

Freek Faber & Els Verschure

Schoolkeuze & schooladvies *Een onderzoek in Amsterdam-Oost*

Els Verschure en Freek Faber zijn coördinatoren Onderwijsvoorrrangsbeleid in Amsterdam-Oost. Een gebied met dertig basisscholen, twaalf scholen voor voortgezet onderwijs en een groot aantal welzijnsinstellingen. De meeste basisscholen worden overwegend bezocht door allochtone leerlingen. Het percentage varieert tussen de vijftig en honderd procent. Ook de brugklassen worden steeds veelkleuriger en dat geldt zeker niet alleen voor de LBO-scholen. In Amsterdam wordt op dit moment gewerkt aan het zogenaamde Delta-plan voor het voortgezet onderwijs. In Amsterdam-Oost worden in het kader van het onderwijsvoorrrangsbeleid al enige tijd reddingspogingen ondernomen.

In dit artikel gaan de auteurs in op de situatie in de brugklassen. Ze beschrijven een onderzoek naar de beheersing van de basisvaardigheden en de relatie met het schooladvies van de basisschool. Vervolgens komen resultaten in de bovenbouw van het basisonderwijs aan de orde. Ten slotte bespreken ze enkele mogelijke oplossingen.

In het onderwijsvoorrrangsgebied Amsterdam-Oost bestaat een goede samenwerking tussen de scholen voor voortgezet onderwijs. Het onderwijsvoorrrangsbeleid (OVV) is voor deze scholen een organisatievorm waarin, niet gehinderd door verzuiling of door onderlinge concurrentie, met elkaar gepraat wordt. Belangrijk gesprekspunt: de verwijzing vanuit de basisschool naar het voortgezet onderwijs. Alle scholen voor voortgezet onderwijs zien de gang van zaken rond deze verwijzing als een knelpunt. Op de scholengemeenschappen

voor MAVO/HAVO/VWO is rondom Kerst voor een aanzienlijk aantal leerlingen al duidelijk dat ze het eerste jaar niet zullen halen of beter voor een ander schooltype kunnen kiezen. De LBO en LBO/MAVO scholen zien zich in het tweede jaar geconfronteerd met een instroom van leerlingen uit het AVO, terwijl de aanmeldingen voor de brugklas teruglopen.

Voor beide schooltypen een vervelende situatie; voor de betrokken leerlingen ook verre van plezierig. Brugklasmentoren vragen zich af wat de waarde van het schooladvies van de basisschool is, terwijl het wel duidelijk is dat groep 8 leerkrachten serieus werk maken van dat advies. Bovendien is het zonneklaar dat een schoolwisseling de kans op het behalen van een diploma niet groter maakt; en de eindexamenresultaten in de grote steden zijn al niet om over naar huis te schrijven.

Het brugklasonderzoek

Reden om eens na te gaan wat er precies aan de hand is aan het eind van de basisschool. Het voortgezet onderwijs wilde meer inzicht in de prestaties van de brugklasleerlingen. Zijn de prestaties zwakker dan op vergelijkbare scholen? Speelt het probleem op alle scholen? Geldt het zowel voor allochtone als autochtone kinderen?

Kortom, een verlangen naar objectieve toetsgegevens van de brugklassers, zodat de problemen boven tafel kwamen en naar een oplossing gezocht kon worden. Omdat er geen genormeerde brugklastoets bestond die voor ons doel geschikt was, werd gekozen voor een toets die eigenlijk ontwikkeld is voor het basisonderwijs. In september 1989 zijn in de brugklassen van de scholen voor voortgezet onderwijs in Oost onderdelen van de Entreetoets van het CITO afgenomen (Verschure 1989).

De Entreetoets is een toets die bedoeld is voor het opsporen van hiaten in de basisvaardigheden in het zevende en achtste leerjaar van het basisonderwijs. De Entreetoets geeft informatie om het onderwijs zo goed mogelijk af te stemmen op de behoeften van de leerlingen voor zover het de instrumentele vaardigheden betreft. De Entreetoets kan deze functie ook vervullen in de brugklassen van het LBO. De Entreetoets is niet bedoeld voor school-

keuze; daarvoor wordt op veel scholen de Eindtoets van het CITO gebruikt.

De Entreetoets bestaat uit drie hoofdonderdelen, taal, rekenen en informatieverwerking. Elk onderdeel bestaat uit een aantal subrubrieken. In het onderdeel Taal komt ontleden, spelling en taalgebruik aan de orde. Bij Rekenen wordt aandacht besteed aan getallen en hoofdrekenen, toepassingen, en bewerkingen en procenten. Bij Informatieverwerking tenslotte komt het begrijpend lezen aan de orde alsmede het gebruik maken van informatie-middelen.

