenmerken

Voor een uitgebreide beschrijving van alle leerling- en vestigingskenmerken die zijn betrokken in onderzoek wordt verwezen naar drie technische rapporten van het VOCL'99 schoolloopbaan onderzoek. (Kuyper, Lubbers & van der Werf, 2003; Zijsling, Kuyper, Lubbers & van der Werf, 2005; Zijsling, Kuyper & van der Werf, 2005)

Een beknopte beschrijving van de relevante leerling- en vestigingskenmerk(en) wordt gegeven in onderstaande tabel A.

Tabel A : Beschrijvende statistiek van de relevante leerling- en vestigingskenmerken van dit onderzoek.

	N	Gemiddelde	SD	Min	Max
<i>Leerlingkenmerken:</i>					
Jongen	7791 (51%)				
Advies BO	13685	5,9	1,9	1	10
Cito Eindtoets BO	8582	536,6	8,5	506	550
Cito Informatieverwerking leerjaar 1	13572	0,6	0,2	0,0	1,0
Toets Nederlands tekstbegrip leerjaar 3	8700	52,3	10,2	22,0	124,2
Prestatie motivatie leerjaar 3	8036	2,6	0,5	1,0	4,0
Concrete leerstrategie leerjaar 3	8024	2,7	0,8	1,0	5,0
Tijd besteed aan huiswerk leerjaar 3 (kwartieren/dag)	7909	5,2	3,1	,0	14,0
<i>Vestigingskenmerk:</i>					
Gemiddelde Cito Eindtoets BO	11788	535,6	7,3	513	549

Bijlage 2: Vragenlijst docent Nederlands / wiskunde

INTERVIEW.

Naam vestiging:

Datum:

Naam:

Vak: wiskunde / Nederlands

1. ACHTERGROND GEÏNTERVIEWDE

- a. Hoe lang werkt u al op deze school
- b. In welke functie?
- c. Aan welke klassen geeft u les?

2. ALLOCHTONE LEERLINGEN OP SCHOOL

Onze definitie van allochtoon (breed):

- kind zelf of minstens een van de ouders in het buitenland geboren,
- niet-westers (dus Turks, Marokkaans, Antilliaans, Surinaams, of Irak, Iran, Somalië (asielzoekers), Afrikaans (AMA's), Aziatisch)

Daarbinnen is een beperktere groep te onderscheiden (cumi):

- kind zelf 8 jaar of minder in Nederland
- (- niet westers)

- a. Welke definitie van allochtonen gebruikt u? (breed / cumi)
- b. Wat is het percentage allochtone leerlingen op deze vestiging?
breed: _____ cumi: _____
- c. Wat is het percentage allochtone leerlingen onder de eindexamenkandidaten van deze afdeling ?
breed: _____ cumi: _____
Is dit anders op de andere afdelingen van uw vestiging?
nee _____ ja: _____
- d. Is er voor deze afdeling een trend te bespeuren in het percentage allochtone examenkandidaten? (meer of minder geworden de afgelopen 3-5 jaar; zal het meer of minder worden de komende 3-5 jaar?)

GANG VAN ZAKEN SCHOOLEXAMENS

3. Uitgaande van het Programma voor Toetsing en Afsluiting (PTA) zijn er drie mogelijke onderdelen van het schoolexamen. Komen deze drie in het schoolexamen voor uw vak in deze afdeling voor? (PTA boekje erbij houden)
toetsen / praktische opdrachten / handelingsdelen
4. Schriftelijke toetsen
 - a. wie stelt de *schriftelijke toetsen* op?

- b. Eigen leraar / vaksectie of door de sectie aangewezen lera(a)r(en) voor alle parallelklassen
 - c. Wie beoordeelt de schriftelijke toetsen?
eigen leraar / vaksectie of door de sectie aangewezen lera(a)ren voor alle parallelklassen
 - d. Worden de schriftelijke toetsen standaard door meer dan een leraar beoordeeld?
ja / nee
 - e. Zijn er vaste (schriftelijk vastgelegde) richtlijnen voor de beoordeling?
(aantal punten per vraag, criteria voor punten, becijfering en cesuur)
 - f. Houdt u bij de becijfering en cesuur rekening met de prestaties van de hele groep? (kan er sprake zijn van een relatieve beoordeling?)
5. Zijn er ook mondelinge toetsen?
zo ja:
- a. Wie stelt de *mondelinge toetsen* op?
eigen leraar / vaksectie of door de sectie aangewezen lera(a)r(en) voor alle parallelklassen
 - b. Wie beoordeelt de mondelinge toetsen?
eigen leraar / vaksectie of door de sectie aangewezen lera(a)ren voor alle parallelklassen
 - c. Worden de mondelinge toetsen standaard door meer dan een leraar beoordeeld?
ja / nee
 - d. Zijn er vaste (schriftelijk vastgelegde) richtlijnen voor de beoordeling?
(aantal punten per vraag, criteria voor punten, becijfering en cesuur)
 - e. Houdt u bij de becijfering en cesuur rekening met de prestaties van de hele groep? (kan er sprake zijn van een relatieve beoordeling?)
6. praktische toetsen
- a. Wie stelt de *praktische opdrachten* op?
eigen leraar / vaksectie of door de sectie aangewezen lera(a)r(en) voor alle parallelklassen
 - b. Wie beoordeelt de praktische opdrachten?
eigen leraar / vaksectie of door de sectie aangewezen lera(a)ren voor alle parallelklassen
 - c. Worden de praktische opdrachten standaard door meer dan een leraar beoordeeld?
 - d. Zijn er vaste schriftelijk vastgelegde richtlijnen voor de beoordeling?
(aantal punten per vraag, criteria voor punten, becijfering en cesuur)
 - e. Houdt u bij de becijfering en cesuur rekening met de prestaties van de hele groep? (kan er sprake zijn van een relatieve beoordeling?)
7. Handelingsdelen
- a. Wie stelt de *inhoud voor de handelingsdelen* op?
eigen leraar / vaksectie of door de sectie aangewezen lera(a)r(en) voor alle parallelklassen

- b. Wie beoordeelt de uitgevoerde handelingsdelen?
eigen leraar / vaksectie of door de sectie aangewezen lera(a)ren voor alle parallelklassen
- c. Worden de uitgevoerde handelingsdelen standaard door meer dan een leraar beoordeeld?
- d. Zijn er vaste (schriftelijk vastgelegde) richtlijnen voor de beoordeling?
(aantal punten per vraag, criteria voor punten, cesuur)
- e. Houdt u bij de cesuur rekening met de prestaties van de hele groep? (kan er sprake zijn van een relatieve beoordeling?)

BEOORDELING ALLOCHTONE LEERLINGEN BIJ SCHOOLEXAMENS

(Eventueel vooraf open naar problemen vragen)

- 8. Mogelijke problemen die zich voordoen:
 - a. Bent u van mening dat taalproblemen het juist beoordelen van de prestaties van allochtone leerlingen op het schoolexamen leerlingen lastig maken?
 - b. Houdt u (in geval van twijfel) bij een beoordeling in het kader van het schoolexamen rekening met de taalachterstand van een allochtone leerling?
 - c. Rekent u taal- en spel- en stijlfouten mee in de beoordeling van allochtone leerlingen in het kader van het schoolexamen? (en van autochtone?)
 - d. Bent u van mening dat bij een beoordeling zonder aanzien des persoons (voor zover dat mogelijk is) de capaciteiten van allochtone leerlingen op uw vestiging in het algemeen ondergewaardeerd worden?
 - e. Houdt u bij de beoordeling rekening met wat u van de individuele capaciteiten van een allochtone leerling weet? (en van autochtone?)
 - f. Gaat e.e.a. bij collega docenten net zo of kijken zij anders naar de prestaties van allochtone leerlingen?
 - g. Andere zaken die spelen bij de beoordeling van allochtone leerlingen op het schoolexamen:

GANG VAN ZAKEN CENTRAAL EINDEEXAMEN

- 9. Hoe vindt de beoordeling van het centraal examen plaats:
(landelijke richtlijnen: examenbesluit vwo-havo-mavo-vbo + aanvulling vmbo)
 - a. Door wie als eerste beoordelaar worden de gemaakte examenopgaven nagekeken?
eigen leraar / leraar vaksectie voor alle parallelklassen
 - b. Door wie als tweede beoordelaar worden de gemaakte examenopgaven nagekeken? Die is extern?
 - c. Heeft de tweede beoordelaar inzicht in de beoordeling die door de eerste beoordelaar werd gegeven?
 - d. Beoordeelt de tweede beoordelaar alle gemaakte opgaven van een leerling of alleen een deel / steekproef?
 - e. Beoordeelt de tweede beoordelaar het werk anoniem?

