

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/211487>

Please be advised that this information was generated on 2021-03-06 and may be subject to change.



Het ITS maakt deel uit
van de Radboud
Universiteit Nijmegen



In het derde jaar voortgezet onderwijs

Een vergelijking van leerlingen vóór en na de invoering van het
vmbo met nadruk op cognitieve en sociale competenties

Adrie Claassen | Lia Mulder | Madeleine Hulsen



IN HET DERDE JAAR VOORTGEZET ONDERWIJS

In het derde jaar voortgezet onderwijs

Een vergelijking van leerlingen vóór en na de invoering van het vmbo met nadruk op cognitieve en sociale competenties

Adrie Claasen

Lia Mulder

Madeleine Hulsen

De particuliere prijs van deze uitgave €xx
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Claassen, Adrie.

In het derde jaar voortgezet onderwijs / Adrie Claassen, Lia Mulder & Madeleine
Hulsen - Nijmegen: ITS
ISBN 90 - xxxx - xxx - x
NUR xxx

© 2005 ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.

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

Voorwoord

In opdracht van de Commissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) volgt het ITS in het kader van het Prima-cohortonderzoek de onderwijsprestaties van een groot aantal leerlingen in het basisonderwijs. Om de vier jaar wordt een deel van deze leerlingen ook bij hun gang door het voortgezet onderwijs gevolgd. Het voorliggende rapport heeft betrekking op het derde jaar voortgezet onderwijs van leerlingen die in het schooljaar 2000-2001 in groep 8 van de basisschool zaten. Er wordt een vergelijking gemaakt met leerlingen die vier jaar daarvoor in het derde jaar van het voortgezet onderwijs zaten.

Dr. E. de Gier
Directeur ITS Nijmegen

Inhoud

1 Probleemstelling en onderzoeksvragen	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Onderwijsachterstandenbeleid en onderzoek naar schoolloopbanen	1
1.3 De monitorfunctie	3
1.4 Inhoudelijke verdieping	4
1.5 Opbouw van dit rapport	5
2 Onderzoeksverantwoording	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Steekproeftrekking	7
2.3 Wijze van dataverzameling	8
2.4 Verloop van de respons in de achtereenvolgende jaren	9
2.5 Representativiteit	11
3 De onderwijsposities in het derde jaar	17
3.1 Inleiding	17
3.2 Algemene ontwikkelingen	18
3.2.1 De verdeling over onderwijsniveaus	18
3.2.2 Tussen het eerste en het derde jaar: zittenblijven en op- en afstroom	20
3.3 De positie van de doelgroep leerlingen	23
3.3.1 De verdeling over onderwijsniveaus	23
3.3.2 Ontwikkelingen in het zittenblijven	27
3.3.3 Op- en afstroom bij de hogere onderwijsniveaus	28
3.3.3 Op- en afstroom bij de lagere onderwijsniveaus	33
3.4 Posities op de leerjarenladder	36
3.5 Samenvatting	41
4 Verdeling over de richtingen in het vmbo	45
4.1 Inleiding	45
4.2 Gemaakte keuzes en de verdeling over de richtingen	45
4.3 Een extrapolatie op basis van de gemaakte keuzes	49
4.4 Samenvatting	53
5 Rapportcijfers in het derde jaar	55
5.1 Inleiding	55
5.2 Ontwikkelingen in de percentages onvoldoendes	55
5.3 Rapportcijfers en de keuze van sectoren binnen het vmbo	61
5.4 Samenvatting	64

6	Cognitieve en sociale competenties	67
6.1	Inleiding	67
6.2	Verdeling van cognitieve en sociale competenties over de onderwijsniveaus	67
6.3	Opsplitsing naar achtergrondvariabelen	71
6.4	Samenvatting	74
7	Betekenis van cognitieve en sociale competenties voor schoolloopbanen	77
7.1	Inleiding	77
7.2	Cognitieve en sociale competenties bij op- en afstroom	77
7.3	Cognitieve en sociale competenties en de keuze van richtingen binnen het vmbo	85
7.4	Samenvatting	90
8	Spijbelen en schoolverlaten	93
8.1	Inleiding	93
8.2	Mate waarin in het derde jaar gespijbeld wordt	93
8.3	Leerlingen die niet meer op school zitten	97
8.4	Voorspelbaarheid van spijbelgedrag	99
8.5	Samenvatting	104
9	Thematische samenvatting	107
9.1	Inleiding	107
9.2	Representativiteit en plaatsbepaling	107
9.3	Zittenblijven en afstroom naar een lager onderwijsniveau	109
9.4	Opstroom naar een hoger onderwijsniveau	111
9.5	Ontwikkelingen in de prestaties	113
9.6	De keuze voor sectoren in het vmbo	115
9.7	Spijbelen en voortijdig schoolverlaten	116
	Literatuur	117
	Bijlage – Niet in de tekst opgenomen tabellen	119

De rapporten over de voortgang van de Prima-leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben in eerste instantie een monitorfunctie. Daarnaast is in de rapportage over het tweede en het derde jaar ook plaats ingeruimd voor een meer inhoudelijke vraagstelling. In deze managementsamenvatting wordt achtereenvolgens ingegaan op de acht onderzoeksvragen die aan deze rapportage ten grondslag liggen.

- 1. In welk onderwijstype en – binnen het vmbo – in welke richting (of sector) zitten de leerlingen van cohort 2000-8 in het derde verblijfsjaar in vergelijking met voorgaande cohorten? En in welke mate is er sprake van afstroom naar een lager of opstroom naar een hoger onderwijstype?*

In vergelijking met het derde jaar van de voorgaande cohort is het aandeel leerlingen in havo- en vwo-klassen met 3 procent gestegen en dat op niveau 3 (voorheen mavo, nu vmbo-tl) met 3 procent gedaald. In cohort 00-8 zit ongeveer 45 procent van de leerlingen in een havo- of vwo-klas en 26 procent in een vmbo-tl (of -gl)-klas. Het aandeel van de twee laagste onderwijsniveaus tezamen is tussen beide cohorten gelijk gebleven (29,5 procent). Wel is er tussen deze twee niveaus sprake van een verschuiving. Waarschijnlijk als gevolg van een verscherpte indicatiestelling zitten er nu van de Prima-cohort minder leerlingen op het laagste niveau (praktijkonderwijs en leerwegondersteunend onderwijs). Daarbij moet wel worden aangetekend dat deze cohort alleen bestaat uit leerlingen die afkomstig zijn uit het reguliere basisonderwijs.

In het derde jaar van het vmbo kunnen de leerlingen kiezen uit één van de vier sectoren, kortweg aangeduid als techniek, economie, zorg en landbouw. In cohort 96-8 hoefden alleen de leerlingen van het voormalige vbo die keuze te maken. Uit het feit dat de keuze in vmbo-tl-klassen nu nog slechts voor het derde deel is ingevuld, maken we op dat veel van deze leerlingen nog niet hebben hoeven kiezen, waarschijnlijk vooral op locaties zonder een beroepsgerichte afdeling. De vergelijking van beide cohorten op niveau 2 (voorheen vbo, nu bbl en kbl) wijst op een vermindering van belangstelling voor techniek ten gunste van zorg en vooral economie. De belangstelling voor landbouw is vrijwel constant gebleven. Zoals bekend is de keuze voor techniek en zorg sterk geslachtsbepaald. Voor zover de keuze op niveau 3 (theoretische leerweg) al bekend is, kiezen de meisjes in deze leerweg vaker voor techniek dan in de beroepsgerichte leerweg. Bij de jongens doet zich hetzelfde voor in de sector zorg. Opvallend is dat de keuze van de allochtone doelgroep leerlingen – ongeacht het onderwijsniveau – sterk afwijkt van die van de autochtone leerlingen. Ongeveer 60 procent heeft gekozen voor economie, zowel van de jongens als van de meisjes.

Op welk niveau de leerlingen in het derde jaar onderwijs volgen is een resultante van het niveau van instroom in het eerste jaar en de op- en afstroom in de twee volgende jaren. Dan valt op dat er op niveau 5 (vwo) weinig veranderd is. In beide cohorten zit

een kleine 60 procent van de leerlingen die in het eerste jaar in een havo/vwo- of vwo-klas begonnen zijn, ook in het derde jaar in een vwo-klas. Meisjes hebben zich iets vaker op het hoogste niveau weten te handhaven dan jongens, en de niet-doelgroepleerlingen aanzienlijk vaker dan de doelgroepleerlingen. Met name bij de autochtone doelgroepleerlingen is er sprake van een grote afstroom: minder dan 40 procent van cohort 00-8 zit nog in een vwo-klas. Bij de allochtone doelgroepleerlingen is het percentage dat zich wist te handhaven iets hoger, maar wel iets lager dan in cohort 96-8. Er blijken verder sinds de invoering van het vmbo minder leerlingen uit havo-klassen af te stromen naar een lager niveau. Voor de meisjes geldt dat meer dan voor de jongens, voor de niet-doelgroepleerlingen meer dan voor de doelgroepleerlingen. Daar staat echter een ander opvallend gegeven tegenover: de relatief hoge opstroom van allochtone doelgroepleerlingen van havo- naar vwo-niveau. Er is in dit opzicht geen verschil met vier jaar eerder: in beide cohorten blijkt 15 procent van de allochtone doelgroepleerlingen die op havo-niveau begonnen zijn, in de derde klas op vwo-niveau te zitten. Van de autochtone doelgroepleerlingen heeft zich in beide cohorten slechts 4 procent weten op te werken naar een hoger niveau.

2 In welk leerjaar zitten de leerlingen van cohort 2000-8 in hun derde verblijfsjaar? Is er in vergelijking met voorgaande cohorten sprake van een toe- of afname van het percentage zittenblijvers?

In voorgaande cohorten nam de achterstand van autochtone en allochtone doelgroepleerlingen ook toe omdat zij vaker bleven zitten. In cohort 00-8 is daarvan nauwelijks nog sprake. Het percentage zittenblijvers tussen het eerste en het derde jaar is gedaald van 7 naar 4,5 procent, maar de verschillen tussen de onderscheiden categorieën zijn duidelijk kleiner geworden. Bij de allochtone doelgroepleerlingen daalde het percentage van 10 naar minder dan 6 procent, bij de autochtone doelgroepleerlingen van bijna 8 naar iets meer dan 5 procent. Zittenblijven komt het minst voor in de beroepsgerichte leerwegen in het vmbo (bbl en kbl) en in het vwo, en het meest in het leerwegondersteunende onderwijs. Opvallend genoeg zijn het dan vooral de niet-doelgroepleerlingen die nog een jaartje overdoen.

3 Hoe zijn de posities op de leerjarenladder in het derde jaar vergeleken met die in het tweede leerjaar en in vergelijking met het derde jaar in eerdere cohorten?

Met de leerjarenladder kunnen zowel verschuivingen tussen cohorten en leerjaren als achterstanden van categorieën leerlingen in één maat worden samengevat. De achterstand van de autochtone doelgroepleerlingen ten opzichte van de niet-doelgroepleerlingen blijkt opnieuw groter te zijn geworden, zowel in vergelijking met het tweede jaar (van precies 1 naar 1,05 jaar) als ten opzichte van het derde jaar in het vorige cohort (van 0,92 naar 1,05 jaar). Verreweg de laagste positie op de leerjarenladder

wordt ingenomen door de leerlingen met laagopgeleide autochtone ouders in de vier grote steden. Hun achterstand op de kinderen van hoogopgeleide ouders in dezelfde steden bedraagt in het derde jaar zelfs al bijna twee leerjaren. De allochtone doelgroepleerlingen laten nu een iets kleinere achterstand zien dan in het tweede jaar (0,91 versus 0,94 jaar), maar wel een iets grotere dan vier jaar geleden (0,91 versus 0,81 jaar). Bij de allochtone leerlingen zijn er wel grote verschillen naar herkomstland. De grootste achterstand zien we bij de Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse leerlingen. De Surinaamse leerlingen hebben hun achterstand voor een belangrijk deel ingelopen en de leerlingen uit de overige herkomstlanden hebben in het derde jaar helemaal geen achterstand meer op de autochtone leerlingen.

4 Welke prestaties behalen de leerlingen van cohort 2000-8 in hun derde verblijfsjaar voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels?

De trend dat de percentages onvoldoendes voor de drie kernvakken per leerjaar toenemen is in cohort 00-8 doorbroken. In het derde jaar zijn er nu nauwelijks meer onvoldoendes dan in het tweede jaar. Vergeleken met vier jaar eerder liggen de percentages zelfs vier (Nederlands en Engels) tot zes procent (wiskunde) lager. Ondanks deze vooruitgang blijft wiskunde voor veel leerlingen nog steeds een groot struikelblok, variërend van ongeveer 20 procent onvoldoendes bij de niet-doelgroepleerlingen, tot 22 procent bij de autochtone en nog altijd 26 procent bij de allochtone doelgroepleerlingen.

De afname van het percentage onvoldoendes heeft zich vooral – maar niet uitsluitend – voltrokken binnen het vmbo. Opvallend was dat hier de verbetering bij de autochtone doelgroepleerlingen geringer was dan bij de beide andere categorieën, maar in het havo/vwo-segment boekten juist zij bij wiskunde de grootste vooruitgang.

De jongens verbeterden zich bij elk van de drie vakken vergeleken met vier jaar eerder, de meisjes vooral bij wiskunde. Voor de talen behaalden zij al minder onvoldoendes dan de jongens, bij wiskunde was dat niet het geval. Nu liggen de percentages onvoldoendes bij wiskunde en Engels betrekkelijk dicht bij elkaar en hebben de meisjes alleen nog een duidelijke voorsprong bij Nederlands. Ook bij de allochtone leerlingen zijn de meisjes doorgaans beter in talen dan de jongens, maar daar was nu een opvallende uitzondering op: de Marokkaanse jongens hebben in het derde jaar van cohort 00-8 opvallend goed gepresteerd bij zowel Nederlands als Engels. Daardoor hebben zij de Marokkaanse meisjes bij Nederlands ingehaald en bij Engels zelfs voorbijgestreefd.

5 Zijn er wat betreft de cognitieve en sociale competenties verschillen tussen leerlingen van cohort 1996-8 en cohort 2000-8 in het derde jaar van het voortgezet onderwijs, met name in het vmbo-segment van beide cohorten?

Zoals ook vorig jaar kon worden vastgesteld zijn er in dit opzicht weinig verschillen tussen beide cohorten: de invoering van het vmbo heeft blijkbaar niet tot grote verschuivingen in de verdeling van competenties geleid. Zoals verwacht is de samenhang tussen cognitieve competenties en onderwijsniveau veel sterker dan die tussen sociale competenties en onderwijsniveau. Wat sociale competenties betreft zijn de onderscheiden onderwijsniveaus derhalve aanzienlijk heterogener, maar ook hierin verschillen de cohorten niet.

Ondanks de grote overeenkomsten zijn er ook enkele kleinere verschillen tussen beide cohorten. Allereerst zitten er in cohort 00-8 in het laagste onderwijsniveau meer leerlingen met lage sociale maar wel redelijk hoge cognitieve competenties. Dat komt vermoedelijk omdat er bij de indicatiestelling voor leerwegondersteunend onderwijs nu meer met sociale factoren rekening wordt gehouden. Net als in cohort 96-8 zitten er in cohort 00-8 in het havo/vwo-segment relatief veel allochtone doelgroepleerlingen die relatief lage cognitieve competenties koppelen aan hoge sociale competenties, maar hun aandeel is in vergelijking met vier jaar daarvoor wel afgenomen. Tenslotte is bij de jongens het percentage toegenomen dat relatief lage sociale competenties koppelt aan hoge cognitieve competenties. Dat geldt zowel voor doelgroepleerlingen als voor de niet-doelgroepleerlingen onder hen.

6. Zijn er wat betreft de sociale en cognitieve competenties verschillen tussen leerlingen die tussen hun eerste en derde jaar in het voortgezet onderwijs zijn op- dan wel afgestroomd?

Leerlingen die in een vwo-klas zijn begonnen maar daarna zijn afgestroomd naar een lager niveau, verschilden reeds in groep 8 van de leerlingen die zich wel hebben kunnen handhaven. Zowel in cognitief als in sociaal opzicht, alsook voor de Cito-eindtoets, hadden zij toen al gemiddeld lagere scores. Achtereenvolgens leveren de Cito-eindscore, het oordeel van de leerkracht over de werkhouding en over de cognitieve vaardigheden van de leerling en de vaardigheidsscore voor taal een significante bijdrage aan de voorspelling van de positie in het derde jaar. Bij de allochtone doelgroepleerlingen gelden echter andere voorspellers. Hun taalachterstand in groep 8 lijkt tot op zekere hoogte gecompenseerd te kunnen worden door een goede werkhouding. Behalve de werkhouding blijken ook het oordeel van de leerkracht over hun cognitieve vaardigheden en hun welbevinden goede voorspellers te zijn en de Cito-eindscores juist niet.

Leerlingen die in het eerste jaar op havo-niveau zijn begonnen en daarna zijn opgestroomd naar een vwo-klas onderscheiden zich op hun beurt in alle genoemde opzichten reeds in groep 8 in positieve zin van hun aanvankelijke klasgenoten die niet zijn opgestroomd. Toch kan niet worden gezegd dat zij in het eerste jaar op een te laag niveau zijn begonnen, want hun gemiddelde scores waren wel duidelijk lager dan van

de leerlingen die direct op vwo-niveau zijn begonnen. Ook voor de op- en afstroom vanuit een havo-klas is de Cito-eindtoets de beste voorspeller wanneer het alle leerlingen betreft. Voor de allochtone doelgroepeleringen alleen is het oordeel van de leerkracht van groep 8 van de basisschool over de cognitieve capaciteiten de beste voorspeller. Taalscores zijn voor allochtone doelgroepeleringen – anders dan voor autochtone doelgroepeleringen – geen goede voorspeller van de schoolloopbaan. Ondanks lagere taalscores in groep 8 kunnen zij zich vaak handhaven op het niveau waarop zij zijn begonnen of stromen zij door naar een hoger niveau.

7. Zijn er wat betreft de sociale (en cognitieve) competenties verschillen tussen leerlingen die in het derde jaar voor de verschillende richtingen binnen het vmbo kiezen, met name in die zin dat deze competenties mogelijk een rol spelen bij de keuze voor één van deze richtingen?

Sociale competenties lijken vooral van belang voor zover de leerlingen zich voorbereiden op een beroep waarbij zij veelvuldig met mensen moeten omgaan. De veronderstelling is dat hiervan meer sprake is in de sectoren ‘zorg en welzijn’ en ‘economie, administratie, handel’ dan in de sectoren ‘techniek’ en ‘landbouw’. De sociale competentie van de leerlingen die kiezen voor de twee laatstgenoemde sectoren is inderdaad duidelijk lager dan het geval is bij de eerstgenoemde sectoren. Wat cognitieve competentie betreft zijn de verschillen veel kleiner, wat niet wegneemt dat de leerlingen die voor techniek kiezen in dit opzicht meer in hun mars hebben dan de leerlingen in de andere sectoren, met name in de theoretische en gemengde leerweg. Wanneer we ook rekening houden met het geslacht – de sociale competentie van meisjes wordt in doorsnee als hoger beoordeeld dan van jongens – blijkt dat laatste de doorslag te geven, want binnen de afzonderlijke geslachten verschillen de competenties bij een keuze tussen de sectoren heel weinig. De hypothese dat de keuze voor een sector mede wordt bepaald door de sociale competenties van de leerlingen, werd derhalve niet bevestigd.

8. Bestaat er een samenhang tussen spijbelgedrag in het derde jaar van het voortgezet onderwijs en de sociale (en cognitieve) competenties zoals die in groep 8 van de basisschool zijn vastgesteld en met de voorspelling dat de leerling al dan niet een potentiële voortijdig schoolverlater is?

Verreweg de meeste leerlingen die in groep 8 van de basisschool de kwalificatie ‘potentieel voortijdig schoolverlater’ hebben gekregen, blijken in het derde jaar van het voortgezet onderwijs (vrijwel) nooit te spijbelen. Toch is er een zwak significant verband tussen de voorspelling in groep 8 en het latere spijbelgedrag. De cognitieve en sociale kenmerken die in groep 8 via toetsen of een beoordeling van de leerkracht zijn vastgesteld, hangen daarentegen niet samen met de mate waarin later wordt ge-

spijbeld en dat geldt ook voor de zelfbeoordeling van de leerlingen. Latere spijbelaars voelden zich in groep 8 niet minder geïntegreerd in de klas, hadden niet minder zelfvertrouwen en ook geen geringer welbevinden dan de leerlingen die niet gaan spijbelen.

1 Probleemstelling en onderzoeksvragen

1.1 Inleiding

Sinds 1994 worden de ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs gevolgd door middel van het tweejaarlijks uitgevoerde Prima-cohortonderzoek. Ongeveer de helft van de leerlingen die in groep 8 van de basisschool aan dit cohortonderzoek hebben deelgenomen, wordt ook gevolgd bij hun gang door het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs wordt echter niet om de twee maar om de vier jaar met een nieuw cohort gestart. Van deze leerlingen wordt vier jaar lang ieder jaar vastgesteld in welk onderwijstype zij lessen volgen en welke rapportcijfers zij daarbij behalen. Momenteel worden de leerlingen gevolgd van Prima-cohort 2000-8. Dat zijn leerlingen die in het schooljaar 2000/2001 in groep 8 zaten en die derhalve in 2001 naar het voortgezet onderwijs zijn gegaan. Over de onderwijspositie en rapportcijfers van deze leerlingen in het eerste en tweede jaar voortgezet onderwijs zijn al eerder rapporten verschenen (Claassen en Mulder, 2003; 2004). Nu wordt verslag gedaan over hun derde jaar in het voortgezet onderwijs.

Het onderzoek naar de voortgang van de Prima-leerlingen in het voortgezet onderwijs heeft in eerste instantie een monitorfunctie. In het tweede en derde jaar wordt deze monitorfunctie echter enigszins ingeperkt, waardoor er ook ruimte ontstaat voor een meer inhoudelijke vraagstelling. In paragraaf 1.3 wordt uiteengezet hoe de monitorfunctie in dit rapport aan de orde komt en welke onderzoeksvragen daarbij aandacht krijgen. Daarna zal in paragraaf 1.4 worden ingegaan op de in overleg met NWO-BOPO gekozen inhoudelijke thema's en de onderzoeksvragen die daaruit voortvloeien. Vervolgens wordt in paragraaf 1.5 de opbouw van dit rapport weergegeven. Omdat er in het Prima-cohortonderzoek altijd veel aandacht is geweest voor het onderwijsachterstandenbeleid, zal in paragraaf 1.2 eerst nader op dit beleid worden ingegaan.

1.2 Onderwijsachterstandenbeleid en onderzoek naar schoolloopbanen

Het onderwijsachterstandenbeleid en daarvoor het onderwijsvoorrangsbeleid zijn door de rijksoverheid ingesteld om de onderwijskansen te verbeteren van kinderen die door hun achtergrond met een achterstand aan hun schoolloopbaan beginnen. Het gaat daarbij om achterstanden die het gevolg zijn van sociale, economische en culturele

omstandigheden binnen het gezin waarvan zij deel uitmaken. Het beleid was er steeds op gericht de prestaties van de zogenoemde allochtone en autochtone doelgroep leerlingen op een hoger niveau te brengen. Op de lange termijn moet dit beleid leiden tot een evenredige deelname van deze doelgroep leerlingen aan de verschillende typen voortgezet onderwijs.

In de jaren tachtig werd daarvoor het onderwijsvoorrangsbeleid (OVB) geïntroduceerd. Wanneer zij aan de voorwaarden van de zogenoemde gewichtenregeling voldeden, kregen basisscholen voor de verschillende categorieën doelgroep leerlingen extra personeelsformatie toegekend. Allochtone kinderen telden sindsdien voor 1,9 mee, woonwagenkinderen voor 1,7 en schipperskinderen voor 1,4. Voor zover zij niet tot een van deze categorieën behoorden, mochten Nederlandse kinderen waarvan minstens één van de ouders maximaal een opleiding op vbo-niveau had en bovendien een ongeschoold beroep uitoefende danwel werkloos was, voor 1,25 worden meegeteld¹. In aanvulling op de gewichtenregeling werden scholen in gebieden met een sterke concentratie aan doelgroep leerlingen in staat gesteld deel te nemen aan samenwerkingsprojecten waarbij ook welzijnsinstellingen betrokken konden worden (onderwijsvoorrangsgebieden).

In 1996 is de gewichtenregeling herzien. Voor een gewicht van 1,25 geldt voortaan de eis dat *beide* ouders maximaal een opleiding op vbo-niveau mochten hebben. Het aandeel van 1,25-leerlingen is op grond van deze wijziging uiteraard gedaald.

Het onderwijsvoorrangsbeleid is per 1 augustus 1998 omgezet in het onderwijsachterstandenbeleid (OAB). De belangrijkste verandering was dat een deel van de bevoegdheden van het rijk naar de gemeenten is gedecentraliseerd. Daardoor kregen de gemeenten zowel de ruimte als de verplichting om een op de lokale situatie afgestemd beleid te voeren. Aan de decentralisatie lag de gedachte ten grondslag dat gemeenten beter in staat zijn het beleid op de lokale behoeften af te stemmen. Bovendien luidde de verwachting dat zij meer mogelijkheden zouden hebben om de lokale voorzieningen bij elkaar te brengen wat zou moeten leiden tot een meer integrale aanpak van de onderwijsachterstanden.

Bij de introductie van het onderwijsvoorrangsbeleid is bepaald dat de onderwijsprestaties en schoolloopbanen van de doelgroep leerlingen door middel van landelijk onderzoek zouden worden gevolgd. Bij deze Landelijke Evaluatie van het Onderwijsvoorrangsbeleid (LEO) heeft van begin af aan de nadruk gelegen op de ontwikkeling van de prestaties in het basisonderwijs. Vanaf het schooljaar 1988/1989 werden hiervoor iedere twee jaar op ongeveer 600 basisscholen de leerlingen van de groepen 4, 6 en 8 – sinds 1994 ook groep 2 – getoetst op hun taal- en rekenvaardigheden. In 1994

1 Momenteel worden voor de gewichten ook de aanduidingen met 0 voor de komma gebruikt (0,25 – 0,4 – 0,7 – 0,9).

is de naam van dit tweejaarlijkse onderzoek gewijzigd in cohortonderzoek Primair Onderwijs, kortweg Prima genoemd. Daarbij zijn de doelstellingen van het onderzoek verruimd. Het gaat nu niet alleen meer om het evalueren van het onderwijsachterstandenbeleid, maar om het volgen van de ontwikkelingen binnen het primair onderwijs in Nederland.

Sinds 1988 worden ook enkele duizenden leerlingen die op de basisschool in het kader van LEO of Prima zijn getoetst, in het voortgezet onderwijs gevolgd. De eerste cohort die is gevolgd, betrof leerlingen die in het schooljaar 1988/1989 in groep 8 van de basisschool zaten, verder aangeduid als cohort 88-8. Van deze leerlingen – die derhalve in 1989 naar het voortgezet onderwijs zijn gegaan – zijn via de scholen voor voortgezet onderwijs jaarlijks gegevens verzameld over onderwijstype, rapportcijfers, zittenblijven en op- en afstroom. Vanaf het derde jaar zijn ook de vakkenpakketten vastgelegd en vanaf het vierde jaar de eindexamenresultaten. In het voortgezet onderwijs wordt echter niet zoals in het basisonderwijs om de twee maar om de vier jaar met het volgen van een nieuw cohort begonnen. Na de cohorten 88-8, 92-8 en 96-8 is het cohort 00-8 derhalve de vierde cohort die in het voortgezet onderwijs wordt gevolgd.

1.3 De monitorfunctie

De onderzoeksvragen voor de monitorfunctie zijn nagenoeg hetzelfde als in de voorgaande cohorten. De vraag over het vakkenpakket is evenwel komen te vervallen, omdat het vakkenpakket nu rechtstreeks gelieerd is aan de gekozen richting. Vanuit de monitorfunctie van dit onderzoek zullen de volgende onderzoeksvragen beantwoord worden:

- 1 In welk onderwijstype en – binnen het vmbo – in welke richting (of sector) zitten de leerlingen van cohort 2000-8 in het derde verblijfsjaar in vergelijking met voorgaande cohorten? En in welke mate is er sprake van afstroom naar een lager of opstroom naar een hoger onderwijstype?*
- 2 In welk leerjaar zitten de leerlingen van cohort 2000-8 in hun derde verblijfsjaar? Is er in vergelijking met voorgaande cohorten sprake van een toe- of afname van het percentage zittenblijvers?*
- 3 Hoe is de positie op de leerjarenladder in het derde jaar vergeleken met die in het tweede leerjaar en in vergelijking met het derde jaar in eerdere cohorten?*
- 4 Welke prestaties behalen de leerlingen van cohort 2000-8 in hun derde verblijfsjaar voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels?*

Om de rapportage ten aanzien van de monitorfunctie beperkt en overzichtelijk te houden, wordt er uitgegaan van het gereduceerd aantal onderwijstypen zoals gebruikt

bij de rapportage over het eerste en tweede jaar. Verder wordt er in de tabellen een uitsplitsing gemaakt naar leerlinggewicht, geslacht, land van herkomst en stedelijkheid. Afhankelijk van de relevantie voor het betoog worden deze tabellen in de tekst dan wel in de bijlage opgenomen.

1.4 Inhoudelijke verdieping

Bij de inhoudelijke verdieping wordt voortgebouwd op de rapportage over het tweede jaar. Dat betekent dat we opnieuw gebruik maken van de wijze waarop in deze rapportage de cognitieve en de sociale competentie van de leerlingen zijn vastgesteld alsook van de typologie waarin beide competenties zijn samengenomen. De sociale competenties zijn gebaseerd op de leerlingprofielen die door de groepsleerkracht zijn opgesteld toen de leerlingen nog in groep 8 van de basisschool zaten. De cognitieve competenties zijn deels ook ontleend aan de leerlingprofielen en deels aan de scores op de taal- en rekentoetsen in groep 8.

Om na te gaan of de invoering van het vmbo tot een kwantitatieve of kwalitatieve impuls in de onderbouw van de beroepskolom heeft geleid, worden allereerst enkele analyses uitgevoerd die ook deel uitmaakten van de rapportage over het tweede jaar. Hoewel ook het derde jaar waarschijnlijk nog te vroeg is om vast te stellen of er sprake is van een verhoogd intern rendement en een betere doorstroom naar het mbo, is het mogelijk dat dan kwalitatieve of kwantitatieve tendensen zichtbaar worden die zich in het tweede jaar nog niet aantekenden. Dat leidt tot de volgende vraag:

5 Zijn er wat betreft de cognitieve en sociale competenties verschillen tussen leerlingen van cohort 1996-8 en cohort 2000-8 in het derde jaar van het voortgezet onderwijs, met name in het vmbo-segment van beide cohorten?

Het zwaartepunt van de inhoudelijke verdieping komt evenwel te liggen op de betekenis van de cognitieve en sociale competenties voor de verdere schoolloopbanen van de leerlingen. Allereerst zullen we ingaan op de vraag of de afstroom naar een lager en de opstroom naar een hoger onderwijstype op grond van deze in groep 8 vastgestelde competenties al te voorspellen zou zijn geweest. Wanneer dat het geval is zou dat betekenen dat deze leerlingen naar het verkeerde onderwijstype zijn verwezen. We willen daarom de volgende vraag beantwoorden:

6 Zijn er wat betreft de sociale (en cognitieve) competenties verschillen tussen leerlingen die tussen hun eerste en derde verblijfsjaar in het voortgezet onderwijs zijn op- dan wel afgestroomd?

Vervolgens zal worden onderzocht wat de sociale en cognitieve competenties betekenen voor de keuze tussen de verschillende richtingen binnen het vmbo. Vanuit het mbo worden soms geluiden vernomen dat leerlingen ernstig te kort schieten in sociale vaardigheden, met name wanneer zij worden opgeleid voor beroepen waarbij zij veelvuldig met mensen moeten omgaan. Als vooropleiding voor deze beroepen in het vmbo kunnen de richtingen 'zorg en welzijn' en 'economie, administratie, handel' worden beschouwd. Daarom is het relevant om na te gaan of leerlingen die voor deze richtingen kiezen in doorsnee betere sociale competenties hebben dan leerlingen die voor één van de andere richtingen binnen het vmbo kiezen.

7 Zijn er wat betreft de sociale (en cognitieve) competenties verschillen tussen leerlingen die in het derde jaar voor de verschillende richtingen binnen het vmbo kiezen, met name in die zin dat deze competenties mogelijk een rol spelen bij de keuze voor één van deze richtingen?

De sociale en cognitieve competenties zullen tenslotte ook worden onderzocht in relatie tot spijbelen. Bekend is dat spijbelgedrag in de hogere leerjaren van het vmbo toeneemt. Omdat bij het onderzoek in het derde jaar gevraagd is hoe vaak de leerling spijbelt, kan worden onderzocht in welke mate spijbelen samenhangt met, c.q. voorspeld wordt door lage sociale competenties, eventueel in relatie met de cognitieve competenties van de betreffende leerling. Op die manier kan worden verduidelijkt of later spijbelgedrag al op de basisschool te voorspellen is op basis van de sociale competenties. Eveneens kan er een relatie gelegd worden met de voorspelling die de leerkracht van groep 8 heeft gedaan over later voortijdig schoolverlaten.

8 Bestaat er een samenhang tussen spijbelgedrag in het derde jaar van het voortgezet onderwijs en de sociale (en cognitieve) competenties zoals die in groep 8 van de basisschool zijn vastgesteld en met de voorspelling dat de leerling al dan niet een potentiële voortijdig schoolverlater is?

Ook in het inhoudelijke deel zullen uitsplitsingen worden gemaakt naar leerlinggewicht, geslacht, land van herkomst en stedelijkheid en zal de invloed van deze variabelen worden beschreven.

1.5 Opbouw van dit rapport

In hoofdstuk 2 wordt de onderzoeksopzet van het Prima-onderzoek en het vervolg daarvan in het voortgezet onderwijs in het kort beschreven. Daarbij wordt met name ingegaan op de dataverzameling en de respons in het derde jaar.

De hoofdstukken 3, 4 en 5 hebben betrekking op de monitorfunctie. In hoofdstuk 3 wordt de onderwijspositie in het derde jaar beschreven alsmede het zittenblijven, de op- en afstroom en de leerjarenladder. Hoofdstuk 4 heeft betrekking op de gemaakte keuzes voor de richtingen in het vmbo. De prestaties in het derde jaar in de vorm van rapportcijfers komen vervolgens aan de orde in hoofdstuk 5.

Aan de inhoudelijke verdieping zijn de hoofdstukken 6, 7 en 8 gewijd. In hoofdstuk 6 worden de twee laatste cohorten vergeleken op basis van de in groep 8 van de basisschool bij de leerlingen vastgestelde cognitieve en sociale competenties. In hoofdstuk 7 wordt de relatie onderzocht tussen cognitieve en sociale competenties en de op- en afstroom. Ook de relatie tussen deze competenties en de keuze voor de richtingen binnen het vmbo krijgt in dit hoofdstuk aandacht. Voor de relatie met het spijbelen is een afzonderlijk hoofdstuk ingeruimd (hoofdstuk 8). Hoofdstuk 9 is een samenvattend hoofdstuk waarin de belangrijkste thema's die in het rapport aan de orde zijn geweest, worden besproken.