Het brugklasonderzoek beperkte zich tot afneming van enkele onderdelen (afneming van de gehele toets neemt drie dagdelen in beslag). Gekozen werd voor talige onderdelen, namelijk taalgebruik, begrijpend lezen en de subtoets vraagstukjes uit het rekenonderdeel. Spelling en ontleden werden dus buiten beschouwing gelaten. In dit artikel gaan we in op de prestaties op het onderdeel taalgebruik en begrijpend lezen.

TOETSVOORBEELDEN In het onderdeel taalgebruik moeten leerlingen in totaal veertig opgaven beantwoorden op het gebied van de woord- en zinsbouw, semantiek en tekstopbouw. Aan de orde komen vragen met betrekking tot woordvorming, woordafleidingen, de grammaticaliteit van zinnen, woordbetekenis, synoniemen, betekenisvelden, figuurlijk taalgebruik, maar ook inzicht in de logische opbouw van een tekst wordt getoetst.

In welk rijtje betekenen de woorden hetzelfde?

- a begrijpen – inzien – snappen
- b beledigen – schelden – waarschuwen
- c denken – oplossen – verzinnen
- d mopperen – roepen – vloeken

Met welke van de volgende groepen woorden kun je geen volledige zin maken?

- a 's zomers – kamperen – wij – steeds
- b 's zomers – gaan – wij – kamperen
- c eerlijk – verdeelden – hun – vangst
- d mijn huiswerk – ik – morgen – ga – maken

Wat is de beste volgorde van deze zinnen?

- 1 Daar keek hij argwanend naar alle kanten
- 2 Een man kwam langzaam dichterbij
- 3 Hij hield stil bij een oude put
- 4 Toen pas haalde hij een pakje uit zijn zak

Bij het onderdeel begrijpend lezen beantwoorden leerlingen vragen naar aanleiding van de tekst.

Waarom varen tijdens een wervelstorm de reddingsboten vrijwel niet uit?

- a De reddingsboten kunnen tijdens de wervelstorm niet gewaarschuwd worden.
- b Men merkt pas na de tyfoon of er hulp nodig was.
- c Tijdens de wervelstorm kunnen de reddingsboten niet tijdig bemand worden.
- d Tijdens een wervelstorm uitvaren is erg gevaarlijk.

DE RESULTATEN Van de resultaten zal niemand achterovervallen. Het is al langer bekend dat allochtone leerlingen, die meer dan 50 procent van de brugklaspopulatie vormen, vooral uitvallen op begrijpend lezen en taalgebruik. Wat echter iedereen in het onderwijsveld schokte, was de mate van de achterstand. Dat hadden we niet gedacht.

De resultaten op begrijpend lezen van de Amsterdamse brugklassers zijn vergelijkbaar met de scores van LBO-leerlingen uit een grote provincieplaats. Maar 65 procent van die Amsterdamse brugklassers zat op een MAVO/HAVO/VWO-school.

De scores op de toetsen voor taalgebruik zijn al niet veel beter; de scores van de brugklassers zijn vergelijkbaar met de landelijke scores van de leerlingen van groep 8; maar die brugklassers hebben dan wel een jaar langer onderwijs gehad. Geen cijfers om vrolijk van te worden.

De achterstand ten opzichte van de landelijke cijfers wordt vooral veroorzaakt door de lage toetsprestaties van de Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen. De prestaties vertonen een intussen bekend beeld; de Nederlandse leerlingen scoren het hoogst, gevolgd door de 'overige etnische groepen' (Chinezen, Italianen, Spanjaarden, et cetera), daarna volgen de Surinaamse leerlingen en de Turkse en Marokkaanse leerlingen sluiten de rij. Opvallend in dit onderzoek was het relatief geringe verschil tussen Surinaamse en Turkse en Marokkaanse leerlingen. De Surinaamse leerlingen haalden op het rekenonderdeel en begrijpend lezen geen betere resultaten dan hun Turkse en Marokkaanse klasgenoten.