- f. Is er overleg tussen eerste en tweede beoordelaar naar aanleiding van beide beoordelingen?
- g. Hoe wordt het uiteindelijk puntenaantal voor het centraal vastgesteld? punten eerste beoordelaar, eventueel aangepast na tweede correctie / gemiddelde van eerste en tweede beoordelaar /

BEOORDELING ALLOCHTONE LEERLINGEN BIJ CENTRAAL EINDEXAMEN

(Eventueel vooraf open naar problemen vragen)

10. Mogelijke problemen die zich voordoen.

- a. Hebt u de indruk dat allochtone leerlingen op het centraal eindexamen voor uw vak in het nadeel zijn in vergelijking met autochtone leerlingen? Ja / nee
- b. Wat is volgens u precies het probleem aan de kant van de leerling? (taalvaardigheid / taalbegrip; culturele factoren;)
 - allochtone leerlingen lezen langzamer en komen in tijdnood
 - allochtone leerlingen zijn faalangstiger
 - het begrip van wat ze moeten doen is minder goed
 - het antwoord van allochtone leerlingen is minder goed geformuleerd, hetgeen leidt tot een lagere score (bij eerste en tweede beoordeling)
 - culturele factoren maken dat het CE door allochtone leerlingen als minder belangrijk wordt gezien
- c. Zijn bepaalde typen opgaven in het centraal eindexamen onterecht moeilijk voor allochtone leerlingen?
 - taalgebruik van opgaven van het CE is moeilijk voor alle leerlingen, maar extra moeilijk voor allochtone leerlingen
- d. Bevat de wijze, procedure van beoordelen elementen die voor allochtone leerlingen nadelig uitpakken?
 - de tweede beoordeling pakt ongunstiger uit, omdat dan geen rekening meer wordt gehouden met hoe de leerling het bedoeld heeft.
- e. Zullen door het gebruik van een woordenboek bij het centraal examenresultaten van allochtone (en autochtone) leerlingen verbeteren?
- f. Andere zaken die spelen bij de beoordeling van allochtone leerlingen op het centraal eindexamen:

ALLOCHTONE LEERLINGEN

11. Hoe staan allochtone leerlingen op deze school in het onderwijs:

- a. Hebben allochtone leerlingen op uw afdeling een taalachterstand?
ja / nee
- b. Worden volgens u allochtone leerlingen overgeadviseerd?
ja / nee (type brugklas en advies)
- c. Past het niveau van opleiding bij hun capaciteiten en interesse?
ja / nee (extrinsieke motivatie, rol ouders)
- d. Past hun profiel of sector bij hun capaciteiten en interesse?
ja / nee

- e. Krijgen allochtone leerlingen steun van thuis bij schoolse zaken?
ja / nee

DE DISCREPANTIE

12. vergelijking resultaten SE en CE:

- a. Hoe kan volgens u de tendens van een hoger SE cijfer t.o.v. het CE cijfer (discrepantie) worden verklaard?
- b. Verschilt dat per vak? sectie?

- c. Weet u of die discrepantie op uw school en voor uw vak bestaat?
- d. Wat kan de achtergrond van zijn van die bestaande discrepantie?
- e. Bespreekt u met uw sectie en /of schoolbreed jaarlijks systematisch de gemiddelde resultaten op SE en CE? Wat doet u met de resultaten?
- f. Is het streven op uw school dat het gemiddelde SE cijfer voor een vak gelijk is aan het gemiddelde CE1 cijfer?
- g. Hoe kan volgens u worden verklaard dat er bij allochtone leerlingen een relatief grotere discrepantie tussen SE en CE1 cijfer bestaat?
(Aan de kant van SE:)
(Aan de kant van het CE:)
- h. Is dat ook op uw school en uw vak van toepassing?

(Voor VMBO kbl/ bbl/ lwoo:)

- 13. Wat kan de achtergrond zijn van de tegengestelde tendens ($SE < CE$) die wij in dit opleidingstype vinden?

HARTELIJK DANK VOOR UW MEDEWERKING

Bijlage 3: Vragenlijst voor de directie van de vestiging

Naam vestiging²⁸:

Plaats:

Naam van degene die de vragenlijst heeft ingevuld:

Functie:

N.B: De vragenlijst gaat over de X afdeling

1. Wat is het percentage allochtone leerlingen – dat wil zeggen het percentage leerlingen dat zelf, of van wie minstens een van de ouders in een niet-westers land is geboren - op de X afdeling?

... %

Wat is dat percentage als het beperkt wordt tot leerlingen die zelf 8 jaar of korter in Nederland zijn?

... %

Zijn deze percentages de laatste 3 tot 5 jaar toe- of afgenomen?²⁹

Zullen deze percentages de komende 3 tot 5 jaar toe- of afnemen?

2. Wat is de gemiddelde groepsgrootte bij de lessen voor Nederlands en voor wiskunde in de bovenbouw van de X afdeling op uw vestiging? En in de onderbouw? Vult u de *aantallen* leerlingen in onderstaand overzicht in:

	Nederlands	Wiskunde
onderbouw		
Bovenbouw		

3. Wordt er voor de X afdeling van uw vestiging Nederlands als tweede taal gegeven?
ja / nee³⁰

Zo ja:

²⁸ Uw antwoorden op de vragenlijst worden anoniem verwerkt. Wij vragen hier naar schoolnaam etc. om bij te kunnen houden welke vestigingen hebben gereageerd, en om - in uitzonderingsgevallen - naar aanleiding van uw antwoorden om verduidelijking te kunnen vragen. Daarna wordt van deze naamsinformatie geen gebruik meer gemaakt.

²⁹ Wilt u bij vragen zonder voorgegeven keuzemogelijkheden kort en bondig uw eigen antwoord formuleren ?

³⁰ Wilt u bij vragen met voorgegeven keuzemogelijkheden doorhalen wat niet van toepassing is?

door wie wordt dat gegeven?
 is daar een vast rooster voor?
 ja / nee

hoeveel uur per week staat er op het rooster?

welke leerboeken worden gebruikt?

welke categorie leerlingen wordt ervoor geselecteerd?

wordt de taalachterstand van allochtone leerlingen voorafgaand getoetst?

in welke mate wordt de inhoud bepaald via signalering van taalproblemen van een individuele leerling bij andere vakken?
 niet / gedeeltelijk / volledig

4. Welke vorm(en) van extra begeleiding is/zijn voor allochtone X leerlingen van uw vestiging beschikbaar?

extra onderwijs:	in groepen	ja / nee
	individueel	ja / nee
	structureel aanwezig	ja / nee
	op afroep of naar behoefte beschikbaar	ja / nee

huiswerkbegeleiding:	in groepen	ja / nee
	individueel	ja / nee
	structureel aanwezig	ja / nee
	op afroep of naar behoefte beschikbaar	ja / nee

examentraining:	in groepen	ja / nee
	individueel	ja / nee
	structureel aanwezig	ja / nee
	op afroep of naar behoefte beschikbaar	ja / nee

andere vormen, nl.:

5. Heeft elke allochtone X leerling op uw vestiging een persoonlijke tutor (bijv. een Nederlandse leerling, of een leraar)?

ja / nee

zo ja, op welk terrein helpt deze de leerling?

taal problemen	ja / nee
problemen met (specifieke) vakken	ja / nee
integratie- en maatschappelijke problemen	ja / nee
anders, nl.	

6. Op welke manier onderhoudt uw vestiging contact met de thuissituatie van allochtone leerlingen van de X afdeling? En in welke mate nemen hun ouders/verzorgers daar daadwerkelijk aan deel? (In het onderstaande schema graag per cel doorhalen wat niet van toepassing is)

activiteit:	wordt deze activiteit door school georganiseerd?	deelname door allochtone ouders is:
oudergesprekken n.a.v. schoolvorderingen	ja / nee	zeer goed / goed / matig / slecht
Ouderavonden	ja / nee	zeer goed / goed / matig / slecht
Huisbezoeken	ja / nee	zeer goed / goed / matig / slecht
culturele activiteiten	ja / nee	zeer goed / goed / matig / slecht
Ouderparticipatie	ja / nee	zeer goed / goed / matig / slecht
Anders, nl:	ja / nee	zeer goed / goed / matig / slecht
Anders, nl:....	ja / nee	zeer goed / goed / matig / slecht

7. Heeft u de indruk dat allochtone leerlingen zich op uw school prettig voelen?

Voor welke categorieën geldt dat meer, voor welke minder en waarom?

Heeft de school mogelijkheden om dat te beïnvloeden? Hoe, en in welke mate / tot aan welke grenzen?

8. Welke rol speelt uw school naar uw mening bij de integratie van allochtone leerlingen in de maatschappij? Welke beperkingen ondervindt u daarbij?
9. Hoe typeert u de omgeving / buurt waarin de school gevestigd is? (6x doorhalen wat niet van toepassing is)

landelijk / stedelijk
druk / rustig
problematisch / niet problematisch
veilig / onveilig
rommelig / verzorgd
woonbestemming / zakelijke bestemming

10. Heeft de school een duidelijke binding met de omgeving / buurt waarin hij gevestigd is?

ja / nee

Zijn de leerlingen hoofdzakelijk afkomstig uit de directe omgeving / buurt?

ja / nee

11. Lerarenbestand

Wat is de gemiddelde leeftijd van de leraren op de X afdeling.?

.. jaar

Hoeveel jaar ervaring hebben zij gemiddeld in het onderwijs?

.. jaar

Zit daar veel variatie in?

ja, van .. tot .. jaar / nee

Zijn er op de X afdeling leraren die van allochtone afkomst zijn?

ja / nee

Welk percentage?

.. %

Hebt u in de afgelopen 3 jaar voor de X afdeling te maken gehad met een lerarentekort?

ja / nee

Indien ja,

Voor welk percentage van de te geven uren?

.. %

Hebt u in de afgelopen 3 jaar op de X afdeling met onbevoegde leraren moeten werken?

ja / nee

Indien ja,

Voor welk percentage van de te geven uren?

.. %

Slaagt u er op het ogenblik in om voldoende geschikt personeel te werven?

ja / nee

Hoe zal dat naar verwachting in de komende 3 tot 5 jaar zijn?

HARTELIJK DANK VOOR UW MEDEWERKING

Bijlage 4: Lijst van verklarende leerling- en vestigingskenmerken

Potentieel relevante leerling- en vestigingskenmerken die op basis van de oriënterende multiple lineaire regressieanalyses zijn geselecteerd. Per onderwijstype en themagroep is aangeduid welke van deze variabelen ook bij de meerniveau analyses een 'wegverklarend' effect hebben op het verschil in discrepantie tussen allochtone en autochtone leerlingen.