2 Onderzoeksverantwoording

2.1 Inleiding

Bij de eerdere rapportages over de LEO- en Prima-cohorten is reeds gerapporteerd over de gehanteerde onderzoeksopzet (Mulder, 1991; Mulder en Suhre, 1995; Uerz en Mulder, 1999). Hoewel de opzet bij de verschillende cohorten niet is veranderd, wordt in dit hoofdstuk verantwoording afgelegd over de laatste cohort. De leerlingen waarover hier wordt gerapporteerd zijn, zoals in het vorige hoofdstuk is beschreven, in feite bij twee onderzoeken betrokken geweest: het Prima-cohortonderzoek in het basisonderwijs en het schoolloopbanenonderzoek in het voortgezet onderwijs.

Voor de steekproeftrekking van de leerlingen die in het schoolloopbanenonderzoek worden gevolgd, is de opzet van de cohortonderzoeken in het basisonderwijs als uitgangspunt genomen. In paragraaf 2.2 wordt de steekproeftrekking beschreven en in paragraaf 2.3 de wijze van dataverzameling. In paragraaf 2.4 wordt vervolgens ingegaan op het verloop van de respons in de achtereenvolgende jaren en in paragraaf 2.5 op de representativiteit.

2.2 Steekproeftrekking

Bij het Prima-cohortonderzoek dat in schooljaar 2000/2001 is uitgevoerd, waren ruim 13.000 leerlingen uit groep 8 betrokken. Van ongeveer de helft van deze leerlingen wordt de schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs gevolgd. De basisscholen waar deze leerlingen op zaten, zijn zoveel mogelijk dezelfde als die waren geselecteerd voor de schoolloopbanenonderzoeken van de drie eerdere cohorten (88-8, 92-8 en 96-8). Bij de selectie van deze scholen wordt uitgegaan van de steekproefopzet van de cohortonderzoeken in het basisonderwijs, waar de steekproef uit twee delen bestaat: een referentiesteekproef en een aanvullende steekproef. De referentiesteekproef is een toevalsselectie van circa 400 basisscholen. Deze steekproef fungeert in de cohortonderzoeken als normgroep waartegen de prestaties van de leerlingen uit de OAB-doelgroepen worden afgezet. In de referentiesteekproef zitten echter te weinig scholen die voor de OAB-evaluatie van belang zijn. Er zitten relatief weinig scholen in met veel allochtone kinderen en/of Nederlandse arbeiderskinderen, de twee belangrijkste doelgroepen van het OAB. Daarom is de referentiesteekproef aangevuld met scholen waar juist die leerlingen oververtegenwoordigd zijn.

Voor de onderzoeken in het voortgezet onderwijs wordt op toevalsbasis de helft van de basisscholen uit de referentiesteekproef geselecteerd. De leerlingen op deze scholen zijn representatief voor alle leerlingen in Nederland die het basisonderwijs verlaten. Op basis van de gegevens van deze leerlingen kunnen algemene uitspraken worden gedaan over de verdere schoolloopbanen van leerlingen na het verlaten van het basisonderwijs.

Ook voor de onderzoeken in het voortgezet onderwijs wordt de referentiesteekproef aangevuld met basisscholen waar relatief veel leerlingen uit de OAB-doelgroepen op zitten. Daarbij wordt er rekening mee gehouden dat het voor het beleid ten aanzien van allochtonen van belang is dat het onderzoek ook informatie oplevert over de verschillen in schoolloopbanen tussen de diverse etnische groepen. Er wordt daarom voor gezorgd dat de belangrijkste etnische groepen, de Marokkanen, Turken en Surinamers, in voldoende mate vertegenwoordigd zijn. Om dit minimum aantal te bereiken worden in aanvulling op de scholen in de referentiesteekproef nog eens 100 basisscholen geselecteerd. Het totale aantal geselecteerde basisscholen komt hiermee op circa 350.

Zoals gezegd, zijn voor alle drie de cohorten in principe dezelfde basisscholen geselecteerd. Voor basisscholen die door fusie, opheffing of om andere redenen niet meer aan het onderzoek konden of wilden meedoen, zijn vervangende scholen geselecteerd die qua samenstelling zoveel mogelijk lijken op de scholen die zijn uitgevallen.

2.3 Wijze van dataverzameling

Bij de dataverzameling voor het volgen van het cohort 00-8 is in grote lijnen dezelfde werkwijze gevolgd als bij de eerdere cohorten (88-8, 92-8 en 96-8). Aan het eind van het schooljaar 2000/2001 zijn alle scholen die bij het Prima-onderzoek in het basisonderwijs waren betrokken, schriftelijk benaderd met het verzoek op te geven welk advies voor voortgezet onderwijs de leerlingen die in groep 8 waren getoetst, hadden gekregen en bij welke school voor voortgezet onderwijs de betreffende leerlingen zich hadden aangemeld. Van de 600 basisscholen die zijn benaderd, hebben 504 scholen (84%) de formulieren ingevuld en teruggestuurd.

Van deze scholen zijn, zoals in de vorige paragraaf is beschreven, in totaal 350 scholen en daarmee circa 7500 leerlingen geselecteerd. Deze leerlingen hadden zich volgens opgave van de basisscholen aangemeld bij 834 verschillende scholen voor voortgezet onderwijs. Dat aantal is ongeveer gelijk met het aantal in het vorige cohort. De daling als gevolg van fusies lijkt daarmee tot stilstand te zijn gekomen. In januari 2002 zijn de 834 vo-scholen schriftelijk benaderd, waarbij aan de directies van de scholen is verzocht op te geven of de leerling ook daadwerkelijk op de betreffende school was geplaatst, op welk schooltype de leerling zat en welke rapportcijfers

de leerling op het laatste rapport had behaald voor Nederlands, wiskunde en Engels. Van de benaderde scholen hebben er 807 (=96,8%) gereageerd: de meeste direct, andere na een rappèl en van sommige leerlingen is de informatie telefonisch opgevraagd. Op die manier zijn over 7141 leerlingen gegevens verkregen. Dat is aanzienlijk meer dan bij cohort 96-8 toen slechts over ongeveer 6000 leerlingen gegevens konden worden verzameld en er een uitval was van ruim 13 procent. Nu hebben we door de non-respons van scholen over 451 leerlingen (6,3%) geen gegevens kunnen verzamelen, waaronder ruim 200 leerlingen uit de referentiesteekproef. Om na te gaan of de referentiegroep nog wel representatief is voor het hele cohort 00-8, zijn uitvalsanalyses uitgevoerd. Daarbij is gekeken naar de samenstelling van de referentiesteekproef wat betreft wegingsfactor, geslacht, herkomstland en opleidingsniveau van de ouders en verblijfsduur in Nederland van het kind. De analyses wijzen uit dat de representativiteit van de steekproef door de uitval niet is aangetast.

Het voorliggende rapport gaat over de meting in het derde leerjaar in het voortgezet onderwijs. De gegevens over dit jaar zijn op dezelfde manier verzameld als bij de vorige cohorten het geval was. Ook nu zijn de vo-scholen schriftelijk benaderd met verzoek op te geven of de leerling daadwerkelijk op hun school zat, en zo ja op welk schooltype, en zijn de rapportcijfers van de leerlingen voor Nederlands, wiskunde en Engels opgevraagd. Wanneer een leerling niet langer op school zat en naar een andere school was vertrokken, is verzocht om de naam en het adres van de nieuwe school op te geven. In een volgende meting zal de leerling dan op de nieuwe school verder worden gevolgd. Wanneer de school niet op de hoogte was van de nieuwe school of als de leerling niet naar een andere school was gegaan maar om andere redenen de school had verlaten (bijvoorbeeld ziekte of voortijdig schoolverlaten) is geprobeerd de leerlingen thuis te benaderen om toch te achterhalen op welke school hij/zij zat.

2.4 Verloop van de respons in de achtereenvolgende jaren

In tabel 2.1 wordt zichtbaar gemaakt hoe groot – zowel binnen de representatieve als binnen de totale steekproef – de uitval tussen het eerste en derde jaar is geweest en in welke mate de uitval gecompenseerd kon worden doordat leerlingen uit de oorspronkelijke steekproeven in een volgend leerjaar alsnog konden worden opgespoord. Omdat het onderwijstype de centrale variabele bij dit onderzoek is, zijn in de tabel alleen de leerlingen vermeld van wie dit gegeven bekend is. De tabel laat vervolgens ook een opsplitsing zien naar leerlinggewicht, waarbij de 1.4- en de 1.7-leerlingen zijn toegevoegd aan de 1.25-leerlingen.

Tabel 2.1 – Verloop van respons tussen eerste, tweede en derde verblijfsjaar naar leerlinggewicht, representatieve steekproef (boven) en totale steekproef (onder)

	totaal		1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>representatieve steekproef</i>								
eerste jaar	4663	100,0	2912	100,0	1208	100,0	456	100,0
uitval	370	7,9	200	6,9	110	9,1	54	11,8
1ste èn 2 ^{de} jaar	4293	92,1	2712	93,1	1098	90,9	402	88,2
nieuw	315	6,8	195	6,7	67	5,5	37	8,1
tweede jaar	4608	98,8	2907	99,8	1165	96,4	439	96,3
uitval	733	15,7	410	14,1	212	17,5	93	20,4
2de èn 3 ^{de} jaar	3875	83,1	2497	85,7	953	78,9	346	75,8
nieuw	266	5,7	151	5,2	77	6,4	34	7,5
derde jaar	4141	88,8	2648	90,9	1030	85,3	380	83,3
1ste èn 3 ^{de} jaar	3891	83,4	2486	85,4	972	80,5	357	78,3
1ste, 2de èn 3de jaar	3666	78,6	2360	81,0	905	74,9	328	71,9
<i>totale steekproef</i>								
eerste jaar	6749	100,0	3412	100,0	1716	100,0	1466	100,0
uitval	640	9,5	246	7,2	178	10,4	203	13,8
1ste èn 2de jaar	6109	90,5	3166	92,8	1538	89,6	1263	86,2
nieuw	462	6,8	223	6,5	112	6,6	108	7,4
tweede jaar	6571	97,4	3389	99,3	1650	96,2	1371	93,5
uitval	1060	15,7	471	13,8	284	16,6	278	19,0
2 de èn 3de jaar	5511	81,7	2918	85,5	1366	79,6	1093	74,6
nieuw	447	6,6	183	5,4	126	7,3	126	8,6
derde jaar	5958	88,3	3101	90,9	1492	86,9	1219	83,2
1ste èn 3de jaar	5570	82,5	2916	85,5	1391	81,1	1130	77,1
1ste, 2de èn 3de jaar	5185	76,8	2759	80,9	1279	74,5	1022	69,7

Wat de representatieve steekproef betreft, was er tussen het eerste en tweede jaar sprake van een uitval van 370 leerlingen, hetgeen neerkomt op 7,9 procent. Omdat tegelijkertijd 315 leerlingen uit de representatieve steekproef in het tweede jaar alsnog konden worden opgespoord, bedroeg de feitelijke uitval toen nog slechts 1,2 procent (4608 versus 4663 leerlingen). In het derde jaar was de uitval evenwel groter: er konden nu nog 4141 leerlingen (88,8 procent van het eerste jaar) uit de representatieve steekproef worden teruggevonden. Tegenover de 733 leerlingen die na het tweede jaar uit het zicht verdwenen, stonden er maar 266 die weer in beeld kwamen.

Van bijna 80 procent van de leerlingen is het onderwijstype in drie achtereenvolgende leerjaren bekend.

Tabel 2.1 laat ook zien dat de uitval enigszins verschilt al naar gelang het leerlinggewicht. Bij de 1.0-leerlingen in de representatieve steekproef is het aantal in het derde jaar afgenomen tot 90,9, bij de 1.25-leerlingen tot 85,3 en bij de 1.9-leerlingen tot 83,3 procent. En het percentage leerlingen dat bij elk van de drie metingen is opgespoord, bedraagt in deze steekproef respectievelijk 81, 75 en 72 procent. In de totale steekproef – die zoals gezegd gebruikt wordt om een voldoende aantal 1.9-leerlingen bij het onderzoek te kunnen betrekken – wijkt de uitval van deze leerlingen niet af van die in de representatieve steekproef (83,2 versus 83,3 procent van de eerstejaarspopulatie wordt dan nog teruggevonden), maar er is wel een verschil in het percentage leerlingen waarvoor de gegevens over drie jaar bekend zijn. Dat percentage is hier teruggelopen tot iets onder de 70 procent.

2.5 Representativiteit

Selectieve uitval roept de vraag op naar representativiteit. Enerzijds gaat het daarbij om de vraag of de onderscheiden subgroepen door de selectieve uitval nog voldoende in het onderzoek vertegenwoordigd zijn om een verantwoord totaalbeeld te kunnen presenteren. Anderzijds gaat het om de vraag of de uitvallers binnen de afzonderlijke subgroepen niet in die mate van de blijvers verschillen dat deze laatsten niet meer representatief geacht kunnen worden voor de oorspronkelijke groep.

We beginnen met de beantwoording van de laatste vraag. De belangrijkste subgroepen in dit onderzoek zijn de onderscheiden leerlinggewichten. In tabel 2.2 worden de Cito-scores vergeleken van de oorspronkelijke representatieve steekproef in het voortgezet onderwijs (met inbegrip van degenen die in het eerste jaar niet zijn opgespoord) en de achtereenvolgende respons- en non-responsgroepen. Zoals aangegeven wordt voor de 1.9-leerlingen gebruik gemaakt van de totale steekproef, omdat hun aantal anders te gering zou zijn.

Tabel 2.2 – Cito-scores (voor zover bekend) van de oorspronkelijke representatieve vo-steekproef en de uitvallers in de respectievelijke jaren, vergeleken met de leerlingen die wel zijn opgespoord, naar leerlinggewicht (1.0- en 1.25-leerlingen representatieve steekproef, 1.9-leerlingen totale steekproef)

	totaal		1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen	
	Cito	N	Cito	N	Cito	N	Cito	N
oorspr. steekproef	534	3949	537	2401	530	1065	529	1476
eerste jaar wel	534	3587	537	2207	530	971	529	1280
eerste jaar niet	534	362	538	194	530	94	*526	196
tweede jaar wel	534	3503	537	2168	530	932	529	1199
tweede jaar niet	*532	446	*534	233	530	133	*527	277
derde jaar wel	535	3202	537	2005	530	839	529	1080
derde jaar niet	*532	747	*535	396	529	226	*526	396
alle drie jaren	535	2842	537	1801	530	731	530	907

* p = <0,05

In de eerste kolom – waarin de scores staan voor de representatieve steekproef in haar geheel – wordt zichtbaar, dat de uitvallers in het tweede en derde jaar een iets – maar wel significant – lagere Cito-score hadden dan de blijvers. Voor de 1.0-leerlingen geldt hetzelfde en bij de 1.9-leerlingen hadden ook de uitvallers in het eerste jaar al een significant lagere Cito-score. Dezelfde trend wordt ook zichtbaar wanneer in plaats van de Cito-scores de taal- en rekenscores uit Prima als criterium worden genomen, maar de trend doet zich bij elk van deze criteria niet voor bij de 1.25-leerlingen. Wanneer sociale competentie als criterium wordt genomen (vergelijk Claassen en Mulder, 2004) zijn er geen verschillen tussen uitvallers en blijvers.

Kijken we vervolgens naar de Cito-scores van de responsgroepen in de achtereenvolgende jaren dan blijken deze door de selectieve uitval vrijwel niet beïnvloed te zijn.² Omdat hetzelfde het geval is bij de taal- en rekenscores en de sociale competentie, kunnen we concluderen dat de uitval wat deze kenmerken betreft niet tot wezenlijke veranderingen heeft geleid, noch in de representatieve steekproef, noch in de afzonderlijke gewichtscategorieën.

Vervolgens komt de vraag aan de orde of de afzonderlijke gewichtscategorieën door de uitval nog voldoende in het onderzoek vertegenwoordigd zijn om een verantwoord

2 De geringe verschillen die de tabel laat zien, worden bovendien veroorzaakt door de afronding. Zo staat 530 bij de 1.9-leerlingen die in alle responsgroepen terugkeren voor 529,55 en 535 in de representatieve steekproef voor 534,77.

totaalbeeld te kunnen presenteren. Behalve voor de gewichtscategorieën wordt dat in tabel 2.3 – binnen de representatieve steekproef – ook nagegaan voor het geslacht van de leerlingen en het herkomstland van de ouders. Op deze kenmerken worden de percentages van de leerlingen die in het derde jaar zijn teruggevonden vergeleken met de betreffende percentages in de oorspronkelijke representatieve steekproef die getrokken is bij de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs. De tabel vermeldt voor het derde jaar alleen de leerlingen van wie het onderwijstype bekend is, omdat zij – wanneer dat gegeven niet bekend is – voor de meeste analyses nagenoeg irrelevant zijn.

Tabel 2.3 – Aantallen en percentages leerlingen in de oorspronkelijke representatieve steekproef en in de representatieve steekproef in het derde verblijfsjaar van het voortgezet onderwijs (voor zover het onderwijstype bekend is), uitgesplitst naar geslacht, wegingsfactor en herkomstland

	oorspronkelijke representatieve steekproef voortgezet onderwijs		representatieve steekproef derde jaar	
	N	%	N	%
<i>geslacht</i>				
jongens	2564	50,0	2023	49,4
meisjes	2560	50,0	2071	50,6
totaal	5124		4094	
<i>OVB-weefactor</i>				
1.0	3205	63,3	2648	65,3
1.25	1295	25,6	1008	24,8
1.4	25	0,5	20	0,5
1.7	5	0,1	2	0,0
1.9	535	10,6	380	9,4
totaal	5065		4058	
<i>herkomstland ouders</i>				
Nederland	4310	84,7	3505	86,2
Suriname	92	1,8	61	1,5
Antillen	31	0,6	20	0,5
Molukken	12	0,2	10	0,2
Turkije	146	2,9	113	2,8
Marokko	115	2,3	85	2,1
overig	380	7,5	272	6,7
totaal	5086		4066	

Jongens blijken in het derde jaar iets vaker uit de onderzoekspopulatie verdwenen te zijn dan meisjes, maar van een aanzienlijk verschil met de oorspronkelijke steekproef is geen sprake. Zoals op grond van tabel 2.1 reeds te verwachten was, is het aandeel van de 1.0-leerlingen enigszins toegenomen door een iets grotere uitval bij de doelgroep leerlingen. Uitgaande van het herkomstland is het aandeel van kinderen met Nederlandse ouders toegenomen door de grotere uitval van allochtone leerlingen. Bij leerlingen van Turkse en Marokkaanse herkomst is de uitval naar verhouding overigens kleiner dan bij de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen.

Zoals gezegd wordt vanwege de te geringe aantallen bij de leerlingen van allochtone herkomst gebruik gemaakt van de totale steekproef. In tabel 2.3a in de bijlage is te zien dat voor deze steekproef dezelfde tendensen gelden als voor de representatieve steekproef. Daarnaast hebben we leerlingen van allochtone herkomst die in het derde jaar zijn opgespoord, op een aantal kenmerken vergeleken met de betreffende categorieën in de oorspronkelijke totale steekproef die getrokken is bij de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs. De resultaten staan in tabel 2.4.

Tabel 2.4 – Percentage 1.9-leerlingen, percentage leerlingen met ouders met maximaal een LBO-opleiding, percentage leerlingen met korte verblijfsduur en percentage jongens, naar herkomstland (cohort 2000-8, oorspronkelijke totale steekproef en totale steekproef derde verblijfsjaar

<i>oorspronkelijke totale steekproef</i>	1.9	max. LBO	in Ned. < 6 jaar	jongens	N*
<i>herkomstland</i>					
Turkije	96,1	81,0	3,8	53,1	489
Marokko	98,4	90,8	6,1	42,1	475
Suriname	78,9	53,9	6,4	47,7	250
Antillen	77,2	48,7	26,3	51,3	77
Molukken	62,5	44,0	0,0	42,3	24
overige landen	61,6	53,6	16,6	51,8	716
<i>totale steekproef derde jaar</i>	1.9	max. LBO	in Ned. < 9 jaar	jongens	N*
<i>herkomstland</i>					
Turkije	96,5	80,7	2,8	53,4	371
Marokko	98,0	90,8	3,7	41,8	342
Suriname	80,6	55,2	4,5	47,9	162
Antillen	76,0	49,0	24,5	38,0	50
Molukken	60,0	45,0	0,0	38,1	20
overige landen	58,9	52,0	15,5	50,9	525

* gemiddelde N over deze 4 kenmerken

De verschillen tussen de verdelingen van de genoemde kenmerken in de oorspronkelijke steekproef en die in het derde jaar van het voortgezet onderwijs, zijn uitermate gering. Dat betekent dat de uitval vrijwel nergens selectief is geweest. De belangrijkste uitzondering vormt het geslacht van de Antilliaanse kinderen.

Het aandeel van de jongens onder hen daalde van ruim 50 naar 38 procent.

Omdat de verschillen tussen de in het derde jaar opgespoorde leerlingen en de oorspronkelijke steekproeven over het algemeen betrekkelijk klein zijn, hebben we afgezien van weging. De voordelen daarvan wegen niet op tegen de mogelijke risico's, zeker wanneer de weging op kleinere aantallen wordt uitgevoerd.

3 De onderwijsposities in het derde jaar

3.1 Inleiding

Zoals eerder is aangegeven, verstaan we onder de onderwijspositie van leerlingen in het voortgezet onderwijs de combinatie van enerzijds het onderwijstype en anderzijds de klas of jaargroep binnen het betreffende onderwijstype. In het eerste jaar zitten alle leerlingen in de eerste klas, zij verschillen derhalve alleen naar onderwijstype. Vanaf het tweede jaar wordt de klas ook een variabele: de zittenblijvers zitten in een lagere klas dan degenen die zijn doorgestroomd naar een volgend leerjaar. Een doorstroming naar een volgend leerjaar impliceert echter niet bij voorbaat dat de leerling nog in hetzelfde onderwijstype lessen volgt. Er kan sprake zijn van afstroom naar een lager ofwel opstroom naar een hoger onderwijstype.

Bij de rapportage over het tweede jaar (Claassen en Mulder 2004) werd geconstateerd dat zittenblijven bij de overgang van het eerste naar het tweede jaar vrijwel niet meer voorkomt. Slechts één procent van de leerlingen bleek in het tweede jaar nog in de eerste klas te zitten en de doelgroepleerlingen verschilden in dit opzicht niet van de overige leerlingen. In plaats van leerlingen het eerste jaar te laten overdoen, kiezen scholen meestal voor overplaatsing naar een lager onderwijstype (afstroom). De doelgroepleerlingen bleken meer dan gemiddeld af te stromen, terwijl de andere leerlingen veel vaker opstroomden. Over de hele linie hielden opstroom en afstroom elkaar bij de overgang tussen het eerste en het tweede leerjaar nagenoeg in evenwicht.

In dit hoofdstuk worden de desbetreffende ontwikkelingen tussen de cohorten bij de overgang van het tweede naar het derde jaar beschreven. Paragraaf 3.2 is daarbij gewijd aan de algemene ontwikkelingen en paragraaf 3.3 aan de ontwikkelingen bij de doelgroepleerlingen. In beide paragrafen komen de verdeling over de onderwijsniveaus, het zittenblijven en de op- en afstroom aan de orde. In paragraaf 3.4 wordt de onderwijspositie van zowel doelgroep- als niet-doelgroepleerlingen vervolgens uitgedrukt in een score op de zogenoemde leerjarenladder. De belangrijkste uitkomsten van dit hoofdstuk worden in paragraaf 3.5 samengevat.

3.2 Algemene ontwikkelingen

3.2.1 De verdeling over onderwijsniveaus

Zoals ook gebeurd is bij de verslaglegging van het eerste en tweede jaar zijn de onderwijstypen teruggebracht tot vijf niveaus. Voor de volledige verdelingen over de onderwijstypen binnen de betreffende cohorten wordt verwezen naar tabel 3.1a in de bijlage. Daaruit valt op te maken dat er in het derde jaar nog slechts weinig leerlingen in combinatieklassen zitten. Om die reden worden in de tabellen alleen nog de namen weergegeven van de hoofdtypen (vwo in plaats van havo/vwo en vwo). Verder zitten er in het derde jaar vrijwel geen leerlingen meer in een vmbo-brede klas, zodat dit type nu niet meer afzonderlijk vermeld wordt.

Bij de vergelijking van de onderwijstypen in het tweede jaar werden de grootste verschuivingen geconstateerd in het middensegment: op niveau 2 was er toen tussen de laatste twee cohorten sprake van een stijging van 3,5 procent, terwijl niveaus 3 en 4 ieder een daling van 3 à 4 procent lieten zien. Het hoogste niveau (havo/vwo en vwo) ging in vergelijking met cohort 96-8 met 2,5 procent vooruit. In tabel 3.1 wordt zichtbaar of deze tendensen zich in het derde jaar gecontinueerd hebben.

Tabel 3.1 – Verdeling naar onderwijsniveaus (gereduceerd aantal typen) in het derde jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 92-8, 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef)

oude onderwijstypen	92-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
1 vso en ivbo	3,4	5,6	4,7	vso, vmbo-pro en -lwoo
2 vbo	27,3	23,9	24,9	vmbo-bbl en -kbl
3 mavo	30,0	29,1	26,0	vmbo-gl en -tl
4 havo	17,7	19,7	21,5	havo
5 vwo	21,6	21,6	22,9	vwo
<i>N</i>	<i>2454</i>	<i>2388</i>	<i>4141</i>	

In het derde jaar blijken de verschuivingen tussen de cohorten 96-8 en 00-8 geringer van omvang te zijn dan in het tweede jaar. De grootste verschuiving doet zich voor op niveau 3, waar het percentage leerlingen met 3 gedaald is. Opvallend is dat het percentage leerlingen dat onderwijs volgt op havo-niveau met bijna 2 is toegenomen, terwijl het tweede jaar hier nog een duidelijke daling te zien gaf. Zowel de daling op niveau 3 als de stijging op niveau 4 betekenen een continuering van de trend die reeds tussen de cohorten 92-8 en 96-8 te zien was. Op niveau 2 wordt de eerdere trend –

een daling tussen 92-8 en 96-8 – doorbroken, maar de stijging is hier minder groot dan in het tweede jaar. En worden de niveaus 1 en 2 samengenomen, dan is er van een verschil zelfs geen sprake.

De vergelijking van de verdeling van onderwijsniveaus in het derde jaar geeft echter nog geen goed inzicht in de op- en afstroom tussen het tweede en het derde jaar. Dat komt onder meer omdat een deel van de leerlingen in het tweede jaar nog in een combinatieklas zit, terwijl dat in het derde jaar nauwelijks nog het geval is. Bij leerlingen die in het tweede jaar nog in een havo/vwo-klas zitten en in het derde jaar in een havo-klas spreken we op basis van de eerder genoemde niveau-indeling van afstroom. Zitten deze leerlingen in een vwo-klas dan is hun niveau hetzelfde gebleven. Het gevolg daarvan is dat het percentage leerlingen op niveau 5 in het derde jaar aanzienlijk lager is dan in het tweede jaar. De leerlingen die van havo/vwo-klassen naar het havo gaan zorgen voor een toename van het percentage op niveau 4, maar die toename kan weer ongedaan worden gemaakt door de afstroom van tl/havo-leerlingen naar niveau 3.

Om beter zicht te krijgen op de totale effecten van deze verschuivingen tussen het tweede en derde jaar kijken we in tabel 3.2 alleen naar die leerlingen die zowel in het tweede als in het derde leerjaar zijn opgespoord en van wie tevens bekend is in welke klas ze zitten. In de twee eerste kolommen van de laatste twee cohorten wordt zichtbaar op welk niveau de leerlingen zich in het tweede en derde jaar bevinden. In de derde kolom staat de verdeling voor de leerlingen die in het derde jaar ook in de derde klas zitten, dat wil zeggen dat zij in het voortgezet onderwijs nog niet zijn blijven zitten.

Tabel 3.2 – Verdeling naar onderwijsniveau (gereduceerd aantal typen) in het tweede en derde verblijfsjaar van het voortgezet onderwijs en verdeling van leerlingen in klas 3 (cohorten 96-8 en 00-8, representatieve steekproef, alleen leerlingen van wie het onderwijstype in leerjaar 2 en in leerjaar 3 bekend is)

oude onderwijsniveaus	cohort 96-8			cohort 00-8			nieuwe onderwijsniveaus
	leerjr. 2	leerjr. 3	klas 3	leerjr 2	leerjr 3	klas 3	
1 vso en ivbo	6,0	5,6	5,2	5,2	4,4	4,4	vso, vmbo-pro en -lwoo
2 vbo	16,1	22,2	22,9	21,2	23,9	24,2	vmbo-bbl en -kbl
3 mavo	25,9	28,8	28,0	22,9	25,6	25,4	vmbo-gl en -tl
4 havo	22,4	20,6	20,5	18,4	22,0	21,9	havo
5 vwo	29,5	22,8	23,5	32,4	24,0	24,1	vwo
totaal	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
N	2149	2149	2000	3834	3834	3671	

In cohort 96-8 daalde het aandeel van niveau 5 (vwo) tussen het tweede en het derde jaar met 6,7 procent (29,5 – 22,8). In cohort 00-8 was dat 8,4 procent. Desondanks steeg het aandeel van vwo-leerlingen in cohort 00-8 verleden met cohort 96-8. Op niveau 4 (havo) is er sprake van een verschil tussen beide cohorten: in 96-8 daalde het aandeel van havo-leerlingen tussen het tweede en derde jaar met bijna 2 procent, in 00-8 steeg dit aandeel met ongeveer 3,5 procent. Niveau 3 (mavo respectievelijk vmbo-gl en -tl) laat in beide cohorten tussen het tweede en derde jaar een stijging van 3 procent zien, maar de vergelijking tussen deze twee cohorten in het derde jaar duidt op een daling van 3 procent (zoals ook al uit tabel 3.1 bleek). Op niveau 2 (voorheen vbo, nu de basis- en kaderberoepsgerichte opleidingen) is er zowel tussen beide cohorten in het derde jaar als bij de overgang tussen het tweede en derde jaar sprake van een stijging. In cohort 96-8 was die stijging veel groter dan in cohort 00-8.

In de derde kolom van beide cohorten staan zoals gezegd de verdelingen van de leerlingen die daadwerkelijk ook in de derde klas zitten. De verschillen met de verdelingen in de tweede kolom (het derde leerjaar) worden veroorzaakt door de zittenblijvers. In de volgende paragraaf – waarin een vergelijking gemaakt wordt tussen de onderwijsposities in het eerste en het derde jaar – komt het zittenblijven aan de orde.

3.2.2 Tussen het eerste en het derde jaar: zittenblijven en op- en afstroom

Zoals we al zagen, laten scholen bij de overgang van de eerste naar de tweede klas weinig leerlingen zitten. In tabel 3.3 wordt per onderwijsniveau het percentage leerlingen weergegeven dat in het derde leerjaar nog in de tweede klas zit. Dat betekent dat zij ofwel bij de overgang van de eerste naar de tweede, ofwel bij de overgang van de tweede naar de derde klas zijn blijven zitten.

Tabel 3.3 – Percentage zittenblijvers van de cohorten 96-8 en 00-8 na drie jaar voortgezet onderwijs, naar onderwijsniveau (representatieve steekproeven)³

oude onderwijstypen	cohort 96-8	cohort 00-8	nieuwe onderwijstypen
1 vso en ivbo	14,4	9,9	vso, vmbo-pro en -lwoo
2 vbo	4,5	3,7	vmbo-bbl en -kbl
3 mavo	9,0	5,2	vmbo-gl en -tl
4 havo	7,5	4,7	havo
5 vwo	4,4	3,6	vwo
totaal	7,0	4,6	
N	2225	4098	

3 Een heel klein deel van de leerlingen (0,1%) heeft een klas overgeslagen en zit derhalve in klas 4. Omdat het slechts om enkele leerlingen gaat, zijn deze samengevoegd met de leerlingen in klas 3.

In cohort 00-8 ligt het percentage zittenblijvers lager dan in cohort 96-8. Dat geldt zowel voor de representatieve steekproef als geheel als voor elk van de afzonderlijke onderwijsniveaus. In beide cohorten zijn de leerlingen die in het derde jaar in niveau 2 of 5 zitten, het minst blijven zitten. De hoogste kans om te moeten doubleren maken leerlingen op het laagste niveau.

Vervolgens komt de vraag aan de orde hoe het de leerlingen vergaan is die niet zijn blijven zitten. In welke mate bevinden zij zich nog binnen hetzelfde onderwijsniveau als waarop zij in het eerste jaar zijn begonnen? Deze analyse beperkt zich uiteraard tot die leerlingen van wie het onderwijstype zowel in het eerste als in het derde leerjaar bekend is. Door de indeling in niveaus betekent een doorstroom vanuit een combinatietype naar het laagste van de twee typen (bijvoorbeeld van een havo/vwo-klas naar een havo-klas) per definitie een afstroom.

Tabel 3.4 – Onderwijsniveau in klas 3 op basis van onderwijsniveau in klas 1 (representatieve steekproef cohorten 96-8 en 00-8, alleen leerlingen voor wie de vragenlijst zowel in leerjaar 1 als in leerjaar 3 is ingevuld en die niet zijn blijven zitten)

cohort 1996-8							
niveau in klas 1 →	1	2	3	4*	5	totaal	
<i>niveau in klas 3</i>							
1 vso t/m ivbo	64	8	3	1	1	5	
2 ivbo/vbo en vbo	34	83	37	6	1	24	
3 vbo/mavo en mavo	0	8	57	50	9	29	
4 mavo/havo en havo	-	-	3	32	32	20	
5 havo/vwo en vwo	-	1	-	11	57	23	
<i>N</i>	90	320	383	535	678	2006	
cohort 2000-8							
niveau in klas 1 →	1	2	vmbo-breed	3	4*	5	totaal
<i>niveau in klas 3</i>							
1 vmbo-pro t/m -lwoo	48	4	6	-	0	0	4
2 vmbo-bbl t/m -kbl	45	86	55	21	9	1	25
3 vmbo-kbl/gl t/m tl	6	9	32	70	42	8	26
4 vmbo-tl/havo en havo	1	1	6	9	36	33	22
5 havo/vwo en vwo		1	2	1	12	58	23
<i>N</i>	229	362	634	346	881	1227	3679

* = inclusief mavo/havo/vwo respectievelijk vmbo/havo/vwo

Er blijkt een vrij grote mate van overeenkomst tussen beide cohorten te bestaan. De geringste verschuiving van niveau vindt plaats bij de leerlingen die op niveau 2 zijn begonnen. In het derde jaar zit meer dan 80 procent van hen nog op dat niveau, terwijl 10 procent is opgestroomd. De afstroom naar niveau 1 is in cohort 00-8 gehalveerd, vermoedelijk als gevolg van de verscherpte indicatiestelling. Omgekeerd zijn leerlingen die in cohort 00-8 in het leerwegondersteunend onderwijs zijn begonnen, in het derde jaar vaker in een reguliere klas te vinden dan vier jaar eerder.