HET SCHOOLADVIES VAN ALLOCHTONE LEERLINGEN Toch een paar lichtpuntjes. In het onderzoek was gevraagd welk schooladvies de brugklassers gehad hadden van de basisschool. We wilden bekijken wat het verband was tussen dat schooladvies en de toetsprestaties. Uit het onderzoek bleek dat basisschoolleerkrachten consistent adviseren, ofte wel dat er een verband bestaat tussen prestaties en schooladviezen. Kinderen met een HAVO-advies scoorden beter dan kinderen met een MAVO-advies en deze deden het op hun beurt beter dan de LBO-leerlingen. Maar omdat de prestaties in de grote steden wat lager liggen dan in de rest van Nederland, krijgen leerlingen sneller een 'hoger' schooladvies. De leerkrachten passen hun normen aan aan de populatie. In elke klas worden een paar leerlingen naar het vwo verwezen, een paar naar het LBO en de rest naar MAVO of HAVO, min of meer ongeacht het niveau van de klas. Ook in het basisonderwijs regeert de Wet van Posthumus of in het land der blinden is een oog koning.

Tevens bleek dat leerkrachten in Amsterdam-Oost zich niet schuldig maken aan onderschatting van allochtone leerlingen. Het wordt tijd dat het verhaal dat allochtone kinderen consequent een te laag schooladvies krijgen eens naar het rijk der fabelen verwezen wordt. In Amsterdam-Oost bleek het tegenovergestelde het geval. Dit gegeven dat in 1989 in Amsterdam de tongen in beweging bracht, wordt in oktober 1991 ondersteund door landelijke onderzoeksresultaten van het Instituut voor Toegepaste Sociologie uit Nijmegen (Tesser 1991). Allochtone kinderen krijgen een hoger schooladvies dan je op grond van hun prestaties zou mogen verwachten. Andere factoren dan prestaties op lees-, taal- en rekentoetsen spelen een belangrijke rol bij het schooladvies; ze krijgen het voordeel van de twijfel. Leerkrachten hebben het idee dat hun allochtone kinderen wel in staat zijn de HAVO te halen; en toch faalt een groot aantal van deze kinderen in de brugklas. Hun zwakke prestaties op het gebied van taal en begrijpend lezen doen hen dan de das om.

De leraren in de brugklas merken op dat Fatima wel goed haar best doet, maar toch te weinig begrijpt van de aardrijkskunde- en geschiedenisboeken. En de spelling van Mohammed mag dan wel redelijk zijn, hij is niet

in staat om een samenvatting van een tekst te maken.

HOE KOMT DAT NOU? Na de eerste schrik komen de mogelijke verklaringen op tafel: in het basisonderwijs wordt onvoldoende aandacht besteed aan de basisvaardigheden, het eindniveau van de groep 8 is te laag, basisschoolleerkrachten weten niet wat in de brugklas verwacht wordt, ouders hebben een te hoog aspiratieniveau, leerkrachten zijn huiverig om hun eigen mening te volgen als ouders en kinderen iets anders willen, het voortgezet onderwijs kan niet inspelen op de problemen van tweede-taalverwervers, de overgang naar het voortgezet onderwijs is te groot, in het voortgezet onderwijs houdt men geen rekening met verschillende referentiekaders, en ga maar door...

Toetsen in de basisschool

De discussie was in ieder geval op gang gebracht en zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs raakte men doordrongen van de ernst van de problemen. In het basisonderwijs ontstond weer meer behoefte aan objectieve testen. De Eindtoets Basisonderwijs van het CITO vindt in Amsterdam niet massaal aftrek. De Eindtoets die jaarlijks door het CITO gemaakt wordt en op veel scholen gebruikt wordt als ondersteuning van het schooladvies is in de jaren zeventig op veel scholen in de grote steden in onbruik geraakt. Het adviesformulier (een kwalitatieve beschrijving van de leerling) dat in Amsterdam daarvoor in de plaats gekomen is, blijkt ook niet de juiste oplossing. Leerkrachten hebben weinig gestandaardiseerde gegevens over hun leerlingen. Zij wilden wel eens weten hoe het er nu voorstond in de bovenbouw van de basisschool.

Daarom bood het ovb-Oost alle basisscholen de mogelijkheid de Entreetoets af te nemen aan het eind van groep 7 of begin groep 8. Op die manier kon er een vergelijking gemaakt worden tussen de gegevens uit de brugklas en de prestaties van leerlingen van groep 8 een jaar eerder. Is het inderdaad zo dat in de groep 8 nog maar weinig leervorderingen gemaakt worden, omdat schoolkeuze, musical en werkweken te veel tijd in beslag nemen? Is de

achterstand op alle onderdelen zo dramatisch? Zijn er grote verschillen tussen scholen? Om daar achter te komen is de afgelopen twee jaren (in juni 1990 en 1991) in een twintigtal klassen in basisscholen in Amsterdam-Oost de Entreetoets afgenomen. Uit de resultaten zijn een paar opmerkelijke conclusies af te leiden (Verschure 1990).