Leerlingkenmerken	VWO	HAVO	VMBO tl/gi	VMBO kbl	VMBO bbl
<u>Descriptieve leerlingkenmerken</u>					
SES	x		x		
<u>Objectieve tussentijdse leerprestaties</u>					
Cito Eindtoets basisonderwijs		x	x	x	
Cito entreetoets leerjaar 1 – rekenen	x	x		x	
Cito entreetoets leerjaar 1 – taal	x				
Cito entreetoets leerjaar 1 – informatieverwerking	x	x	x	x	x
Toets Tekstbegrip leerjaar 3		x			
Toets Wiskunde leerjaar 3			x		
Toets algemene vaardigheden leerjaar 3			x		
<u>Subjectieve tussentijdse leerprestaties</u>					
Advies BO	x			x	x
cijfer wiskunde kerstrapport leerjaar 1	x			x	
cijfer Engels kerstrapport leerjaar 1					
cijfer Nederlands kerstrapport leerjaar 1					
cijfer Techniek kerstrapport leerjaar 1					
Gemiddeld cijfer >= 5 algemene vakken paasrapport leerjaar 3					
<u>Subjectieve beleving van school door ouders en leerling</u>					
Betrokkenheid bij huiswerk door ouders					
Belang goede prestaties vs. leuk vinden door ouders					
Autoritatieve opvoedstijl van ouders					
Restrictieve- laissez faire opvoedstijl van ouders					
Ambitieniveau van ouders					
Ambitieniveau van leerling					
Positieve houding t.o.v. (door)leren van leerling					
Intellectueel stimulerend klimaat thuis	x				
Onderwijsniveau ouder broers/zussen					

Vervolg leerlingkenmerken	VWO	HAVO	VMBO tl/rl	VMBO kbl	VMBO bbl
<u>Taalvaardigheid van de leerlingen:</u>					
Cito entreetoets taal leerjaar 1	x	x	x		
Toets Tekstbegrip leerjaar 3		x	x		
Taal thuis gesproken	x	x	x	x	x
SES	x		x		
1e of 2 ^e generatie allochtoon		x			
Intellectueel stimulerend klimaat thuis	x				
<u>Steun van thuis:</u>					
Betrokkenheid van ouders bij huiswerk					
Communicatie ouder/kind over schoolse zaken					
Huwelijkse staat / een of twee ouder gezin					
<u>Keuze voor talig profiel/sector:</u>					
Richtingkeuze VMBO					
Profielkeuze HAVO/VWO					
<u>Discrepantie tussen capaciteiten en ambitie:</u>					
Cijfers paarsrapport in leerjaar 3 op de profiel of sector kernvakken					
<u>Concentratie op schriftelijke taak:</u>					
Tijd besteed aan huiswerk per dag in leerjaar 3	x	x	x	x	x
<u>Werk- en studeerhouding van de leerling in leerjaar 3:</u>					
Sekse	x				
Prestatie-motivatie in leerjaar 3	x	x	x	x	x
Tijd besteed aan huiswerk per dag in leerjaar 3	x	x	x	x	
<u>Leerstrategie in leerjaar 3</u>					
Integratieve leerstrategie	x				
Concrete leerstrategie	x	x	x	x	x
Meerwerk leerstrategie					
<u>Werk- en studeerhouding in leerjaar 2</u>					
Mate van zelfstandig werken					
Werken in groepjes					
Persoonlijke begeleiding bij schoolwork					
Metacognitieve vaardigheden					
Controle over eigen leerwerk					
(plannen, leerstrategieën, beheersing leerstof)					

Metten met twee maten?

Vestigingskenmerken	VWO	HAVO	VMBO tl/gl	VMBO kbl	VMBO bbl
<u>Descriptive vestigingskenmerken:</u>					
Denominatie					
Urbanisatiegraad van vestiging					
Schoolgrootte					
Gemiddelde SES op de vestiging		x	x		
Gemiddelde Cito Eindtoetsscore op de vestiging			x		
<u>Plaatsingsbeleid in leerjaar 1:</u>					
Gemiddeld advies per klastype van de vestiging	x	x	x		
Gemiddeld Cito Eindtoetsscore per klastype van de vestiging			x		
Afwijkend plaatsingsbeleid voor allochtone leerlingen m.b.t. advies BO					
Afwijkend plaatsingsbeleid voor allochtone leerlingen m.b.t. het prestatieniveau					
Belang beheersing Nederlands bij plaatsing in leerjaar 1 van allochtone leerlingen					
Belang van praktische redenen bij plaatsing in leerjaar 1					
Belang van motivatie van leerlingen bij plaatsing in leerjaar 1					
Belang van ondersteuning thuis bij plaatsing in leerjaar 1			x		
Belang van kans op uitval, zittenblijven of afstroom bij plaatsing in leerjaar 1					
<u>Schoolloopbaan- en overgangsbeleid van de vestiging</u>					
Invloed leerprestaties op overgang					
Invloed wens ouders of leerling op keuzes in de schoolloopbaan					
Invloed motivatie van de leerling op keuzes in de schoolloopbaan					
Invloed etniciteit op keuzes in de schoolloopbaan	x				
Invloed bijzondere omstandigheden op keuzes in de schoolloopbaan					
Invloed oordeel van de docenten op keuzes in de schoolloopbaan					
<u>Taalbeleid van de vestiging</u>					
Beschikbare fte voor leerlingbegeleiding					
Vormen van begeleiding van allochtone leerlingen			x		
Opvangmogelijkheden voor allochtone neveninstromers					
Etnisch plaatsingsbeleid in leerjaar 1					
<u>Overige vestigingskenmerken</u>					
Mate van begeleiding beginnende docenten					
Strengheid schoolregels m.b.t. te laat komen					
Strengheid schoolregels m.b.t. ordeverstoring in de klas					
Strengheid schoolregels m.b.t. spieken					
Strengheid schoolregels m.b.t. spijbelen					
Strengheid schoolregels m.b.t. pesten					
Strengheid schoolregels m.b.t. mobieltjes, petten, roken, drugs					
Activiteiten ter preventie van voortijdig schoolverlaten					

Bijlage 5: Interviewgegevens

1. Bewustzijn van discrepanties op scholen, en schoolbeleid om de discrepanties tegen te gaan

VMBO kbl/bbl/lwoo

Bewustzijn van de algemene discrepantie

Van de twee scholen met weinig discrepantie (A-vestigingen) blijken de leraren op de ene school die ook niet te constateren, op de andere school is die er volgens beide docenten juist wel, en zelfs in die mate dat de Inspectie daarover opmerkingen heeft gemaakt.

De scholen met veel discrepantie (B-vestigingen) geven aan dat die op hun school voorkomt (of wel eens voorkomt en varieert).

Bewustzijn van extra discrepantie bij allochtone leerlingen, ook op eigen school en vak
Alle leraren, zowel van de A- als B-vestigingen, geven aan dat zij de extra discrepantie bij allochtone leerlingen niet kennen, dat zij er niet bewust naar kijken en dat die bij hen op school ook niet onderzocht is of wordt.

Beleid op school tegen discrepantie

Op de ene A-vestiging verplicht de school de vaksecties jaarlijks de SE- en CE resultaten te bespreken. Het streven van de school is beide gemiddelden gelijk te hebben; bij discrepantie moet het SE moeilijker gemaakt worden. Op deze school wordt 'alles in de gaten gehouden: aantal onvoldoendes, gemiddeldes.' De andere A-vestiging meldt dat het streven is beide cijfers gelijk te hebben. In de ene sectie wordt jaarlijks gekeken of het SE te moeilijk of te gemakkelijk is geweest, maar bij de andere sectie is dat de afgelopen jaren minder gebeurd dan had moeten.

Op de ene B-vestiging is er geen streven tot gelijktrekken van beide cijfers, en worden de jaarlijkse resultaten niet besproken. De andere B-vestiging heeft evenmin een duidelijk schoolbreed beleid om de cijfers gelijk te trekken; men laat de resultaten komen zoals ze zijn.

VMBO tl/gl

Bewustzijn van de algemene discrepantie

De leraren op de A-vestigingen geven aan dat die discrepantie er bij hen niet is: de resultaten op het CE zijn juist beter dan op het SE.

De leraren op de ene B school geven aan dat er naar hun weten geen discrepantie is. Op de andere B school is men zich bewust van een discrepantie van minstens een half punt.

Bewustzijn van extra discrepantie bij allochtone leerlingen, ook op eigen school en vak
Op de ene A-vestiging geven beide leraren aan gezocht te hebben naar de extra discrepantie bij allochtone leerlingen, maar die niet gevonden te hebben. Op de andere A-vestiging herkennen de docenten het verschijnsel niet; gevoelsmatig is er geen discrepantie bij hen op school en ook niet voor hun vak, maar zij checken dit niet.

Ook op de B-vestigingen merkt men het verschijnsel niet op, en men denkt dat de discrepantie voor allochtone leerlingen niet afwijkt. Als die al zou bestaan, dan zou de verklaring volgens een leraar Nederlands gezocht moeten worden in de moeite die allochtone leerlingen hebben met tekstverklaring

Beleid op school tegen discrepantie

Op de ene A-vestiging bespreekt men in de secties de SE en CE resultaten wel, maar meer in de wandelgang dan formeel. Er is geen expliciet beleid om de cijfers gelijk te krijgen, impliciet is het beleid wel dat de discrepantie niet te groot mag zijn. Maar het is hier eigenlijk een luxe probleem: de discrepantie ligt immers andersom. Op de andere A school is de situatie vergelijkbaar, maar hier worden aan het eind van elk schooljaar de resultaten geëvalueerd in conferenties van elke sectie. Op beide scholen valt te horen dat men zich bewust niet aan de CE-norm aanpast: die vindt men zo langzamerhand te laag liggen.

Op de B-vestigingen is geen eenduidig schoolbeleid in de richting van gelijke CE en SE cijfers te onderkennen. In ieder geval verschillen de secties onderling: waar op de ene B-vestiging de ene leraar zegt dat er geen beleid is (en er ook niet perse hoeft te zijn) zegt de andere dat dat er wel is. Op de andere B school vermeldt een leraar dat het streven er in de sectie is, maar merkt de ander op dat dat er op schoolniveau expliciet en bewust niet is. Deze school hanteert een ruim toelatingsbeleid en om zo veel mogelijk leerlingen de eindstreep te laten halen, krijgen de secties de vrijheid om de discrepantie te laten bestaan.