Van de leerlingen die op het hoogste niveau zijn begonnen heeft een kleine 60 procent zich tot in het derde jaar op dat niveau weten te handhaven. Ongeveer het derde deel is afgestroomd naar een havo-klas en voor de overige 10 procent was zelfs die nog te hoog gegrepen. Leerlingen die in het eerste jaar op niveau 4 beginnen, lopen een grote kans daar in het derde jaar niet meer te zitten. Ruim tien procent van hen is opgestroomd, maar meer dan helft is minimaal één niveau gezakt. In cohort 00-8 was het betreffende percentage wel lager dan vier jaar eerder (51 versus 57 procent).

Op niveau 3 doet zich het grootste verschil tussen beide cohorten voor en dat verschil is anders dan men zou verwachten. Het lijkt erop dat de invoering van het vmbo – in opzet te beschouwen als een integratie van de niveaus 2 en 3 – geleid heeft tot een afname van de doorstroom naar een beroepsgerichte opleiding. Stroomde immers in cohort 96-8 nog 40 procent van de leerlingen die op mavo-niveau waren begonnen, door naar een beroepsgericht vervolg, in cohort 00-8 was dat nog maar ongeveer 20 procent. Toch moet men voorzichtig zijn met deze conclusie. Het beeld wordt immers vertroebeld door de leerlingen van cohort 00-8 die in een vmbo-brede brugklas zijn begonnen. Van hen ging immers wel meer dan de helft een beroepsgerichte opleiding volgen. Nemen we de in een vmbo-brede brugklas gestarte leerlingen samen met de op niveau 3 begonnen leerlingen, dan verschilt de doorstroom niet zo veel meer van die in cohort 96-8. Wel blijft het opvallend dat in cohort 00-8 ongeveer 10 procent van de leerlingen is opgestroomd – ook van degenen die in een vmbo-brede brugklas zijn begonnen, terwijl de opstroom in cohort 96-8 slechts 3 procent bedroeg. Deze opstroom heeft zich overigens al voltrokken bij de overgang van de eerste naar de tweede klas.

Ook de afstroom van niveau 4 naar niveau 3 heeft zich grotendeels al bij de overgang van de eerste naar de tweede klas voltrokken, zo blijkt uit tabel 3.5. In deze tabel concentreren we ons op de niveaus 3 en 4 bij de overgang van het tweede naar het derde jaar.

Tabel 3.5– Onderwijsniveau in klas 3 van leerlingen die in klas 2 op niveau 3 of 4 zaten (representatieve steekproef cohorten 96-8 en 00-8, alleen leerlingen voor wie de vragenlijst zowel in leerjaar 2 als in leerjaar 3 is ingevuld en die niet zijn blijven zitten)

niveau in klas 2→	cohort 1996-8		cohort 2000-8	
	3	4*	3	4*
<i>niveau in klas 3</i>				
1 vso t/m ivbo	2	0	1	-
2 ivbo/vbo en vbo	23	3	16	3
3 vbo/mavo en mavo	74	35	81	21
4 mavo/havo en havo	1	57	2	73
5 havo/vwo en vwo	-	5	0	3
<i>N</i>	502	448	836	665

* = inclusief mavo/havo/vwo respectievelijk vmbo/havo/vwo

In vergelijking met cohort 96-8 blijken zich in cohort 00-8 in het derde leerjaar meer leerlingen op havo-niveau te hebben kunnen handhaven. Bij de overgang van het eerste naar het tweede jaar was het omgekeerde het geval. Ook leerlingen die op niveau 3 zijn begonnen, blijken in cohort 00-8 minder vaak te zijn afgestroomd dan in cohort 96-8. Bij de overgang tussen het eerste en het tweede jaar was er in dit opzicht geen verschil tussen beide cohorten (Claassen en Mulder 2004). Bij de niet in tabel 3.5 opgenomen niveaus 1, 2 en 5 zijn de percentages leerlingen die bij de overgang van de tweede naar de derde klas niet van niveau veranderd zijn, in beide cohorten nagenoeg identiek. Ook wanneer het onderwijsniveau in de derde klas gerelateerd wordt aan het advies van de basisschool, zijn er nauwelijks verschillen tussen beide cohorten.

3.3 De positie van de doelgroepleerlingen

3.3.1 De verdeling over onderwijsniveaus

Het onderwijsachterstandenbeleid is er onder meer op gericht meer doelgroepleerlingen aan hogere typen voortgezet onderwijs te laten deelnemen. Uit de verslaglegging van het tweede jaar bleek evenwel dat juist van de 1.0-leerlingen – en dan met name van de meisjes – een groeiend percentage in (havo-)vwo-klassen zit, terwijl het betreffende percentage bij de doelgroepleerlingen niet stijgt op zelfs daalt. Het meest

opvallende was dat het percentage allochtone⁴ meisjes in (havo-)vwo-klassen tussen beide cohorten gedaald was van 19 naar 14, waardoor zij hun voorsprong op de allochtone jongens – onveranderd 13 procent – nagenoeg kwijtraakten. Bij de autochtone doelgroep leerlingen bleef het percentage bij de meisjes gelijk en daalde dat bij de jongens enigszins. In tabel 3.6 wordt de verdeling naar onderwijsniveaus in het derde jaar weergegeven, waarbij een opsplitsing is gemaakt naar geslacht en gewichtscategorie. Vanwege de aantallen is daarbij voor elke subcategorie gebruikt gemaakt van de totale steekproeven.

Tabel 3.6 – Verdeling naar onderwijsniveaus (gereduceerd aantal typen) in het derde jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 96-8 en 00-8 naar geslacht en leerlinggewicht (totale steekproef)

oude onderwijstypen	1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen		nieuwe onderwijstypen
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	
<i>jongens</i>							
1 vso en ivbo	3,4	3,3	14,2	11,2	11,8	12,2	vso, vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	19,6	18,1	39,6	45,7	37,9	34,1	vmbo-bbl en -kbl
3 mavo	27,8	27,5	28,7	24,7	28,6	28,3	vmbo-gl en -tl
4 havo	22,7	24,5	10,9	11,6	13,0	13,9	havo
5 vwo	26,6	26,6	6,7	6,8	8,7	11,6	vwo
<i>N</i>	<i>1129</i>	<i>1521</i>	<i>599</i>	<i>740</i>	<i>552</i>	<i>584</i>	
<i>meisjes</i>							
1 vso en ivbo	3,4	1,8	10,6	10,7	8,3	11,3	vso, vmbo-pro en -lwoo
2 vbo	14,1	13,9	40,8	42,5	32,8	32,1	vmbo-bbl en -kbl
3 mavo	32,4	26,3	29,7	27,0	29,2	27,8	vmbo-gl en -tl
4 havo	21,5	26,8	12,5	12,7	16,3	18,7	havo
5 vwo	28,6	31,1	6,4	7,1	13,3	10,2	vwo
<i>N</i>	<i>1141</i>	<i>1557</i>	<i>671</i>	<i>732</i>	<i>527</i>	<i>627</i>	

Zoals te verwachten – het gaat immers om dezelfde leerlingen een jaar later – blijkt ook in het derde jaar het percentage allochtone meisjes dat onderwijs volgt op vwo-niveau in cohort 00-8 gedaald te zijn ten opzichte van cohort 96-8 (van 13 naar 10 procent). Opvallend is dat we bij de allochtone jongens in het derde jaar een stijging van vergelijkbare omvang zien, waardoor zij hun achterstand op de meisjes hebben

4 We doelen hier uiteraard alleen op de doelgroep leerlingen onder de allochtone meisjes, respectievelijk jongens. Wanneer die specifieke aanduiding evenwel in de tekst steeds herhaald zou moeten worden, zou dat de leesbaarheid niet ten goede komen.

omgezet in een kleine voorsprong. Bij de beide categorieën autochtone jongens is het percentage vwo-leerlingen gelijk gebleven. De niet-doelgroepleerlingen onder de autochtone meisjes verbeterden net als in het tweede jaar hun positie ten opzichte van cohort 96-8, waardoor hun voorsprong op de jongens uit de 1.0-categorie in het derde jaar 4,5 procent bedraagt. In het tweede jaar was deze voorsprong ruim 6 procent.

Kijken we vervolgens naar de havo- en vwo-leerlingen samen (niveaus 4 en 5). Uit tabel 3.1 blijkt dat hun aandeel in de representatieve steekproef gestegen is van ruim 41 procent in cohort 96-8 naar ruim 44 procent in cohort 00-8. Tabel 3.6 laat zien dat de niet-doelgroepleerlingen in veel sterkere mate voor deze stijging verantwoordelijk zijn dan de doelgroepleerlingen. Met name bij de meisjes onder hen is sprake van een aanzienlijke groei: van 50 naar 58 procent vergeleken met 49 en 51 procent bij de jongens. Het aandeel van de allochtone meisjes daalde van 30 naar 29 procent, dat van de allochtone jongens steeg tot 25,5 procent. De autochtone doelgroepleerlingen halen dit niveau bij lange na niet: het percentage blijft bij zowel de jongens als de meisjes onder de 20, hoewel er bij beide categorieën sprake is van een hele kleine vooruitgang.

De ontwikkelingen binnen de drie lagere onderwijsniveaus kunnen gerelateerd worden aan de invoering van het vmbo. Een van de belangrijkste doelstellingen van de invoering van het vmbo is de opwaardering van het beroepsgerichte onderwijs, waarbij met name gedacht wordt aan een grotere doorstroom binnen de zogenoemde beroepskolom. De beroepskolom vmbo-mbo-hbo wordt daarbij gezien als een alternatieve en vanwege het beroepsgerichte karakter te prefereren route naast de bestaande doorstroom van havo naar mbo en hbo. Door de opwaardering van het beroepsonderwijs zou een keuze voor het vmbo niet langer als een achterstand geïnterpreteerd te hoeven worden. Maar de vraag is of het ook zo werkt. Wanneer – zoals blijkt – de niet-doelgroepleerlingen minder naar het vmbo gaan, kan worden betwijfeld of er sprake is van een opwaardering van het beroepsgerichte onderwijs. Daarnaast is het ook van belang hoe de verdeling van aantallen leerlingen binnen het vmbo zich ontwikkelt. In het tweede jaar was er in de relatieve steekproef sprake van een daling van niveau 3 en een stijging van niveau 2. In het derde jaar is deze tendens weliswaar minder sterk, maar niet verdwenen (tabel 3.1). De daling van niveau 3 blijkt vooral veroorzaakt te zijn door de meisjes onder de 1.0-leerlingen (van 32 naar 26 procent) die – zoals we boven al zagen – naar een hoger onderwijstype zijn doorgestroomd. Daarnaast signaleren we op niveau 3 een daling van 4 procent bij de jongens binnen de autochtone doelgroepleerlingen (1.25), maar deze categorie is juist overwegend afgestroomd naar niveau 2.

In tabel 3.7 wordt ook het onderwijsniveau in de tweede klas in de analyse betrokken. Zoals bij tabel 3.2 al aangegeven moet hierbij rekening worden gehouden met de afstroom als gevolg van de gehanteerde niveau-indeling. In tabel 3.7 wordt uitgegaan

van de gewichtscategorieën in hun geheel – dus zonder het onderscheid tussen jongens en meisjes – voor zover het leerlingen betreft die in beide cohorten zijn opgespoord. Bovendien worden de zittenblijvers buiten beschouwing gelaten. In de kolom ‘klas 2’ gaat het derhalve om de verdeling van de leerlingen die in het tweede jaar in de tweede klas zaten en van wie bovendien het onderwijstype in het derde jaar bekend is. In kolom ‘klas 3’ gaat het om dezelfde leerlingen met uitzondering van de leerlingen die bij de overgang van het tweede naar het derde jaar zijn blijven zitten.

Tabel 3.7 – Verdeling naar onderwijsniveau (gereduceerd aantal typen) in de tweede en derde klas van het voortgezet onderwijs naar leerlinggewicht (cohorten 96-8 en 00-8, alleen leerlingen van wie het onderwijstype in leerjaar 2 en leerjaar 3 bekend is en die niet zijn blijven zitten (totale steekproef)

onderwijsniveaus	1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen		onderwijsniveaus
	klas 2	klas 3	klas 2	klas 3	klas 2	klas 3	
<i>cohort 96-8</i>							
1 vso, vso/ivbo en ivbo	3,8	3,3	12,9	11,9	12,5	10,1	vso, vso/ivbo en ivbo
2 ivbo/vbo en vbo	11,9	15,2	30,1	40,3	21,6	32,7	ivbo/vbo en vbo
3 vbo/mavo en mavo	25,1	29,9	30,3	27,7	32,2	28,7	vbo/mavo en mavo
4 mavo/havo en havo	23,8	22,9	14,4	13,1	16,7	15,9	mavo/havo en havo
5 havo/vwo en vwo	35,4	28,8	12,3	7,0	16,9	12,5	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>2203</i>	<i>2090</i>	<i>1216</i>	<i>1111</i>	<i>1063</i>	<i>1023</i>	<i>N</i>
<i>cohort 00-8</i>							
1 vmbo-pro en -lwoo	2,7	2,2	12,7	10,6	11,5	11,5	vmbo-pro en -lwoo
2 vmbo-bbl t/m -kbl	12,9	15,4	35,1	44,1	26,9	32,7	vmbo-bbl t/m -kbl
vmbo-breed	0,8	-	2,0	-	2,3	-	vmbo-breed
3 vmbo-kbl/gl t/m -tl	22,1	25,9	24,7	25,7	25,3	27,5	vmbo-kbl/gl t/m -tl
4 vmbo-tl/havo en havo	21,1	26,1	14,5	12,3	18,7	16,5	vmbo-tl/havo en havo
5 havo/vwo en vwo	40,3	30,3	11,0	7,3	15,2	11,9	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>2858</i>	<i>2770</i>	<i>1335</i>	<i>1279</i>	<i>1070</i>	<i>1021</i>	

In de representatieve steekproef van cohort 00-8 (tabel 3.2) bleek het percentage leerlingen op niveau 5 als gevolg van de afstroom van de havo-leerlingen uit de havo/vwo-combinatieklassen te dalen van ruim 32 naar 24 procent. Dat betekent dat een kwart van deze leerlingen in het derde leerjaar verder gegaan is op havo-niveau (niveau 4). Bij de afzonderlijke gewichtscategorieën varieert deze afstroom niet in sterke mate, zij het dat hij bij de 1.25-leerlingen naar verhouding wat groter is (van 11,0 naar 7,3 procent) dan bij de andere categorieën. Vergeleken met de betreffende percentages in cohort 96-8 (van 12,3 naar 7,0 procent) is dat evenwel een verbetering.

Een veel groter verschil wordt echter zichtbaar op niveau 4. Waar dit percentage in cohort 96-8 in alle gewichtscategorieën in de derde klas lager is dan in de tweede klas, zien we in cohort 00-8 een omslag bij de 1.0-leerlingen: bij hen is het percentage gestegen van 21 naar 26. In de Bijlage (tabel 3.7a) is nog een opsplitsing gemaakt tussen jongens en meisjes. Daaruit blijkt dat deze stijging voor beide geslachten geldt, maar voor de meisjes sterker is dan voor de jongens.

Op niveau 3 zien we in cohort 00-8 bij alle gewichtscategorieën een stijging in klas 3 vergeleken met klas 2 waar in cohort 96-8 alleen nog de 1.0-leerlingen een dergelijke stijging lieten zien. Bij niveau 2 is bij alle gewichtscategorieën in beide cohorten sprake van een duidelijke stijging tussen de tweede en de derde klas. Bij de doelgroepleerlingen is die stijging evenwel groter dan bij de 1.0-leerlingen. De percentages bij niveau 1 tenslotte zijn in de derde klas vrijwel steeds iets lager dan in de tweede klas. Om meer inzicht in de genoemde ontwikkelingen te kunnen geven, zullen de op- en afstroom van de verschillende categorieën leerlingen nader geanalyseerd moeten worden. Voordat we dat gaan doen, wordt eerst nagegaan in hoeverre de onderwijspositie van de doelgroepleerlingen nog beïnvloed wordt door het zittenblijven.

3.3.2 Ontwikkelingen in het zittenblijven

Het zittenblijven was in voorgaande cohorten een van de mechanismen waardoor de achterstand van doelgroepleerlingen verder toenam (Portengen e.a., 1998; Uerz en Hulsen, 2001). Zoals gezegd betekende de overgang van de eerste naar de tweede klas van cohort 00-8 in dat opzicht een trendbreuk omdat er vrijwel geen verschillen meer bestonden in de doubleerpercentages van de afzonderlijke gewichtscategorieën. De reden daarvan ligt echter niet in betere prestaties van de doelgroepleerlingen, maar in een beleidswijziging bij de scholen: in de eerste klas is zittenblijven nagenoeg uitgebannen. In tabel 3.3 zagen we dat dit nog niet geldt voor de tweede klas, hoewel het percentage leerlingen dat in de eerste twee leerjaren is blijven zitten in vergelijking met cohort 96-8 gedaald is van 7 naar minder dan 5 procent. En op de onderwijsniveaus 2 en 5 is zelfs minder dan 4 procent van de leerlingen nog blijven zitten. Tabel 3.8 geeft informatie over de doubleerpercentages van de onderscheiden gewichtscategorieën in de twee laatste cohorten.

Tabel 3.8 – Percentage zittenblijvers van de cohorten 96-8 en 00-8 na drie jaar voortgezet onderwijs, naar onderwijsniveau (gereduceerd aantal typen) en naar leerlinggewicht (totale steekproef)

oude onderwijstypen	1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen		nieuwe onderwijstypen
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	
1 vso, vso/ivbo en ivbo	14,8	14,5	12,2	7,9	9,2	5,1	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	5,5	3,2	5,1	4,0	7,8	3,8	vmbo-bbl t/m -kbl
3 vbo/mavo en mavo	6,4	5,1	10,9	4,6	13,7	8,6	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo	7,4	4,6	6,7	7,5	13,2	6,1	vmbo-tl/havo en havo
5 havo/vwo en vwo	5,2	3,1	3,6	8,2	5,0	5,4	havo/vwo en vwo
totaal	6,5	4,3	7,7	5,3	10,3	5,8	
N	2294	3068	1265	1024	1192	1199	

In de onderste regel van de tabel is zichtbaar dat de afname van het percentage zittenblijvers in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs voor alle gewichtscategorieën geldt. Naar verhouding de sterkste afname zien we bij de 1.9-leerlingen: van ruim 10 naar minder dan 6 procent. Tegelijkertijd zien we dat de percentages ook dichter bij elkaar zijn komen te liggen. Ging het in cohort 96-8 nog om (afgerond) respectievelijk 7, 8 en 10 procent van de betreffende categorie, in cohort 00-8 is dat respectievelijk 4, 5 en 6 procent.

Kijken we vervolgens naar de percentages binnen de onderscheiden onderwijsniveaus, dan zijn enkele zaken het vermelden waard. Bij de 1.0-leerlingen was en blijft het percentage opvallend hoog op niveau 1. Hier gaat het vermoedelijk om zorgleerlingen die in het kader van het WSNS-beleid naar het reguliere onderwijs zijn gegaan. Bij de 1.25-leerlingen valt op dat de percentages op de hoogste onderwijsniveaus juist zijn gestegen. Op niveau 5 gaat het zelfs om meer dan een verdubbeling, al was het betreffende percentage in cohort 96-8 wel opvallend laag. Bij de 1.9-leerlingen was het percentage op dit niveau al laag en is het ook laag gebleven. Op de andere niveaus is er sprake van een daling van 4 tot zelfs 7 procent op niveau 4.

3.3.3 Op- en afstroom bij de hogere onderwijsniveaus

In deze paragraaf gaan we nader in op de op- en afstroom bij de hogere onderwijsniveaus, dat wil zeggen in het havo/vwo-segment. Het vmbo-segment komt in paragraaf 3.3.4 aan de orde. In tabel 3.9 wordt de op- en afstroom tussen de eerste en de derde klas weergegeven voor de representatieve steekproeven en voor de opsplitsingen naar geslacht en leerlinggewicht.

Tabel 3.9 – Op- en afstroom binnen de hogere niveaus van het voortgezet onderwijs voor de representatieve steekproef en uitgesplitst naar geslacht, respectievelijk leerlinggewicht (cohorten 96-8 en 00-8, leerlinggewichten op basis van totale steekproef)

positie in klas 1		klas 3	totaal	jongens	meisjes	1.0-lln.	1.25-lln.	1.9-lln.
niveau 4	cohort 96-8	hoger	11	11	10	12	4	15
		gelijk	32	30	34	32	27	28
		lager	57	59	56	56	69	57
	cohort 00-8	hoger	13	13	12	14	4	15
		gelijk	36	32	41	39	28	30
		lager	51	55	47	47	68	55
niveau 5	cohort 96-8	gelijk	57	56	61	58	40	48
		lager	43	44	39	42	60	52
	cohort 00-8	gelijk	58	55	60	59	38	45
		lager	42	45	40	41	62	55

Allereerst valt op dat er op niveau 5 (vwo) weinig veranderd is. In beide cohorten zit een kleine 60 procent van de leerlingen die in het eerste jaar in een havo/vwo- of vwo-klas begonnen zijn, in het derde jaar in een vwo-klas. Meisjes hebben zich iets vaker op het hoogste niveau weten te handhaven dan jongens, en de niet-doelgroepleerlingen aanzienlijk vaker dan de doelgroepleerlingen. Met name bij de 1.25-leerlingen is er sprake van een grote afstroom: minder dan 40 procent van cohort 00-8 zit nog in een vwo-klas. Bij de 1.9-leerlingen is het percentage dat zich wist te handhaven iets hoger, maar vertoont het wel een licht dalende lijn ten opzichte van cohort 96-8.

Op niveau 4 (havo) valt op dat de percentages ‘lager’ in cohort 00-8 kleiner zijn dan in cohort 96-8. In de representatieve steekproef gaat het om een daling van 57 naar 51 procent. Dat duidt erop dat er sinds de invoering van het vmbo minder leerlingen uit havo-klassen afstromen naar een lager niveau. Voor de meisjes geldt dat meer dan voor de jongens, maar opvallend is dat het leerlinggewicht meer uitmaakt: het zijn met name de 1.0-leerlingen die nu minder afstromen. Bij de doelgroepleerlingen zijn de percentages nauwelijks veranderd. Opvallend is echter dat in de rapportage over het tweede jaar melding gemaakt is van een tegengestelde tendens. Bij de overgang van het eerste naar het tweede jaar was de afstroom vanaf niveau 4 in cohort 00-8 juist toegenomen. Overigens gold dat ook toen niet voor de doelgroepleerlingen, want hun percentage was in beide cohorten nagenoeg gelijk (Claassen en Mulder, 2004).

Een ander opvallend gegeven bij niveau 4 in tabel 3.9 is de hoge opstroom van allochtone doelgroep-leerlingen: in beide cohorten blijkt 15 procent van de 1.9-leerlingen die op havo-niveau begonnen zijn, in de derde klas op vwo-niveau te zit-

ten. Dat percentage is zelfs hoger dan bij de 1.0-leerlingen. Van de 1.25-leerlingen heeft zich in beide cohorten slechts 4 procent weten op te werken naar een hoger niveau.

Om meer inzicht te krijgen in de op- en afstroom hebben we nog een andere analyse uitgevoerd. Deze analyse heeft betrekking op leerlingen van wie in elk van de drie leerjaren het onderwijsniveau bekend is en die niet zijn blijven zitten. In tabel 3.10 staan de uitkomsten van de analyse die betrekking heeft op niveau 5.

In de bovenste regel van tabel 3.10 staan – van de leerlingen die aan genoemde voorwaarden voldoen – de aantallen die in de eerste klas op niveau 5 zijn begonnen. Deze aantallen zijn op 100 procent gesteld en alle andere percentages in de tabel zijn aan deze aantallen gerelateerd. De afstroompercentages moeten worden afgetrokken, de opstroompercentages worden opgeteld. In de vetgedrukte regels van het tweede, respectievelijk derde jaar staan de uitkomsten van deze bewerkingen in de vorm van een percentage dat de verhouding uitdrukt tot het in de bovenste regel genoemde aantal in het eerste jaar. In de onderste regel van de tabel staan de percentages leerlingen die niet zijn op- of afgestroomd. In elk van de drie leerjaren zaten zij in een (havo)-vwo-klas.

Tabel 3.10 – Verloop van op- en afstroom bij niveau 5 (vwo) tussen eerste, tweede en derde klas naar leerlingewich (representatieve steekproef en totale steekproef voor leerlingewichten)

	representatieve steekproef		1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>N</i>	666	1172	850	1107	167	185	163	150
eerste jaar	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
afstroom	26%	24%	28%	22%	35%	43%	36%	40%
opstroom	14%	18%	12%	17%	14%	14%	45%	38%
tweede jaar	87%	94%	84%	95%	79%	70%	109%	98%
afstroom	24%	26%	21%	25%	35%	27%	35%	29%
opstroom	4%	2%	5%	2%	2%	3%	3%	9%
derde jaar	67%	70%	67%	71%	46%	46%	77%	77%
1 ^{ste} tot 3 ^{de} jaar	58%	59%	59%	60%	40%	41%	48%	47%

Bij de overgang van het eerste naar het tweede jaar blijken doelgroep leerlingen vaker van niveau 5 af te stromen dan niet-doelgroep leerlingen. Bovendien liggen de af-

stroompercentages bij de doelgroep leerlingen in cohort 00-8 hoger dan in cohort 96-8, terwijl voor de niet-doelgroep leerlingen het omgekeerde geldt. Het meest opvallende bij de overgang van het eerste naar het tweede jaar is echter dat de afstroom bij de 1.9-leerlingen vrijwel gecompenseerd wordt – en in cohort 96-8 zelfs meer dan dat – door de opstroom vanaf lagere niveaus.

Bij de overgang van het tweede naar het derde jaar stromen doelgroep leerlingen opnieuw vaker af dan niet-doelgroep leerlingen. Nu liggen de afstroompercentages bij hen in cohort 00-8 hoger dan in cohort 96-8. Opstroom naar niveau 5 komt tussen het tweede en derde jaar vrijwel niet meer voor, maar opvallend is dat dit verschijnsel bij de 1.9-leerlingen van cohort 00-8 zich nog wel relatief vaak voordoet. We kunnen dus stellen dat de allochtone doelgroep leerlingen veel vaker opstromen naar het vwo-niveau dan andere categorieën. Door deze hoge opstroom wordt hun eveneens grote afstroom in belangrijke mate gecompenseerd zodat de feitelijke aantallen leerlingen op dit niveau verhoudingsgewijs minder afnemen dan in de representatieve steekproef en zelfs minder dan bij de 1.0-leerlingen. In het derde jaar van cohort 00-8 bedraagt dit aantal nog 77 procent van het aantal in de eerste klas. Bij de 1.0-leerlingen is dat maar 71 procent en het aantal 1.25-leerlingen op dit niveau is meer dan gehalveerd.

Bij deze uitkomsten kunnen twee kanttekeningen geplaatst worden. Allereerst heeft de analyse alleen betrekking op de leerlingen die in de drie achtereenvolgende jaren zijn teruggevonden. In hoofdstuk 2 bleek al dat de allochtone doelgroep leerlingen vaker dan de andere categorieën uit het onderzoek verdwijnen. In de tweede plaats gaat het bij de allochtone doelgroep leerlingen op dit onderwijsniveau – dat geldt ook voor de autochtone doelgroep leerlingen – om kleine aantallen, zelfs al wordt van de totale steekproeven uitgegaan. De op zich voor deze categorie verheugend grote opstroom betreft derhalve naar verhouding slechts weinig leerlingen. Desalniettemin is het interessant om een vergelijkbare analyse uit te voeren voor onderwijsniveau 4.

Hoewel de werkwijze hetzelfde is, is deze analyse ingewikkelder dan de analyse op niveau 5. Dat komt omdat de leerlingen nu in twee richtingen kunnen op- en afstromen. In de tabel worden eerst de leerlingen ingevoerd die van niveau 4 verdwijnen, hetzij door opstroom naar niveau 5, hetzij door afstroom naar niveau 3 (of lager). Vervolgens worden de leerlingen verwerkt die erbij gekomen zijn, hetzij door afstroom, hetzij door opstroom.

Tabel 3.11 – Verloop van op- en afstroom bij niveau 4 (havo) tussen eerste, tweede en derde klas naar leerlinggewicht (representatieve steekproef en totale steekproef voor leerlinggewichten)

	representatieve steekproef		1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>N</i>	513	832	553	691	211	205	274	227
eerste jaar	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
opstroom naar 5	16%	22%	17%	23%	10%	10%	24%	22%
afstroom naar 3	32%	35%	36%	32%	47%	43%	35%	33%
resteert	52%	43%	47%	45%	43%	46%	41%	46%
afstroom naar 4	26%	28%	33%	31%	22%	30%	15%	20%
opstroom naar 4	5%	7%	3%	7%	8%	9%	4%	15%
tweede jaar	83%	78%	84%	82%	73%	85%	60%	81%
opstroom naar 5	4%	2%	4%	2%	1%	2%	1%	4%
afstroom naar 3	31%	19%	28%	18%	30%	30%	22%	28%
resteert	48%	57%	52%	62%	42%	53%	37%	49%
afstroom naar 4	26%	33%	26%	36%	22%	20%	16%	16%
opstroom naar 4	3%	2%	3%	2%	1%	1%	1%	5%
derde jaar	76%	92%	81%	100%	64%	73%	54%	71%
1 ^{ste} tot 3 ^{de} jaar	33%	38%	32%	40%	27%	31%	30%	32%

Bij de leerlingen die bij de overgang van het eerste naar het tweede jaar uit niveau 4 verdwijnen door opstroom naar niveau 5 zijn – zoals te verwachten op grond van het voorgaande – de 1.25-leerlingen (10%) ondervertegenwoordigd. Zij zijn echter oververtegenwoordigd (47%) bij de afstroom naar het vmbo, zodat de percentages ‘blijvers’ bij deze overgang nog vrijwel overeenkomen met die van de andere categorieën. Deze uitstroom wordt bij de overgang van het eerste naar het tweede jaar niet volledig gecompenseerd door de instroom van nieuwe leerlingen. Er stromen dan weliswaar veel leerlingen in door afstroom vanuit niveau 5, maar weinig leerlingen door opstroom vanuit niveau 3 of lager. Maar deze opstroom was in cohort 00-8 wel groter dan in cohort 96-8, met name bij de 1.0- en de 1.9-leerlingen.

Als gevolg van deze leerlingenstromen zit in het tweede jaar van cohort 00-8 op niveau 4 ongeveer 80 procent van het aantal leerlingen dat in de eerste klas op dit niveau begonnen is. Bij de overgang naar het derde leerjaar verdwijnen er nauwelijks nog leerlingen door opstroom naar niveau 5 – al is dit percentage in cohort 00-8 bij de 1.9-leerlingen hoger dan gemiddeld – maar wel door afstroom naar niveau 3. In cohort 00-8 is deze afstroom bij de doelgroep leerlingen relatief hoog. Bij de 1.0-leerlingen valt op dat deze afstroom beduidend kleiner is dan vier jaar eerder (18

versus 28 procent), terwijl de aanvulling als gevolg van afstroom vanuit niveau 5 voor deze categorie toen 10 procent hoger was dan vier jaar eerder (36 versus 26 procent). Deze leerlingenstromen leidden ertoe dat in het derde jaar evenveel 1.0-leerlingen onderwijs volgen op niveau 4 als in het eerste jaar. Bij de beide categorieën doelgroep-leerlingen is het betreffende percentage iets hoger dan 70, maar wel hoger dan vier jaar eerder. In de onderste regel van de tabel is nog te zien dat slechts een minderheid van de leerlingen op niveau 4 bij geen van de leerlingenstromen betrokken is geweest, maar dat was ook al af te leiden uit tabel 3.9.

3.3.3 Op- en afstroom bij de lagere onderwijsniveaus

Net als hierboven voor het havo/vwo-segment worden in tabel 3.12 de op- en afstromen binnen het vmbo-segment weergegeven. Omdat in cohort 00-8 een aanzienlijk deel van de leerlingen in een vmbo-brede brugklas is gestart, wordt hier afzonderlijk aandacht aan besteed.

Tabel 3.12 – Op- en afstroom binnen de lagere niveaus van het voortgezet onderwijs voor de representatieve steekproef en uitgesplitst naar geslacht, respectievelijk leerlinggewicht (cohorten 96-8 en 00-8, leerlinggewichten op basis van totale steekproef)

positie in klas 1		klas 3	totaal	jongens	meisjes	1.0-lln.	1.25-lln.	1.9-lln.
niveau 1	cohort 96-8	hoger	36	41	32	30	38	40
		gelijk	64	59	68	70	62	60
	cohort 00-8	hoger	52	48	56	59	45	57
		gelijk	48	52	44	41	55	43
niveau 2	cohort 96-8	hoger	9	6	12	15	6	13
		gelijk	83	86	80	80	81	78
		lager	8	8	8	5	13	9
	cohort 00-8	hoger	10	9	12	13	6	9
		gelijk	86	87	85	82	90	73
		lager	4	4	3	5	4	18
vmbo-breed	cohort 00-8	hoger	40	37	43	53	25	35
		lager	60	63	57	47	75	65
niveau 3	cohort 96-8	hoger	3	4	3	4	2	5
		gelijk	57	48	62	62	49	44
		lager	40	48	35	34	49	51
	cohort 00-8	hoger	10	7	13	9	6	25
		gelijk	70	69	72	72	67	60
		lager	20	24	15	20	27	15

Bij de niveaus 1 en 2 zijn de verschillen tussen beide cohorten betrekkelijk klein. Vermeldenswaard zijn hier de toegenomen opstroom van niveau 1 naar 2 en de gehalveerde afstroom in omgekeerde richting. In feite gaat het daarbij om het verkrijgen van indicaties voor leerwegondersteunend onderwijs of praktijkonderwijs. Jongens en 1.25-leerlingen in cohort 00-8 behouden deze indicatie naar verhouding vaker dan andere leerlingen tot in het derde leerjaar. Van de allochtone doelgroep leerlingen die zonder indicatie (niveau 2) aan het vmbo begonnen zijn, krijgt een opmerkelijk deel (18 procent) deze indicatie later alsnog. Mede daardoor is het percentage dat onderwijs op niveau 2 blijft volgen bij de 1.9-leerlingen lager dan bij de andere categorieën, maar desondanks toch nog vrij hoog.

Van de leerlingen die in een vmbo-brede brugklas beginnen, stroomt 60 procent door naar een beroepsgerichte leerweg binnen het vmbo. Bij de 1.25-leerlingen is dat evenwel 75 procent, bij de 1.0-leerlingen minder dan de helft. De allochtone doelgroep leerlingen zitten daar met 65 procent tussenin. Op niveau 3 vallen de allochtone doelgroep leerlingen in cohort 00-8 weer op door een hoog percentage opstromers, maar dat was op grond van de vorige paragraaf al te verwachten.

Opmerkelijk op niveau 3 is daarnaast dat het percentage afstromers naar niveau 2 gehalveerd is van 40 naar 20 procent. Bij de 1.9-leerlingen gaat het zelfs om een daling van 51 naar 15 procent. Toch moet men – zoals eerder al aangegeven – voorzichtig zijn om hieraan conclusies te verbinden. Vermoedelijk zitten de leerlingen die in cohort 00-8 op niveau 3 begonnen zijn overwegend op scholen waar geen beroepsgerichte leerwegen aan zijn verbonden. Waarschijnlijk stroomden leerlingen van deze scholen ook in cohort 96-8 al weinig door naar het vbo, maar dat bleef toen nog onzichtbaar omdat zij samen werden genomen met mavo-leerlingen van scholen die wel over een vbo-afdeling beschikten. Deze leerlingen zijn in cohort 00-8 waarschijnlijk vooral in vmbo-brede brugklassen terechtgekomen.