DE RESULTATEN In de basisschool is de volledige Entreetoets afgenomen. We beschikken dus niet alleen over de resultaten op de onderdelen die in de brugklas zijn afgenomen, maar hebben ook informatie over andere aspecten zoals spelling, getalbegrip en dergelijke.

In dit artikel beperken we ons tot de resultaten op taal en informatieverwerking, waaronder begrijpend lezen. Welnu, de resultaten. De leerlingen in groep 8 uit Amsterdam-Oost scoren aanzienlijk lager dan het landelijk gemiddelde; dat geldt zowel voor taal, rekenen als informatieverwerking. De kleinste achterstand is te zien bij spelling en ontleden. Het oost-gemiddelde op deze onderdelen ligt in de buurt van het landelijk gemiddelde en veel scholen scoren zelfs hoger. De achterstand bij taal ligt dus niet op spelling of ontleden, maar op het onderdeel dat in de Entreetoets taalgebruik genoemd wordt. Dus op het vlak van woord- en zinsbouw, semantiek, zinsbetekenis en tekstopbouw (zie de beschrijving van de toets in het begin van dit artikel). Bij informatieverwerking scoren de leerlingen zowel laag bij het gebruik van informatiemiddelen (kaart lezen, tabellen en grafieken interpreteren, gebruik maken van naslagmaterialen) alsook bij begrijpend lezen.

Er bestaan verschillen tussen scholen, maar het beeld is consistent; de meeste scholen met veel allochtone leerlingen (meer dan 60 procent) hebben zeer zwakke scores op begrijpend lezen en taalgebruik, terwijl bijna geen enkele school echt slechte resultaten behaalt op spelling.

VERKLARINGEN Wat betekent dat nu? Hoevel in het onderwijs nog regelmatig geklaagd wordt over de spellingvaardigheid, is het daar niet zo slecht mee gesteld. Veel allochtone leerlingen zullen geen flauw idee hebben wat de woorden uit de spellingtoets betekenen, ze hebben het echter wel in de gaten als de woor-

den verkeerd geschreven zijn. Het zou beter andersom kunnen zijn.

Datzelfde geldt voor een taalonderdeel als ontleden en woordbenoemen. Hoe is het mogelijk dat leerlingen wel kunnen aangeven of de verkoopster onderwerp of lijdend voorwerp is, maar als gevraagd wordt naar de betekenis van de betreffende zinnen het antwoord schuldig blijven.

In welk van de onderstaande zinnen is de verkoopster het onderwerp?

- a De boze cheffin gaf de verkoopster een uitbrander
- b De klanten prezen de verkoopster
- c De verkoopster ontsloeg men op staande voet
- d Gisteren zei de verkoopster dat het in orde kwam

Onze verklaring voor de verschillen in beheersing van deze vaardigheden gaat in twee richtingen. Leerkrachten zijn vertrouwd met spellingonderwijs en grammatica-onderwijs. Bovendien zijn de laatste tijd, zeker voor spelling een aantal goede methoden op de markt gekomen, die gebruik maken van een heldere didactiek. Zoals ook uit het landelijke peilingsonderzoek (PPON) blijkt (Zwarts 1990), wordt nog steeds veel tijd in het taalonderwijs aan spelling besteed. Deze drie gegevens gecombineerd lijken vruchten af te werpen. Bekwame leerkrachten, goed materiaal en voldoende leertijd leiden tot redelijke resultaten. Bovendien is dit technische taalonderwijs weinig cultuurgebonden. Regels lijken los te staan van de inhoud van teksten.

Minder positief is de situatie bij taalgebruik en begrijpend lezen. De bekendheid met tweede-taaldidactiek is gering. Op de meeste scholen wordt voor tweede-taalverwerwers geen gebruik gemaakt van specifiek materiaal. In de klas hanteert men een moedertaalmethode. Als het meezit, passen leerkrachten hun didactiek aan, moeilijke woorden worden eens extra uitgelegd en in de taalboeken wordt veel geschrapt. Begrijpend lezen levert veel problemen op, dus gaat men op zoek naar eenvoudige teksten. Zelfstandige verwerking kost enorm veel moeite, dus komt de leerkracht handen en voeten te kort om elke vraag te verduidelijken. Leerkrachten in de bovenbouw van het basisonderwijs zijn voortdurend bezig de teksten uit

de wereldoriëntatiemethoden te versimpelen, als ze deze boeken niet allang ter zijde hebben gelegd.