HAVO

Bewustzijn van de algemene discrepantie

Alle geïnterviewde leraren op de A-vestigingen rapporteren het bestaan van de discrepantie. Eén leraar zegt dat die varieert en niet afwijkt van het landelijke beeld; een andere merkt op dat de discrepantie bestaat en dat dat bewust gebeurt. Er worden cijfers genoemd van 0.5 tot 0.7 punten.

Op de B-vestigingen is het beeld dat de docenten schetsen divers: variërende discrepantie per jaar (met een grote uitschieter) naast vrijwel geen (of soms omgekeerde) discrepantie op de ene school, en variërende discrepantie per jaar (een kwart tot een half punt), wat niet groot gevonden wordt, naast vermoedens van het bestaan van discrepantie zonder dat met cijfers onderbouwd kan worden op de andere school.

Bewustzijn van extra discrepantie bij allochtone leerlingen, ook op eigen school en vak

Op de ene A-vestiging geeft men aan niet van het bestaan van extra discrepantie bij allochtone leerlingen te weten. De leraar Nederlands geeft aan dat allochtone leerlingen met zo weinig zijn dat je ze eigenlijk niet opmerkt, ze vallen in de klas ook niet op. En: de docenten kennen de achtergrond van de leerling vaak ook niet. Op de andere A-vestiging kunnen beide leraren zich voorstellen dat de discrepantie bestaat en zij voeren daar ook mogelijke verklaringen voor aan, maar zij geven er geen blijk van op de hoogte te zijn van de grootte van het verschil.

Op de B-vestigingen is het beeld niet anders: leraren geven aan gevoelsmatig die extra discrepantie niet te kunnen staven (er wordt ook niet naar gekeken op school) of kunnen zich er desgevraagd iets bij voorstellen, maar kennen geen cijfers.

Beleid op school tegen discrepantie

Op de ene A-vestiging worden alle cijfers in de secties (informeel) en formeel op schoolniveau met de directie besproken. Op de andere school worden CE- en SE cijfers niet systematisch in de secties of school breed besproken: het enige dat daar volgens beide leraren geldt zijn de slagingspercentages ("Trouw-effect"). In beide gevallen is het beleid, bij de één impliciet bij de ander wat strikter, wel om SE- en CE cijfers ongeveer gelijk te hebben. Een docent merkt op het SE-cijfer liever wat hoger te hebben om wat reserve te hebben bij het CE.

Op de ene B-vestiging worden de cijfers informeel binnen de secties besproken, zonder dat daar direct consequenties aan worden verbonden. Op de andere B-vestiging geeft een leraar aan dat in de sectie per toets van het SE de resultaten besproken worden, maar niet over het geheel, terwijl de andere rapporteert dat de cijfers met de hele school besproken worden. De laatste vermeldt ook het doel daarvan: in de secties nagaan waar de discrepantie vandaan komt, zodat er een strategie bedacht kan worden. Op beide scholen is het streven volgens de docenten wel om SE- en CE-cijfers gelijk of bijna gelijk (bijv. met een marge van 0.3 punt) te hebben, maar men rapporteert ook dat dat lastig te sturen is, ook al denk je tevoren wel dat deze cijfers ongeveer overeen komen.

VWO

Bewustzijn van de algemene discrepantie

Leraren op beide de A-vestigingen geven aan dat hun gemiddeld SE-cijfer doorgaans gelijk is aan of zelfs lager dan het gemiddelde CE-cijfer. Een incidentele afwijking bedraagt nooit meer dan 0,5 punt.

Op een B-vestiging geven beide leraren aan dat de discrepantie er is, een van hen zegt ook dat die er mag zijn, omdat het SE anders is dan het CE. Op de andere B-vestiging denkt men dat de discrepantie wel meevalt (SE maximaal 0,2 punt hoger dan het CE) of dat die er niet echt is.

Bewustzijn van extra discrepantie bij allochtone leerlingen, ook op eigen school en vak

Geen van de leraren heeft aanwijzingen dat allochtone leerlingen op het eindexamen een grotere discrepantie tussen SE- en CE-cijfer vertonen dan autochtone leerlingen. Twee leraren Nederlands (één van een A- en één van een B-vestiging) wijzen erin dit verband op dat allochtone leerlingen juist vaak hoge cijfers halen op het onderdeel samenvatten op het CE, doordat ze daar goed in zijn, of doordat die leerlingen er zelf erg op trainen in de voorbereiding op het examen.

Beleid op school tegen discrepantie

Op een A-vestiging verspreidt de directie jaarlijks de examenresultaten, en het streven is dat SE- en CE- cijfers per vak gelijk zijn. Wanneer dat niet het geval is wordt de docent door de directie aangesproken en moet hij/zij een onderzoek instellen naar de oorzaak. Op de andere A-vestiging wordt er schoolbreed en per vak naar de examencijfers gekeken en vergeleken met andere scholen. Er is geen dwang van boven, maar men is trots op het hoge slagingspercentage dat men sowieso heeft.

Op een B-vestiging melden beide leraren dat er op school voor hun vak geen streven is om beide cijfers gelijk te houden. Men krijgt wel de examengegevens maar doet er weinig mee, omdat dat gezien de geconstateerde discrepantie niet echt hoeft. Men weet

niet of de schoolleiding andere leraren aanspreekt op discrepanties, respectievelijk constateert dat er bij discrepantie geen alarm gaat rinkelen, omdat die er wel mag zijn (hoewel het beleid niet meer dan een punt verschil wil). Ook op de andere B-vestiging krijgt men van de directie wel de examencijfers en op een vergadering van docenten die bij de examens betrokken zijn worden de resultaten gepresenteerd. Of er iets mee gedaan wordt is voornamelijk individueel bepaald. Er wordt op school wel informeel over gesproken, maar het is niet zo dat er structureel geëvalueerd en actie ondernomen wordt. Een leraar veronderstelt dat de directie streeft naar overeenkomst tussen SE- en CE-cijfers, omdat dat een ongeschreven wet is in onderwijsland, maar zegt dat de directie dat niet uitdraagt. De andere docent meldt dit streven vanuit de sectie, maar weet niet hoe andere secties dat doen.

2. Succesvolle voorbeelden of suggesties daartoe

VMBO kbl/bbl/lwoo

Leeractiviteiten / leerproces

Een wiskundeleraar zegt dat leerlingen qua voorbereiding veel meer kunnen, je zou veel meer ouderwets moeten trainen en stampen, dan bereik je meer.

Taalbeleid

Op een A-vestiging bestaat een aparte taalklas, een overblijfsel van de Internationale schakelklas met heel gemotiveerde en bevoegde leerkrachten. De school heeft een apart taalonderzoek voor leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands. De toets in dat kader wordt bewust moeilijk gehouden; dat geeft aan de leerlingen het signaal dat het menens is. Verder worden hier binnenkort in alle units (georganiseerd per beroepsgerichte sector) de taalgedeelten afgestemd op alle andere vakken.

Een leraar Nederlands op een B-vestiging pleit voor een nadrukkelijk taalbeleid waarbij de codeer- / decodeerfase (lezen en schrijven van Nederlands) bij allochtone leerlingen expliciet herhaald wordt, in de vorm van een taalhaal- en activeringsprogramma.

Integratiebeleid

Ook zouden volgens deze leraar leerlingen bijgepraat moeten worden over het culturele kader dat bij veel (examen)opdrachten een rol speelt.

Contact ouders school

Op één B-vestiging houdt een ambulante begeleider van allochtone afkomst contact met ouders; een leraar van de andere B-vestiging pleit voor herinvoering van huisbezoek, juist voor allochtone ouders, die zouden dat ook zeer waarderen.

VMBO tl/gl

Leeractiviteiten / leerproces

Een wiskundeleraar van een A-vestiging memoreert dat bij wiskunde de methode in het boek zit. De sectie behandelt die methode, en daarmee wordt automatisch alle kennis en vaardigheden gedekt die nodig zijn om het examen goed te maken. Dat betekent dat als je het boek uit hebt, je het examen kunt doen.

Een wiskundeleraar van een B-vestiging merkt daarentegen op dat op zijn school de proefwerken het niveau van het wiskundeboek niet halen.

Kwaliteit schoolexamen en hoge norm

Volgens de wiskundedocent van een A-vestiging spelen taalproblemen en contextrijkheid van de opgaven niet sterker op het CE dan op het SE, doordat de onderdelen van het SE doorgaans moeilijker zijn dan het CE en zeker niet minder. Er wordt veel tijd gestoken in het maken van de opgaven voor het SE. De discrepantie is er bij hen dan ook niet, doordat er op het SE ook wat meer van de leerlingen gevraagd wordt. Ook bij Nederlands meldt men dat de schrijfopdracht voor het SE stukken moeilijker is dan die op het CE. Men wil toch, naar eigen zeggen 'arrogant' een bepaalde norm voor de t1-afdeling. Ook op de andere A-vestiging verwijst men voor beide vakken naar de verlaging van het niveau van het CE sinds de invoering van het VMBO. Daar wenst men niet in mee te gaan, men heeft het eigen SE-niveau gehandhaafd of biedt extra aan, omdat men ook de doorstroom naar het HAVO niet in gevaar wil brengen. Men zegt gedreven te zijn, de lat ligt hoog en iedereen hoort te slagen. Bovendien pikt men van anderen signalen op hoe het nog beter kan: als uit examenwerk van een andere school blijkt dat de leerlingen uit een ander deel van het land bepaalde zaken beter doen, dan vormt dat voor het eigen onderwijs een serieus punt van overweging.