Door de invloed van vmbo-brede brugklassen in cohort 00-8 heeft het weinig zin om bij de verdere analyses het eerste leerjaar als vertrekpunt te nemen. De vergelijking blijft daarom beperkt tot de leerlingenstromen tussen het tweede en derde jaar waarbij de leerlingenaantallen in het tweede jaar het vertrekpunt vormen. Tabel 3.13 heeft allereerst betrekking op onderwijsniveau 3.

Tabel 3.13 – Verloop van op- en afstroom van niveau 3 (vmbo-tl en gl) tussen tweede en derde klas, naar leerlinggewicht (representatieve steekproef en totale steekproef voor leerlinggewichten)

	representatieve steekproef		1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>N</i>	502	836	519	604	324	316	324	255
tweede jaar	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
opstroom naar 4	1%	3%	1%	2%	0%	1%	0%	5%
afstroom naar 2	25%	16%	16%	12%	30%	24%	34%	18%
resteert	74%	81%	83%	86%	70%	75%	66%	77%
afstroom naar 3	36%	22%	35%	25%	21%	21%	20%	26%
opstroom naar 3	1%	9%	2%	8%	4%	8%	5%	8%
derde jaar	111%	112%	120%	119%	95%	104%	91%	110%

Ook bij de leerlingenstromen bij de overgang tussen het tweede en derde leerjaar die betrekking hebben op niveau 3, neemt afstroom een aanzienlijk dominantere plaats in dan opstroom. Wel is het zo dat er in cohort 00-8 bij alle leerlinggewichten sprake is van een grotere opstroom vanuit de lagere niveaus naar niveau 3. Bij de opstroom naar niveau 4 – die in beide cohorten nauwelijks iets voorstelt – zijn in cohort 00-8 de 1.9-leerlingen weer oververtegenwoordigd. De afstroom naar de beroepsgerichte leerwegen (niveau 2) is in cohort 00-8 naar verhouding kleiner dan in cohort 96-8 – vooral bij de 1.9-leerlingen – maar in beide cohorten zijn de doelgroep leerlingen bij deze afstroom oververtegenwoordigd. Bij de afstroom vanuit de hogere niveaus naar niveau 3 waren in cohort 96-8 de doelgroep leerlingen ondervertegenwoordigd, maar in cohort 00-8 waren de verschillen in dit opzicht heel klein.

Terwijl in cohort 96-8 het aantal leerlingen op niveau 3 bij de overgang van het tweede naar het derde jaar alleen bij de 1.0-leerlingen toenam, was er in cohort 00-8 bij alle leerlinggewichten sprake van een groei. In tabel 3.14 wordt de resultaten weergegeven van de ontwikkelingen bij niveau 2.

Tabel 3.14 – Verloop van op- en afstroom van niveau 2 (vmbo-bbl en -kbl) tussen tweede en derde klas, naar leerlinggewicht (representatieve steekproef en totale steekproef voor leerlinggewichten)

	representatieve steekproef		1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>N</i>	329	731	244	356	346	451	219	278
tweede jaar	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
opstroom naar 3	1%	7%	4%	11%	2%	4%	6%	4%
afstroom naar 1	8%	5%	6%	5%	9%	5%	4%	12%
resteert	91%	88%	91%	84%	88%	91%	90%	84%
afstroom naar 2	39%	23%	36%	27%	29%	21%	48%	19%
opstroom naar 2	9%	10%	3%	9%	12%	13%	14%	17%
derde jaar	139%	121%	130%	120%	129%	125%	153%	120%

Kenmerkend voor niveau 2 is dat er bij de overgang van het tweede naar het derde leerjaar weinig leerlingen uit dit onderwijs verdwijnen, al was daarvan in cohort 00-8 meer sprake dan in cohort 96-8. De 1.0-leerlingen verdwenen toen met name door opstroom, de 1.9-leerlingen door afstroom. Er komen wel veel leerlingen bij, vooral door afstroom van de leerlingen die niveau 3 niet aankonden. Die afstroom was in cohort 00-8 evenwel kleiner van omvang dan in cohort 96-8, met name weer bij de 1.9-leerlingen. De opstroom vanuit niveau 1 was in cohort 00-8 daarentegen iets groter dan vier jaar eerder.

Hoewel er als gevolg van de leerlingstromen in het derde jaar van alle gewichtscategorieën meer leerlingen op niveau 2 zitten dan in het tweede jaar, was de groei in cohort 00-8 kleiner dan in cohort 96-8. Vooral de allochtone doelgroep leerlingen springen er in dit opzicht weer uit.

3.4 Posities op de leerjarenladder

Om een helder overzicht te kunnen geven van de ontwikkelingen in de posities van categorieën leerlingen in het voortgezet onderwijs, maken we weer gebruik van de zogenoemde leerjarenladder (Bosker en Van der Velden, 1989). De leerjarenladder is een schaal van 1 tot en met 12. Score 1 – de laagste trap op de ladder – staat voor leerlingen in de eerste klas van het voortgezet speciaal onderwijs (vso), score 12 voor leerlingen die klas 6 van het vwo hebben afgemaakt. In de derde klas van het voortgezet onderwijs is de maximale score 8 voor leerlingen in een vwo-klas. Door de invoering van het vmbo moest de leerjarenladder worden aangepast. Hieronder staan de

scores die we voor de leerlingen in de derde klas in de oude en de nieuwe situatie hebben gebruikt. Voor zittenblijvers wordt de schaal met 1 verlaagd, aangenomen althans dat zij in hetzelfde onderwijstype verdergaan.

	oud	nieuw		oud	nieuw
3	vso	pro	6	mavo	gl/tl en tl
3,5	vso/ivbo	pro/lwoo	6,5	mavo/havo	tl/havo
4	ivbo	lwoo	7	havo	havo
4,5	ivbo/vbo	bbl	7,5	havo/vwo	havo/vwo
5	vbo	bbl/kbl en kbl	8	vwo	vwo
5,5	vbo/mavo	kbl/gl en gl			

In tabel 3.15 worden de posities op de leerjarenladder in het derde verblijfsjaar van het voortgezet onderwijs weergegeven voor elk van de vier cohorten die tot toe gevolgd zijn. Cohort 96-8 wordt daarbij zowel vermeld op grond van de oude als van de nieuwe gewichtenregeling. Deze en de volgende tabellen hebben betrekking op alle leerlingen van wie de onderwijspositie in het derde jaar kon worden vastgesteld. Dat zijn derhalve ook leerlingen voor wie in het eerste of tweede jaar geen vragenlijst is ingevuld en in het derde wel.

Tabel 3.15 – Positie op de leerjarenladder in het derde verblijfsjaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8 (cohort 96-8 op basis van oude en nieuwe gewichtenregeling, leerlinggewicht 1.9 totale steekproef)

	88-8	92-8	96-8 oud	96-8 nieuw	00-8
represent. steekproef	6,12	6,15	6,26	6,26	6,21
1.0-leerlingen	6,50	6,49	6,66	6,58	6,56
1.25-leerlingen	5,69	5,58	5,75	5,66	5,51
1.9-leerlingen	5,55	5,68	5,77	5,77	5,65

De vergelijking over de cohorten heen laat zien dat de gemiddelde onderwijsposities weliswaar kleine schommelingen vertonen, maar desondanks toch vrij stabiel zijn. Vergeleken met cohort 96-8 zijn de scores licht gedaald, met name bij de doelgroep-leerlingen. Dat deze scores veroorzaakt worden door de waardering van de nieuwe onderwijstypen, is niet waarschijnlijk omdat er in het tweede jaar voor de representatieve steekproef en de 1.0-leerlingen nog sprake was van een kleine stijging. De vergelijking met de voorgaande jaren van de laatste twee cohorten wordt in tabel 3.16

gemaakt. Voor de afzonderlijke leerlinggewichten vermelden we nu niet de werkelijke onderwijspositie, maar de afwijkingen ten opzichte van de score van de representatieve steekproeven van de betreffende cohorten. De scores zelf staan in tabel 3.16a (Bijlage).

Tabel 3.16 – Gemiddelde afwijkingen van de positie op de leerjarenladders in het eerste, tweede en derde jaar (cohorten 96-8 en 00-8; cohort 96-8 op basis van nieuwe gewichtenregeling; leerlinggewicht 1.9 totale steekproef)

	cohort 1996-8			cohort 2000-8		
	leerjr. 1	leerjr. 2	leerjr. 3	leerjr. 1	leerjr. 2	leerjr. 3
represent. steekproef	4,35	5,28	6,26	4,31	5,31	6,21
1.0-leerlingen	+0,31	+0,31	+0,32	+0,30	+0,34	+0,35
1.25-leerlingen	- 0,50	- 0,55	- 0,60	- 0,53	- 0,66	- 0,70
1.9-leerlingen	- 0,46	- 0,45	- 0,49	- 0,58	- 0,60	- 0,56

Terwijl de onderwijspositie van de 1.0-leerlingen gelijk blijft of een (minimale) stijging vertoont, is er bij de 1.25-leerlingen in beide cohorten sprake van een lichte dalende tendens. In de derde klas van cohort 00-8 bedraagt de achterstand 1,05 jaar. Dat is iets meer dan bij de 1.9-leerlingen (0,91 jaar), wier achterstand enigszins afgenomen lijkt te zijn. In ieder geval vertoont hun score over de drie leerjaren geen lineair verband. In tabel 3.17 vergelijken we de allochtone kinderen met de kinderen van Nederlandse ouders. Welk leerlinggewicht de leerlingen hebben, doet bij deze analyse niet ter zake. Bij de allochtone kinderen maken we wel een onderscheid tussen de enerzijds de twee grootste categorieën – Turkse en Marokkaanse leerlingen – en anderzijds de overige allochtone leerlingen. Daarnaast maken we een uitsplitsing naar geslacht. Voor alle deelpopulaties wordt daarbij gebruik gemaakt van de totale steekproeven.

Tabel 3.17 – Gemiddelde afwijkingen van de positie op de leerjarenladders in het eerste, tweede en derde jaar, naar land van herkomst en geslacht (cohorten 96-8 en 00-8, totale steekproeven)

		cohort 1996-8			cohort 2000-8		
		leerjr. 1	leerjr. 2	leerjr. 3	leerjr. 1	leerjr. 2	leerjr. 3
totale steekproef		4,19	5,12	6,09	4,16	5,16	6,05
Nederlands	jongens	+ 0,08	+ 0,03	+ 0,05	+ 0,08	+ 0,03	0,00
	meisjes	+ 0,14	+ 0,16	+ 0,15	+ 0,17	+ 0,19	+ 0,18
Turks/Marokk.	jongens	- 0,54	- 0,59	- 0,61	- 0,54	- 0,62	- 0,63
	meisjes	- 0,38	- 0,28	- 0,39	- 0,61	- 0,55	- 0,48
overig allocht.	jongens	- 0,07	- 0,05	0,00	- 0,09	- 0,11	- 0,03
	meisjes	- 0,03	- 0,01	+ 0,05	- 0,05	0,00	- 0,02

Bij de kinderen met Nederlandse ouders is de onderwijspositie van de meisjes beter dan die van de jongens. In de categorie ‘overig allochtoon’ doet zich dat verschil niet voor. Bij de Turkse en Marokkaanse leerlingen verschilt de positie van jongens en meisjes daarentegen wel. Terwijl de meisjes in cohort 96-8 in alle leerjaren een minder grote achterstand hadden dan de jongens, heeft zich in cohort 00-8 een opvallende verschuiving voorgedaan. De meisjes begonnen in het eerste leerjaar met een lichte achterstand, maar inmiddels hebben zij de verhoudingen weer rechtgetrokken. In tabel 3.18 zullen we nagaan of er in dit opzicht verschillen zijn de Turkse en de Marokkaanse leerlingen. Daarnaast hebben we ook de scores van de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen afgezonderd uit de categorie ‘overig allochtoon’. Omdat we de scores van jongens en meisjes ook willen kunnen vergelijken, vermelden we hier weer de werkelijke scores in plaats van de afwijkingen ten opzichte van de gemiddelden. De tabel heeft alleen betrekking op cohort 00-8.

Tabel 3.18 – Posities op de leerjarenladders in het eerste, tweede en derde jaar naar herkomstland (cohort 00-8; totale steekproef)

	jongens			meisjes		
	leerjr. 1	leerjr. 2	leerjr. 3	leerjr. 1	leerjr. 2	leerjr. 3
Nederland	4,24	5,19	6,05	4,33	5,34	6,23
Turkije	3,62	4,56	5,40	3,52	4,65	5,59
Marokko	3,62	4,47	5,44	3,59	4,51	5,56
Suriname	4,01	4,87	5,80	4,00	4,96	5,70
Antillen	3,67	4,43	5,53	3,66	4,65	5,41
overige landen	4,15	5,18	6,16	4,20	5,29	6,23

De verschillen tussen Turkse en Marokkaanse leerlingen zijn klein en wijzen niet in één bepaalde richting. Voor beide groepen geldt dat de meisjes in het derde leerjaar een betere onderwijspositie innemen dan de jongens. Bij de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen is dat niet het geval. De Antilliaanse meisjes scoren in het derde leerjaar lager dan elke andere categorie. Opmerkelijk is ook dat de tabel laat zien dat – wanneer de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen als afzonderlijke categorie worden gezien – de meisjes uit de overige herkomstlanden in het derde jaar dezelfde onderwijspositie innemen als de Nederlandse meisjes, terwijl de jongens uit de overige herkomstlanden de autochtone jongens zelfs zijn voorbijgestreefd.

In tabel 3.19 vergelijken we voor cohort 00-8 de onderwijsposities in de vier grote steden met die van de rest van het land. Daarbij maken we een onderscheid naar de SES-categorieën die bij het Prima-onderzoek doorgaans onderscheiden worden. De leerlingen met Surinaamse of Antilliaanse ouders op maximaal LBO-niveau zijn op basis van tabel 3.18 uit de categorie ‘LBO/overig allochtoon’ gehaald. Allochtone leerlingen met hogeropgeleide ouders zijn in de tabel niet terug te vinden omdat er bij ouders met een MBO-opleiding of hoger geen onderscheid naar land van herkomst wordt gemaakt. Omdat het in sommige categorieën over weinig leerlingen gaat, zijn de aantallen per cel vermeld in de Bijlage (tabel 3.19a).

Tabel 3.19 – Positie op de leerjarenladders in het eerste, tweede en derde verblijfsjaar van het voortgezet onderwijs in de vier grote steden en de rest van Nederland, naar SES-categorie (cohort 00-8, totale steekproef)

	4 grote steden			rest van Nederland		
	leerjr. 1	leerjr. 2	leerjr. 3	leerjr. 1	leerjr. 2	leerjr. 3
totale steekproef	4,04	5,02	5,82	4,18	5,19	6,08
LBO Turks/Marokkaans	3,75	4,75	5,63	3,39	4,37	5,36
LBO Surinaams/Antill.	3,77	4,68	5,59	3,84	4,68	5,30
LBO overig allochtoon	4,24	5,16	5,84	3,83	4,87	5,91
LBO autochtoon	3,86	4,48	5,16	3,74	4,61	5,46
MBO	4,21	5,25	6,08	4,34	5,31	6,21
HBO/WO	5,07	6,22	7,00	4,86	5,98	6,93

Leerlingen uit de vier grote steden blijken in elk van de drie leerjaren gemiddeld een lagere onderwijspositie in te nemen dan leerlingen in de rest van het land, maar die conclusie gaat niet op voor elk van de onderscheiden categorieën. In de rapportage over het tweede jaar zagen we reeds dat kinderen van hoogopgeleide ouders, maar ook kinderen van laagopgeleide allochtone ouders in de vier grote steden juist een

hogere positie innemen dan in de rest van het land. In het derde jaar is dat nog steeds het geval, behalve bij de categorie ‘overig allochtoon’. Bij de kinderen van hoogopgeleide ouders is het verschil overigens kleiner dan in het tweede jaar. Dat neemt niet weg dat in de grote steden de kinderen van hoogopgeleide ouders nog steeds een voorsprong van bijna één leerjaar hebben op kinderen van ouders met een MBO-opleiding. In de rest van het land is dit verschil duidelijk kleiner. Verreweg de laagste positie wordt ingenomen door leerlingen met laagopgeleide autochtone ouders in de vier grote steden. Hun achterstand op de kinderen van hoogopgeleide ouders bedraagt zelfs bijna twee leerjaren.

3.5 Samenvatting

In voorgaande cohorten nam de achterstand van autochtone en allochtone doelgroep-leerlingen ook toe omdat zij vaker bleven zitten dan de niet-doelgroepleerlingen. In cohort 00-8 is daarvan nauwelijks nog sprake. Het percentage zittenblijvers is niet alleen sterk gedaald, er zijn daarnaast in dit opzicht ook nauwelijks nog verschillen tussen de verschillende gewichtscategorieën. In plaats van leerlingen een jaar te laten overdoen, kiezen scholen er blijkbaar vaker voor leerlingen die niet kunnen meekomen, te laten afstromen naar een lager onderwijstype. Daar staat tegenover dat scholen ook leerlingen naar een hoger niveau laten opstromen, wanneer men vindt dat zij daarvoor de capaciteiten hebben. Om die reden hebben we bij deze analyse vooral gekeken naar de leerlingenstromen tussen de onderwijsniveaus.

Omdat we bij deze analyses van vijf onderwijsniveaus zijn uitgegaan, is ook van afstroom sprake bij leerlingen die na het eerste of tweede jaar vanuit een combinatie-klas doorstromen naar het laagste van de twee niveaus binnen die combinatie, bijvoorbeeld van een havo/vwo-klas naar een havo-klas. Het gevolg daarvan is dat het percentage leerlingen op niveau 5 (vwo) in het derde jaar aanzienlijk lager is dan in het tweede jaar. De leerlingen die van havo/vwo-klassen naar het havo gaan zorgen voor een toename van het percentage op niveau 4, maar die toename kan weer ongedaan worden gemaakt door de afstroom van tl/havo-leerlingen naar een vmbo-tl-klas. Van de leerlingen die in hun eerste jaar op *niveau 5* – dat wil zeggen in een havo/vwo- of vwo-klas – zijn begonnen, zit ongeveer 60 procent in het derde jaar nog op hetzelfde niveau, dat wil zeggen in een vwo-klas. Bij allochtone doelgroepleerlingen is dat iets minder dan de helft, bij de autochtone doelgroepleerlingen ongeveer 40 procent. De overigen zijn, hetzij bij de overgang van het eerste naar het tweede, hetzij bij de overgang van het tweede naar het derde leerjaar afgestroomd. Er zijn in dit opzicht vrijwel geen verschillen tussen de laatste twee cohorten. Omdat er – met name tussen het eerste en het tweede leerjaar – ook leerlingen zijn opgestroomd, zitten er op dit niveau meer leerlingen dan de genoemde percentages, maar duidelijk minder dan er in het eerste jaar op dit niveau zijn begonnen. Gerelateerd aan het aan-

tal beginners in het eerste jaar, bedraagt het aantal in het derde jaar wat de representatieve steekproef en de niet-doelgroepleerlingen van cohort 00-8 betreft ongeveer 70 procent – dat is een lichte stijging ten opzichte van de voorgaande cohort. Bij de autochtone doelgroepleerlingen bedraagt het aantal leerlingen in beide cohorten nog slechts 46 procent van het aantal in het eerste jaar. Bij de allochtone doelgroepleerlingen is het betreffende percentage in beide cohorten evenwel 77. Dat komt omdat zij naar verhouding vaker zijn opgestroomd.

Op *niveau 4* – in het eerste jaar vmbo-tl/havo of havo, in het derde jaar enkel nog havo – is iets minder dan 40 procent van de leerlingen op hetzelfde niveau lessen blijven volgen en bij de beide categorieën doelgroepleerlingen gaat het zelfs om iets minder dan het derde deel. De rest is tussen het eerste en derde jaar hetzij opgestroomd, hetzij – wat vaker voorkomt – afgestroomd. Overigens zijn de percentages leerlingen die bij geen van deze stromen betrokken waren en nog op hetzelfde niveau zitten, in cohort 00-8 hoger dan in cohort 96-8. Dat geldt met name voor de niet-doelgroepleerlingen. Mede daardoor is het aantal niet-doelgroepleerlingen in cohort 00-8 in het derde jaar gelijk aan het aantal in het eerste jaar, terwijl in de voorgaande cohort het aantal in het derde jaar slechts 80 procent van het aantal in het eerste jaar bedroeg. Bij de beide categorieën doelgroepleerlingen omvat het aantal havo-leerlingen in het derde jaar van cohort 00-8 iets meer dan 70 procent van het aantal dat in het eerste jaar op dit niveau begonnen is. Dat is overigens een beduidend hoger percentage dan in cohort 96-8. Opvallend is dat de allochtone doelgroepleerlingen zich ook hier in positieve zin onderscheiden door een relatief hoge opstroom vanuit niveau 3.

Omdat in cohort 00-8 een groot deel van de leerlingen in een vmbo-brugklas is begonnen, was het weinig zinvol voor het vmbo-segment eenzelfde analyse uit te voeren. Daarom hebben we ons hier beperkt tot de overgang tussen het tweede en het derde jaar. Ook nu neemt afstroom een aanzienlijk dominantere plaats in dan opstroom. Op niveau 3 blijkt het aantal leerlingen bij deze overgang in beide cohorten toe te nemen met ongeveer 10 procent, op niveau 2 bedroeg de toename in cohort 96-8 nog bijna 40 procent, maar in cohort 00-8 nog ongeveer 20 procent. Dit komt vooral omdat er bij de overgang tussen het tweede en het derde jaar in cohort 00-8 uit alle gewichtscategorieën minder leerlingen van niveau 3 naar niveau 2 zijn afgestroomd. Vooral bij de allochtone doelgroepleerlingen ging het om een beduidend verschil. Bij niveau 1 gaat het om het verkrijgen of behouden van indicaties voor leerwegondersteunend onderwijs of praktijkonderwijs. Autochtone doelgroepleerlingen en dan met name jongens behouden deze indicatie naar verhouding vaker dan andere categorieën tot in het derde jaar. Van de allochtone doelgroepleerlingen die zonder indicatie (niveau 2) aan het vmbo begonnen zijn, krijgt een opmerkelijk deel deze indicatie later alsnog.

In de representatieve steekproef van cohort 00-8 blijkt het percentage leerlingen op niveau 5 tussen het tweede en het derde leerjaar als gevolg van de afstroom van havo-leerlingen uit de havo/vwo-combinatieklassen te dalen van ruim 32 naar 24 procent. Net als in cohort 96-8 – toen die afname in haar totaliteit iets kleiner was – waren er bij deze afstroom naar verhouding weinig verschillen tussen de afzonderlijke gewichtscategorieën. Op niveau 4 treedt deze variatie wel op. Terwijl het aandeel van niveau 4 in cohort 96-8 in alle gewichtscategorieën in de derde klas kleiner is dan in de tweede klas, zien we in cohort 00-8 een omslag bij de 1.0-leerlingen wier percentage in de derde klas vergeleken met de tweede klas dan juist beduidend groter is. Dat komt vooral omdat de afstroom van niveau 4 naar niveau 3 bij de overgang van het tweede naar het derde jaar duidelijk kleiner geweest te zijn dan in cohort 96-8. Bij de overgang van het eerste naar het tweede jaar was weliswaar het omgekeerde het geval, maar het totaaleffect van beide overgangen wijst op een afname van de afstroom naar het vmbo (51 procent in cohort 00-8 versus 57 procent in cohort 96-8). Ook de leerlingen die in het eerste jaar op niveau 3 zijn begonnen, blijken in cohort 00-8 in het derde jaar minder vaak te zijn afgestroomd dan in cohort 96-8. Hier is het verschil zelfs aanzienlijk groter (21 procent versus 40 procent). Ook dit effect kwam bij de overgang van het tweede naar het derde jaar tot stand. Het lijkt erop dat de invoering van het vmbo – in opzet te beschouwen als een integratie van de niveaus 2 en 3 – geleid heeft tot een afname van de doorstroom naar een zuiver beroepsgerichte opleiding. Toch moet men voorzichtig zijn met deze conclusie, want het beeld wordt vertroebeld door de leerlingen van cohort 00-8 die in een vmbo-brede brugklas zijn begonnen. Van hen ging wel ruim de helft een beroepsgerichte opleiding op niveau 2 volgen. Een verklaring voor dit verschil zou het schooltype kunnen zijn. Mogelijk gaat het bij de verminderde afstroom van niveau 3 naar niveau 2 vooral om scholen die niet over de beroepsgerichte leerwegen binnen het vmbo beschikken.

In vergelijking met het derde jaar in de voorgaande cohorten is het percentage leerlingen in havo- en vwo-klassen gestegen en het percentage op niveau 3 (voorheen mavo, nu vmbo-tl) gedaald. Tussen cohort 96-8 en cohort 00-8 bedraagt zowel de eerstgenoemde stijging als de laatstgenoemde daling ongeveer 3 procent. Dat heeft ertoe geleid dat in cohort 00-8 ongeveer 44,5 procent van de leerlingen in het derde leerjaar in een havo- of vwo-klas zit en 26 procent in een vmbo-gl of tl-klas. Het aandeel van de twee laagste onderwijsniveaus tezamen is tussen beide cohorten constant gebleven (29,5 procent). Wel is er tussen deze niveaus sprake van een verschuiving. Waarschijnlijk als gevolg van een verscherpte indicatiestelling zitten er nu minder leerlingen op het laagste niveau (nu praktijkonderwijs en leerwegondersteunend onderwijs).

Voor de stijging van het percentage leerlingen in derdejaars havo- en vwo-klassen zijn vooral de 1.0-leerlingen verantwoordelijk. De meisjes onder hen laten zelfs een groei zien van 50 naar 58 procent, bij de jongens liep het percentage op van 49 naar

51. Wat de allochtone doelgroep leerlingen betreft, kan bij de jongens ook een vooruitgang gemeld worden (van 21,5 naar 25,5 procent), maar bij de allochtone meisjes daalde het percentage havo- en vwo-leerlingen enigszins (van 30 naar 29). De autochtone doelgroep leerlingen halen dit niveau bij lange na niet: het percentage blijft bij zowel de jongens als bij de meisjes onder de 20, hoewel er bij beide categorieën sprake is van een kleine vooruitgang.

De daling van het percentage leerlingen op niveau 3 – die zoals boven aangegeven ongeveer 3 procent bedroeg – blijkt grotendeels toegeschreven te kunnen worden aan de meisjes met een leerlinggewicht van 1.0 – die nu in grotere getale dan vier jaar eerder in havo- of vwo-klassen zitten – en de autochtone doelgroep leerlingen die nu vaker lessen volgen op niveau 2. Voor de jongens onder hen geldt dat nog in sterkere mate dan voor de meisjes; 57 procent van de mannelijke autochtone doelgroep leerlingen zit in het derde jaar in een van de beroepsgerichte leerwegen (niveau 2) of volgt leerwegondersteunend onderwijs danwel praktijkonderwijs. Bij de allochtone jongens gaat het – voor zover zij onder de doelgroep leerlingen vallen – om ruim 46 procent, bij de jongens onder de niet-doelgroep leerlingen om ruim 21 procent. Bij de meisjes van deze categorieën liggen de betreffende percentages iets lager.

Gemeten op de leerjarenladder bedroeg de achterstand van de autochtone doelgroep leerlingen ten opzichte van de niet-doelgroep leerlingen in cohort 00-8 in het eerste jaar 0,83, in het tweede jaar precies 1 en in het derde jaar 1,05 jaar. In cohort 96-8 was er sprake van een toename van de achterstand van 0,81 in het eerste jaar via 0,86 in het tweede tot 0,92 jaar in het derde jaar. In beide cohorten neemt de achterstand van deze leerlingen dus met het jaar iets toe. Bij de allochtone doelgroep leerlingen is dat niet het geval. In cohort 00-8 bedroeg de achterstand van deze leerlingen in het eerste jaar 0,88, in het tweede jaar 0,94 en in en het derde jaar weer 0,91 jaar. Ook in cohort 96-8 bleef de achterstand in de drie achtereenvolgende leerjaren nagenoeg gelijk (respectievelijk 0,77, 0,76 en 0,81 jaar). Bij de allochtone leerlingen zijn er echter wel grote verschillen naar herkomstland. De grootste achterstand zien we bij de Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse leerlingen. De achterstand van de Surinaamse leerlingen is beduidend kleiner en de leerlingen uit de overige herkomstlanden hebben in het derde jaar helemaal geen achterstand meer op de autochtone leerlingen. Leerlingen uit de vier grote steden blijken in elk van de drie leerjaren gemiddeld een lagere onderwijspositie in te nemen dan in de rest van het land, maar dat geldt duidelijk niet voor de kinderen van hoogopgeleide ouders. Opvallend is ook dat kinderen van (laagopgeleide) Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse ouders in de grote steden op de leerjarenladder gemiddeld beter scoren dan in de rest van het land. Verreweg de laagste positie wordt ingenomen door leerlingen met laagopgeleide autochtone ouders in de vier grote steden. Hun achterstand op de kinderen van hoogopgeleide ouders in dezelfde steden bedraagt in het derde jaar zelfs al bijna twee leerjaren.

4 Verdeling over de richtingen in het vmbo

4.1 Inleiding

Leerlingen die in het derde jaar onderwijs volgen binnen het vmbo-segment van het voortgezet onderwijs, hebben doorgaans al een keuze gemaakt voor één van de vier binnen dit segment onderscheiden richtingen. Dat betekent nog niet dat zij zich vanaf dat moment voorbereiden op één concreet beroep, echter wel dat zij zich oriënteren op een bepaalde beroepssector. De richtingen of sectoren waaruit gekozen kan worden, zijn techniek, economie (inclusief handel en administratie), zorg en welzijn en als vierde landbouw. In paragraaf 4.2 wordt de verdeling van de gemaakte keuzes voor de cohorten 96-8 en 00-8 beschreven. Daarbij blijkt dat op onderwijsniveau 3 de keuze van het merendeel van de leerlingen nog niet bekend is, zij het dat dit voor cohort 00-8 in mindere mate geldt dan voor cohort 96-8. In paragraaf 4.3 wordt vervolgens voor cohort 00-8 een extrapolatie gemaakt van de verdeling over de richtingen, uitgaande van de veronderstelling dat de leerlingen die nog geen keuze hebben gemaakt per onderwijsniveau dezelfde keuze zullen maken als de leerlingen die al wel hebben gekozen.

4.2 Gemaakte keuzes en de verdeling over de richtingen

In tabel 4.1 wordt een vergelijking gemaakt tussen de verdeling van de richtingen in de cohorten 96-8 en 00-8. Daarbij doet zich echter de complicatie voor dat niet van alle leerlingen al bekend is binnen welke richting zij onderwijs gaan volgen. In cohort 96-8 – vóór de invoering van het vmbo – hadden de toenmalige mavo-leerlingen nog geen keuze gemaakt, zodat de vergelijking alleen zinvol is voor onderwijsniveau 1 en 2. Maar ook op deze niveaus is de keuze nog lang niet van alle leerlingen bekend. De tabel heeft alleen betrekking op de leerlingen in de derde klas. In de eerste kolom van de tabel wordt aangegeven in welke mate de gekozen richtingen van deze leerlingen wel bekend zijn. Het aantal (laatste kolom) waarop de percentages berekend zijn, betreft de leerlingen wier keuze bekend is.⁵ Daarop zijn de percentages berekend.

5 Het is uiteraard ook mogelijk dat de richting ten tijde van het onderzoek wel bekend was, maar door de school niet is ingevuld.

Tabel 4.1 – Mate waarin de richting bekend is en verdeling van richtingen (voor zover de keuze bekend is) in de derde klas voortgezet onderwijs, naar onderwijsniveau (representatieve steekproef cohorten 96-8 en 00-8)

cohort 1996-8	bekend	techniek	economie	zorg	landbouw	N
1 vso en ivbo	68,2%	43,8	1,4	46,6	8,2	73
2 vbo	87,0%	39,9	22,3	27,1	10,7	421
3 mavo	3,4%					2
totaal	42,1%	40,5	19,4	29,8	10,3	496
cohort 2000-8	bekend	techniek	economie	zorg	landbouw	N
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	92,4%	32,7	21,4	35,8	10,1	159
2 vmbo-bbl en -kbl	89,7%	30,4	27,9	31,6	10,0	877
3 vmbo-gl en -tl	34,3%	21,0	41,1	33,6	4,3	348
totaal	63,9%	28,3	30,5	32,6	8,6	1384

In cohort 00-8 blijkt de richting van ruim 60 procent van de leerlingen bekend te zijn. Bij cohort 96-8 was dat bij iets meer dan 40 procent het geval. Zoals gezegd is het verschil grotendeels te verklaren uit het feit dat de leerlingen op niveau 3 vòòr de invoering van het vmbo nog geen keuze konden maken. Maar ook nu blijkt de keuze nog slechts bij het derde deel van de vmbo-leerlingen op niveau 3 (gl en tl) bekend te zijn.

Wat de verdeling over de richtingen betreft is alleen een vergelijking op niveau 2 zinvol. Op basis van die vergelijking lijkt de belangstelling voor techniek te zijn afgenomen ten gunste van zowel economie als zorg en welzijn. De belangstelling voor landbouw is vrij constant gebleven. Zoals bekend is de belangstelling voor de richtingen in sterke mate afhankelijk van het geslacht. In tabel 4.2 wordt daarom een opsplitsing naar geslacht gemaakt. Omdat de vergelijking van cohorten niet zo zinvol is, beperken we ons daarbij tot cohort 00-8.

Tabel 4.2 – Mate waarin de richting bekend is en verdeling van richtingen (voor zover de keuze bekend is) in de derde klas voortgezet onderwijs, naar onderwijsniveau en geslacht (representatieve steekproef cohort 00-8)

jongens	bekend	techniek	economie	zorg	landbouw	N
1 vso, vmbo-pro- en -lwoo	89,6%	60,5	22,1	8,1	9,3	86
2 vmbo-bbl en -kbl	89,7%	54,2	27,6	8,9	9,3	463
3 vmbo-gl en -tl	34,3%	34,9	45,0	13,6	6,5	169
totaal	65,0%	50,4	31,1	9,9	8,6	718
meisjes	bekend	techniek	economie	zorg	landbouw	N
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	96,1%	-	20,5	68,5	11,0	73
2 vmbo-bbl en -kbl	89,2%	2,0	28,7	57,9	11,3	397
3 vmbo-gl en -tl	34,1%	6,9	37,1	53,7	2,3	175
totaal	62,4%	3,1	30,1	58,0	8,8	645

Voor zover de keuze bekend is gaat de belangstelling van de jongens voor de helft uit naar techniek en voor bijna het derde deel naar economie. Bij de meisjes heeft de sector ‘zorg en welzijn’ met bijna 60 procent de grootste aantrekkingskracht, eveneens gevolgd door economie met ongeveer 30 procent. Naast het geslacht heeft echter ook het onderwijsniveau invloed op de voorkeur. Bij de richtingen die sterk geslachtsbepaald zijn, lijkt de voorkeur af te nemen naarmate het niveau hoger wordt, terwijl bij het andere geslacht de tendens omgekeerd lijkt te zijn: meisjes kiezen op niveau 3 vaker voor techniek dan op de lagere niveaus en voor jongens geldt hetzelfde wat betreft de keuze voor een opleiding in de zorgsector. Dat het onderwijsniveau samenhangt met de keuze voor een richting, is uiteraard ook te verklaren uit de mogelijkheden die er waren vóór de invoering van het vmbo.