Maar het gaat niet alleen om taalproblemen. Voor het begrijpend leesonderwijs is de laatste jaren een aantal goede methoden verschenen, maar ongeschikt voor het gebruik in de meer-talige klas. Niet alleen omdat het taalgebruik in de teksten te moeilijk is, niet alleen omdat de opdrachten een beroep doen op abstracte taalvaardigheid, maar vooral omdat zoveel kennis van de (Nederlandse) wereld bekend verondersteld wordt. Het gaat niet alleen om de betekenis van een woord maar om de hele culturele lading die met dat woord verbonden is.

In een leestekst wordt een vader ten tonele gevoerd die duivenmelker is. Latifa vraagt verbaasd wat dat nu weer is. Ze zal snel begrijpen dat de betreffende vader niet voor zijn beroep duiven melkt, maar het blijft voor haar vreemd dat iemand voor zijn plezier en als sport duiven houdt, veel geld aan die dieren besteedt en het ook niet erg vindt als alles onder de duivenpoep zit. Alleen een uitleg van het woord is dus niet voldoende.

En dan hebben we het nog niet over normatieve woorden als fatsoenlijk, eerlijk, ouderwets, ordinair. Werelden van verschil gaan daarachter schuil. Aan deze verschillen in referentiekader wordt meestal nauwelijks aandacht besteed. In het onderwijs van alledag worden allochtone kinderen voortdurend geconfronteerd met deze problemen. Zij lopen daardoor een achterstand op die pijnlijk zichtbaar wordt in de resultaten op taal- en leestoetsen.

WANNEER MOET DE ACHTERSTAND INGEHAALD ZIJN? De achterstand, die allochtone leerlingen oplopen moet ingehaald worden. Natuurlijk kun je niet tot in lengte van dagen het onderwijs aanpassen. Op een gegeven moment moeten allochtone leerlingen aan de eisen van het Nederlandse onderwijs kunnen voldoen, al was het alleen maar om later een kans op de arbeidsmarkt te maken; de arbeidsmarkt is tenslotte niet zo vriendelijk als het onderwijs. De vraag is echter op welk moment in de schoolloopbaan die aanpassing moet ophouden. Kun je van allochtone kinderen verwachten dat ze op twaalfjarige leeftijd dezelfde

schoolse vaardigheden hebben verworven als Nederlandse kinderen? Daarbij moeten we niet uit het oog verliezen dat het om kinderen gaat die al een grote kans op onderwijsachterstand hebben, niet alleen vanwege taal- en culturele verschillen, maar ook vanwege de sociaal-economische positie van hun ouders. Stopt de extra aandacht na het basisonderwijs? Betekent het dan dat in het voortgezet onderwijs niets meer hoeft te gebeuren? De praktijk heeft inmiddels wel anders uitgewezen.

Mogelijke oplossingen

VERLENGING VAN DE LEERTIJD Voor ons is het duidelijk dat verlenging van de leertijd noodzakelijk is. Allochtone kinderen moeten veel meer leren dan Nederlandse kinderen, maar hebben er niet meer tijd voor. De vraag is echter wanneer die verlenging moet plaatsvinden.

Uit recent onderzoek (Verhoeven & Vermeer 1989) blijkt dat Turkse en Marokkaanse kleuters op vierjarige leeftijd al een taal- en ontwikkelingsachterstand hebben ten opzichte van hun Nederlandse leeftijdgenoten. Dus meer leertijd in de voorschoolse periode? Alle allochtone peuters verplicht naar de peuterspeelzaal en verplichte bijscholing van hun moeders door middel van opstap-projecten.

Leerkrachten in de onderbouw van de basisschool starten met leerlingen die het Nederlands (toch altijd nog de instructietaal op school) niet of nauwelijks beheersen. Twee jaar is niet voldoende om alle leerlingen voldoende basis te geven om een succesvol begin te maken met lezen, schrijven en rekenen in het Nederlands. Dus een jaartje verlenging in de kleuterperiode? We laten de Turkse en Marokkaanse kinderen nog een jaartje extra in de kleuterklas?

Vanaf groep 6 van de basisschool wordt een groot beroep gedaan op de schoolse taalvaardigheden bij het onderwijs in wereldoriëntatie. Kinderen redden het dan niet meer met de beheersing van het huis-, tuin- en keuken-Nederlands. Dus een jaar invoegen op tienjarige leeftijd in groep 5/6 in het basisonderwijs? Zo zorgen we ervoor dat de tweede-taalverwerwers over een solide basis beschikken voordat ze starten met kennisverwerving in de zaakvakken.