Taalbeleid

Allochtone leerlingen die afhaakten bij wiskunde, door problemen met het lezen van de tekst van de opgaven, zijn op een A-vestiging individueel benaderd en bijgespijkerd: dat heeft geholpen. Bovendien gaat een leerling die in de onderbouw opvalt door moeilijkheden met de taal in het zorgtraject ('lettervreten'). In klas 1 t/m 3 vindt dan stimulering plaats, waardoor degenen die in klas 4 terechtkomen niet meer opvallen: zit je in de vierde, dan is het echt de bedoeling dat je het examen haalt, anders zat je er niet. Op de andere A-vestiging is er bij Nederlands een extra onderdeel woordenschat-uitbreiding en spelling. Het doel is vergroting van de woordenschat, zodat allochtone leerlingen het examen aankunnen, ook voor de andere vakken.

Op een B-vestiging is de uitdrukkelijke wens van de leraar Nederlands dat er op school een taalbeleid komt en een taalcoördinator. Daarin moet getoond worden hoe belangrijk taalondersteuning is, ook voor zaakvakken. Taalbeleid kan zich niet beperken tot het vak Nederlands, dat moet bij alle vakken want transfer treedt niet vanzelf op.

Integratiebeleid

Volgens één van de docenten op een A-vestiging blijft integratie een probleem, straks waarschijnlijk tot in de vierde generatie, omdat men zich blijft houden bij eigen groep, cultuur en taal. Volgens deze docent moet er op integratie gestuurd worden, bijvoorbeeld door allochtone docenten in te zetten die zo een voorbeeldfunctie kunnen krijgen. Zolang er sprake blijft van twee werelden 'gaat het niet werken'.

Aannamebeleid en nadere determinatie en selectie (al of niet in brugklas)

Op een A-vestiging gaan degenen die in de t1-brugklas zitten (doordat ze bijvoorbeeld voor de CITO-toets "gigantisch hebben geoefend op taal"), maar het daar met taal niet

redden, terug naar kbl of bbl (als het eerder genoemde zorgtraject onvoldoende soelaas biedt). Anders gezegd: iemand die in de tl-brugklas zit, wordt uitgeprobeerd.

Op een B-vestiging wordt daartegenover opgemerkt, dat er sprake is van een veel te soepel aannamebeleid. Dit, in combinatie met een eveneens soepel overgangsbeleid, maakt dat de school slecht scoort op het CE, de problemen komen dan op het eind. Bovendien help je een leerling niet met onderwijs waar hij niet past en maakt het het werken moeizaam voor de leraar.

HAVO

Leeractiviteiten / leerproces

De leraar Nederlands van een A-vestiging merkt op dat oefenen helpt bij het voldoende maken van de Samenvatting Nederlands op het CE, ondanks een taalachterstand: het gaat om goed te leren structureren volgens een vast schema.

Taalbeleid

Dezelfde school gaat vanaf volgend jaar een nieuw programma voor toetsing en afsluiting voor Nederlands invoeren, om meer aandacht te besteden aan beheersing van Nederlandse taal (spelling en grammatica). De beoordeling van deze beide en van spreekvaardigheid gaan deel uitmaken van het cijfer voor het SE. Want als het nog meer afglijdt, ontstaan er problemen in het vervolgonderwijs.

Integratiebeleid

Op een B-vestiging merkt een leraar op dat naast taal ook culturele bagage belangrijk is. In dat verband wordt het voorbeeld genoemd van een Marokkaans meisje dat door de leraar individueel geholpen is door met haar de NRC te lezen. Zij is met aardige cijfers geslaagd en dat is voor een deel te danken aan een betere kennis van de Nederlandse samenleving.

Contact ouders school

Een leraar op een B-vestiging zou per land van herkomst een contactpersoon willen aanstellen die met de gezinnen van die herkomst kan praten. Dat zou de participatie van ouders ten goede komen. Die is nu afwezig, doordat ouders de weg niet weten.

VWO

Kwaliteit schoolexamen

De leraar wiskunde op een A-vestiging merkt op dat het SE wiskunde op deze school vrijwel hetzelfde is als het CE, doordat men zich in het SE expliciet op het CE richt. In contrast hiermee vermeldt een wiskunde docent op een B-vestiging, dat men op het SE voor wiskunde-A probeert bepaalde moeilijke woorden in de tekst van de opgaven te vermijden. Op de andere B-vestiging neemt men bij wiskunde de vrijheid om leerlingen op een SE-toets, vooral in het begin, 'aanmoedigings'-punten te geven, of, onder invloed van de wet van Posthumus, wel eens een relatieve beoordeling toe te passen bij schriftelijke SE-toetsen. Ook bij Nederlands vallen de B-vestigingen op, doordat zij werken met een relatieve beoordeling bij de schriftelijke SE-toetsen, of geen vaste beoordelingsrichtlijnen hebben voor schriftelijke en mondelinge toetsen.

Taalbeleid

Taalproblemen spelen volgens de wiskunde docenten van beide A-vestigingen bij wiskunde geen rol. Op een B-vestiging zegt de wiskunde docent dat het hier op het VWO toch om slimme kinderen gaat, die kunnen, als ze al taalproblemen hebben, er beter mee omgaan. Toch biedt één van de B-vestigingen NT-2 aan, een overblijfsel van de aanwezigheid tot voor enkele jaren van een asielzoekerscentrum in de omgeving. Een van de A-vestigingen heeft tot nu toe geprobeerd de woordenschat van leerlingen te ontwikkelen, en men oriënteert zich nu op het aanbieden van een cursus voor alle leerlingen met taalachterstand. Op de andere A-vestiging zijn weinig allochtone leerlingen. Vaak hebben deze leerlingen ook een Nederlandse ouder, is de voertaal thuis Nederlands, of hebben zij buiten het gezin waarvan ze deel uitmaken nauwelijks contact met andere allochtonen, waardoor zij consequent met de Nederlandse taal in aanraking komen. Deze vestiging zegt op het schoolexamen hoge eisen te stellen (“dat geeft een goed gevoel”), maar dat dat gezien de leerlingenpopulatie ook kan (“wij hebben makkelijk praten”).

3. Overige schoolfactoren – de directievragenlijst

VMBO kbl/bbl/lwoo

Percentage allochtone leerlingen

Volgens opgave van de afdelingscoördinator c.q. vestigingsdirecteur bedragen de percentages allochtone leerlingen op de A-vestigingen 18 en 26%, op de B-vestigingen 23 en 8%. Het percentage daarvan dat zelf 8 jaar of korter in Nederland is bedraagt resp. 8, 2, 4 en 1%. Op de A-vestigingen zijn de percentages de laatste drie jaar toegenomen, men verwacht dat ze de komende drie jaar minimaal stabiel zullen blijven of licht toenemen. Op de B-vestigingen zag men de laatste jaren een afname en verwacht men dat het percentage nu stabiel zal blijven.

Groepsgrootte

De groepsgrootte in de onderbouw (zowel bij wiskunde als Nederlands) bedraagt 22 of 17 op de A-vestigingen, en 20 of 16 à 20³¹ op de B-vestigingen. In groepen met lwoo is de grootte in alle gevallen 15. Geen systematische verschillen dus.

In de bovenbouw bedraagt het aantal leerlingen per groep op de A-vestigingen voor beide vakken steeds 20, met uitzondering van een A-vestiging die verschillende groepsgroottes hanteert voor kbl en bbl (24 respectievelijk 17 voor Nederlands; 22 respectievelijk 15 voor wiskunde). Waar sprake is van leerlingen met lwoo bedraagt de groepsgrootte steeds 15 of 16. Ook hier geen systematische verschillen.

Nederlands als tweede taal

Slechts op één A-vestiging bestaat een taalklas (zie ook 3.2.2), als opvolger van een eerdere ISK. De lessen worden gegeven door twee docenten met een bevoegdheid Nederlands als tweede taal. Er is een vast rooster voor de lessen, die ongeveer 15 uren

³¹ Deze school werkt met groepen van 80 leerlingen met 4 à 5 docenten.

per week beslaan. Als de leerlingen er aan toe zijn wordt het leerboek 'Zebra' gebruikt. Voor deze klas worden die leerlingen geselecteerd die het Nederlands onvoldoende beheersen om naar de reguliere lessen te kunnen. De leerlingen die aangemeld worden voor de taalklas worden vooraf niet op hun taalachterstand getoetst. De inhoud van de lessen wordt gedeeltelijk bepaald via signalering van taalproblemen van individuele leerlingen bij andere vakken. Op de andere scholen is geen lesaanbod voor Nederlands als tweede taal.

Extra begeleiding voor allochtone leerlingen

Vrijwel alle vestigingen in dit onderwijstype bieden extra onderwijs, huiswerkbegeleiding en examentraining aan. Slechts een B-vestiging onderscheidt zich van dit algemene beeld: deze biedt geen huiswerkbegeleiding.

Op geen enkele vestiging hebben allochtone leerlingen een persoonlijke tutor (anders dan een mentor) die hen begeleidt in specifieke problemen voor allochtone leerlingen.

Contact tussen school en ouders/thuissituatie

Alle scholen houden oudergesprekken, op de A-vestigingen is de deelname daaraan goed of matig, op de B-vestigingen slecht of goed. Ouderavonden zijn er ook op alle scholen, die worden op de A-vestigingen matig door allochtone ouders bezocht, op de B-vestigingen slecht tot matig. De beide A-vestigingen houden huisbezoeken, de deelname daaraan van allochtone ouders is goed tot matig; de B-vestigingen leggen geen huisbezoeken af. Ook organiseren de beide A-vestigingen culturele activiteiten, met een matige deelname van allochtone ouders. De beide B-vestigingen organiseren geen culturele activiteiten. De A-vestigingen kennen ouderparticipatie; de deelname van allochtone ouders is daarbij slecht tot matig, maar de B-vestigingen hebben ouderparticipatie niet op hun programma staan. Eén van de A-vestigingen maakt melding van een 'multi-culti'project, waaraan door allochtone ouders zeer goed wordt deelgenomen.