In tabel 4.3a in de bijlage zien we dat behalve het geslacht ook het leerlinggewicht invloed heeft op de voorkeur voor een bepaalde richting. In die tabel is net als in bovenstaande tabel 4.2 ook aangegeven in welke mate de richting bij de onderscheiden gewichtscategorieën bekend is. Daaruit blijkt dat richting relatief vaak onbekend is bij de niet-doelgroepleerlingen. Dat is te begrijpen omdat zij vaker dan de doelgroepleerlingen onderwijs volgen op niveau 3. In onderstaande tabel 4.3 wordt niet meer aangegeven in welke mate de richting bij de onderscheiden categorieën bekend is. In deze tabel wordt behalve naar leerlinggewicht ook een opsplitsing gemaakt naar geslacht.

Tabel 4.3 - Verdeling van richtingen in de derde klas voortgezet onderwijs naar leerlinggewicht en geslacht, voor zover de keuze bekend is (totale steekproef cohort 00-8)

	jongens				meisjes			
	techniek	economie	zorg	landbouw	techniek	economie	zorg	landbouw
1.0-leerlingen	45,6	33,9	11,9	8,6	5,2	28,3	57,4	9,1
1.25-leerlingen	64,2	20,1	6,5	9,2	2,1	23,0	63,0	11,9
1.9-leerlingen	32,7	61,0	5,2	1,2	2,6	60,1	36,2	1,1

Het meest opvallende in de tabel is dat de keuze van de 1.9-leerlingen sterk afwijkt van die van de beide andere categorieën. Terwijl bij de autochtone jongens – met name wanneer zij tot de doelgroepleerlingen behoren – techniek de grootste aantrekkingskracht heeft en bij de autochtone meisjes zorg, kiezen van de allochtone achterstandsleerlingen zowel de jongens als de meisjes vooral voor de sector economie. Een keuze voor landbouw komt bij hen vrijwel niet voor. In tabel 4.4 volgt een verdere opsplitsing naar onderwijsniveau.

Tabel 4.4 – Verdeling van richtingen in het derde jaar voortgezet onderwijs naar leerlinggewicht, onderwijsniveau en geslacht, voor zover de keuze bekend is (totale steekproef cohort 00-8)

	jongens				meisjes			
	techniek	economie	zorg	landbouw	techniek	economie	zorg	landbouw
1.0-leerlingen	45,6	33,9	11,9	8,6	5,2	28,3	57,4	9,1
vso, pro en lwoo	52,9	20,6	11,8	14,7	-	22,7	68,2	9,1
bbl en kbl	51,7	28,0	11,6	8,6	2,8	25,0	60,6	11,7
gl en tl	32,8	48,4	12,5	6,3	9,4	33,9	51,2	5,5
1.25-leerlingen	64,2	20,1	6,5	9,2	2,1	23,0	63,0	11,9
vso, pro en lwoo	77,4	8,1	4,8	9,7	1,5	11,8	69,1	17,6
bbl en kbl	64,7	19,6	5,9	9,8	1,2	23,1	62,5	13,1
gl en tl	46,3	37,0	11,1	5,6	6,8	35,6	57,6	-
1.9-leerlingen	32,7	61,0	5,2	1,2	2,6	60,1	36,2	1,1
vso, pro en lwoo	44,4	46,3	7,4	1,9	1,7	45,0	48,3	5,0
bbl en kbl	30,7	65,4	3,3	0,7	1,8	63,2	35,0	-
gl en tl	25,0	63,6	9,1	2,3	6,7	68,9	24,4	-

Dat jongens vaker voor techniek kiezen naarmate zij onderwijs volgen op een lager niveau, geldt voor alle leerlinggewichten. Op niveau 3 (gl en tl) is techniek alleen bij de 1.25-leerlingen het meest populair. Bij de meisjes lijkt de voorkeur voor de zorg-sector ook af te nemen naarmate het onderwijsniveau hoger is.

Een voorkeur voor een economisch getinte opleiding komt bij de autochtone leerlingen – zowel jongens als meisjes – vaker voor naarmate het onderwijsniveau hoger is. Bij de allochtone doelgroep leerlingen is er in dit opzicht echter vrijwel geen verschil tussen de onderwijsniveaus 2 en 3. Op beide niveaus heeft ongeveer tweederde van de leerlingen zijn of haar keuze laten vallen op economie. Op niveau 1 is dit iets minder dan de helft. Hier verschilt het betreffende percentage bij de jongens nauwelijks van dat bij techniek. Bij de allochtone meisjes op niveau 1 zijn de percentages bij zorg en economie nagenoeg gelijk.

4.3 Een extrapolatie op basis van de gemaakte keuzes

Zoals gezegd is van een belangrijk deel van de vmbo-leerlingen – met name leerlingen die de theoretische of de gemengde leerweg volgen – niet bekend voor welke richting zij hebben gekozen of nog zullen kiezen. Door een extrapolatie te maken op basis van de per onderwijsniveau wél bekende keuzes is het voor cohort 00-8 mogelijk een voorspelling te doen van de verdeling over de richtingen wanneer alle leerlingen wel een keuze hebben gemaakt. Voor cohort 96-8 heeft deze extrapolatie geen zin en uiteraard wordt de voorspelling bij de tl- en gl-leerlingen in cohort 00-8 gekenmerkt door een grotere mate van onzekerheid dan bij de leerlingen van de lagere leerwegen.⁶ Voor de resultaten van deze berekening wordt verwezen naar tabel 4.5a in de bijlage. Op basis van de extrapolatie zou 26 procent van de leerlingen voor de sector techniek kiezen, 33,5 procent voor economie, 33 procent voor zorg en 7 procent voor landbouw. In tabel 4.5 wordt aangegeven hoe per sector de verdeling zou zijn over de drie onderwijsniveaus.

⁶ Daarbij is onderwijsniveau 1 een gewicht gehanteerd van 1.082, voor niveau 2 van 1.115 en voor niveau 3 van 2.915.

Tabel 4.5 – Voorspelde verdeling over de drie onderwijsniveaus (voor het totaal en per richting) op basis van extrapolatie van de bekende keuzes (representatieve steekproef cohort 00-8)

cohort 00-8	totaal	techniek	economie	zorg	landbouw
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	8,0	9,9	5,1	8,7	10,9
2 vmbo-bbl en -kbl	45,2	52,6	37,6	43,4	62,8
3 vmbo-gl en -tl	46,8	37,6	57,4	47,9	26,3
<i>N</i>	2162	567	727	712	156

Zoals te verwachten leiden de extrapolaties tot aanzienlijke verschillen tussen de vier sectoren. Het percentage leerlingen op niveau 3 varieert van bijna 60 procent bij de sector economie tot minder dan 30 procent bij landbouw. Bij de sectoren zorg en techniek die – die net als landbouw – in het verleden vbo-sectoren waren, zal het aandeel van niveau 3 volgens deze extrapolatie daar ergens tussenin liggen. De voorspelde percentages voor niveau 2 zijn in grote lijnen spiegelbeeldig aan die van niveau 3, wat niet wegneemt dat ook niveau 1 een aanzienlijk verschil te zien geeft tussen enerzijds economie (5 procent) en anderzijds techniek en landbouw (ongeveer 10 procent).

Op basis van extrapolaties kan ook worden berekend hoe de sectoren behalve naar onderwijsniveau zullen zijn samengesteld qua geslacht.⁷ Omdat niet van alle leerlingen het geslacht is ingevuld, zijn de absolute aantallen in tabel 4.6 iets lager dan in tabel 4.5.

⁷ We zouden hier ook op ieder onderwijsniveau afzonderlijk de verhouding tussen aantallen jongens en meisjes kunnen weergeven, zodat er per niveau tot 100 opgeteld zou kunnen worden. Met de presentatie waarvoor we hier gekozen hebben – optellen tot 100 procent over de drie niveaus heen – wordt er beter inzichtelijk gemaakt dat de aantallen per niveau sterk uiteen kunnen lopen.

Tabel 4.6 – Voorspelde verdeling over de drie onderwijsniveaus en geslacht (voor het totaal en per sector) op basis van extrapolatie van de bekende keuzes (representatieve steekproef cohort 00-8)

cohort 00-8		totaal	techniek	economie	zorg	landbouw
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	jongens	4,4	10,1	2,9	1,1	5,7
	meisjes	3,7	0,0	2,2	7,7	5,7
2 vmbo-bbl en -kbl	jongens	24,2	50,7	19,9	6,5	30,6
	meisjes	20,7	1,6	17,7	36,3	31,8
3 vmbo-gl en -tl	jongens	23,0	31,2	30,9	9,5	18,5
	meisjes	23,9	6,3	26,3	38,9	7,6
<i>N</i>		2132	552	718	705	157

Wanneer de leerlingen die nog geen sector hebben gekozen naar geslacht en onderwijsniveau dezelfde keuze zullen maken als de leerlingen van wie de keuze al wel bekend is, zal het aandeel van de meisjes bij de sector techniek ongeveer 8 procent bedragen. Driekwart van de meisjes in deze sector volgt dan onderwijs op niveau 3. Van de jongens in deze sector zit maar iets meer dan het derde deel in een gl- of tl-klas, maar in absolute aantallen is het aantal jongens op dit niveau nog altijd vijf keer zo groot als het aantal meisjes.

Bij de sector economie liggen de percentages jongens en meisjes op de onderscheiden onderwijsniveaus veel dicht bij elkaar, al blijven de jongens, met name op niveau 3, in de meerderheid. Wat landbouw betreft luidt de voorspelling op basis van de extrapolaties dat het aantal jongens op niveau 3 ongeveer 2,5 maal zo hoog zal zijn als het aantal meisjes, terwijl er op de twee lagere niveaus vrijwel geen verschillen zullen zijn. In de zorg- en welzijnssector zijn de meisjes op elk niveau ruim in de meerderheid, zij het op niveau 3 naar verhouding minder dan op de twee lagere niveaus.

Omdat – zoals we in de tabellen 4.3 en 4.4 zagen – de allochtone doelgroep leerlingen in vergelijking met de autochtone leerlingen veel vaker voor de sector economie hebben gekozen, maken we in tabel 4.7 ten slotte nog een extrapolatie op basis van het leerlinggewicht. Anders dan in tabel 4.6 is het onderwijsniveau in deze tabel niet de eerste ingang.

Tabel 4.7 – Voorspelde verdeling over de leerlinggewichten en de drie onderwijsniveaus (voor het totaal en per richting) op basis van extrapolatie van de bekende keuzes (representatieve steekproef cohort 00-8)

cohort 00-8		totaal	techniek	economie	zorg	landbouw
1.0-leerlingen	niveau 1	2,1	2,5	0,8	2,4	5,2
	niveau 2	18,9	22,2	13,6	20,1	25,8
	niveau 3	31,5	27,0	38,0	31,1	20,6
1.25-leerlingen	niveau 1	3,9	5,7	1,4	4,5	6,5
	niveau 2	20,5	27,7	12,0	19,9	35,5
	niveau 3	12,0	8,3	13,6	15,1	3,9
1.9-leerlingen	niveau 1	2,0	1,4	3,0	1,9	0,0
	niveau 2	5,5	2,5	11,8	2,6	0,6
	niveau 3	3,6	2,7	5,8	2,4	1,9
<i>N</i>		<i>2119</i>	<i>563</i>	<i>706</i>	<i>695</i>	<i>155</i>

In de eerste plaats zien we dat bij de 1.0-leerlingen niveau 3 de hoogste percentages heeft met uitzondering van de sector landbouw. Bij de 1.25-leerlingen kent niveau 2 de hoogste percentages, nu met uitzondering van economie. De 1.9-leerlingen zijn over de vier sectoren heen het beste op niveau 2 vertegenwoordigd, maar dat komt vooral door de sector economie.

Vanwege de grote belangstelling voor deze sector bij de allochtone doelgroepleerlingen is uiteraard de voorspelde samenstelling van de sector economie het meest interessant. Op onderwijsniveau 1 blijkt het verwachte aandeel van deze 1.9-leerlingen zelfs nog iets hoger te liggen dan dat van de 1.0- en 1.25-leerlingen samen, wat niet wegneemt dat het op dit niveau naar verhouding om kleine aantallen gaat. Op niveau 2 liggen de percentages van de drie leerlinggewichten bij economie vrij dicht bij elkaar. Dat betekent dat volgens de voorspelling op dit niveau ongeveer 3 op de 10 leerlingen tot de allochtone doelgroepleerlingen zouden behoren. Op niveau 3 zou dat ongeveer een op de tien zijn. Tellen we de percentages 1.9-leerlingen op de drie niveaus bij elkaar op, dan luidt de uitkomst dat bijna 21 procent van de leerlingen in de sector economie allochtone doelgroepleerlingen zijn. In de sectoren techniek en zorg blijft het vergelijkbare percentage onder de 7 en in de sector landbouw zelfs onder de 3.

4.4 Samenvatting

In het derde jaar van het vmbo kunnen de leerlingen kiezen uit één van de vier richtingen of sectoren die binnen het vmbo worden onderscheiden, kortweg aangeduid als techniek, economie, zorg en landbouw. Vóór de invoering van het vmbo hoefden alleen de (i)vbo-leerlingen (onderwijsniveaus 1 en 2) een dergelijke keuze te maken, zodat dit gegeven op niveau 3 in cohort 96-8 niet bekend is. Anders dan verwacht is de keuze in cohort 00-8 op dit niveau ook nog slechts voor het derde deel van de leerlingen ingevuld. Omdat de keuze op de lagere niveaus voor ongeveer 90 procent bekend is, is het aannemelijk dat veel vmbo-tl-leerlingen in het derde jaar nog niet hoeven te kiezen. Waarschijnlijk gaat het daarbij om schoollocaties die niet over een beroepsgerichte afdeling beschikken.

De vergelijking tussen de twee cohorten op onderwijsniveau 2 wijst erop dat de belangstelling voor techniek enigszins is afgenomen ten gunste van zorg en vooral economie. De belangstelling voor landbouw is vrijwel constant gebleven. Zoals bekend is de keuze voor techniek en zorg heel sterk geslachtsbepaald. Voor zover de keuze bekend is, gaat de belangstelling van de jongens voor de helft uit naar techniek en voor bijna het derde deel naar economie. Bij de meisjes heeft de sector ‘zorg en welzijn’ met bijna 60 procent de grootste voorkeur, eveneens gevolgd door economie met ongeveer 30 procent. Naast geslacht heeft echter ook het onderwijsniveau invloed op de voorkeur: meisjes kiezen op niveau 3 vaker voor techniek dan op de lagere niveaus, en jongens doen hetzelfde met zorg. Opvallend is dat de keuze van de 1.9-leerlingen sterk afwijkt van die van de autochtone leerlingen. Ongeveer 60 procent van hen heeft gekozen voor economie. Dat geldt zowel voor niveau 2 als voor niveau 3 en zowel voor de jongens als voor de meisjes.

Zoals gezegd was de keuze op niveau 3 nog slechts voor het derde deel van de leerlingen ingevuld. Door de wel ingevulde gegevens te extrapoleren, hebben we voor cohort 00-8 een schatting gemaakt van de te verwachten verdeling wanneer alle leerlingen hun keuze hebben gemaakt. Met het voorbehoud dat latere keuzes niet sterk van de vroeg bekende keuzes afwijken, kiest ongeveer eenderde van de leerlingen voor economie, eveneens eenderde voor zorg, 26 procent voor techniek en 7 procent voor landbouw.

Op basis van dezelfde extrapolaties is ook nagegaan hoe de vier sectoren vermoedelijk zijn samengesteld wanneer alle keuzes gemaakt zijn. Wat de samenstelling naar onderwijsniveau betreft, trekt economie vooral leerlingen op niveau 3 en landbouw en techniek op niveau 2. Het ligt voor de hand dat deze verdeling nog sterk bepaald is door de mogelijkheden die er waren vóór de invoering van het vmbo. Bij de sector ‘zorg en welzijn’ liggen de percentages voor niveau 2 en 3 vrij dicht bij elkaar.

Het aandeel van de meisjes in de sector techniek zal op basis van deze extrapolaties acht procent bedragen, waarvan ongeveer driekwart op niveau 3 (vmbo-tl of -gl). Het aandeel van de jongens in de sector ‘zorg en welzijn’ zal volgens de schatting van 17

procent ruim twee keer zo groot zijn, waarvan iets meer dan de helft op niveau 3. Bij de sector economie liggen de percentages jongens en meisjes op de onderscheiden onderwijsniveaus veel dichterbij elkaar, al blijven de jongens, met name op niveau 3, in de meerderheid. Bij landbouw verschillen de percentages op de twee laagste niveaus ook vrijwel niet, op niveau 3 zijn de jongens ruim in de meerderheid.

Ten slotte hebben we ook gekeken naar de vermoedelijke samenstelling qua leerlinggewicht. Door de reeds genoemde grote belangstelling van de allochtone doelgroepleerlingen voor de sector economie, zal deze sector voor iets meer dan 20 procent uit deze groep bestaan. Op niveau 2 binnen de sector economie zal zelfs 30 procent tot deze categorie behoren. Verder zullen de autochtone doelgroepleerlingen bij elk van de sectoren op onderwijsniveau 2 sterk oververtegenwoordigd zijn, terwijl de nietgroepleerlingen vooral op niveau 3 te vinden zullen zijn.

5 Rapportcijfers in het derde jaar

5.1 Inleiding

Voor het volgen van de prestaties van de cohortleerlingen in het voortgezet onderwijs wordt gebruik gemaakt van de rapportcijfers bij drie kernvakken: Nederlands, wiskunde en Engels. Daarbij wordt niet gekeken naar het gemiddelde cijfer, maar naar het percentage onvoldoendes. Leerlingen die bij deze vakken niet mee kunnen komen, lopen een grote kans in het voortgezet onderwijs af te stromen naar een lager onderwijstype of om vertraging op te lopen.

In paragraaf 5.2 worden voor de laatste twee cohorten de ontwikkelingen in de percentages onvoldoendes bij de genoemde vakken beschreven. Daarna wordt in paragraaf 5.3 nader ingegaan op de rapportcijfers van de leerlingen die binnen het vmbo voor de verschillende richtingen c.q. sectoren hebben gekozen.

5.2 Ontwikkelingen in de percentages onvoldoendes

In hun eerste jaar in het voortgezet onderwijs bleken de leerlingen van cohort 00-8 duidelijk beter gepresteerd te hebben dan hun voorgangers vier jaar eerder, maar die verbetering bleek zich in het tweede jaar niet te hebben voortgezet (Claassen en Mulder, 2004). In tabel 5.1 staan de percentages voor het derde jaar, waarbij een uitsplitsing is gemaakt naar leerlinggewicht.

Kijken we eerst naar het onderste deel van de tabel waarin de percentages voor de representatieve steekproeven staan weergegeven. Over het algemeen zijn er in het tweede jaar meer onvoldoendes dan in het eerste jaar en in het derde jaar weer meer dan in het tweede jaar. Dit laatste geldt echter voor cohort 00-8 nauwelijks nog – voor Engels zelfs helemaal niet meer – en in ieder geval duidelijk minder dan voor cohort 96-8. Vergeleken met vier jaar eerder in het derde jaar zijn de percentages onvoldoendes nu 4 procent (Nederlands en Engels) of zelfs bijna 6 procent (wiskunde) lager.

Tabel 5.1 – Percentages leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 in het derde jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 96-8 en 00-8 (1.9- leerlingen totale steekproef; cohort 96-8 gecorrigeerd volgens nieuwe gewichtenregeling). Ter vergelijking: percentages onvoldoendes in leerjaar 1 en 2

	Nederlands		wiskunde		Engels	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>percentage onvoldoendes</i>						
1.0-leerlingen	12,8	9,5	24,9	19,5	20,4	16,2
1.25-leerlingen	17,5	11,8	27,0	21,8	20,7	20,1
1.9-leerlingen	16,3	14,6	31,9	26,0	23,1	17,9
totaal leerjaar 3 (ref.)	14,9	10,8	26,4	20,7	20,8	16,8
totaal leerjaar 2 (ref.)	11,3	9,7	18,3	20,0	17,1	17,1
totaal leerjaar 1 (ref)	10,4	7,4	12,7	11,8	14,9	10,7

In het bovenste deel van de tabel zijn de onvoldoendes in het derde jaar verder uitgesplitst naar leerlinggewicht. De vergelijking van de twee cohorten laat zien dat er nu over de hele linie minder onvoldoendes zijn gevallen dan vier jaar eerder. Dat geldt zeker ook voor het vak dat traditioneel de meeste problemen oplevert: wiskunde. Desondanks heeft ook nu nog één op de vijf (1.0) tot één op de vier (1.9) leerlingen niet aan de minimumeisen voor dit vak kunnen voldoen. In tabel 5.2 wordt een opsplitsing gemaakt naar zowel onderwijsniveau als leerjaar. De opsplitsing naar leerlinggewicht blijft nu achterwege.

Tabel 5.2 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, naar onderwijsniveau (gereduceerd aantal typen), in het eerste, tweede en derde leerjaar van het voortgezet onderwijs bij de cohorten 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef)

oude onderwijsniveaus		cohort 1996-8			cohort 2000-8			nieuwe onderwijsniveaus
		Ned.	wisk.	Eng.	Ned.	wisk.	Eng.	
1 vso, vso/ivbo en ivbo	jaar 1	9,4	14,3	14,4	5,0	14,1	8,3	vmbo-pro en -lwoo
	jaar 2	13,6	16,8	17,1	8,5	18,6	15,4	
	jaar 3	16,5	22,2	24,8	14,9	18,7	20,9	
2 ivbo/vbo en vbo	jaar 1	9,7	12,8	17,4	7,0	17,0	10,3	vmbo-bbl t/m -kbl
	jaar 2	14,3	17,2	23,7	12,3	21,6	20,6	
	jaar 3	21,4	26,7	28,5	10,8	19,4	17,4	
3 vbo/mavo en mavo	jaar 1	13,0	18,9	20,7	8,8	13,0	10,4	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
	jaar 2	13,7	21,7	21,3	9,8	19,5	18,2	
	jaar 3	16,6	30,8	20,9	8,8	20,9	18,3	
4 mavo/havo en havo*	jaar 1	11,2	12,1	14,7	9,5	13,3	14,2	vmbo-tl/havo en havo*
	jaar 2	10,0	20,7	19,5	10,4	23,8	19,3	
	jaar 3	10,6	29,6	19,9	11,8	24,3	18,5	
5 havo/vwo en vwo	jaar 1	8,6	9,3	10,7	5,5	8,4	7,2	havo/vwo en vwo
	jaar 2	7,8	14,5	7,3	5,7	14,0	10,3	
	jaar 3	9,0	18,1	11,8	6,8	13,9	9,0	

* = inclusief mavo/havo/vwo respectievelijk vmbo/havo/vwo

De afname van onvoldoendes voor wiskunde in het derde jaar zien we bij de vergelijking van beide cohorten vooral op onderwijsniveau 3 (van 31 naar 21 procent), maar ook op de andere niveaus was er duidelijk sprake van verbetering. Op onderwijsniveau 2 zien we behalve bij wiskunde ook een opvallende vooruitgang bij Engels (van 28,5 naar 17,4 procent) en Nederlands (van 21,4 naar 10,8 procent). Of de afname van onvoldoendes het gevolg is van betere prestaties van de leerlingen dan wel van een verlaging van de gestelde eisen, is op basis van deze gegevens uiteraard niet te zeggen. Op de twee hoogste niveaus zijn de verschillen tussen beide cohorten in de meeste gevallen kleiner dan in het vmbo-segment. Maar de geconstateerde afname van het percentage onvoldoendes bij wiskunde heeft zich ook hier voorgedaan (op niveau 4 van 29,6 naar 24,3 procent en op niveau 5 van 18,1 naar 13,9 procent). In tabel 5.3 wordt duidelijk in hoeverre de gesignaleerde tendensen voor alle leerling-gewichten gelden. De tabel heeft alleen nog betrekking op het derde leerjaar.

Tabel 5.3 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, naar onderwijsniveau in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs bij de cohorten 96-8 en 00-8 (cohort 96-8 gecorrigeerd volgens nieuwe gewichtenregeling, 1,9-leerlingen totale steekproef)

oude onderwijsniveaus	cohort 96-8			cohort 00-8			nieuwe onderwijsniveaus
	Ned.	wisk.	Eng.	Ned.	wisk.	Eng.	
<i>leerlinggewicht 1.0</i>							
1 vso, vso/ivbo en ivbo	7,5	30,8	23,1	10,9	15,0	24,5	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	21,2	24,7	33,9	12,0	19,5	17,5	vmbo-bbl t/m -kbl
3 vbo/mavo en mavo	14,8	29,5	21,3	8,3	18,1	18,5	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo	10,3	28,6	18,8	10,5	24,6	19,4	vmbo-tl/havo en havo
5 havo/vwo en vwo	9,1	16,6	12,6	6,2	13,5	9,3	havo/vwo en vwo
<i>leerlinggewicht 1.25</i>							
1 vso, vso/ivbo en ivbo	17,5	17,6	23,2	10,1	17,6	19,7	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	19,5	26,8	22,7	10,0	18,7	18,3	vmbo-bbl t/m -kbl
3 vbo/mavo en mavo	19,7	28,9	19,4	9,7	25,8	19,6	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo	13,6	29,6	24,1	14,1	20,2	22,0	vmbo-tl/havo en havo
5 havo/vwo en vwo	7,1	28,6	7,1	8,4	16,9	11,1	havo/vwo en vwo
<i>leerlinggewicht 1.9</i>							
1 vso, vso/ivbo en ivbo	20,6	23,0	29,2	24,0	23,7	19,1	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	22,1	30,6	28,3	10,7	21,8	16,2	vmbo-bbl t/m -kbl
3 vbo/mavo en mavo	13,6	39,4	20,0	11,3	28,0	19,9	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo	14,2	32,7	19,5	18,8	33,9	17,7	vmbo-tl/havo en havo
5 havo/vwo en vwo	7,0	23,0	15,7	11,7	14,7	5,6	havo/vwo en vwo

De hierboven gesignaleerde sterke afname van onvoldoendes voor wiskunde op onderwijsniveau 3 heeft zich vooral voorgedaan bij de 1.0-leerlingen (van 29,5 naar 18 procent) en de 1.9-leerlingen (van 39,4 naar 28 procent). Bij de 1.25-leerlingen was de daling (van 29 naar 26 procent) minder opvallend. Ook de sterke afname van onvoldoendes voor Engels op niveau 2 heeft zich meer bij de 1.0- en 1.9-leerlingen voorgedaan dan bij de 1.25-leerlingen. Bij het vak Nederlands op dit niveau was de vooruitgang van de 1.25-leerlingen (van 19,5 naar 10 procent onvoldoendes) daarentegen van dezelfde orde als de vooruitgang bij de andere leerlinggewichten. En op de twee hoogste onderwijsniveaus waren het juist de 1.25-leerlingen die zich bij het vak wiskunde het sterkst verbeterden. De conclusie luidt derhalve dat er in de verschuivingen tussen beide cohorten – afgezien van de genoemde afname van het percentage onvoldoendes over de hele linie – geen duidelijke tendens te onderscheiden is.

Dat blijkt ook wanneer we kijken naar de ontwikkelingen bij de 1.9-leerlingen op de twee hoogste onderwijsniveaus. Voor wiskunde daalde het percentage onvoldoendes

bij de allochtone achterstandsleerlingen in een vwo-klas (niveau 5) van 23 naar minder dan 15 en ook bij Engels kon een daling van 10 procent gesignaleerd worden. Op havo-niveau was er bij deze leerlingen daarentegen geen verbetering zichtbaar. Het percentage onvoldoendes voor wiskunde nam zelfs nog iets toe (van 33 naar 34 procent) en bleef daarbij duidelijk hoger dan bij alle andere in tabel 5.3 onderscheiden categorieën.

In tabel 5.4 worden de onvoldoendes voor de drie genoemde vakken geanalyseerd op basis van geslacht en land van herkomst van de leerlingen. Bij de leerlingen van Nederlandse herkomst zijn derhalve de 1.0- en de 1.25-leerlingen samengenomen. In deze tabel wordt vanwege de aantallen geen onderscheid gemaakt naar onderwijsniveau.

Tabel 5.4 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, in het derde jaar van het voortgezet onderwijs, naar herkomstland en geslacht (cohorten 96-8 en 00-8, totaal jongens/meisjes representatieve steekproef, herkomstland totale steekproef)

	Nederlands		wiskunde		Engels	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>jongens</i>						
Turkije	20,4	22,8	19,4	18,1	35,2	29,1
Marokko	23,2	12,6	31,5	24,8	28,7	15,6
Suriname	14,0	20,3	39,6	31,1	18,4	18,7
Nederland	19,7	13,2	25,1	20,2	23,5	18,4
overige landen	17,9	14,5	27,1	22,0	17,4	8,9
totaal jongens (ref.)	19,1	13,5	24,3	20,1	23,7	17,6
<i>meisjes</i>						
Turkije	12,2	14,6	39,3	22,3	29,7	24,7
Marokko	11,6	12,6	29,6	39,6	15,4	20,9
Suriname	9,6	16,7	36,2	32,5	7,7	14,3
Nederland	10,4	7,4	27,3	21,8	19,3	16,7
overige landen	12,4	9,5	37,3	24,0	11,8	11,1
totaal meisjes (ref.)	10,3	8,2	27,6	21,5	18,0	16,1

Voordat we ingaan op de prestaties van de verschillende groepen binnen de allochtone leerlingen, kijken we naar de verschillen tussen jongens en meisjes in de representatieve steekproef. Jongens hebben – net als in het eerste en tweede jaar – meer moeite met de talen dan meisjes, maar vergeleken met cohort 96-8 is het verschil kleiner

geworden. Beiden hebben zich verbeterd, maar de jongens naar verhouding meer dan de meisjes. Bij wiskunde hebben de meisjes zich daarentegen naar verhouding het meest verbeterd vergeleken met vier jaar geleden. Daardoor behalen zij voor dit vak nauwelijks nog meer onvoldoendes dan de jongens. In het tweede jaar van cohort 00-8 hadden we overigens helemaal geen verschil gevonden.

Ook bij de allochtone leerlingen zijn de meisjes doorgaans beter in de talen dan de jongens. In cohort 00-8 zien we daar echter één opvallende uitzondering op: de Marokkaanse jongens hebben in het derde jaar voor zowel Nederlands als Engels opvallend weinig onvoldoendes gehaald, zelfs nog iets minder dan alle jongens in de representatieve steekproef. Wat Nederlands betreft, behaalden zij daardoor even weinig onvoldoendes als de Marokkaanse meisjes, voor Engels zelfs beduidend minder. In vergelijking met vier jaar eerder was dat voor beide vakken zelfs een daling met meer dan 10 procent. Daarentegen presteerden de Marokkaanse meisjes nu slechter voor Engels, maar vooral ook voor wiskunde. Bijna 40 procent van hen behaalde een onvoldoende, 10 procent meer dan vier jaar eerder. De Turkse meisjes maakten daarentegen bij wiskunde een enorme progressie: van 39 naar 22 procent onvoldoendes. Opvallend in tabel 5.4 is verder dat zowel de Turkse jongens als de Turkse meisjes slecht presteren bij Engels. Weliswaar kregen zij nu minder onvoldoendes dan vier jaar eerder, maar desondanks staken zij nog altijd schril af vergeleken met de andere herkomstlanden.

In tabel 5.5 vergelijken we de percentages onvoldoendes in de vier grote steden met die in de rest van het land. Daarbij maken we weer een opsplitsing naar de binnen het Prima-onderzoek gehanteerde SES-categorieën.

Tabel 5.5 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, in het derde jaar van het voortgezet onderwijs, in de vier grote steden en de rest van Nederland, naar SES-categorie (cohort 00-8, totale steekproef)

	4 grote steden			rest van Nederland		
	Nederlands	wiskunde	Engels	Nederlands	wiskunde	Engels
totale steekproef	16,4	28,3	21,8	10,9	21,5	17,0
LBO Turks/Marokkaans	18,4	27,8	26,2	15,2	24,5	23,6
LBO overig allochtoon	18,1	27,7	22,9	14,7	23,0	7,5
LBO autochtoon	14,9	30,8	25,5	11,7	22,5	19,8
MBO	14,1	33,3	18,3	10,0	21,3	16,9
HBO/WO	13,3	20,5	15,9	9,3	19,4	14,5

In tabel 3.19 zagen we reeds dat leerlingen in de vier grote steden op de leerjarenladder gemiddelde een lagere positie innemen dan in de rest van het land. Dit gold echter niet voor alle SES-categorieën. Wat de prestaties op de drie kernvakken betreft, zien we in de vier grote steden niet alleen meer onvoldoendes in de totale steekproef, maar ook in elk van de onderscheiden SES-categorieën. Opvallend is het verschil bij leerlingen uit de overige herkomstlanden wier ouders maximaal een LBO-opleiding hebben wat betreft het vak Engels. In de grote steden kreeg bijna een kwart van hen een onvoldoende, in de rest van het land minder dan 10 procent. Bij wiskunde is het verschil opvallend groot bij kinderen met ouders op maximaal MBO-niveau (33 vergeleken met 21 procent) en autochtone kinderen met ouders op maximaal LBO-niveau (31 vergeleken met 22,5 procent). Net als in het tweede jaar is het verschil relatief klein bij de vakken wiskunde en Engels bij kinderen van hoogopgeleide ouders.

5.3 Rapportcijfers en de keuze van sectoren binnen het vmbo

In hoofdstuk 4 hebben we gezien dat – althans voor cohort 00-8 – bij het merendeel van de vmbo-leerlingen bekend is voor welke sector zij hebben gekozen. Voor de leerlingen binnen de theoretische en gemengde leerwegen geldt dit overigens in aanzienlijke mindere mate dan voor de lagere leerwegen. Bij de leerlingen van wie de keuze bekend is kunnen we derhalve nagaan of zij zich bij deze keuze mede hebben laten leiden door onvoldoendes bij de drie kernvakken. Men zou bijvoorbeeld kunnen verwachten dat leerlingen met een onvoldoende voor wiskunde eerder voor de zorgsector zullen kiezen dan voor economie of techniek.