De prestaties van allochtone leerlingen aan het eind van de basisschool blijven volgens hun leerkrachten achter bij hun capaciteiten en doorstroommogelijkheden. Dus een jaar invoegen tussen basis- en voortgezet onderwijs? In een internationale kopklas verbreden we de basis zodat de allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs een meer gelijke start maken. Of verlenging van de basisvorming in het voortgezet onderwijs? Dus meer tijd voor de allochtone leerlingen om de einddoelen van de basisvorming te bereiken. Dieben (1991) beschreef een veelbelovend experiment in Leiden met een internationale kopklas. We willen daar op basis van onze ervaringen in Amsterdam-Oost op reageren.

DE INTERNATIONALE KOPKLAS Elke oplossing roept de nodige kanttekeningen op. Maar dat er iets gebeuren moet staat vast. Het plan dat in Leiden ontstaan is, vinden wij een moedig plan. Het getuigt van inzicht in de problemen, de motivatie om er iets aan te doen en van doorzettingsvermogen en bestuurlijke moed om in het onderwijs iets anders dan de reguliere voorzieningen te realiseren. Uit het bovenstaande verhaal blijkt duidelijk dat ook in Amsterdam een dergelijk initiatief welkom zou zijn.

Toch een aantal vragen. Weten we op dit moment goed genoeg hoe we een dergelijk jaar moeten vullen? Waar zitten nu precies de hiaten, welke lesstof bieden we aan, en welke didactiek gebruiken we? Heeft de leerkracht die voor zo'n kopklas staat voldoende middelen om goed tweede-taalonderwijs te geven? De valkuil om de zaak nog eens dunnetjes over te doen of de nog niet behandelde lesstof aan de orde te stellen is levensgroot. De vraag is of een jaar extra de leerlingen zo toerust voor het voortgezet onderwijs dat hun verdere schoolloopbaan probleemloos zal verlopen.

Brengt een internationale kopklas de scholen voor voortgezet onderwijs niet in de verleiding alles bij het oude te laten en falen van leerlingen te wijten aan hun intellectuele capaciteiten? Ook in het voortgezet onderwijs moet men voorlopig nog steeds rekening houden met de etniciteit van de leerlingen. Extra zorg en ondersteuning, zeker in de zaakvakken is broodnodig. Met de basisvorming voor de deur zijn er misschien ook mogelijkheden om

het voortgezet onderwijs zelf beter af te stemmen op de specifieke situatie van allochtone leerlingen. Maar dat moet er niet toe leiden dat er een aparte basisvorming komt voor allochtone leerlingen.

Een ander probleem is de verlenging van de schoolloopbaan. Veel allochtone leerlingen lopen in de basisschool al vertraging op. Een kopklas voegt daar nog een jaar aan toe. Hoe zal het met de motivatie voor schoolbezoek zijn als ze eenmaal in de derde, vierde klas zitten? En is de kans op vervolgonderwijs na het voortgezet onderwijs nog reëel aanwezig?

Toch vinden we dit geen overwegende bezwaren. Te meer omdat we ervan overtuigd zijn, dat verlenging van de leertijd noodzakelijk is. En aan alle alternatieven zitten haken en ogen. Het gaat erom dat de diverse varianten uitgetoetst worden, dat we daaruit conclusies trekken en niet met onze armen over elkaar blijven wachten met de constatering dat de achterstand dramatisch is en dat het allemaal niets uithaalt.

Literatuur

- Dieben, D., 'De kopklas. Een steuntje in de rug voor allochtone leerlingen' in: *Moer* 1991/4, p. 122-127.
- Moelands, F., *Handleiding bij de Entreetoets*. Arnhem, CITO, 1987.
- Tesser, P., *De eerste fase van de longitudinale OVB onderzoeken*. Nijmegen, ITS, 1991.
- Verhoeven, L.Th., & A. Vermeer, *Diagnose van kindertaal*. Tilburg, Zwijzen, 1989.
- Verschure, E., 'Het brugklasonderzoek in Amsterdam-Oost'. Amsterdam, OVB, 1989. Intern rapport.
- Verschure, E., 'Afname van de Entreetoets in Amsterdam-Oost'. Amsterdam, OVB, 1990. Intern rapport.
- Zwarts, M., *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem, CITO, 1990.