Welbevinden van allochtone leerlingen op school

De beide B-vestigingen zeggen de indruk te hebben dat allochtone leerlingen zich op hun school prettig voelen. Van de A-vestigingen heeft de een de indruk dat dat voor het merendeel van de allochtone leerlingen wel geldt, terwijl de andere A-vestiging rapporteert dat dat op deze school aantoonbaar niet het geval is. Deze school geeft aan dat het daarbij gaat om leerlingen vanuit één bepaald herkomstland, die zich in de vestigingsplaats achtergesteld voelen. De andere scholen kunnen geen nadere aanwijzingen geven van groepen leerlingen die zich meer of minder prettig zouden voelen op school.

De beide A-vestigingen geven mogelijkheden aan waarop de school het welbevinden van leerlingen kan beïnvloeden. Zo wordt er op een school in de lessen Nederlands aandacht besteed aan gewoonten, waarden en normen. In projecten wordt aandacht besteed aan verschillen tussen diverse culturen. Onderling begrip en communicatie daarover zijn volgens deze school essentieel. Men merkt ook op dat groepsvorming bij de ingang van het gebouw voor enkele leerlingen wel eens bedreigend overkomt. De andere A-vestiging wijst op het bieden van structuur en erkenning, maar meent dat de omgevingsfactor moeilijk te beïnvloeden is. Een B-vestiging gaat niet in op mogelijkheden om het welbevinden van allochtone leerlingen te beïnvloeden, de ander zegt dat dat niet echt noodzakelijk is.

Rol van de school bij integratie en ondervonden beperkingen daarbij

Een A-vestiging wijst op het belang van excursies en stages voor de integratie. Vaak mogen leerlingen echter van hun ouders niet meedoen met meerdaagse excursies. Men probeert dit dan te ondervangen met het verplichtende karakter van de leerstof. Ook is het bij stages soms moeilijk leerlingen op de juiste plaats te krijgen hetgeen onder andere samenhangt met de geldende kledingvoorschriften. Een B-vestiging wijst ook op de rol van stages, maar merkt ook op dat sommige stageadressen geen allochtone leerlingen wensen. Daarnaast is begeleiding belangrijk en aandacht voor het cultuurverschil thuis/school. De andere B-vestiging kent de school een grote rol toe bij de integratie van allochtone leerlingen in de maatschappij en meent dat de minderheid zich op velerlei wijze aanpast aan de autochtone groep.

Schoolomgeving

Alle scholen staan in een stedelijke omgeving, de A-vestigingen beide in een drukke, de B-vestigingen in een rustige omgeving. Een van de A-vestigingen (met ontbrekend welbevinden) karakteriseert de schoolomgeving als problematisch, onveilig en rommelig. Deze school geeft als enige aan dat de school wel een duidelijke binding heeft met de omgeving. De andere scholen vinden hun omgeving niet problematisch. Ook een van de B-vestigingen vindt de omgeving onveilig en rommelig. Eén A-vestiging is gevestigd in een omgeving met een zakelijke bestemming, de andere drie in een woonomgeving. In geen van de gevallen zijn de leerlingen hoofdzakelijk afkomstig uit de directe omgeving van de school.

Lerarenbestand

De gemiddelde leeftijd van de leraren loopt nauwelijks uiteen tussen de scholen: 48 en 45 jaar op de A- en 46 en 43 jaar op de B-vestigingen. Het aantal jaren ervaring in het onderwijs van deze leerkrachten varieert (tussen 10 en 22 jaar) en verschilt gemiddeld niet systematisch tussen A- en B-vestigingen. Met uitzondering van een B-vestiging hebben alle scholen leraren van allochtone afkomst, hun percentage op het totale lerarenbestand bedraagt 4 en 15 op de A-vestigingen, en 4 op de B-vestiging. Met uitzondering van de A-vestiging (met 15% allochtone leraren en het ontbrekende welbevinden bij allochtone leerlingen) heeft geen van de scholen de laatste jaren te maken gehad met een lerarentekort. Op de betreffende school bedroeg het tekort 10%. Wel hebben alle scholen de afgelopen jaren met onbevoegde leraren moeten werken. Die verzorgden op de A-vestigingen resp. 8 en 10% van het aantal te geven uren, op de B-vestigingen 9 en 3 %.

Alle scholen zeggen op het moment van onderzoek (eind schooljaar 2006-2007) er in te slagen voldoende geschikt personeel te werven, maar zij verwachten ook allemaal dat dat de komende drie tot vijf jaar moeilijker zal worden. Volgens een school zal dat eerder bij exacte vakken dan bijvoorbeeld bij creatieve vakken gebeuren.

VMBO kbl/bbl samengevat

Opvallende verschillen tussen A- en B-vestigingen zijn de volgende. Nederlands als tweede taal vinden we slechts op een A-vestiging, bij de andere A-vestiging en de B-vestigingen ontbreekt die. De A-vestigingen verschillen vrij systematisch van de B-

vestigingen in de wijze waarop ze contact leggen met de ouders c.q. thuissituatie van allochtone leerlingen. Zij kennen huisbezoeken, culturele activiteiten en ouderparticipatie, terwijl dat op de B-vestigingen ontbreekt. Ook hebben beide A-vestigingen min of meer duidelijke ideeën hoe zij het welbevinden van leerlingen kunnen beïnvloeden, bij de B-vestigingen komen die niet naar voren. Het percentage allochtone leraren ligt op de A-vestigingen wat hoger dan op de B-vestigingen.

VMBO tl/gl

Percentage allochtone leerlingen

Volgens opgave van de afdelingscoördinator c.q. vestigingsdirecteur bedragen de percentages allochtone leerlingen op de A-vestigingen 2 en 3%, op de B-vestigingen 10 en 30%. Het percentage leerlingen dat zelf 8 jaar of korter in Nederland is bedraagt op de A-vestigingen 0, op de B-vestigingen 1 tot 5 %. De ene A-vestiging kent een stabiel (blijvend) percentage allochtone leerlingen; de andere A-vestiging zag het percentage de afgelopen jaren stijgen, en verwacht dat dat de komende jaren doorzet. Na een groei de afgelopen jaren verwacht de B-vestiging met 30% allochtone leerlingen voor de komende jaren een stabilisatie; de andere school geeft hierover geen informatie.

Groepsgrootte

De groepsgrootte op de A-vestigingen in de onderbouw bedraagt 25 en 28 leerlingen, op de enige B-vestiging die daarover informatie geeft, 20 tot 25 leerlingen. In de bovenbouw gelden op de A-vestigingen aantallen van 26 tot 29, op de B-vestigingen 24 tot 30.

Nederlands als tweede taal

Op de A-vestigingen wordt geen Nederlands als tweede taal aangeboden, op de B-vestiging met 30% allochtone leerlingen wel. De lessen worden gegeven door de docent Nederlands en collega's van het zorgteam. Er bestaat geen vast rooster voor, en er wordt 2 uur per week aan besteed. Voor deze lessen worden die leerlingen geselecteerd die een taalachterstand hebben en/of moeite met Nederlands. Leerlingen worden naar deze lessen verwezen op basis van leerling-besprekingen door docenten. De inhoud van de lessen wordt gedeeltelijk bepaald via signalering van taalproblemen van individuele leerlingen bij andere vakken.

Extra begeleiding voor allochtone leerlingen

Eén van de A-vestigingen heeft geen enkele vorm van extra begeleiding voor allochtone leerlingen; de andere A-vestiging heeft onderwijs en huiswerkbegeleiding beschikbaar, maar geen examentraining. Beide B-vestigingen bieden extra begeleiding: één in de vorm van onderwijs, huiswerkbegeleiding en examentraining en de ander heeft de al eerder vermelde 2 uren per week beschikbaar voor brede begeleiding. Leerlingen worden daar verplicht (op basis van bespreking in de lerarenvergadering) naar toe gestuurd, maar kunnen ook vrijwillig komen.

Een persoonlijke tutor (anders dan mentor) kent men op geen der scholen.

Contact tussen school en ouders/thuissituatie

Alle scholen houden oudergesprekken, op de A-vestigingen is de deelname door allochtone ouders goed tot matig, op de B-vestigingen matig. Ouderavonden zijn er ook

op alle scholen, op de A-vestigingen worden die goed of slecht door allochtone ouders bezocht, op de B-vestigingen matig. Huisbezoeken kent geen der scholen. Een B-vestiging organiseert culturele activiteiten; de opkomst van allochtone ouders daar is matig. Een A- en een B- school kennen ouderparticipatie; de deelname daaraan op de A-vestiging wordt als matig gekwalificeerd, op de B-vestiging als slecht. Op deze school wordt er wel telefonisch contact met allochtone ouders onderhouden, en vanuit de school begeleidt een persoon Marokkaanse jongeren en hun ouders tot ieders tevredenheid.

Welbevinden van allochtone leerlingen op school

Alle vestigingen hebben de indruk dat allochtone leerlingen zich op hun school prettig voelen. Ze kunnen verder geen onderscheid maken in groeperingen waarvoor dat minder of meer geldt. De A-vestigingen geven niet aan of en hoe de school het welbevinden van leerlingen kan beïnvloeden; de B-vestigingen zoeken het respectievelijk in de genoemde contactpersoon die ouders naar school haalt en tolkt, en in een zo normaal mogelijke omgang en handhaving van regels (lees: normen en waarden).

Rol van school bij integratie en ondervonden beperkingen daarbij

Een A-vestiging verwijst naar een project sociale cohesie dat op alle afdelingen van het VMBO en op alle scholen in de regio van toepassing is. De B-vestigingen wijzen op persoonlijke contacten tussen de contactpersoon en leerling/gezin, en op de eerder genoemde omgang en handhaving van regels.