Tabel 5.6 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels in het derde jaar van het voortgezet onderwijs, naar onderwijsniveau en gekozen richting binnen het vmbo (cohort 00-8, totale steekproef)

<i>Nederlands</i>	techniek	economie	zorg	landbouw	totaal
1 vso, pro en lwoo	19,5	17,7	14,0	10,7	16,3
2 vmbo-bbl en -kbl	12,8	9,8	9,2	9,6	10,4
3 vmbo-gl en -tl	11,7	10,8	8,1	10,0	10,2
totaal	13,7	11,0	9,8	9,9	11,2
<i>wiskunde</i>	techniek	economie	zorg	landbouw	totaal
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	18,1	19,1	32,0	12,0	20,8
2 vmbo-bbl en -kbl	18,0	21,1	22,4	18,9	20,3
3 vmbo-gl en -tl	18,3	22,2	26,2	10,0	22,0
totaal	18,1	21,2	24,5	17,1	20,8
<i>Engels</i>	techniek	economie	zorg	landbouw	totaal
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	24,1	14,8	19,1	29,2	20,2
2 vmbo-bbl en -kbl	18,5	17,7	16,8	21,7	18,0
3 vmbo-gl en -tl	15,1	20,3	17,3	40,0	19,2
totaal	18,8	18,1	17,2	25,2	18,6

Inderdaad blijken leerlingen die voor de zorgsector kiezen gemiddeld meer onvoldoendes voor wiskunde te hebben behaald – zeker op het laagste onderwijsniveau – en minder voor de talen.⁸ Leerlingen die voor landbouw hebben gekozen, hebben relatief vaak een onvoldoende voor Engels, maar relatief weinig voor Nederlands en wiskunde. Een keuze voor techniek gaat gepaard met een iets grotere kans op een onvoldoende voor Nederlands en een iets kleinere kans op een onvoldoende voor wiskunde. Leerlingen die voor de sector economie hebben gekozen wijken wat onvoldoendes betreft niet af van alle leerlingen die een keuze hebben gemaakt. Omdat de allochtone doelgroepleerlingen naar verhouding vaak voor deze sector hebben gekozen, maken we in tabel 5.7 ook nog een uitsplitsing naar leerlinggewicht. De tabel bevat eveneens informatie over verschillen tussen jongens en meisjes.

⁸ In de regel ‘totaal’ heeft geen weging plaatsgevonden om te corrigeren voor het verschil waarin de keuze binnen de afzonderlijke onderwijsniveaus bekend is.

Tabel 5.7 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels in het derde jaar van het voortgezet onderwijs, naar leerlinggewicht respectievelijk geslacht, en gekozen richting binnen het vmbo (cohort 00-8, totale steekproef)

<i>Nederlands</i>	techniek	economie	zorg	landbouw	totaal
leerlinggewicht 1.0	14,9	9,4	9,1	6,3	10,5
leerlinggewicht 1.25	11,7	9,8	8,8	12,7	10,3
leerlinggewicht 1.9	15,9	13,1	14,0	*20,0	13,8
jongens	13,7	11,8	22,6	10,7	13,5
meisjes	15,6	10,5	7,8	9,1	9,1
<i>wiskunde</i>	techniek	economie	zorg	landbouw	totaal
leerlinggewicht 1.0	16,1	18,3	23,9	14,3	18,9
leerlinggewicht 1.25	18,0	20,7	22,8	20,3	20,3
leerlinggewicht 1.9	22,0	24,1	32,4	*0,0	24,7
jongens	17,6	19,6	21,5	18,4	18,6
meisjes	27,3	23,6	25,4	15,8	23,9
<i>Engels</i>	techniek	economie	zorg	landbouw	totaal
leerlinggewicht 1.0	18,8	21,6	17,0	22,6	19,4
leerlinggewicht 1.25	18,1	18,7	17,6	25,3	18,8
leerlinggewicht 1.9	21,0	16,8	15,7	*40,0	17,5
jongens	19,5	17,9	17,9	33,3	19,8
meisjes	9,1	18,5	16,6	17,1	17,1

* = < 10 leerlingen

De allochtone doelgroeperlingen die gekozen hebben voor de sector economie, wijken wat betreft hun onvoldoendes voor de kernvakken nauwelijks af van alle allochtone doelgroeperlingen die een keuze hebben gemaakt, zo wordt duidelijk uit de vergelijking van de tweede en de laatste kolom. Ze hebben in doorsnee iets meer onvoldoendes voor Nederlands en wiskunde, maar iets minder voor Engels. Opvallend is verder dat de meisjes die voor techniek hebben gekozen, zeker niet uitblinken in wiskunde. Zij hebben niet alleen meer onvoldoendes voor dit vak in vergelijking met de jongens die een technisch opleiding gaan volgen, maar ook in vergelijking met de meisjes die voor een andere richting hebben gekozen. Daarentegen blijken deze meisjes wel beter te zijn in Engels. Jongens die voor de zorgsector kiezen, hebben naar verhouding meer moeite met Nederlands.

5.4 Samenvatting

De trend dat de percentages onvoldoendes voor de drie kernvakken Nederlands, wiskunde en Engels per leerjaar toenemen, lijkt voor cohort 00-8 – anders dan voor cohort 96-8 – niet meer zonder meer op te gaan: ze liggen in het derde jaar nagenoeg op hetzelfde niveau als in het tweede jaar van die cohort. Vergeleken met vier jaar eerder in het derde jaar liggen de percentages nu zelfs 4 (Nederlands en Engels) tot 6 procent (wiskunde) lager. Deze laatste vooruitgang heeft zich over de hele linie voorgedaan.

Allereerst geldt dat in grote lijnen voor elk van de drie leerlinggewichten. Maar ondanks deze vooruitgang blijkt het vak wiskunde ook in het derde jaar van cohort 00-8 nog steeds een struikelblok voor een aanzienlijk deel van de leerlingen te zijn, variërend van ongeveer 20 procent bij de niet-doelgroepleerlingen, 22 procent bij de autochtone doelgroepleerlingen tot nog steeds 26 procent bij de allochtone doelgroepleerlingen.

Kijken we vervolgens naar de afzonderlijke onderwijsniveaus dan heeft de afname van het percentage onvoldoendes in het derde jaar zich vooral – maar niet uitsluitend – voltrokken binnen het vmbo. Op niveau 3 (vmbo-tl en -gl) daalde het percentage onvoldoendes voor wiskunde tussen beide cohorten van 31 naar 21 procent, op niveau 2 (vmbo-bbl en -kbl) was het vooral bij Engels dat de verbetering optrad (van 28 naar 17 procent). Opvallend was dat beide dalingen zich minder sterk voordeden bij de autochtone doelgroepleerlingen dan bij de beide andere categorieën. Toch kan hier niet van een algemene trend worden gesproken, want op de twee hoogste onderwijsniveaus boekten juist de autochtone doelgroepleerlingen bij wiskunde de meeste vooruitgang.

De afname van het percentage onvoldoendes deed zich vervolgens zowel bij de jongens als bij de meisjes voor, met dit verschil dat de jongens zich bij elk van de drie vakken flink verbeterden ten opzichte van vier jaar eerder en de meisjes vooral bij wiskunde. Bij de talen behaalden zij al minder onvoldoendes dan de jongens, bij wiskunde was dat niet het geval. Nu liggen de percentages bij wiskunde en Engels betrekkelijk dicht bij elkaar en hebben de meisjes alleen nog een duidelijke voorsprong bij Nederlands. Ook bij de allochtone leerlingen zijn de meisjes doorgaans beter in talen dan de jongens, maar daar was nu één opvallende uitzondering op: de Marokkaanse jongens hebben in het derde jaar van cohort 00-8 opvallend goed gepresteerd voor zowel Nederlands als Engels. In vergelijking met vier jaar eerder was dat voor beide vakken zelfs een daling van het percentage onvoldoendes met meer dan 10 procent. Daardoor hebben zij de Marokkaanse meisjes bij Nederlands ingehaald en bij Engels zelfs voorbijgestreefd. Bij wiskunde verbeterden de Marokkaanse jongens zich eveneens en gingen de Marokkaanse meisjes met 10 procent meer onvoldoendes duidelijk achteruit. De Turkse meisjes maakten daarentegen bij wiskunde een enorme progressie: van 39 naar 22 procent onvoldoendes.

Tenslotte blijken er in de vier grote steden voor elk van de vakken beduidend meer onvoldoendes te vallen dan in de rest van het land. Opvallend was het verschil bij leerlingen uit de overige herkomstlanden wier ouders maximaal een LBO-opleiding hebben. In de rest van het land hadden deze leerlingen nauwelijks een onvoldoende voor Engels (7,5 procent). In de grote steden lag dit percentage drie keer zo hoog. Dat kan er uiteraard op duiden dat er hier andere herkomstlanden in het spel zijn.

Vervolgens hebben we in dit hoofdstuk ook nagegaan of leerlingen zich bij hun keuze voor één van de richtingen in het vmbo door hun rapportcijfers laten leiden. Men zou bijvoorbeeld kunnen verwachten dat leerlingen met een onvoldoende voor wiskunde eerder voor de zorgsector kiezen dan voor economie of techniek. Inderdaad blijken leerlingen die voor de zorgsector hebben gekozen gemiddeld meer onvoldoendes voor wiskunde te hebben behaald en minder voor de talen, maar de verschillen zijn klein. Een keuze voor techniek gaat gepaard met een iets grotere kans op een onvoldoende voor Nederlands en een iets kleinere op een onvoldoende voor wiskunde. Opvallend is dat de meisjes die voor techniek hebben gekozen, zeker niet uitblinken in wiskunde. Leerlingen die voor economie hebben gekozen wijken wat onvoldoendes betreft niet af van alle leerlingen die een keuze hebben gemaakt. Dat geldt ook voor de allochtone doelgroep leerlingen. Zoals eerder aangegeven is een keuze voor deze sector bij hen erg populair.

6 Cognitieve en sociale competenties

6.1 Inleiding

Om de cognitieve en sociale competenties van de leerlingen van de twee cohorten te kunnen vergelijken zijn bij de verslaglegging van het tweede jaar twee schalen en een typologie ontwikkeld (Claassen en Mulder, 2004). Van deze instrumenten – die gebaseerd zijn op de leerlingprofielen en toetsscores uit groep 8 van de basisschool – wordt ook nu weer gebruik gemaakt. In paragraaf 6.2 wordt de verdeling van de schalen en de typologie gerelateerd aan de onderwijsniveaus in het derde jaar. Voor de typologie wordt vervolgens in paragraaf 6.3 een opsplitsing gemaakt op basis van de belangrijkste achtergrondvariabelen. Dit hoofdstuk gaat daarmee in op de vijfde onderzoeksvraag.

6.2 Verdeling van cognitieve en sociale competenties over de onderwijsniveaus

In tabel 6.1 worden allereerst de cognitieve competenties van beide cohorten leerlingen vergeleken. De cognitieve competenties zijn gebaseerd op de toetscores voor taal en rekenen in groep 8 en het oordeel van de leerkracht van groep 8 over de cognitieve capaciteiten.⁹ Bij factoranalyses is gebleken dat deze kenmerken in beide cohorten een duidelijke factor vormen met nagenoeg dezelfde ladingen. De factorscores zijn vervolgens in de representatieve steekproef verdeeld in vijf gelijke klassen van ieder 20 procent. Behalve de verdeling over deze vijf klassen geeft de tabel voor de onderscheiden onderwijsniveaus ook de gemiddelde score op deze schaal van 1 tot 5 alsook de score op de Cito-eindtoets. Voor de onderwijsniveaus is gebruik gemaakt van de totale steekproeven, voor de totalen van beide cohorten van de representatieve steekproef.¹⁰

9 Om de belasting voor de leerkrachten te beperken, hoefden de leerlingprofielen in cohort 00-8 maar voor de helft van de leerlingen te worden ingevuld. Deze leerlingen zijn at random uitgekozen.

10 Zoals gezegd zijn de factorscores in de representatieve steekproeven verdeeld in vijf gelijke klassen. Omdat niet alle leerlingen in het derde jaar opgespoord konden worden, kan de omvang van afzonderlijke klassen in de tabel van 20 afwijken.

Tabel 6.1 – Verdeling van cognitieve competenties in het derde jaar voortgezet onderwijs, naar onderwijsniveau (onderwijsniveaus totale steekproef, totaal representatieve steekproef, cohorten 96-8 en 00-8)

cognitieve competentie	heel laag	laag	doorsnee	hoog	heel hoog	N	gemiddeld	Cito-score
<i>cohort 96-8</i>								
1 vso en ivbo	87	10	2	1	0	254	1,2	516
2 ivbo/vbo en vbo	50	29	15	5	1	1278	1,8	525
3 mavo	14	29	32	19	7	1350	2,8	533
4 havo	2	11	27	36	24	836	3,7	539
5 vwo	0	4	10	27	59	818	4,4	544
totaal	18	20	20	21	21	2013	3,1	535
<i>cohort 00-8</i>								
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	74	20	2	2	2	126	1,4	518
2 vmbo-bbl en -kbl	48	31	15	5	1	593	1,8	525
3 vmbo-gl en -tl	11	34	29	21	5	622	2,8	534
4 havo	2	12	27	36	22	518	3,6	540
5 vwo	1	2	11	30	56	491	4,4	545
totaal	18	19	20	22	21	1669	3,1	535

Zoals te verwachten bestaat er een sterke samenhang tussen het onderwijsniveau in het derde jaar en de in groep 8 vastgestelde cognitieve competenties en de scores op de Cito-eindtoets. Net als in het tweede jaar zijn ook nu de verschillen tussen beide cohorten klein. Het lijkt erop dat in cohort 00-8 op het laagste onderwijsniveau iets meer leerlingen te vinden zijn die niet tot de 20 procent met de laagste cognitieve competenties behoren. De reden daarvan zou kunnen zijn dat bij de indicatiestelling nu ook meer met sociale competenties rekening wordt gehouden.

In tabel 6.2 geven we dezelfde verdeling voor de sociale competenties van de leerlingen. De schaal waarmee de sociale competenties zijn gemeten, is volledig gebaseerd op de leerlingprofielen die in groep 8 door de groepsleerkracht zijn ingevuld. Nadat deze profielen eerder zijn gereduceerd tot afzonderlijke schalen voor werkhouding, gedrag, welbevinden en het presteren onder de verwachting, bleken deze schalen in beide cohorten met vrijwel dezelfde ladingen op één factor te laden. Ook de factorscores op deze factor zijn op basis van de representatieve steekproef verdeeld in vijf klassen van 20 procent.

Tabel 6.2 – Verdeling van sociale competenties in het derde jaar voortgezet onderwijs, naar onderwijsniveau (onderwijsniveaus totale steekproef, totaal representatieve steekproef, cohorten 96-8 en 00-8)

sociale competentie cohort 96-8	heel laag	laag	doorsnee	hoog	heel hoog	<i>N</i>	gemid- deld	stand. afw.
1 vso en ivbo	28	24	19	16	12	254	2,6	1,4
2 ivbo/vbo en vbo	28	24	19	15	14	1278	2,6	1,4
3 mavo	19	22	19	20	20	1350	3,0	1,4
4 havo	12	18	21	23	26	836	3,3	1,4
5 vwo	9	15	20	24	33	818	3,6	1,3
totaal	19	20	20	20	20	2013	3,0	1,4
<i>cohort 00-8</i>								
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	34	25	15	13	13	126	2,5	1,4
2 vmbo-bbl en -kbl	31	24	18	14	13	593	2,5	1,4
3 vmbo-gl en -tl	20	23	21	21	15	622	2,9	1,4
4 havo	16	18	19	24	23	518	3,2	1,4
5 vwo	9	16	24	21	30	491	3,5	1,3
totaal	20	20	21	20	20	1669	3,0	1,4

Zoals ook reeds in het tweede jaar kon worden vastgesteld, is de samenhang met het onderwijsniveau aanzienlijk minder sterk dan bij de cognitieve competenties. Verder blijkt uit de vrijwel gelijke standaardafwijkingen bij alle onderwijsniveaus dat al deze niveaus nagenoeg even heterogeen zijn samengesteld. Zoals te verwachten zijn de standaardafwijkingen binnen de onderwijsniveaus ook veel hoger dan het geval is bij de cognitieve competenties (niet in tabel 6.1 opgenomen). Het meest opvallende in tabel 6.2 is evenwel dat er in beide cohorten geen verschil bestaat tussen de gemiddelde sociale competenties van niveau 1 – dat uit geïndiceerde zorgleerlingen bestaat – en niveau 2.

Omdat cognitieve en sociale competenties bij afzonderlijke leerlingen in één bepaalde combinatie voorkomen, hebben we beide schalen samengevoegd in één typologie. In het rapport over het tweede jaar is aangegeven op welke wijze dat is gebeurd. Bij gebrek aan een korte naam voor de vijf onderscheiden typen zullen we in het vervolg gebruik maken van de aanduidingen CS-type 1, 2, 3, 4 en 5. CS-type 1 wordt gevormd door leerlingen die zowel in cognitief als in sociaal opzicht laag scoren, dat wil zeggen tot de 40 procent met de laagste scores behoren. CS-type 5 is de aanduiding voor de leerlingen die in beide opzichten tot de 40 procent met de hoogste scores behoren. Bij de CS-typen 2 en 4 lopen de scores op de cognitieve en sociale compe-

tenties niet parallel. Het tweede type betreft leerlingen die zich – gemiddeld – in cognitief opzicht niet onderscheiden van type 1, maar bij wie door de leerkracht van groep 8 in sociaal opzicht weinig of geen tekortkomingen zijn vastgesteld. Omgekeerd bestaat type 4 uit leerlingen van wie de sociale competentie duidelijk achterblijft bij de cognitieve. De cognitieve competentie van deze leerlingen doet gemiddeld niet onder voor die van type 5. CS-type 3 ten slotte bestaat uit leerlingen die in cognitief opzicht tot de middelmaat behoren (scores tussen de 40 en 60 procent). Hun score op de schaal voor sociale competenties speelt verder geen rol. In tabel 6.3 wordt deze typologie afgezet tegen de onderwijsniveaus.

Tabel 6.3 – Typologie van cognitieve en sociale competenties in het derde jaar voortgezet onderwijs, naar onderwijsniveau (onderwijsniveaus totale steekproef, totaal representatieve steekproef, cohorten 96-8 en 00-8)

cognitieve competentie	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	<i>N</i>
sociale competentie	laag	niet laag		niet hoog	hoog	
<i>cohort 96-8</i>						
1 vso en ivbo	50	47	2	1		254
2 ivbo/vbo en vbo	38	41	15	5	1	1278
3 mavo	15	28	32	18	7	1350
4 havo	3	10	27	35	25	836
5 vwo	1	3	10	39	47	818
totaal	16	23	20	24	17	2013
<i>cohort 00-8</i>						
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	52	41	2	4		126
2 vmbo-bbl en -kbl	39	39	15	5	1	593
3 vmbo-gl en -tl	15	30	29	21	5	622
4 havo	3	12	27	35	23	518
5 vwo	0	2	11	43	43	491
totaal	15	22	20	26	17	1669

Op onderwijsniveau 1 behoort in beide cohorten ongeveer de helft van de leerlingen tot CS-type 1 en de overgrote meerderheid van de overige leerlingen tot type 2. Zoals we naar aanleiding van tabel 6.1 al constateerden lijkt er tussen de beide cohorten sprake van een verschuiving in die zin dat nu meer leerlingen die in cognitief opzicht goed functioneren, maar in sociaal opzicht achterblijven (CS-type 4), op het laagste onderwijsniveau terechtkomen.

Op niveau 2 – voorheen vbo, nu bbl en kbl – is van een verschuiving vrijwel geen sprake. De CS-typen 1 en 2 zijn hier met ieder rond de 40 procent ongeveer even groot. Op niveau 3 zijn de CS-typen 2 en 3 de modale categorieën en is van een verschuiving van enige omvang evenmin sprake. Dat geldt overigens ook voor het havoniveau waar de grootste groep leerlingen (35 procent) tot CS-type 4 behoort. In vwo-klassen ten slotte lijkt dit type tussen de laatste twee cohorten enigszins in omvang te zijn toegenomen ten koste van het aandeel van leerlingen die ook in sociaal opzicht – volgens het oordeel van de basisschool – goed functioneerden.

6.3 Opsplitsing naar achtergrondvariabelen

Vorig jaar constateerden we reeds dat meisjes op de sociale competenties veel beter scoren dan jongens. Op de vraag of dit verschil samenhangt met het feit dat het in veel gevallen vrouwelijke groepsleerkrachten zijn die de leerlingenprofielen invullen, kunnen we hier niet ingaan. Door deze hogere scores van meisjes op sociale competentie ligt het voor de hand dat ook de CS-typologie sterk met het geslacht samenhangt. Vanwege de ontoereikende aantallen leerlingen hebben we – net als vorig jaar – de vijf onderwijsniveaus gereduceerd tot twee segmenten: het vmbo-segment (niveau 1 tot en met 3) en het havo/vwo-segment (niveau 4 en 5). In het tweede jaar bleek in beide cohorten ongeveer de helft van de meisjes in het vmbo-segment tot CS-type 2 te behoren. Bij de jongens in het vmbo-segment was CS-type 1 de modale categorie met een aandeel van ruim eenderde. Van de jongens in het havo/vwo-segment kon bijna de helft tot CS-type 4 worden gerekend, terwijl bij de meisjes in dit segment CS-type 5 het best vertegenwoordigd was met een aandeel van weer ruim eenderde. Omdat de verdelingen in het derde jaar slechts marginaal afwijken van die in het tweede jaar en omdat ook nu de verschillen tussen beide cohorten beperkt van omvang zijn, hebben we de betreffende tabel opgenomen in de bijlage (tabel 6.3a). Ook de tabel met de opsplitsing naar leerlinggewicht en onderwijssegment is om dezelfde reden in de bijlage (tabel 6.3b) opgenomen. Het meest opvallende in die tabel is net als in het tweede jaar dat bij de 1.9-leerlingen in het havo/vwo-segment relatief veel leerlingen met lage cognitieve competenties zitten (CS-type 2 en in mindere mate CS-type 1). Wel blijkt dat de betreffende percentages afnemen, zowel tussen beide cohorten als tussen het tweede en derde jaar. In het derde jaar van cohort 00-8 behoort nog 3 procent van de 1.9-leerlingen uit het havo/vwo-segment tot CS-type 1 en 14 procent tot CS-type 2. In tabel 6.4 wordt nagegaan of de CS-typologie verschillende verdelingen kent in de vier grote steden en de rest van het land. In deze tabel wordt wel een opsplitsing gemaakt naar segmenten, niet naar geslacht en leerlinggewicht.

Tabel 6.4 – Typologie van cognitieve en sociale competenties van leerlingen in het derde jaar voortgezet onderwijs in de vier grote steden en de rest van het land, naar onderwijssegment; totale steekproeven, cohorten 96-8 en 00-8

cognitieve competentie		laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	
sociale competentie		laag	niet laag		niet hoog	hoog	<i>N</i>
<i>vmbo-segment</i>							
grote steden	96-8	32	47	15	5	2	465
	00-8	35	39	20	5	1	130
rest van het land	96-8	28	33	23	12	4	2485
	00-8	29	35	20	13	3	1211
<i>havo/vwo-segment</i>							
grote steden	96-8	2	14	24	27	33	249
	00-8	3	10	26	36	25	92
rest van het land	96-8	2	6	17	39	36	1396
	00-8	1	7	19	39	33	917

In de vier grote steden behoort ongeveer driekwart van de leerlingen van het vmbo-segment tot CS-type 1 en 2. In de rest van het land is dat ruim 60 procent. Naar verhouding zitten in de rest van het land meer leerlingen met een hoge cognitieve competentie in combinatie met een geringere sociale competentie in het vmbo. Wat het havo/vwo-segment betreft omvatten de CS-typen 4 en 5 samen in de grote steden ongeveer 60 procent van de leerlingen tegen 75 procent in de rest van het land. In de grote steden worden de havo/vwo-scholen derhalve naar verhouding vaker bezocht door leerlingen met minder cognitieve competenties, wat voor een deel wel gecompenseerd wordt door betere sociale competenties. Verschuivingen van enige omvang tussen beide cohorten zijn er alleen in de grote steden, maar door de relatief kleine aantallen leerlingen in cohort 00-8 moet de nodige voorzichtigheid betracht worden met de interpretatie van deze verschuivingen.

Vervolgens hebben we in tabel 6.5 nog onderzocht hoe leerlinggewicht en geslacht zich tezamen verhouden tot de CS-typologie, dus ongeacht het onderwijsniveau. Hoewel het onderwijsniveau in deze tabel geen rol speelt, heeft hij uiteraard alleen betrekking op leerlingen van wie de onderwijspositie in het derde jaar bekend is.

Tabel 6.5 – Typologie van cognitieve en sociale competenties van leerlingen in het derde jaar voortgezet onderwijs, naar leerlinggewicht en geslacht; totale steekproeven, cohorten 96-8 en 00-8

cognitieve competentie	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	
sociale competentie	laag	niet laag		niet hoog	hoog	N
<i>96-8 1.0-leerlingen</i>						
jongens	14	12	20	34	19	995
meisjes	9	22	23	20	25	1080
<i>00-8 1.0-leerlingen</i>						
jongens	14	11	21	38	16	652
meisjes	7	25	19	23	26	615
<i>96-8 1.25-leerlingen</i>						
jongens	29	21	19	20	10	543
meisjes	20	35	21	14	10	572
<i>00-8 1.25-leerlingen</i>						
jongens	31	16	20	25	8	282
meisjes	19	38	21	11	11	271
<i>96-8 1.9-leerlingen</i>						
jongens	31	28	22	13	7	494
meisjes	21	43	16	9	11	469
<i>00-8 1.9-leerlingen</i>						
jongens	28	23	21	17	11	219
meisjes	22	39	21	9	8	249

Ook in deze tabel zijn de verschillen tussen beide cohorten over het algemeen niet zo groot, en voor zover er verschuivingen zijn gaan ze niet in één bepaalde richting. Opvallend is dat het aandeel van CS-type 4 (cognitief hoog, sociaal niet hoog) bij de jongens van elk leerlinggewicht duidelijk is toegenomen. Bij de 1.0-jongens van 34 naar 38, bij de 1.25-jongens van 20 naar 25 en bij de 1.9-jongens van 13 naar 17 procent. Bij de 1.0-jongens vormt deze categorie nu met bijna 40 procent nog duidelijker dan vier jaar eerder de modale categorie. Bij de mannelijke doelgroepleerlingen – autochtoon zowel als allochtoon – is dat CS-type 1 met ongeveer 30 procent. Bij de 1.0-meisjes is er geen duidelijke modale categorie, al is het percentage in beide cohorten bij CS-type 5 het hoogst. Bij de doelgroepmeisjes is CS-type 2 de modale categorie met een aandeel van ongeveer 40 procent. Ongeveer 20 procent van de meisjes uit de doelgroepcategorieën behoort tot type 1.

6.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk hebben we opnieuw gebruik gemaakt van de schalen die we bij de verslaglegging van het tweede jaar hebben ontwikkeld voor de cognitieve en sociale competenties van de leerlingen. Deze schalen zijn gebaseerd op gegevens die in groep 8 van de basisschool verzameld zijn. Zoals ook vorig jaar kon worden vastgesteld zijn er weinig verschillen tussen beide cohorten: de invoering van het vmbo heeft blijkbaar niet tot grote verschuivingen in de verdeling van competenties geleid. Zoals verwacht is de samenhang van het onderwijsniveau in het derde jaar met cognitieve competenties veel groter dan met de sociale competenties. Wat sociale competenties betreft zijn alle vijf de onderwijsniveaus derhalve aanzienlijk heterogener. Uit de nagenoeg gelijke standaardafwijkingen kan worden afgeleid dat ze ook nagenoeg even heterogeen zijn. Omdat cognitieve en sociale competenties bij afzonderlijke leerlingen uiteen kunnen lopen, hebben we op basis van de twee schalen ook een typologie ontwikkeld. Naast de typen waarbij de twee competenties samengaan – beide hoog of beide laag – zijn er twee typen waarbij ze niet samengaan. Bij de vergelijking van de twee cohorten is het opvallend dat het laagste onderwijsniveau in cohort 00-8 aanzienlijk meer leerlingen telt met weliswaar goede cognitieve maar minder goede sociale competenties (4 procent versus 1 procent). De reden daarvoor zou kunnen zijn dat er bij de indicatiestelling nu ook meer met sociale competenties rekening wordt gehouden. Ook in vwo-klassen lijkt dit type enigszins te zijn toegenomen. Voor de rest zijn de verschillen tussen beide cohorten klein, zoals dat ook in het tweede jaar het geval was. De verschillen blijken eveneens klein wanneer er opsplitsingen worden gemaakt naar geslacht of naar leerlinggewicht. Bij deze opsplitsingen moesten de vijf onderwijsniveaus overigens – vanwege een ontoereikend aantal leerlingen – worden samengevoegd tot twee segmenten: het vmbo-segment en het havo/vwo-segment. In het tweede jaar was een opvallende uitkomst dat relatief veel allochtone doelgroep-leerlingen van cohort 00-8 – zij het iets minder dan in cohort 96-8 – in het havo/vwo-segment tot het type behoren dat gekenmerkt wordt door lage cognitieve en goede sociale competenties. In het derde jaar is dat percentage gedaald van 18 naar 14 procent. Wanneer we geslacht en leerlinggewicht samennemen, is er wel een opvallend verschil tussen beide cohorten: bij de jongens is bij ieder leerlinggewicht het percentage toegenomen van het type dat goede cognitieve competenties koppelt aan minder goede sociale competenties.

Anders dan in het tweede jaar hebben we nu ook een opsplitsing gemaakt tussen de vier grote steden en de rest van het land. Terwijl in de vier grote steden ongeveer drie kwart van de vmbo-leerlingen gekenmerkt wordt door lage cognitieve competenties ligt dat percentage in de rest van het land ongeveer op 65. Er zitten in de rest van het land naar verhouding dus meer leerlingen in het vmbo die in cognitief opzicht niet tot de 40 procent met de laagste scores behoren. Wat het havo/vwo-segment betreft behoort in de grote steden ongeveer 60 procent van de leerlingen in cognitief opzicht tot

de 40 procent met de hoogste scores, terwijl dat in de rest van het land tussen de 70 en 75 procent is.

7 Betekenis van cognitieve en sociale competenties voor schoolloopbanen

7.1 Inleiding

Zoals in hoofdstuk 1 reeds aangegeven, willen we in het kader van de inhoudelijke verdieping met name onderzoeken in hoeverre de in groep 8 vastgestelde cognitieve en sociale competenties van de leerlingen doorwerken in hun schoolloopbanen. In paragraaf 7.2 gaat het daarbij om de leerlingen die tussen het eerste en derde jaar zijn afgestroomd naar een lager onderwijsniveau of zijn opgestroomd naar een hoger niveau. In paragraaf 7.3 wordt de relatie tussen de cognitieve en sociale competenties en de keuze van richtingen binnen het vmbo onderzocht.

7.2 Cognitieve en sociale competenties bij op- en afstroom

In hoofdstuk 3 zagen we dat betrekkelijk veel leerlingen tussen het eerste en het derde leerjaar afstromen naar een lager of opstromen naar een hoger onderwijsniveau. Dit laatste komt bij allochtone doelgroepoerlingen naar verhouding meer voor dan bij de andere categorieën. Bij op- en afstroom komt uiteraard de vraag naar voren of deze leerlingen bij de overgang naar het voortgezet onderwijs naar het verkeerde onderwijstype zijn verwezen. De reden daarvoor zou kunnen zijn dat bij deze verwijzing met sommige competenties meer rekening is gehouden dan met andere. In deze paragraaf willen we nagaan in hoeverre de latere op- of afstroom al te voorspellen is op grond van de in groep 8 van de basisschool vastgestelde competenties van de betrokken leerlingen. Om te kunnen zien of de invloed van competenties verschillend is, gaan we nu niet uit van de CS-typologie of de schalen voor de cognitieve en sociale competenties, maar van de toetsprestaties en schalen die aan deze samengestelde schalen ten grondslag liggen, alsook van de scores op de Cito-eindtoets.

In tabel 7.1 worden de in groep 8 behaalde en toegeschreven scores vermeld van de leerlingen die in het eerste jaar begonnen zijn in een havo/vwo- of vwo-klas. De leerlingen worden opgesplitst al naar gelang zij in het derde jaar in een vwo-, havo- dan wel vmbo-klas zitten, waarna een verdere onderverdeling wordt gemaakt op basis van het leerlinggewicht. De tabel heeft alleen betrekking op cohort 00-8. De aantallen leerlingen waarop de scores betrekking hebben verschillen per kenmerk.

Tabel 7.1 – Scores van leerlingen die in het eerste jaar in een (havo/)vwo-klas zijn begonnen, naar onderwijspositie in het derde jaar en leerlinggewicht (cohort 00-8, totale steekproef)

	taal	rekenen	cognit. capaciteit	werk-houding	gedrag	onderpresteren*	welbevinden	soc. competentie	Cito-eindtoets	N (min-max)
<i>vwo-klas</i>	1152	126	4,5	3,9	3,8	3,9	4,2	4,0	545	428-860
1.0-lln.	1155	126	4,5	3,9	3,8	3,9	4,2	4,0	546	349-687
1.25-lln.	1156	127	4,6	4,0	3,8	4,0	4,1	3,9	546	34-77
1.9-lln.	1125	125	4,6	4,2	3,9	3,9	4,2	4,0	544	42-81
<i>havo-klas</i>	1134	123	4,3	3,7	3,7	3,6	4,0	3,8	542	290-550
1.0-lln.	1137	123	4,2	3,6	3,7	3,6	4,0	3,7	542	214-390
1.25-lln.	1135	123	4,3	3,8	3,8	3,8	4,1	3,9	542	38-86
1.9-lln.	1119	122	4,4	3,9	3,7	3,7	4,2	3,8	542	36-63
<i>vmbo-klas</i>	1130	122	4,0	3,4	3,4	3,3	4,0	3,5	541	86-180
1.0-lln.	1132	122	4,1	3,4	3,5	3,3	4,0	3,6	541	46-96
1.25-lln.	1133	122	3,9	3,3	3,4	3,1	3,8	3,4	541	25-47
1.9-lln.	1120	121	4,0	3,7	3,5	3,6	4,1	3,7	540	13-33

* Bij 'onderpresteren' zijn de oorspronkelijke scores gekeerd.

Wanneer we in eerste instantie het leerlinggewicht buiten beschouwing laten en alleen kijken naar de bovenste regel van ieder blok, wordt een duidelijk patroon zichtbaar: de gemiddelde scores van de leerlingen die in een vwo-klas zitten – en dus niet zijn afgestroomd – zijn op alle kenmerken beter dan die van de leerlingen die nu in een havo-klas zitten en de scores van deze laatsten zijn – behalve bij welbevinden – steeds beter dan die van de leerlingen die naar een vmbo-klas zijn afgestroomd. De genoemde verschillen zijn ook zonder uitzondering significant, zo laat de anova-tabel (F-toets) zien. Dat alle verschillen significant zijn, wil nog niet zeggen dat ze allemaal een bijdrage leveren aan het kunnen voorspellen van de positie van deze leerlingen in het derde jaar. Een stepwise uitgevoerde regressie-analyse laat zien dat achtereenvolgens de Cito-eindscore, het oordeel van de leerkracht over de werkhouding en over de cognitieve capaciteiten van de leerling en de vaardigheidsscore voor taal significant bijdragen aan de voorspelling. Deze vier predictoren tezamen verklaren overigens niet meer dan 23 procent van de variantie.

Vervolgens kijken we naar verschillen tussen leerlinggewichten. Bij de taalscores van de 1.9-leerlingen is het opvallend dat degenen die zich in een vwo-klas hebben weten te handhaven, in groep 8 op deze toets gemiddeld een aanzienlijk lagere score hadden dan de 1.0- en de 1.25-leerlingen die zich niet hebben weten te handhaven, zelfs lager dan de leerlingen uit deze categorieën die nu in een vmbo-klas zitten. Wat de andere

scores betreft, verschillen de 1.9-leerlingen in een vwo-klas niet of slechts in geringe mate van hun klasgenoten met een ander leerlinggewicht en hun werkhouding werd door de groepsleerkracht in groep 8 zelfs duidelijk hoger ingeschat. Dat de werkhouding indertijd als beter werd beoordeeld geldt overigens ook voor de 1.9-leerlingen die zijn afgestroomd naar een havo-klas of een vmbo-klas, beiden uiteraard vergeleken met hun huidige klasgenoten. Tussen de 1.0- en de 1.25-leerlingen zijn de verschillen, uitgaande van het huidige onderwijsniveau, over het algemeen klein. In tabel 7.2 hebben we dezelfde analyse uitgevoerd met een uitsplitsing naar geslacht in plaats van naar leerlinggewicht.

Tabel 7.2 – Scores van leerlingen die in het eerste jaar in een (havo/)vwo-klas zijn begonnen, naar onderwijspositie in het derde jaar en geslacht (cohort 00-8, totale steekproef)

	taal	rekenen	cognit. capacit.	werk-houding	gedrag	onderpresteren*	welbevinden	soc. competentie	Cito-eindtoets	<i>N (min-max)</i>
<i>vwo-klas</i>	1153	126	4,5	3,9	3,8	3,9	4,2	4,0	545	<i>426-851</i>
jongens	1152	127	4,5	3,6	3,7	3,7	4,1	3,8	545	<i>193-395</i>
meisjes	1153	125	4,5	4,2	4,0	4,0	4,2	4,1	545	<i>233-456</i>
<i>havo-klas</i>	1134	122	4,3	3,7	3,7	3,6	4,0	3,8	542	<i>284-543</i>
jongens	1136	124	4,2	3,4	3,6	3,5	3,9	3,6	542	<i>145-277</i>
meisjes	1133	121	4,3	3,9	3,9	3,8	4,1	3,9	542	<i>139-266</i>
<i>vmbo-klas</i>	1131	122	4,0	3,4	3,4	3,3	4,0	3,5	541	<i>86-177</i>
jongens	1130	123	4,1	3,3	3,4	3,3	3,9	3,5	541	<i>49-99</i>
meisjes	1131	120	3,9	3,6	3,5	3,3	4,0	3,6	541	<i>37-72</i>

* Bij 'onderpresteren' zijn de oorspronkelijke scores gekeerd.

De verschillen tussen jongens en meisjes doen zich zoals op grond van voorgaande analyses al te verwachten was, vooral voor bij de sociale variabelen. Bij werkhouding, gedrag, onderpresteren en de gecombineerde score voor sociale competentie hebben de meisjes indertijd een betere beoordeling gekregen dan de jongens en dat uit zich in het derde jaar nog steeds binnen het niveau waarop zij dan onderwijs volgen, althans in vwo- en havo-klassen. Bij leerlingen die zijn afgestroomd naar een vmbo-klas lijken deze verschillen minder duidelijk, maar het gaat hier uiteraard ook om betrekkelijk kleine aantallen. Wat de vaardigheidsscores betreft, waren de jongens bij rekenen indertijd beter dan de meisjes en dat verschil zien we nu terug zowel bij de leerlingen die zijn afgestroomd als bij de leerlingen die zich op vwo-niveau hebben kunnen handhaven. Bij taal zien we een opvallend verschil bij de havo-leerlingen: de

jongens die naar dit niveau zijn afgestroomd hadden in groep 8 een betere score voor taal dan de meisjes. De Cito-eindscores ten slotte laten geen enkel verschil naar geslacht zien.

Zoals hierboven al aangegeven, hebben we door middel van een regressieanalyse nagegaan welke van de in groep 8 vastgestelde kenmerken een bijdrage hebben geleverd aan de positie in het derde jaar van leerlingen die in het eerste jaar in een havo-vwo of vwo-klas zijn begonnen. In tabel 7.3 staan de resultaten van dezelfde regressieanalyses binnen verschillende deelpopulaties van deze leerlingen.

Tabel 7.3 – Volgorde waarin variabelen significant bijdragen aan de verklaring van de onderwijspositie in het derde jaar bij leerlingen die in het eerste jaar in een (havo-)vwo-klas zijn begonnen (cohort 00-8, totale steekproef; stepwise uitgevoerde regressie-analyses voor afzonderlijke categorieën leerlingen)

	taal	rekenen	cognit. capaciteit	werk-houding	gedrag	onderpres-teren	welbevinden	soc. competentie	Cito-eindtoets	R^2 (adj)
totaal	4		3	2					1	,23
jongens			2		3				1	,19
meisjes			3	2					1	,24
1.0-leerlingen			3					2	1	,22
1.25-leerlingen	4		1	2			3			,40
1.9-leerlingen			1	2			3			,23
Turks/Marokk.			1	2						,35
overig allochtoon			1							,06

Zoals boven al aangegeven, zijn de Cito-eindscores de belangrijkste voorspeller van de positie in het derde jaar wanneer de regressieanalyse wordt uitgevoerd over alle leerlingen die in het eerste jaar in een havo-vwo- of vwo-klas zijn begonnen. Dat blijkt ook het geval te zijn wanneer de analyse afzonderlijk wordt uitgevoerd voor de jongens en de meisjes en voor de 1.0-leerlingen. Hoewel de bijdrage van andere kenmerken verschilt, blijkt het door de groepsleerkracht gegeven oordeel over de cognitieve capaciteiten een significant aandeel te hebben in de predictie van de positie in het derde jaar. Bij de doelgroepleerlingen is de uitkomst echter anders. Bij hen blijkt het oordeel over de cognitieve capaciteiten de beste voorspeller te zijn, al dan niet in combinatie met het oordeel over de werkhouding. De Cito-eindscores lijken bij deze leerlingen geen goede voorspelling te kunnen geven. Overigens moet er op worden gewezen dat de totaal verklaarde variantie wisselt en over het algemeen niet hoog is.

Daaruit kan worden afgeleid dat er nog veel andere factoren van belang kunnen zijn bij de vraag of leerlingen wel of niet afstromen.

Dezelfde analyses hebben we ook uitgevoerd bij leerlingen die in het eerste jaar in vmbo-tl/havo-combinatie klas of in een havo-klas begonnen zijn, uiteraard weer voor zover hun positie in het derde jaar bekend is. Naast degenen die zich op havo-niveau hebben weten te handhaven, kunnen leerlingen ook zijn opgestroomd naar een vwo-klas of afgestroomd naar een vmbo-tl-klas. Tabel 7.4 geeft de scores voor de totale populatie met een uitsplitsing naar leerlinggewicht.

Tabel 7.4 – Scores van leerlingen die in het eerste jaar in een (vmbo-tl/)-havo-klas zijn begonnen, naar onderwijspositie in het derde jaar en leerlinggewicht (cohort 00-8, totale steekproef)

	taal	rekenen	cognit. capacit.	werk-houding	gedrag	onderpresteren*	welbevinden	soc.com-petentie	Cito-eindtoets	<i>N (min-max)</i>
<i>vwo-klas (stijgers)</i>	1135	123	4,3	4,1	3,9	3,8	4,2	4,0	541	73-153
1.0-lln.	1142	124	4,3	4,0	3,9	3,8	4,2	4,0	542	51-105
1.25-lln.	1134	122	4,6	4,2	3,8	4,4	4,2	4,2	541	6-10
1.9-lln.	1116	121	4,3	4,1	3,9	3,6	4,2	4,0	539	16-38
<i>havo-klas (gelijk)</i>	1122	119	3,8	3,6	3,7	3,5	4,1	3,7	538	205-438
1.0-lln.	1128	119	3,8	3,5	3,7	3,5	4,1	3,7	538	132-290
1.25-lln.	1123	121	4,0	3,7	3,7	3,7	4,1	3,8	539	31-68
1.9-lln.	1098	118	4,0	3,7	3,5	3,5	4,1	3,7	535	42-80
<i>vmbo-klas (dalers)</i>	1117	117	3,7	3,4	3,5	3,3	3,9	3,5	535	283-659
1.0-lln.	1120	116	3,7	3,3	3,6	3,2	4,0	3,5	535	146-352
1.25-lln.	1120	117	3,8	3,4	3,4	3,5	3,8	3,6	535	73-166
1.9-lln.	1103	117	3,8	3,6	3,5	3,4	3,9	3,6	534	64-141

* Bij 'onderpresteren' zijn de oorspronkelijke scores gekeerd.

De bovenste regel van ieder blok laat – net als bij de leerlingen die in een (havo/vwo)-klas zijn begonnen – een duidelijk patroon zien: leerlingen die zijn opgestroomd scoren gemiddeld bij elk kenmerk beter dan de leerlingen die op hetzelfde niveau zijn gebleven, en deze leerlingen scoren gemiddeld weer beter dan de afstromers. Ook nu zijn de verschillen significant (F-toets), wat niet wegneemt dat alleen de score op de Cito-eindtoets en de beoordeling van de werkhouding een significante bijdrage leveren aan de voorspelling van de onderwijspositie in het derde jaar. Tezamen verklaren deze kenmerken niet meer dan 15 procent van de variantie.

Vergelijken we met name de vaardigheidsscores voor taal en rekenen en de scores op de Cito-eindtoets van de leerlingen die naar vwo-niveau zijn opgestroomd met de vergelijkbare scores uit tabel 7.1 dan kan zeker niet worden geconcludeerd dat deze leerlingen op het verkeerde niveau aan het voortgezet onderwijs zijn begonnen. Op de Cito-eindtoets scoren zij gemiddeld bijvoorbeeld maar 541, wat veel lager is dan de score van de leerlingen die direct op vwo-niveau zijn ingestroomd (545) en zelfs lager dan van de leerlingen die na een havo-vwo-brugjaar in een havo-klas terechtkomen (542). Deze score is overigens beduidend hoger dan die van de leerlingen die op havo-niveau gebleven zijn (538), zo laat tabel 7.4 zien.

Wanneer we vervolgens naar de verschillen tussen de leerlinggewichten kijken, blijken ook hier de taalscores van de 1.9-leerlingen aanzienlijk lager te zijn dan bij de vergelijkbare 1.0- en 1.25-leerlingen. In tabel 3.9 zagen we dat het percentage 1.9-leerlingen dat tussen het eerste en het derde jaar van havo- naar vwo-niveau stijgt relatief groot is, maar tabel 7.5 geeft geen aanwijzingen dat deze opstroom reeds in groep 8 van de basisschool te voorzien was geweest. De gemiddelde score van de 1.9-leerlingen die zijn opgestroomd naar vwo-niveau ligt op hetzelfde niveau (1116) als bij alle afstromers naar vmbo-niveau tezamen (1117). En de gemiddelde score op de Cito-eindtoets bij de 1.9-opstromers (539) was niet alleen lager dan bij de opstromers uit de andere categorieën, maar ook nauwelijks hoger dan bij het totaal van de leerlingen die op havo-niveau zijn gebleven (538). Ook de sociale variabelen bieden hier geen afdoende verklaring.

In tabel 7.5 worden de scores opgesplitst op basis van het geslacht van de leerlingen.

Tabel 7.5 – Scores van leerlingen die in het eerste jaar in een (vmbo-tl/-)havo-klas zijn begonnen, naar onderwijspositie in het derde jaar en geslacht (cohort 00-8, totale steekproef)

	taal	rekenen	cognit. capacit.	werk-houding	gedrag	onderpresteren*	welbevinden	soc. competentie	Cito-eindtoets	N (min-max)
<i>vwo-klas (stijgers)</i>	1135	123	4,3	4,1	3,9	3,8	4,2	4,0	541	73-152
jongens	1137	126	4,4	4,0	3,8	3,7	4,3	4,0	542	40-78
meisjes	1132	120	4,2	4,1	4,0	3,8	4,2	4,0	539	33-74
<i>havo-klas (gelijk)</i>	1121	119	3,8	3,6	3,7	3,5	4,1	3,7	538	207-443
jongens	1125	120	3,9	3,4	3,6	3,4	4,1	3,6	538	87-191
meisjes	1119	118	3,8	3,8	3,7	3,6	4,1	3,8	538	120-252
<i>vmbo-klas (dalers)</i>	1116	117	3,7	3,4	3,5	3,3	3,9	3,5	535	283-666
jongens	1116	118	3,8	3,2	3,4	3,2	3,9	3,4	534	140-342
meisjes	1117	115	3,6	3,6	3,7	3,4	4,0	3,7	535	143-324

* Bij 'onderpresteren' zijn de oorspronkelijke scores gekeerd

Opmerkelijk is dat de verschillen zich hier niet bij de sociale, maar juist bij de cognitieve kenmerken voordoen. Opgestroomde jongens blijken op de taal- en rekentoetsen, bij de Cito-toets en bij de beoordeling van de cognitieve capaciteiten duidelijk hogere scores te hebben dan opgestroomde meisjes. Of anders gezegd: bij deze meisjes was de opstroom in groep 8 van de basisschool nog minder te voorspellen dan bij de jongens. De suggestie ligt voor de hand dat het hier met name allochtone meisjes betreft, want ook bij de 1.9-leerlingen signaleerden we een niet op voorhand te verwachten opstroom. Die suggestie is echter ongegrond, zo bleek uit een nadere analyse.

Ook nu hebben we regressieanalyses bij de afzonderlijke deelpopulaties uitgevoerd om na te gaan in hoeverre de positie in het derde jaar voorspeld kan worden op basis van kenmerken die in groep 8 zijn vastgesteld. De uitkomsten staan in tabel 7.6.

Tabel 7.6 – Volgorde waarin variabelen significant bijdragen aan de verklaring van de onderwijspositie in het derde jaar bij leerlingen die in het eerste jaar in een (vmbo-tl)/-havo -klas zijn begonnen (cohort 00-8, totale steekproef; stepwise uitgevoerde regressie-analyses voor afzonderlijke categorieën leerlingen)

	taal	rekenen	cognit. capacit.	werk-houding	gedrag	onderpresteren	welbevinden	soc. competentie	Cito-eindtoets	R^2 (adj)
totaal				2					1	,15
jongens								2	1	,22
meisjes			2						1	,09
1.0-lln.				2					1	,17
1.25-lln.			2						1	,20
1.9-lln.			1							,10
Turks/ Mar.			1							,17
overig all.									1	,10

De voorspelbaarheid blijkt in doorsnee nog kleiner dan bij de leerlingen die in het eerste jaar in een (havo)/vwo-klas zijn begonnen. Dat blijkt niet alleen uit de lagere verklaarde varianties, maar ook uit het feit dat nu minder kenmerken een significante invloed op de positie in het derde jaar blijken te hebben. De Cito-eindscore is nu ook bij de 1.25-leerlingen en bij de 1.9-leerlingen uit de categorie ‘overig allochtoon’ de belangrijkste of zelfs de enige voorspeller. Alleen bij de Turkse en bij de Marokkaanse leerlingen en bij de 1.9-leerlingen in hun totaliteit moet achteraf gezien meer waar-

de worden gehecht aan het oordeel van de groepsleerkracht over de cognitieve capaciteiten.

Om na te gaan of de conclusie dat bij Turkse en Marokkaanse leerlingen het oordeel van de groepsleerkracht over de cognitieve capaciteiten een betere voorspeller is dan de score op de Cito-eindtoets, generaliseerd kan worden, hebben we dezelfde regressieanalyses ook uitgevoerd om de onderwijspositie in het derde jaar te voorspellen van alle leerlingen, dus niet alleen de leerlingen die in het eerste jaar op onderwijsniveau 4 of 5 zijn ingestroomd. De onderwijspositie in het derde jaar kan gezien worden als de resultante van de instroom in het eerste, en de op- en afstroom tussen het eerste en derde jaar. Voor de onderwijspositie gebruiken we de vijf onderwijsniveaus als afhankelijke variabele. De uitkomsten van deze analyses staan in tabel 7.7.

Tabel 7.7 – Volgorde waarin variabelen significant bijdragen aan de verklaring van de onderwijspositie in het derde jaar (cohort 00-8, totale steekproef; stepwise uitgevoerde regressie-analyses voor afzonderlijke categorieën leerlingen)

	taal	rekenen	cognit. capaciteit	werk-houding	gedrag	onder-presteren	welbe-vinden	soc. com-petentie	Cito-eindtoets	R^2 (adj)
totaal	4	5	2					3	1	,66
jongens	4		3					2	1	,65
meisjes	5	4	2	3					1	,66
1.0-lln.			2					3	1	,64
1.25-lln.	4	5	2					3	1	,62
1.9-lln.			2	3					1	,60
Turks/ Mar.			2	4		3			1	,60
overig all.			2	3					1	,64

In de eerste plaats kan worden vastgesteld dat de variabelen tezamen bijna tweederde van de variantie verklaren. Ook in het tweede jaar hebben we dit reeds vastgesteld. Vervolgens blijkt de Cito-eindtoets ook voor de Turkse en Marokkaanse leerlingen de beste voorspeller te zijn. Bij alle onderscheiden categorieën op één na – de jongens – blijkt het oordeel van de groepsleerkracht over de cognitieve capaciteiten vervolgens het meest aan de voorspelling bij te dragen. Bij de jongens wordt de tweede plaats ingenomen door de samengestelde variabele sociale competentie, een variabele die ook een significante rol speelt bij de 1.0- en de 1.25-leerlingen en in de totale populatie. Bij de 1.9-leerlingen levert alleen één element binnen de sociale competentie – het oordeel over de werkhouding – en bij de Turkse en Marokkaanse leerlingen onder

hen daarnaast nog het oordeel over onderpresteren nog een bijdrage aan de verklaarde variantie. Taal- en rekenscores spelen bij hen – anders dan bij de autochtone leerlingen – geen significante rol. Dat was ook niet te verwachten want zij blijken zich ondanks duidelijk lagere taalscores regelmatig te kunnen handhaven op het niveau waarin zij zijn ingestroomd, of zelfs door te kunnen stromen naar een hoger niveau. Naast hun cognitieve capaciteiten lijkt hun werkhouding daarbij van belang te zijn, maar zoals gezegd bieden deze kenmerken allesbehalve een afdoende verklaring.

7.3 Cognitieve en sociale competenties en de keuze van richtingen binnen het vmbo

In deze paragraaf gaan we in op de vraag of er tussen de leerlingen die in het derde jaar voor de verschillende richtingen binnen het vmbo kiezen, verschillen zijn in cognitieve en met name ook sociale competenties. Deze laatste lijken van belang omdat veel van deze leerlingen zich voorbereiden op een beroep waarbij zij veelvuldig met mensen moeten omgaan. Naar men mag aannemen leiden de sectoren ‘zorg en welzijn’ en ‘economie, administratie, handel’ meer voor deze beroepen op dan de sectoren ‘techniek’ en ‘landbouw’.

Zoals bekend en in paragraaf 2 van hoofdstuk 6 beschreven, variëren sociale en vooral cognitieve competenties sterk met het onderwijsniveau. In hoofdstuk 4 zagen we dat de verdeling van leerlingen over de onderwijsniveaus tussen de richtingen nogal verschilt, deels om historische redenen. De sector ‘economie, administratie, handel’ trekt door zijn mavo-verleden vooral leerlingen op niveau 3. Bij de sectoren ‘techniek’ en ‘landbouw’ – in het verleden vbo-sectoren – stromen relatief veel leerlingen op niveau 2 binnen, terwijl er bij de sector ‘zorg en welzijn’ meer sprake is van een doorsnee-verdeling. Met deze niveauverschillen moet bij de vergelijking van de cognitieve en sociale competenties uiteraard rekening worden gehouden. De scores voor cognitieve en sociale competenties in tabel 7.8 zijn gebaseerd op de klassenindeling uit de tabellen 6.1 en 6.2. Score 1 staat daarbij voor ‘heel laag’ (de 20 procent laagste scores), score 2 voor ‘laag’ (van 20 tot 40 procent), etc. De scores in de totaalrijen zijn herwogen om te compenseren voor het feit dat de onderwijsniveaus sterk verschillen in de mate waarin bekend is voor welke sector de leerlingen hebben gekozen.¹¹

11 Bij deze weging heeft onderwijsniveau 1 als gewicht 1,211 gekregen, niveau 2 gewicht 1,152 en niveau 3 – waar van veel leerlingen de richting nog niet bekend is – gewicht 3,077. Deze gewichten zijn gebaseerd op tabel 4.1.

Tabel 7.8 – Scores op cognitieve en sociale competenties, naar richting in het derde jaar en onderwijsniveau (totale steekproef, cohort 00-8)

<i>cognitieve competentie</i>	techniek	economie	zorg	landbouw	totaal
1 vso, pro en lwoo	1,3	1,2	1,2	1,1	1,2
2 vmbo-bbl en -kbl	2,0	1,8	1,6	1,8	1,8
3 vmbo-gl en -tl	2,9	2,4	2,4	*3,9	2,6
totaal (gewogen)	2,3	2,1	2,0	2,1	2,1
<i>sociale competentie</i>					
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	1,7	2,6	3,4	2,2	2,6
2 vmbo-bbl en -kbl	2,2	2,5	3,0	2,7	2,6
3 vmbo-gl en -tl	2,6	3,1	3,0	*1,6	2,9
totaal (gewogen)	2,3	2,8	3,1	2,3	2,7

* slechts 8 leerlingen

Wat de gemiddelde scores op cognitieve competenties betreft, blijken de vier sectoren niet in grote mate van elkaar te verschillen, wat niet wegneemt dat het om een significant verschil gaat ($F=6.05$). Leerlingen in de sector techniek scoren in dit opzicht hoger dan de leerlingen uit de andere sectoren. Wanneer we afzien van de slechts op enkele leerlingen gebaseerde score voor de sector landbouw op niveau 3, geldt dat voor elk van de niveaus. Met name de score van de techniekleerlingen van niveau 3 (2,9) springt er duidelijk uit in vergelijking met de sectoren economie en zorg. Een score van nagenoeg 3 wijst erop dat deze leerlingen qua cognitieve competenties tot de doorsneeleerlingen behoren.

Uit de scores voor sociale competentie blijkt dat de sectoren die vooral opleiden voor beroepen waarin omgang met mensen centraal staat (zorg en economie), meer sociaal competente leerlingen trekken dan de sectoren techniek en landbouw. Het verschil tussen de sectoren is hier aanzienlijk duidelijker dan bij de cognitieve competentie, wat ook uit de F-waarde (22.46) blijkt. Ook binnen de afzonderlijke onderwijsniveaus doet zich hetzelfde patroon – op één uitzondering na – voor. Opvallend is dat de hoogste score voor sociale competentie te vinden is bij het laagste onderwijsniveau (de score 3,4 in de sector zorg).

In tabel 7.9 wordt de keuze voor de richtingen in een kruistabel afgezet tegen de typologie waarin cognitieve en sociale competenties gecombineerd zijn (CS-typologie).

Tabel 7.9 – Typologie van cognitieve en sociale competenties in het derde jaar voortgezet onderwijs, naar gekozen richting (richtingen totale steekproef, totaal representatieve steekproef, cohort 00-8)¹²

cognitieve competentie	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	<i>N</i>
sociale competentie	laag	niet laag		niet hoog	hoog	
techniek	42	26	19	10	3	231
economie	36	42	15	8	1	256
zorg	27	52	16	3	1	240
landbouw	36	38	12	14		66
totaal	32	40	18	8	2	535

De verdeling van de typen in de representatieve steekproef (onderste regel) blijkt in grote lijnen ook voor te komen bij de sectoren economie en landbouw, terwijl de twee andere sectoren daar heel sterk van afwijken: ‘techniek’ trekt naar verhouding veel leerlingen die op beide competenties laag scoren, ‘zorg’ laat zich vooral karakteriseren door leerlingen met lage cognitieve maar zeker geen lage sociale competenties. Dit type komt bij deze sector twee keer zo vaak voor als type 1. Opvallend is ook dat er relatief weinig leerlingen met hoge cognitieve competenties voor de zorgsector kiezen.

De vraag die dan opkomt is of deze verdeling wordt bepaald door het geslacht van de leerlingen – we weten immers dat vooral meisjes voor de sector zorg kiezen – of dat er bij de keuze van een sector – en in het verlengde daarvan een beroep – en selectie plaatsvindt waarin sociale kenmerken een belangrijke rol spelen. Om die vraag te kunnen beantwoorden, maken we in tabel 7.10 een opsplitsing naar geslacht.

¹² Hierbij heeft geen herweging plaatsgevonden om te compenseren voor het feit dat er tussen de onderwijsniveaus verschillen zijn in de mate waarin de richting bekend is. Door het kleine aantallen leerlingen binnen niveau 3 in de landbouwsector, zou weging de nodige risico’s met zich mee brengen.

Tabel 7.10 – Typologie van cognitieve en sociale competenties in het derde jaar voortgezet onderwijs, naar gekozen richting en geslacht (totale steekproef, cohort 00-8)

cognitieve competentie	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	<i>N</i>
sociale competentie	laag	niet laag		niet hoog	hoog	
<i>jongens</i>						
techniek	43	24	19	11	3	211
economie	42	27	19	10	2	135
zorg	40	23	20	17		30
landbouw	48	18	13	23		40
totaal	43	24	19	12	2	416
<i>meisjes</i>						
techniek	38	50	13			16
economie	28	53	11	7	1	118
zorg	26	56	16	1	1	207
landbouw	19	69	12			26
totaal	26	56	14	3	1	367

De tabel lijkt aan duidelijkheid weinig te wensen over te laten: het geslacht is bij de verdeling van competenties belangrijker dan de aard van de sector. Binnen de afzonderlijke geslachten blijken de percentages relatief weinig te verschillen, en voor zover de verschillen groter zijn, gaat het om kleine aantallen. De hypothese dat de keuze voor een bepaalde sector mede wordt bepaald door sociale competenties van leerlingen – ongeacht hun geslacht – wordt door deze verdeling niet bevestigd. In tabel 7.11 maken we nog een opsplitsing naar leerlinggewicht, mede ingegeven door het feit dat – zoals we in tabel 4.3 zagen – de richtingenkeuze van 1.9-leerlingen in sterke mate afwijkt van die van de andere leerlinggewichten. Zowel de jongens als de meisjes uit deze categorie hebben in ruime meerderheid voor de sector economie gekozen. Door te kleine aantallen moeten we in de tabel echter wel afzien van het onderscheid naar geslacht.

Tabel 7.11 – Typologie van cognitieve en sociale competenties in het derde jaar voortgezet onderwijs, naar gekozen richting en leerlinggewicht (totale steekproef cohort 00-8)

cognitieve competentie	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	<i>N</i>
sociale competentie	laag	niet laag		niet hoog	hoog	
<i>1.0-leerlingen</i>						
techniek	38	26	24	8	4	96
economie	22	39	24	12	3	74
zorg	23	49	22	3	2	90
landbouw	30	37	11	22		27
totaal	28	38	22	9	3	287
<i>1.25-leerlingen</i>						
techniek	45	25	16	12	2	104
economie	39	35	13	11	1	71
zorg	24	54	16	4	1	98
landbouw	39	39	13	10		31
totaal	37	38	15	9	1	304
<i>1.9-leerlingen</i>						
techniek	45	29	13	10	3	31
economie	43	42	11	4		106
zorg	45	47	6	2		47
landbouw	50	25	25			4
totaal	44	40	11	4	1	188

De 1.9-leerlingen die voor economie hebben gekozen wijken wat hun positie in de CS-typologie betreft nauwelijks af van alle 1.9-leerlingen: ongeveer 85 procent beschikt over een lage cognitieve competentie, vrijwel gelijk verdeeld over de CS-typen 1 en 2. Bij de 1.25-leerlingen omvatten deze typen tezamen ongeveer 75 procent van de leerlingen en deze typen zijn voor de totale groep nagenoeg even groot van omvang. Dat geldt ook voor de economie- en landbouwsector, maar duidelijk niet voor de twee andere sectoren. Bij techniek is CS-type 1 verreweg het grootst, bij zorg type 2. Dat het geslacht hierbij de bepalende factor is, behoeft geen toelichting. Ook bij de 1.0-leerlingen zien we dit patroon terug. Opvallend is echter dat in deze categorie ook bij de economieleerlingen CS-type 2 duidelijk de overhand heeft, en dat geldt ook voor het totaal van de 1.0-leerlingen; ongeveer 65 procent van de niet-doelgroep-leerlingen wordt gekenmerkt door een lage cognitieve competentie, 35 procent derhalve niet.

7.4 Samenvatting

In het kader van de inhoudelijke verdieping zijn we in dit hoofdstuk nagegaan in hoeverre de in groep 8 verkregen gegevens over de cognitieve en sociale competenties van de leerlingen goede voorspellers zijn van het verloop van de latere schoolloopbanen. Met name hebben we dit onderzocht voor de op- en afstroom tussen het eerste en het derde jaar en voor de keuze voor een van de richtingen binnen het vmbo (respectievelijk de zesde en zevende onderzoeksvraag).

Bij het onderzoek naar de op- en afstroom zijn we niet uitgegaan van de in hoofdstuk 6 gebruikte schalen voor cognitieve en sociale competenties en de daarop gebaseerde typologie, maar van de schalen die aan deze samengestelde schalen ten grondslag liggen, alsook van de scores op de Cito-eindtoets. Allereerst hebben we gekeken naar de leerlingen die in het eerste jaar in een havo/vwo- of vwo-klas (onderwijsniveau 5) zijn begonnen. De scores van de leerlingen die in het derde jaar in een vwo-klas zitten, zijn op alle kenmerken beter dan die van de leerlingen die dan in een havo-klas zitten, en de scores van deze laatsten zijn – behalve bij welbevinden – steeds beter dan die van de leerlingen die naar een vmbo-klas zijn afgestroomd. Door middel van een regressie-analyse hebben we vastgesteld dat achtereenvolgens de Cito-eindscore, het oordeel van de leerkracht over de werkhouding en over de cognitieve vaardigheden van de leerling, en de vaardigheidsscore voor taal significant bijdragen aan de voorspelling van de positie in het derde jaar. Tezamen verklaren deze vier variabelen overigens niet meer dan 23 procent van de variantie.

Kijken we vervolgens naar de afzonderlijke leerlinggewichten. Het meest opvallende is dat de allochtone doelgroepleerlingen die zich in een vwo-klas hebben weten te handhaven, in groep 8 gemiddeld een lagere score voor taal hadden dan de niet-doelgroepleerlingen die zijn afgestroomd naar een havo- of zelfs naar een vmbo-klas. Wat de andere kenmerken betreft verschillen de allochtone doelgroepleerlingen in een vwo-klas niet zoveel van hun klasgenoten en hun werkhouding werd indertijd door de leerkracht van groep 8 zelfs duidelijk hoger ingeschat. Voor een taalachterstand kan blijkbaar in het voortgezet onderwijs tot op zekere hoogte worden gecompenseerd wanneer daar een goede werkhouding tegenover staat. Die compensatiemogelijkheid is overigens niet onbeperkt. Ook de allochtone doelgroepleerlingen die zich niet op vwo-niveau konden handhaven, vielen op door een relatief goede werkhouding, maar hun taalachterstand was – zo maken we op uit hun nog lagere taalscores – blijkbaar te groot. Uit een regressie-analyse blijkt dat de Cito-eindscore voor de allochtone doelgroepleerlingen juist geen goede voorspeller was. Of zij zich tot in het derde jaar in een vwo-klas hebben weten te handhaven, wordt achtereenvolgens significant bepaald door de eerdere beoordeling van hun cognitieve capaciteiten, hun werkhouding en hun welbevinden. Tezamen gaat het daarbij ook om 23 procent van de variantie. Opvallend is dat dezelfde analyse bij de autochtone doelgroepleerlingen uitwees dat deze kenmerken, aangevuld met hun taalscore, 40 procent van de variantie verklaren.

Uit de analyse naar geslacht bleek dat de Cito-eindscore wel weer de beste voorspeller is voor zowel jongens als meisjes. Zowel bij degenen die zich in een vwo-klas wisten te handhaven (545), als bij degenen die nu in een havo-klas zitten (542) en bij degenen die naar het vmbo zijn afgestroomd (541), waren deze scores voor beide geslachten exact gelijk. Dat geldt op elk van deze niveaus niet voor de sociale variabelen. Dat de meisjes in groep 8 hiervoor betere beoordelingen kregen dan de jongens, is in het derde jaar nog steeds zichtbaar op het niveau waarop zij dan onderwijs volgen, althans in vwo- en havo-klassen. Dit verschil heeft blijkbaar nauwelijks invloed gehad op de afstroom, al is er bij de jongens nog wel een significante bijdrage vastgesteld van de beoordeling van hun gedrag en bij de meisjes van de beoordeling van hun werkhouding.

Dezelfde analyses hebben we ook uitgevoerd bij de leerlingen die in het eerste jaar in een havo-klas of een vmbo-tl/havo-klas zijn begonnen (onderwijsniveau 4). In dit geval behoort naast afstroom ook opstroom tot de mogelijkheden. Bij deze laatste groep is met name de vraag relevant of zij in het eerste jaar op een te laag niveau zijn begonnen. Daarvoor hebben we echter geen aanwijzingen gevonden. Op de Cito-eindtoets scoorden zij bijvoorbeeld maar 541, wat veel lager is dan bij de degenen die direct op het hoogste onderwijsniveau zijn begonnen (545), maar wel duidelijk hoger dan bij de leerlingen die op havo-niveau zijn gebleven (538). Ook voor de opstroom van allochtone doelgroep leerlingen – waarvan we in hoofdstuk 3 vaststelden dat deze relatief groot was – hebben we geen voorspeller kunnen vinden. De Cito-eindtoets blijkt de beste voorspeller voor de op- en afstroom vanuit onderwijsniveau 4 te zijn, maar tezamen met het oordeel over de werkhouding wordt niet meer dan 15 procent van de variantie verklaard. Ook nu zien we dat de Cito-eindtoets geen bijdrage levert aan de voorspelling van de op- en afstroom van de allochtone doelgroep leerlingen. Het oordeel van de leerkracht van groep 8 over de cognitieve capaciteiten doet dat wel, zij het voor niet meer dan 10 procent van de variantie.

Dat de cognitieve en sociale variabelen tezamen geen goede voorspellers zijn voor de afstroom vanuit onderwijsniveau 5 en de op- en afstroom vanuit niveau 4, wil niet zeggen dat zij geen goede voorspellers van de onderwijspositie in het derde jaar als zodanig. Wanneer de regressie-analyses op alle leerlingen wordt uitgevoerd, blijkt ongeveer tweederde van de variantie verklaard te worden. En dan blijkt de Cito-eindtoets ook voor alle afzonderlijke categorieën de beste voorspeller te zijn, over het algemeen gevolgd door het oordeel van de groepsleerkracht over de cognitieve capaciteiten van de leerling. De sociale variabelen spelen een bescheiden rol in deze voorspelling. Bij de allochtone doelgroep leerlingen spelen de taalscores – anders dan bij de autochtone doelgroep leerlingen – geen bijdrage aan de voorspelling. Dat was ook niet te verwachten, want zij blijken zich ondanks duidelijk lagere taalscores regelmatig te kunnen handhaven op het niveau waarop zij zijn ingestroomd, of zelfs door te kunnen stromen naar een hoger niveau. Naast het oordeel over hun cognitieve capaci-

teiten, lijkt hun werkhouding daarbij van belang te zijn, maar deze kenmerken bieden allesbehalve een afdoende verklaring.