Schoolomgeving

Een A- school staat in een landelijke omgeving; de andere scholen in een stedelijke. Alle scholen karakteriseren hun omgeving als, rustig, niet problematisch, veilig en verzorgd. De omgeving kent bij drie van de vier scholen een woonbestemming; bij een A-vestiging is die te karakteriseren als zakelijk.

Lerarenbestand

De gemiddelde leeftijd van de leraren loopt niet uiteen tussen de scholen: 46 en 43 jaar op de A- en 45 en 43 jaar op de B-vestigingen. Het aantal jaren ervaring in het onderwijs van deze leerkrachten varieert tussen 12 en 20 jaar en verschilt gemiddeld niet systematisch tussen A- en B-vestigingen. Op een B-vestiging kenmerkt het lerarenbestand zich door weinig spreiding in het aantal ervaringsjaren in het onderwijs: van 25 tot 29 jaar. De andere scholen geven spreidingen te zien van 1 tot meer dan 30 jaar. De A-vestigingen hebben 2 tot 5 % allochtone leraren in dienst, de B scholen hebben geen resp. 0,3% allochtone leraren. Geen van de scholen heeft de laatste jaren te maken gehad met een lerarentekort. Wel hebben alle scholen de afgelopen jaren met onbevoegde leraren moeten werken. Die verzorgden op de A-vestigingen resp. 5 en 10% van het aantal te geven uren, op de beide B-vestigingen slechts 1 %. Alle scholen zeggen op het moment van onderzoek (eind schooljaar 2006-2007) er in te slagen voldoende geschikt personeel te werven, en zij voorzien voor de komende 3 tot 5 jaar geen noemenswaardige problemen.

VMBO tl/gl samengevat

Opvallende verschillen tussen A- en B-vestigingen zijn de volgende.

De A-vestigingen kennen in vergelijking met de B-vestigingen een laag percentage allochtone leerlingen. De B-vestigingen lijken meer dan de A-vestigingen een begeleidingsaanbod te hebben dat afgestemd wordt op de behoeften van allochtone leerlingen. Ook verdiepen de B-vestigingen zich meer in mogelijkheden om het welbevinden van allochtone leerlingen te beïnvloeden en zij lijken meer een eigen rol te zien in de bevordering van de integratie van allochtone leerlingen in de samenleving. De B-vestigingen hebben nauwelijks docenten van allochtone afkomst, en werken, in afwijking van de A-vestigingen, ook nauwelijks met onbevoegde leraren. Personeelsvoorziening lijkt op geen van de scholen nu en in de nabije toekomst echt een probleem.

HAVO

Percentage allochtone leerlingen

Volgens opgave van de afdelingscoördinator c.q. vestigingsdirecteur bedragen de percentages allochtone leerlingen op de A-vestigingen 5 en 30%, op de B-vestigingen 28 en 10%. Het percentage daarvan dat zelf 8 jaar of korter in Nederland is bedraagt respectievelijk <1, 5, <1 en 1%. Op de A-vestigingen en één van de B-vestigingen zijn de percentages de laatste drie jaar toegenomen en verwacht men de komende drie tot vijf jaar een stabilisatie. Op de andere B-vestiging zag men de laatste jaren een afname en verwacht men dat dit doorzet. (De school 'verwit', door een specifiekere profilering de laatste jaren.)

Groepsgrootte

Op de A-vestigingen bedraagt de groepsgrootte in de onderbouw 27 tot 29 leerlingen, op de B-vestigingen is die lager met 23 en 21 leerlingen. In de bovenbouw ontlopen de scholen elkaar niet veel: 22 tot 26 op de A-vestigingen en 20 tot 26 op de B-vestigingen.

Nederlands als tweede taal

Geen der scholen biedt lessen Nederlands als tweede taal aan.

Extra begeleiding voor allochtone leerlingen

De ene A-vestiging kent geen extra onderwijs, huiswerkbegeleiding of examentraining voor allochtone leerlingen. De andere A-vestiging geeft aan dat 3,5 % van alle leerlingen via het zorgoverleg externe hulp krijgt. Daarnaast is er voor allochtone leerlingen de mogelijkheid voor extra individueel onderwijs, en biedt men ook huiswerkbegeleiding en examentraining aan.

Eén van de B-vestigingen biedt structureel steunlessen voor verschillende vakken in groepen aan in de onderbouw, en daarnaast is er onregelmatig individuele ondersteuning van docenten en remedial teacher. Ook de andere B-vestiging zet extra onderwijs in. Huiswerkbegeleiding kent men op de B-vestigingen niet, maar examentraining in beide gevallen wel. De B-vestigingen wijzen er beide op dat alle vormen van ondersteuning voor alle leerlingen beschikbaar zijn, en niet alleen voor allochtone.

Geen van de vier vestigingen kent een persoonlijke tutor voor allochtone leerlingen.

Contact tussen school en ouders/thuissituatie

Alle scholen organiseren oudergesprekken, de deelname daaraan door allochtone ouders is op de A-vestigingen matig tot goed, op beide B-vestigingen goed. Ouderavonden worden zowel op A- als B-vestigingen matig tot goed door allochtone ouders bezocht. Slechts een B-vestiging organiseert huisbezoek en de deelname daaraan door allochtone ouders is goed. Een A-vestiging kent geen culturele activiteiten, noch ouderparticipatie. Deelname aan culturele activiteiten van allochtone ouders is op de andere A-vestiging goed, op de B-vestigingen slecht resp. goed, en ouderparticipatie slaat bij allochtone ouders op de A-vestiging matig en op de B-vestigingen matig tot slecht aan.

Welbevinden allochtone leerlingen op school

Beide A-vestigingen geven aan dat allochtone leerlingen zich op hun school prettig voelen. Bij de B-vestigingen is dat minder het geval: in het ene geval doordat de school bezig is 'witter' te worden, in het andere geval doordat bij allochtone leerlingen meer problemen voorkomen op onderwijs- sociaal en pedagogisch gebied. De B-vestigingen geven ook aan dat minder welbevinden zich toespitst op Marokkaanse en Turkse leerlingen, respectievelijk kinderen van asielzoekers. Een A-vestiging zegt dat men wel meer op allochtone leerlingen (en hun welbevinden) zouden kunnen inzoomen, maar dat de focus van de school daar nu eenmaal niet ligt. De andere A-vestiging ziet zijn invloed in het aanbieden van veel gezamenlijke of geïntegreerde activiteiten waarin leerlingen zich wel kunnen profileren, bijvoorbeeld cultuur. Bij de B-vestigingen is het beeld even divers: de ene school ziet nauwelijks mogelijkheden om het welbevinden van allochtone leerlingen te beïnvloeden, doordat de school nadrukkelijk voor een kunstprofiel heeft gekozen en dat langzamerhand steeds meer autochtone en minder allochtone leerlingen aantrekt. De school betreurt de 'verwitting' wel. De andere school wendt zijn invloed aan via het goed begeleiden door mentoren.

Rol van school bij integratie en ondervonden beperkingen daarbij

Ook hier is het beeld divers: Een A-vestiging ziet de allochtone leerlingen niet als een aparte groep, maar als volledig deel van het onderwijssysteem. Voor deze school lijkt integratie een feit. De andere A-vestiging wil leerlingen een oefenplek bieden voor waarden en normen. De ene B-vestiging legt de nadruk op het bieden van een degelijke vooropleiding, op de vervolgkeuze en zorgen voor een goed leer- en leefklimaat, en in het vak maatschappijler wordt integratie gethematiseerd. Een beperking vormt het feit dat leerlingen vaak in twee totaal verschillende werelden leven. De andere B-vestiging meent dat er niets beters is voor allochtone leerlingen dan omgang met (taalvaardige) leerlingen uit midden- of hogere klasse.

Schoolomgeving

Alle scholen beschrijven hun omgeving als stedelijk, rustig, niet problematisch, en verzorgd. Een B-vestiging vindt de omgeving onveilig, en zowel onder de A- als B-vestigingen is er één in een zakelijk omgeving en één in een omgeving met een woonbestemming gesitueerd. Geen van de scholen heeft een duidelijke binding met de buurt, en de leerlingen komen niet in hoofdzaak uit de omgeving van de school.

Lerarenbestand

Op de A-vestigingen is de gemiddelde leeftijd van de leraren wat lager dan op de B-scholen: resp 35 en 42 jaar tegen 43 en 53 jaar. Het gemiddeld aantal jaren ervaring in het onderwijs verschilt niet systematisch: 15 en 6 jaar op de A-vestigingen en 9 en 15 jaar op de B-vestigingen. Daar zit op alle scholen wel een grote variatie in: die bedraagt tussen de 1 en 20 of 30 jaar op de A-vestigingen en tussen 1 en 20 resp. 4 en 35 jaar op de B-vestigingen. Alle scholen hebben leraren van allochtone afkomst: 5% op beide A-vestigingen en 7 en 2% op de B-vestigingen.

Geen van de scholen heeft de afgelopen drie jaar te maken gehad met een lerarentekort. Op de A-vestigingen heeft men niet, op de B-vestigingen wel met onbevoegde leraren moeten werken. De percentages van het totaal aantal te geven uren bedroegen hier 5 tot 10% (wisselend per jaar) respectievelijk 2%. Een A-vestiging slaagt er op het moment van onderzoek niet in om voldoende geschikt personeel te werven en verwacht dat dat ook in de toekomst steeds moeilijker zal worden. De andere scholen hebben momenteel geen wervingsproblemen; één van de B-vestigingen (met de hoogste gemiddelde leeftijd) verwacht problemen door de uitstroom van docenten en groei van de school.

HAVO Samengevat

Zowel bij A- als B-scholen treffen we redelijke percentages allochtone leerlingen aan en geen der scholen biedt Nederlands als tweede taal aan.

Opvallende verschillen tussen A- en B-scholen zijn de volgende.

De B-scholen bieden beide extra begeleiding aan voor allochtone leerlingen, terwijl die op een A-school ontbreekt, maar huiswerkbegeleiding maakt daar geen onderdeel van uit. Huisbezoek wordt slechts op een B-school gehouden, maar slaat bij allochtone ouders goed aan. Ouderparticipatie daarentegen vindt weinig weerklank. De B-scholen rapporteren minder welbevinden van de allochtone leerlingen op hun school dan de A-scholen. Op de B-scholen ligt de gemiddelde leeftijd van de leraren wat hoger dan op de A-scholen, en men heeft er de afgelopen jaren met onbevoegde leraren moeten werken, terwijl dat op de A-scholen niet het geval was.

VWO

De beide A-vestigingen in dit schooltype zijn categorale gymnasia, de B-vestigingen zijn VWO-afdelingen van scholengemeenschappen voor voortgezet onderwijs.

Percentage allochtone leerlingen

Volgens opgave van de afdelingscoördinator c.q. vestigingsdirecteur bedraagt het percentage allochtone leerlingen op een A-vestiging 1,8%; van de andere vestiging is er geen opgave daar deze gegevens door de school niet worden geregistreerd. (Volgens de schatting van de docenten in de interviews bedraagt het percentage allochtone leerlingen hier 10 tot 12%) Op de B-vestigingen bedragen de percentages 15 en 3,5%. Het percentage leerlingen dat zelf 8 jaar of korter in Nederland is bedraagt respectievelijk 0,5, 3 en 1,5%. Een A-vestiging heeft een het percentage leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond de afgelopen jaren zien stijgen, en verwacht dat die trend de komende jaren door zal zetten. Op de andere A-vestiging is het percentage stabiel en men verwacht dat dat zo blijft. Op één van de B-vestigingen zijn de percenta-

ges de laatste drie jaar afgenomen en men verwacht de komende drie tot vijf jaar een stabilisatie. Op de andere B-vestiging zijn de percentages al jaren stabiel en zij zullen dat naar verwachting ook blijven.

Groepsgrootte

Op de A-vestigingen bedraagt de groepsgrootte in de onderbouw in alle gevallen 28 leerlingen; op de B-vestigingen 30 leerlingen met een uitzondering voor Nederlands (28). In de bovenbouw zijn de groepen voor wiskunde soms iets kleiner, nl 15 tot 23 (door opsplitsing van de groepen per profiel), maar A- en B-vestigingen verschillen daarin niet systematisch.

Nederlands als tweede taal

Volgens opgave van de afdelingscoördinator c.q. vestigingsdirecteur bieden beide B-vestigingen en geen van de twee A-vestigingen lessen Nederlands als tweede taal aan. De lessen NT2 op de B-vestigingen worden gegeven door een docent Nederlands of Nederlands/NT2 en kennen in het ene geval wel en in het andere geen vast rooster. Het aantal lessen wordt in beide gevallen individueel naar behoefte bepaald; een vestiging meldt daarvoor een gemiddeld aantal van vier uren per week. Op een vestiging gebruikt men geen leerboeken, op de andere heeft men veel digitale methodes beschikbaar en gebruikt men voor de bovenbouwleerlingen dezelfde methode als bij Nederlands. Voor deze lessen worden speciale groepen leerlingen geselecteerd: allochtone leerlingen die zonder extra Nederlands geen diploma zouden kunnen halen, zoals 'zij-instromers', of leerlingen met weinig ontwikkeling in het Nederlands. Beide vestigingen toetsen of screenen alle brugklasleerlingen op taal- (en reken-)achterstand of -ontwikkeling c.q. dyslexie.

Extra begeleiding voor allochtone leerlingen

De ene A-vestiging kent geen extra onderwijs, huiswerkbegeleiding of examentraining voor allochtone leerlingen. De andere A-vestiging biedt evenmin extra onderwijs aan, maar heeft wel huiswerkbegeleiding en examentraining. Beide B-vestigingen bieden een vorm van extra onderwijs, huiswerkbegeleiding en examentraining aan; op een van de vestigingen blijft extra onderwijs beperkt tot de onderbouw. Geen van de vier vestigingen heeft een persoonlijke tutor voor allochtone leerlingen.

Contact tussen school en ouders/thuissituatie

Alle scholen organiseren oudergesprekken en ouderavonden, de deelname aan beide door allochtone ouders is op de A-vestigingen goed of zeer goed, op de B-vestigingen resp. matig tot slecht en zeer goed. Huisbezoek komt op de onderzochte vestigingen van dit schooltype niet voor. Alle vestigingen kennen culturele activiteiten en, op één A-vestiging na, ook ouderparticipatie. Deelname aan deze activiteiten is op de A-vestigingen matig of zeer goed; op de B-vestigingen matig tot slecht of matig.

Welbevinden allochtone leerlingen op school

Alle vestigingen geven aan dat allochtone leerlingen zich op hun school over het algemeen prettig voelen. Een A-vestiging meldt dat dat voor een individuele leerling wat minder het geval kan zijn; de school heeft het voornemen om allochtone leerlingen uit de bovenbouw te betrekken bij de begeleiding van allochtone leerlingen uit de onderbouw.

Een van de B-vestiging geeft aan dat het vooral de Marokkaanse jongens zijn die zich op school minder prettig lijken te voelen. Zij zijn lastig te benaderen en een brug slaan is moeilijk. Toch wil men het blijven proberen en hen bij gesprekken betrekken.

Rol van school bij integratie en ondervonden beperkingen daarbij

Een van de A-vestigingen ziet de rol van de school bij integratie van allochtone leerlingen als gering: de drempel tot het gymnasium blijkt te hoog te zijn. De andere A-vestiging ziet die rol gerealiseerd bij de lessen geschiedenis en maatschappijleer, waar veel aandacht wordt besteed aan integratievraagstukken, vaak in de vorm van een debat. [[Deze school wil zich ook actiever richten op allochtone leerlingen, door binnenkort een dependance te openen in een stadsdeel met veel allochtone bewoners.]]

Een van de B-vestigingen ziet voor de school een belangrijke rol bij de integratie, men organiseert daartoe een speciaal project. De andere B-school wil die rol realiseren door allochtone leerlingen leerling te laten zijn met de andere leerlingen in al hun verscheidenheid.

Schoolomgeving

Beide A-vestigingen beschrijven hun omgeving als stedelijk, rustig, niet problematisch, veilig en verzorgd. De B-vestigingen wijken hier niet erg van af: een B-vestiging vindt de omgeving druk, de andere karakteriseert zijn omgeving als rommelig. Een A-vestiging staat in een omgeving met een zakelijke bestemming, de andere drie in een woonomgeving. Een van de beide A-vestigingen en een van de beide B-vestigingen zegt een duidelijke binding met de buurt te hebben, maar bij geen van de vier vestigingen komen de leerlingen hoofdzakelijk uit de directe omgeving van de vestiging.

Lerarenbestand

Op de A-vestigingen is de gemiddelde leeftijd van de leraren wat lager dan op de B-vestigingen: resp. 43 en 46 jaar tegen 45 en 50 jaar. Het gemiddeld aantal jaren ervaring in het onderwijs is op de A-vestigingen ook iets lager: 18 en 20 jaar tegen 20 en 30 jaar op de B-vestigingen. Daar zit op alle scholen wel een grote variatie in: van 1 of 0 tot 35 à 40 jaar. Beide B-vestigingen hebben 5% allochtone leraren in dienst, op een van de A-vestigingen bedraagt dat 1% en de andere vestiging heeft dit jaar geen allochtone leraren.

Op een B-vestigingen na hebben de vestigingen de afgelopen drie jaar niet te maken gehad met een lerarentekort. Op de betreffende B-vestiging bedroeg het tekort 5% van het aantal te geven lessen. Op de beide B-vestigingen heeft men voor 5% van het aantal te geven uren met onbevoegde leraren moeten werken. Op een A-vestiging heeft men geen onbevoegde leraren gehad; op de andere wel, maar dat wegens het feit dat het hier gaat om een opleidingsschool die altijd een aantal docenten in opleiding in tijdelijke dienst heeft. Ook hier ging het om 5% van het aantal te geven uren. Alle vestigingen slagen er op het moment van onderzoek in om voldoende geschikt personeel te werven, maar zij verwachten ook allemaal dat er in de komende drie tot vijf jaar problemen zullen ontstaan. Een A-school geeft aan dat de werving gericht is op academisch geschoolde docenten en vermeldt dat het steeds moeilijker zal worden om die te vinden. Een B-school signaleert de grootste problemen voor de vakken Duits, economie, aardrijkskunde en natuurkunde.

VWO Samengevat

Er zijn geen systematische verschillen tussen A- en B-vestigingen met betrekking tot het percentage allochtone leerlingen; wat wel opvalt, is dat de percentages hier soms erg laag zijn. Ook in groepsgrootte is er geen verschil tussen A- en B-vestigingen. Nederlands als tweede taal wordt wel op de B-vestigingen, maar niet op de A-vestigingen aangeboden en B-vestigingen lijken ook meer extra ondersteuning voor allochtone leerlingen aan te bieden. Deelname aan contactactiviteiten door allochtone ouders lijkt op de B-vestigingen licht achter te blijven bij die op A-vestigingen. Dat geldt vooral de culturele activiteiten, die op dit schooltype vrij breed worden georganiseerd.

A- en B-vestigingen verschillen niet in het welbevinden van hun leerlingen en ook in de schoolomgeving zijn er geen opvallende verschillen. Op de A-vestigingen lijkt de gemiddelde leeftijd van de leraren, en hun aantal ervaringsjaren wat lager, maar de verschillen zijn gering. Bovendien is de spreiding groot. Onbevoegde leraren lijken op B-vestigingen wat vaker voor te komen, maar ook hier zijn de verschillen klein.