Vervolgens hebben we in dit hoofdstuk onderzocht in hoeverre cognitieve en met name ook sociale competenties een rol spelen bij de keuze voor één van de richtingen in het vmbo, die over het algemeen in de derde klas wordt gemaakt. Sociale competenties lijken vooral van belang voor zover deze leerlingen zich voorbereiden op een beroep waarbij zij veelvuldig met mensen moeten omgaan. We gaan ervan uit dat dit voor de sectoren ‘zorg en welzijn’ en ‘economie, administratie, handel’ meer geldt dan voor de sectoren ‘techniek’ en ‘landbouw’. De twee sectoren die opleiden voor beroepen waarin omgang met mensen centraal staat, trekken inderdaad meer sociaal competente leerlingen dan de beide andere sectoren. Ook binnen de afzonderlijke onderwijsniveaus is dit patroon herkenbaar, waarbij het opvallend is dat de hoogste score voor sociale competentie gevonden werd bij leerlingen op het laagste onderwijsniveau in de sector ‘zorg en welzijn’. Qua cognitieve competentie scoren deze leerlingen – zoals alle leerlingen op het laagste onderwijsniveau – juist heel laag. Cognitieve competentie hangt ook aanzienlijk minder samen met de keuze voor een sector dan sociale competentie, wat niet wegneemt dat de leerlingen die voor techniek hebben gekozen, in dit opzicht gemiddeld iets meer in hun mars lijken te hebben dan de leerlingen in de andere sectoren. Op onderwijsniveau 3 is dat meer het geval dan op de lagere niveaus.

Wanneer we uitgaan van de typologie van cognitieve en sociale competenties, blijken leerlingen in de sector ‘techniek’ relatief vaak op beide competenties laag te scoren. De sector ‘zorg en welzijn’ laat zich - zoals hierboven al duidelijk werd – vooral karakteriseren door leerlingen met lage cognitieve, maar zeker geen lage sociale competenties. De andere sectoren wijken nauwelijks af van het algemene beeld. De vraag is dan of bij de sectoren waarin we wel verschillen zien, niet zozeer de sector dan wel het geslacht van de leerlingen bepalend is. Eerder zagen we immers dan meisjes – in de waarneming van de leerkracht van groep 8 – sociaal competentier zijn dan jongens. Inderdaad blijkt het geslacht de doorslag te geven, want binnen de afzonderlijke geslachten verschillen de competenties bij een keuze tussen de sectoren betrekkelijk weinig. De hypothese dat de keuze voor een bepaalde sector mede wordt bepaald door de sociale competenties van leerlingen – ongeacht hun geslacht – wordt door deze uitkomst niet bevestigd.

8 Spijbelen en schoolverlaten

8.1 Inleiding

Het laatste thema dat bij de rapportage over het derde jaar in het voortgezet onderwijs aandacht krijgt, betreft het spijbelen. Spijbelen wordt vaak gezien als een voorbode van voortijdig schoolverlaten, hoewel de onderzoeksresultaten daar verre van eenduidig over zijn. In paragraaf 8.2 wordt allereerst beschreven in welke mate leerlingen in het derde jaar spijbelen. Paragraaf 8.3 heeft vervolgens betrekking op het spijbeldrag van leerlingen die bij het laatste onderzoek de school waarop zij eerder zaten, verlaten bleken te hebben en niet meer opgespoord konden worden. Vermoedelijk zijn de meeste van deze leerlingen naar een andere school gegaan, maar het is uiteraard ook mogelijk dat zij het onderwijs verlaten hebben. Veelvuldig spijbelen in de periode voordat zij hun school verlieten zou daarvoor een aanwijzing kunnen zijn. In paragraaf 8.4 wordt vervolgens ingegaan op de vraag in hoeverre de (regelmatige) spijbelaars van het derde leerjaar zich onderscheiden van de niet-spijbelaars met betrekking tot cognitieve en sociale competenties en andere in groep 8 vastgestelde kenmerken.

8.2 Mate waarin in het derde jaar gespijbeld wordt

In tabel 8.1 worden de antwoorden gepresenteerd op de vraag hoe vaak de betreffende leerling spijbelt. De antwoorden zijn uitgesplitst naar onderwijsniveau. Dat betekent dat alleen de leerlingen van wie het onderwijstype in het derde jaar bekend is, in de tabel zijn opgenomen.

Tabel 8.1 – Mate waarin leerlingen volgens opgave van de school in het derde jaar gespijbeld hebben, naar onderwijsniveau; percentages en gemiddelde score (representatieve steekproef cohort 96-8 en 00-8)

	(vrijwel) nooit	soms	regelmatig	vaak	zeer vaak	gemiddeld	N
<i>cohort 96-8</i>							
1 vso en ivbo	82	12	1	1	4	1,33	100
2 vbo	91	7	1	0	1	1,12	476
3 mavo	92	6	1	0	1	1,11	550
4 havo	94	5	1			1,06	358
5 vwo	95	4	1			1,06	422
totaal	92	6	1	0	1	1,10	1906
<i>cohort 00-8</i>							
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	81	14	3	1	1	1,26	183
2 vmbo-bbl en -kbl	83	13	2	1	1	1,23	879
3 vmbo-gl en -tl	91	8	1	0		1,11	940
4 havo	94	6	0	0		1,08	785
5 vwo	96	3	0	0	0	1,05	843
totaal	90	8	1	0	0	1,13	3630

Volgens opgave van de scholen wordt door 2 procent van de leerlingen minstens regelmatig gespijbeld. In dit opzicht is er geen verschil tussen de twee cohorten. Het ‘soms spijbelen’ is toegenomen van 6 naar 8 procent. Deze toename kan vooral worden toegeschreven aan de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen. Terwijl vier jaar geleden 7 procent van de vbo-leerlingen als incidentele spijbelaars werden aangemerkt, zien we nu bij de twee beroepsgerichte leerwegen binnen het vmbo bijna het dubbele percentage. Daardoor bestaat er nu ook een verschil in spijbelgedrag tussen de beroepsgerichte en (deels) theoretische leerwegen, terwijl er voorheen in dit opzicht nauwelijks een verschil bestond tussen vbo- en mavo-leerlingen. Op het laagste onderwijsniveau is het percentage incidentele spijbelaars ook iets toegenomen, maar het percentage dat zich zeer vaak niet op school liet zien, is nu aanzienlijk kleiner dan vier jaar geleden. Bij de uitsplitsing naar geslacht (tabel 8.1a in de Bijlage) blijkt dat de frequente spijbelaars op dit onderwijsniveau in cohort 96-8 jongens waren, terwijl er bij de meisjes relatief veel incidentele spijbelaars waren. Voor de rest laat de tabel wat betreft spijbelen nauwelijks verschillen tussen jongens en meisjes zien. In tabel 8.2 wordt een uitsplitsing gemaakt naar leerlinggewicht. De tabel bevat alleen de gemiddelde scores op de schaal van 1 ((vrijwel) nooit) tot 5 (zeer vaak).

Tabel 8.2 – Mate waarin leerlingen volgens opgave van de school in het derde jaar gespijbeld hebben, naar onderwijstype en leerlinggewicht; gemiddelde scores op schaal 1-5; 5 = zeer vaak (totale steekproef cohort 96-8 en 00-8)

oude onderwijstypen	1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen		nieuwe onderwijstypen
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	
1 vso en ivbo	1,18	1,38	1,47	1,32	1,60	1,42	vmbo-pro en -lwoo
2 vbo	1,12	1,18	1,17	1,25	1,43	1,36	vmbo-bbl en -kbl
3 mavo	1,07	1,11	1,20	1,09	1,29	1,26	vmbo-gl ten -tl
4 havo	1,04	1,06	1,09	1,09	1,19	1,16	havo
5 vwo	1,04	1,05	1,05	1,09	1,17	1,08	vwo
totaal	1,07	1,10	1,20	1,19	1,34	1,27	

Uit de onderste regel van de tabel blijkt dat spijbelen bij de allochtone doelgroepleerlingen vaker voorkomt dan bij de autochtone doelgroepleerlingen, die op hun beurt weer vaker niet komen opdagen dan de 1.0-leerlingen. Daarnaast blijkt dat het spijbelgedrag bij de allochtone leerlingen – anders dan bij de beide andere categorieën – is afgenomen. Die tendens is bij hen op elk onderwijsniveau zichtbaar. Opvallend is dat dit ook geldt voor onderwijsniveau 2, waar we bij de 1.0- en 1.25-leerlingen juist een stijging zien, zoals bij tabel 8.1 reeds werd gesignaleerd. In tabel 8.3 gaan we na of de dalende tendens zowel voor de Turkse en Marokkaanse leerlingen als voor de leerlingen uit de overige herkomstlanden geldt. In deze tabel maken we tevens een onderscheid naar geslacht.

Tabel 8.3 – Mate waarin leerlingen volgens opgave van de school in het derde jaar gespijeld hebben, naar onderwijsniveau, geslacht en land van herkomst; gemiddelde scores op schaal 1-5; 5 = zeer vaak (totale steekproef cohort 96-8 en 00-8)

jongens oude onderwijstypen	Nederlands		Turks/Marokk.		overig allochtoon		nieuwe onderwijstypen
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	
1 vso en ivbo	1,35	1,29	1,46	1,30	1,95	1,40	vmbo-pro en -lwoo
2 vbo	1,14	1,25	1,38	1,20	1,25	1,32	vmbo-bbl en -kbl
3 mavo	1,10	1,10	1,37	1,28	1,19	1,19	vmbo-gl ten -tl
4 havo	1,07	1,07	1,23	1,16	1,10	1,17	havo
5 vwo	1,04	1,07	1,38	1,12	1,27	1,06	vwo
totaal	1,11	1,14	1,37	1,23	1,28	1,21	
<i>meisjes</i>							
1 vso en ivbo	1,39	1,41	1,40	1,52	1,73	1,46	vmbo-pro en -lwoo
2 vbo	1,16	1,23	1,50	1,46	1,43	1,34	vmbo-bbl en -kbl
3 mavo	1,11	1,12	1,34	1,27	1,21	1,17	vmbo-gl ten -tl
4 havo	1,03	1,07	1,33	1,15	1,15	1,15	havo
5 vwo	1,03	1,05	1,15	1,00	1,02	1,10	vwo
totaal	1,11	1,13	1,38	1,34	1,26	1,22	

De tendens dat er minder gespijeld wordt, wordt door de scholen zowel bij de Turkse en Marokkaanse leerlingen als bij de leerlingen uit de overige herkomstlanden gesignaleerd, en zowel bij de jongens als bij de meisjes. Met name bij de Turkse en Marokkaanse jongens is deze tendens op ieder onderwijsniveau duidelijk aanwezig. Dat er op onderwijsniveau 2 meer wordt gespijeld dan vier jaar geleden, is behalve bij de Nederlandse jongens en meisjes ook waar te nemen bij de jongens uit de overige herkomstlanden. Vervolgens wordt in tabel 8.4 nog nagegaan of deze tendensen in de vier grote steden anders verlopen dan in de rest van het land.

Tabel 8.4 – Mate waarin leerlingen volgens opgave van de school in het derde jaar gespijeld hebben, naar onderwijsniveau, woonplaats en land van herkomst; gemiddelde scores op schaal 1-5; 5 = zeer vaak (totale steekproef cohort 96-8 en 00-8)

grote steden oude onderwijstypen	Nederlands		Turks/Marokk.		overig allochtoon		
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
1 vso en ivbo	1,80	*1,25	2,55	1,83	1,77	1,25	vmbo-pro en -lwoo
2 vbo	1,36	1,41	1,57	1,38	1,45	1,63	vmbo-bbl en -kbl
3 mavo	1,23	1,26	1,61	1,54	1,35	1,22	vmbo-gl ten -tl
4 havo	1,08	1,08	1,59	1,23	1,12	1,09	havo
5 vwo	1,03	1,29	1,37	1,06	1,18	1,14	vwo
totaal	1,27	1,28	1,63	1,42	1,32	1,28	
<i>rest van het land</i>							
1 vso en ivbo	1,35	1,30	1,25	1,35	1,82	1,50	vmbo-pro en -lwoo
2 vbo	1,14	1,23	1,35	1,31	1,34	1,25	vmbo-bbl en -kbl
3 mavo	1,10	1,10	1,22	1,17	1,19	1,17	vmbo-gl ten -tl
4 havo	1,05	1,07	1,07	1,11	1,11	1,17	havo
5 vwo	1,03	1,06	1,16	1,06	1,11	1,06	vwo
totaal	1,10	1,13	1,25	1,24	1,25	1,20	

* = minder dan 11 leerlingen

Tabel 8.4 laat duidelijk zien dat er in de vier grote steden meer wordt gespijeld dan in de rest van het land. Met name de Turkse en Marokkaanse leerlingen in de vier grote steden maken zich er regelmatig schuldig aan, maar juist bij deze leerlingen laat de tabel een verbetering zien ten opzichte van vier jaar geleden. De Turkse en Marokkaanse leerlingen op de vwo-scholen in de grote steden spijbelen nu zelfs niet meer dan de vwo-leerlingen in de rest van het land, terwijl de vwo-leerlingen met Nederlandse ouders in de grote steden juist meer zijn gaan spijbelen. Dat er op onderwijsniveau 2 nu meer wordt gespijeld dan op de vroegere vbo-scholen geldt met name meer voor de leerlingen met Nederlandse ouders – zowel in de grote steden als in de rest van het land – en voor allochtone leerlingen uit de overige herkomstlanden in de grote steden.

8.3 Leerlingen die niet meer op school zitten

Bij een onderzoek waarbij leerlingen in het voortgezet onderwijs worden gevolgd, is het gebruikelijk dat de scholen bij een deel van de leerlingen invullen dat zij niet meer op hun school zitten. Vaak is bekend naar welke school deze leerlingen zijn

overgestapt en kunnen zij bij een latere meting alsnog worden achterhaald. Van andere leerlingen die niet meer op dezelfde school worden aangetroffen is evenwel niet bekend of zij naar een andere school zijn gegaan of dat zij het onderwijs tijdelijk of definitief de rug hebben toegekeerd. Om de kans vast te stellen dat leerlingen die niet meer worden aangetroffen, voortijdige schoolverlaters zijn, wordt aan de scholen ook voor deze leerlingen de vraag over spijbelgedrag voorgelegd, uiteraard betrekking hebbend op de tijd dat zij nog op school zaten. Bovendien wordt gevraagd of deze leerlingen als een potentiële voortijdige schoolverlater beschouwd moeten worden. Uit het feit dat deze vragen lang niet voor alle leerlingen van wie gezegd wordt dat ze niet meer op de eigen school zitten, zijn ingevuld, kan worden afgeleid dat de herinnering soms kort is. In tabel 8.5 worden de antwoorden op de spijbelvraag bij de leerlingen die nog wel op school zitten (overgenomen van tabel 8.1) vergeleken met de antwoorden bij de leerlingen die niet meer zijn aangetroffen. Bij deze laatsten wordt vervolgens nog een opsplitsing gemaakt al naar gelang zij door de school die zij hebben verlaten als een potentiële VSV'er worden beschouwd.

Tabel 8.5 – Mate waarin leerlingen volgens opgave van de school gespijbeld hebben; voor zover niet meer op school: naar inschatting van de school dat de leerling VSV'er wordt; percentages en gemiddelde score (representatieve steekproef cohort 96-8 en 00-8)

	(vrijwel) nooit	soms	regelmatig	vaak	zeer vaak	gemiddeld	N
<i>cohort 96-8</i>							
nog wel op school	92	6	1	0	1	1,10	1906
niet meer op school	86	11	2	0	2	1,20	128
niet potentieel VSV'er	94	6				1,06	100
potentieel VSV'er	71		14		14	1,86	7
weet niet of VSV	38	50	6		6	1,87	16
<i>cohort 00-8</i>							
nog wel op school	90	8	1	0	0	1,13	3630
niet meer op school	79	12	4	2	3	1,36	277
niet potentieel VSV'er	91	8		1		1,10	172
potentieel VSV'er	24	20	20	12	24	2,92	25
weet niet of VSV	70	21	6	2	2	1,44	63

In beide cohorten blijken leerlingen die niet meer op school zijn aangetroffen, in het voorafgaande jaar vaker gespijbeld te hebben dan de leerlingen die nog wel op school zitten. In cohort 00-8 is dat verschil overigens groter dan in cohort 96-8. Verreweg de

meeste leerlingen die niet meer op school zijn aangetroffen blijken door hun vroegere school evenwel niet als potentiële VSV'er beschouwd te worden en deze leerlingen hebben toen zij nog wel op deze school zaten, niet vaker gespijbeld dan de leerlingen die nu nog wel op dezelfde school zitten. De leerlingen die wel als potentiële VSV'er beschouwd worden – dat betreft overigens een kleine groep – en de leerlingen over wie de school in dit opzicht twijfelt, hebben naar verhouding wel vaker gespijbeld, maar in beide groepen zitten ook leerlingen die (vrijwel) nooit spijbelden. De relatie tussen spijbelen en voortijdig schoolverlaten is derhalve allesbehalve eenduidig. Bovendien moet ook worden bedacht dat het nog maar de vraag is of leerlingen die door de school als potentieel VSV'er beschouwd worden die verwachting ooit zullen waar maken.

8.4 Voorspelbaarheid van spijbelgedrag

Hoewel de relatie tussen spijbelen en voortijdig schoolverlaten allerminst eenduidig is, willen we in deze paragraaf nagaan of (min of meer) regelmatig spijbelen in het derde jaar van het voortgezet onderwijs te voorspellen is op basis van kenmerken die in groep 8 van de basisschool zijn vastgesteld, c.q. beoordelingen die door de toenmalige groepsleerkracht zijn gegeven. Het meest relevant in dit opzicht is de vraag of de leerling als een potentiële voortijdig schoolverlater beschouwd moet worden. De antwoordcategorieën varieerden van zeker niet tot zeker wel. In tabel 8.6 staan de gegevens over het spijbelen in het derde jaar voor de representatieve steekproef van cohort 00-8. Ook de leerlingen van wie het onderwijstype in het derde jaar niet is ingevuld, zijn in de tabel opgenomen.

Tabel 8.6 – Mate waarin leerlingen volgens opgave van de school in het derde jaar gespijbeld hebben, naar de voorspelling van de groepsleerkracht in groep 8 of de leerling een potentieel VSV'er is; percentages en gemiddelde score (representatieve steekproef cohort 00-8)

	(vrijwel) nooit	soms	regelmatig	vaak	zeer vaak	gemiddeld	<i>N</i>
<i>potentieel VSV'er</i>							
zeker niet	94	5	1	0	0	1,08	2193
waarschijnlijk niet	87	10	2	1	0	1,18	1280
weet niet	78	16	3	2	2	1,34	312
waarschijnlijk wel	69	21	5	2	3	1,50	58
zeker wel	80	20				1,20	5
totaal	90	8	1	0	0	1,14	3848

Het verband tussen de VSV-kwalificatie in groep 8 en het spijbelgedrag in het derde jaar van het voortgezet onderwijs is significant, maar niet erg groot (Somers' d met spijbelen als afhankelijke variabele is .094). Hoewel indertijd maar van vijf leerlingen is gezegd dat zij zeker voortijdig schoolverlater zullen worden, is het opvallend dat vier van hen nu nooit spijbelen en de vijfde slechts af en toe. En van de groep die toen als waarschijnlijk VSV'er werd bestempeld, spijbelt 70 procent nooit of vrijwel nooit. Daarmee is uiteraard nog niet gezegd dat zij het onderwijs niet voortijdig zullen verlaten.

Een VSV-kwalificatie in groep 8 zegt derhalve weinig over het latere spijbelgedrag. Vervolgens zullen we nagaan of dat samenhang vertoont met in groep 8 vastgestelde cognitieve en sociale competenties. We hanteren daarbij dezelfde werkwijze als in het vorige hoofdstuk bij de analyse van de op- en afstroom. Omdat er een verschil is in spijbelgedrag tussen vmbo-leerlingen en havo- en vwo-leerlingen, wordt in tabel 8.7 de vergelijking voor beide segmenten afzonderlijk gemaakt. Omdat er weinig leerlingen zijn die volgens hun school zeer vaak of vaak spijbelen, worden zij samengevoegd met de leerlingen van wie gezegd wordt dat zij regelmatig spijbelen.

Tabel 8.7 – Scores van leerlingen op cognitieve en sociale variabelen, naar mate van spijbelen en onderwijssegment in het derde jaar (cohort 00-8, totale steekproef)

	taal	rekenen	cognit. capaciteit	werk-houding	gedrag	onderpresteren	welbevinden	soc. competentie	Cito-eindtoets	N (min-max)
<i>vmbo-segment</i>										
nooit	1104	113	3,0	3,1	3,5	3,3	3,8	3,4	529	1169-2567
soms	1099	111	3,0	2,9	3,3	3,3	3,7	3,3	527	146-323
regelmatig of vaak	1095	111	2,9	3,0	3,3	3,0	3,5	3,2	525	58-132
<i>havo/vwo-segment</i>										
nooit	1138	123	4,3	3,8	3,8	3,7	4,1	3,9	542	926-1891
soms	1138	121	4,3	3,7	3,6	3,7	4,1	3,8	541	50-101
regelmatig of vaak	1140	124	4,0	3,7	3,2	3,3	3,7	3,5	544	7-16

De tabel laat zien dat er zowel bij de cognitieve als bij de sociale kenmerken nauwelijks verschillen zijn tussen leerlingen die nooit, leerlingen die soms en leerlingen die regelmatig spijbelen. Dat geldt zowel voor het vmbo-segment als voor het havo/vwo-segment. In het vmbo-segment is er een zwakke tendens dat de regelmatige spijbelaars in groep 8 al iets lager scoorden op de meeste kenmerken. In het havo/vwo-segment zien we bij de regelmatige spijbelaars gemiddeld iets hogere scores bij de objectieve toetsen (taal, rekenen, Cito-eindtoets) en iets lagere scores bij de beoordelingen door de groepsleerkracht. Opvallend is dat dit niet alleen voor de sociale kenmerken geldt maar voor de cognitieve capaciteiten. Door het kleine aantal leerlingen in deze categorie kunnen we aan deze tendens echter weinig waarde hechten. Zoals in het vorige hoofdstuk hebben we ook nu door middel van afzonderlijke regressieanalyses voor de verschillende deelpopulaties onderzocht in welke volgorde de kenmerken bijdragen aan de voorspelling van spijbelgedrag in het derde jaar en hoeveel variantie daarmee verklaard kan worden.

Tabel 8.8 – Volgorde waarin variabelen significant bijdragen aan de verklaring van de mate van spijbelen in het derde jaar (cohort 00-8, totale steekproef; stepwise uitgevoerde regressie-analyses voor afzonderlijke categorieën leerlingen)

	taal	rekenen	cognit. capacit.	werk- houding	gedrag	onder- preste- ren	welbe- vinden	soc. com- petentie	Cito- eindtoet s	R^2 (adj)
totaal								1	2	,04
vmbo- segment		2						1		,03
havo/vwo- segment					1					,01
1.0-lln.									1	,02
1.25-lln.								1		,02
1.9-lln.				2			1			,08
Turks/ Mar.								1		,06
overig all.				2					1	,08

De laatste kolom laat zien dat spijbelgedrag in het derde jaar nauwelijks verklaard wordt door de in groep 8 vastgestelde cognitieve en sociale kenmerken van de leerlingen. Voor de autochtone leerlingen geldt dat nog meer dan voor de allochtone leerlingen. Voor zover er wel sprake is van een significante bijdrage aan de voorspelling blijkt deze in de totale populatie gebaseerd te zijn op de score voor sociale competentie en de score op de Cito-eindtoets.

Er zijn in groep 8 evenwel door de groepsleerkracht nog andere gegevens over de leerlingen verstrekt. Om na te gaan of zij mogelijk samenhangen met later spijbelgedrag zullen we in tabel 8.9 ook aan deze variabelen aandacht besteden. In alle gevallen gaat het om een schaal van 1 (laag) tot 5.

Tabel 8.9 – Beoordelingen van leerlingen door hun vroegere leerkracht (groep 8) op een aantal variabelen, naar mate van spijbelen en onderwijssegment in het derde jaar (cohort 00-8, totale steekproef)

	populariteit in klas	relatie met leerkracht	leerplan-reductie	remediërende hulp	disciplin. maatreg.	etnische breuk	aan-spreekbaar Ned	sociaal milieu	N (min-max)
<i>vmbo-segment</i>									
(vrijwel) nooit	3,5	3,9	2,6	2,5	2,5	2,1	4,3	3,3	1181-1198
soms	3,4	3,8	2,6	2,5	2,7	2,2	4,3	3,0	145-153
regelmatig/ vaak	3,5	3,7	2,7	2,6	2,8	2,7	4,2	2,7	57-60
<i>havo/vwo-segment</i>									
(vrijwel) nooit	3,7	4,1	1,7	1,6	2,0	1,7	4,7	3,9	938-943
soms	3,6	4,0	1,7	1,7	2,1	1,9	4,7	3,7	49-50
regelmatig/ vaak	3,3	3,7	2,0	1,9	2,7	2,2	4,0	3,4	7

Net als in tabel 8.7 zien we over het algemeen weinig verschillen tussen de leerlingen die (vrijwel) nooit, de leerlingen die soms en de leerlingen die regelmatig of vaak spijbelen. De grootste verschillen doen zich voor bij de regelmatige spijbelaars in het havo/vwo-segment: deze leerlingen waren in groep 8 – in vergelijking met de andere leerlingen die nu in het havo/vwo-segment zitten – gemiddeld minder populair in hun klas en hadden een slechtere relatie met hun groepsleerkracht. In de klas was er bij hen daarnaast vaker sprake van een reductie van het leerplan, kregen zij vaker remediërende hulp, en waren er volgens de leerkracht meer disciplinaire maatregelen nodig. Wat gezinskenmerken betreft, was er bij hen vaker sprake van een etnische breuk – hetgeen wil zeggen dat er thuis een andere cultuur bestaat en een andere taal gesproken wordt dan op school. Zij waren gemiddeld ook minder goed aanspreekbaar in het Nederlands en behoorden in sociaal opzicht vaker tot een milieu dat weinig betrokkenheid heeft met de school. Het is echter onzeker of aan deze verschillen veel waarde kan worden gehecht, want de groep regelmatige spijbelaars in het havo/vwo-segment bestaat slechts uit zeven leerlingen. Bij de meeste van de genoemde kenmerken zijn de verschillen tussen de twee segmenten bovendien groter dan die tussen spijbelaars en de rest.

Ten slotte gaan we na of het spijbelgedrag in het derde jaar samenhangt met gegevens die de leerlingen over zichzelf hebben verstrekt. Toen zij nog in groep 8 zaten, hebben zij een reeks vragen beantwoord over hun zelfbeeld. Op basis van de antwoorden konden drie factoren worden gevormd, respectievelijk aangeduid als sociale integratie (in de klas), zelfvertrouwen en welbevinden. In tabel 8.10 wordt zichtbaar of deze kenmerken als een voorbode van toekomstig spijbelen beschouwd kunnen worden.

Tabel 8.10 – Zelfbeoordelingen van leerlingen (groep 8), naar mate van spijbelen en onderwijssegment in het derde jaar (cohort 00-8, totale steekproef)

	sociale integratie	zelfvertrouwen	welbevinden	<i>N (min-max)</i>
<i>vmbo-segment</i>				
(vrijwel) nooit	4,1	2,9	3,7	564-2571
soms	4,1	2,9	3,6	20-323
regelmatig of vaak	4,1	2,9	3,6	30
<i>havo/vwo-segment</i>				
(vrijwel) nooit	4,2	3,6	3,8	889-1890
soms	4,2	3,7	3,7	8-99
regelmatig of vaak	4,2	3,8	3,4	7

Het antwoord op de laatste vraag is zonder meer ontkennend. Latere spijbelaars voelden zich in groep 8 niet minder geïntegreerd in de klas, hadden niet minder zelfvertrouwen en ook geen geringer welbevinden dan de leerlingen die niet zijn gaan spijbelen. Opvallend is dat er nu – behalve bij zelfvertrouwen – ook vrijwel geen verschillen tussen de segmenten zijn.

8.5 Samenvatting

Volgens opgave van de scholen wordt door 2 procent van de leerlingen minstens regelmatig gespijbeld. In dit opzicht is er geen verschil tussen de twee cohorten. Het incidenteel spijbelen is wel toegenomen, met name op de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen. Spijbelen komt het meest voor bij de allochtone doelgroep-leerlingen, het minst bij de leerlingen zonder extra leerlinggewicht. In vergelijking met cohort 96-8 zijn de allochtone doelgroepleerlingen echter minder gaan spijbelen. Dat geldt voor elk onderwijsniveau, dus ook voor de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen. De stijging van het spijbelen binnen deze onderwijstypen kan derhalve worden toegeschreven aan de autochtone doelgroepleerlingen en de niet-doelgroepleerlingen. Uit een nadere analyse bleek dat ook allochtone jongens uit de overige herkomstlanden op onderwijsniveau 2 meer zijn gaan spijbelen, althans in de grote steden, terwijl de Turkse en Marokkaanse jongens juist minder vaak wegblijven. In de grote steden spijbelden de Turkse en Marokkaanse leerlingen op vwo-scholen zelfs even weinig als de vwo-leerlingen in de rest van het land. Dat betekent overigens nog lang niet dat er in de grote steden niet vaker gespijbeld wordt dan in de rest van het land, maar de verschillen lijken enigszins af te nemen.

Vervolgens hebben we onderzocht of we iets kunnen zeggen over leerlingen van wie de school zegt dat ze niet meer op school zitten. Het gaat dan met name om de kans

vast te stellen dat het hier voortijdig schoolverlaters (VSV'ers) betreft. In beide cohorten blijken leerlingen die niet meer op school zijn aangetroffen, in het voorafgaande jaar vaker gespijbeld te hebben dan leerlingen die nog wel op school zitten. Verreweg de meeste leerlingen die niet meer op school zitten, blijken door hun vroegere school evenwel niet als potentiële VSV'er te worden beschouwd. De kleine groep die wel als potentieel VSV'er wordt beschouwd heeft naar verhouding wel vaker gespijbeld, maar er zitten in deze groep ook leerlingen die (vrijwel) nooit spijbelden. Ook dat wijst erop dat de relatie tussen spijbelen en voortijdig schoolverlaten allesbehalve eenduidig is.

Tenslotte is nog nagegaan in hoeverre het (min of meer) regelmatig spijbelen in het derde jaar van het voortgezet onderwijs samenhangt met kenmerken die in groep 8 van de basisschool zijn vastgesteld. Ook toen is gevraagd of de leerling als een potentieel voortijdig schoolverlater beschouwd moet worden. Verreweg de meeste leerlingen die toen deze kwalificatie kregen, blijken in het derde jaar (vrijwel) nooit te spijbelen, wat niet wegneemt dat er wel een zwak, maar significant verband bestaat tussen deze voorspelling en het latere spijbelgedrag. Ook de cognitieve en sociale kenmerken die in groep 8 via toetsen of een beoordeling door de leerkracht zijn vastgesteld, blijken nauwelijks samen te hangen met spijbelen op latere leeftijd. Hetzelfde geldt voor de kenmerken die de leerlingen toen zij nog in groep 8 zaten over zichzelf hebben prijsgegeven. Latere spijbelaars voelden zich in groep 8 niet minder geïntegreerd in de klas, hadden niet minder zelfvertrouwen en ook geen geringer welbevinden dan de leerlingen die niet zijn gaan spijbelen.

9 Thematische samenvatting

9.1 Inleiding

De voorgaande hoofdstukken zijn reeds voorzien van een samenvatting van de belangrijkste uitkomsten van de in het betreffende hoofdstuk uitgevoerde analyses. In de managementsamenvatting aan het begin van dit rapport wordt een beknopt antwoord geformuleerd op de onderzoeksvragen die aan dit onderzoek ten grondslag lagen. In dit afsluitende hoofdstuk presenteren een meer thematische samenvatting waarin ook gerefereerd wordt aan ander onderzoek. Nadat in paragraaf 9.2 aandacht is besteed aan de representativiteit en draagwijdte van dit onderzoek, richten de paragrafen 9.3 en 9.4 zich respectievelijk op de af- en opstroom van leerlingen en paragraaf 9.5 op de prestaties. Paragraaf 9.6 heeft vervolgens betrekking op de keuze voor richtingen binnen het vmbo en paragraaf 9.7 op spijbelen en voortijdig schoolverlaten.

9.2 Representativiteit en plaatsbepaling

Bij cohortonderzoek is het niet ongebruikelijk dat de onderzoekspopulatie bij iedere volgende meting kleiner wordt. Bij het Prima-cohort onderzoek komt dat niet zozeer door de uitval van scholen die gegevens willen verstrekken, maar meer door het verdwijnen van leerlingen uit het zicht van de school, meestal omdat zij naar een andere school zijn gegaan, soms omdat zij helemaal zijn gestopt met het volgen van onderwijs. Wanneer de school weet naar welke school de leerlingen zijn vertrokken, wordt in het volgende jaar hun nieuwe school benaderd. Daardoor kan een aanzienlijk deel van de eerdere uitval worden 'teruggewonnen'. Van de representatieve steekproef van leerlingen die in 2001 aan het voortgezet onderwijs zijn begonnen – naar hun positie in het jaar daarvoor aangeduid als cohort 2000-8 – is in het derde jaar nog 78,6 procent over. Dat wil zeggen dat hun onderwijspositie in ieder leerjaar bekend is. Door het terugvinden van leerlingen die eerder uit het zicht verdwenen waren, bedraagt de omvang van de representatieve steekproef in het derde jaar nog 88,8 procent van de omvang in het eerste jaar.

Uitval is geen probleem zolang deze niet selectief is. Helaas is de uitval in het Prima-cohortonderzoek dat tot op zekere hoogte wel. Bij cohort 2000-8 is de omvang van de onderzoeksgroep bij de 1.0-leerlingen afgenomen tot 90,9, bij de 1.25-leerlingen tot 85,3 en bij de 1.9-leerlingen tot 83,3 procent. En het percentage leerlingen dat ieder

jaar is opgespoord, bedraagt in de representatieve steekproef respectievelijk 81, 75 en 72 procent. Selectieve uitval roept de vraag op naar representativiteit. Behalve om de vraag of de onderscheiden subgroepen nog voldoende in het onderzoek vertegenwoordigd zijn om een verantwoord totaalbeeld te kunnen schetsen, gaat het daarbij ook om de vraag of de uitvallers binnen de afzonderlijke subgroepen niet in die mate van de blijvers verschillen dat deze laatsten niet meer representatief geacht kunnen worden voor de oorspronkelijk groep. Dit laatste is echter – afgaande op de Cito-eindscores – niet het geval, ook al hadden de uitvallers iets lagere Cito-eindscores dan de blijvers.

Het Prima-cohortonderzoek in het voortgezet onderwijs heeft daarnaast alleen betrekking op leerlingen van reguliere basisscholen. Leerlingen van scholen voor speciaal basisonderwijs blijven bij hun gang door het voortgezet onderwijs derhalve buiten beschouwing, ook al maakten zij wel deel uit van het Prima-cohort toen zij nog in het primair onderwijs verbleven. Leerlingen van scholen voor speciaal onderwijs (re-scholen) maakten ook in het primair onderwijs al geen deel uit van het Prima-cohort. Deze inperking van de onderzoekspopulatie heeft uiteraard consequenties voor de uitkomsten. Door de afwezigheid van leerlingen uit het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs zijn de lagere onderwijsniveaus in het Prima-cohort ondervertegenwoordigd en de hogere niveaus oververtegenwoordigd. In tabel 9.1 worden de uitkomsten van het derde jaar van de twee laatste Prima-cohorten vergeleken met het derde jaar zoals weergegeven in het laatste Jaarverslag van de Onderwijsinspectie (Onderwijsinspectie, 2005: 205).

Tabel 9.1 – Verdeling leerlingen in het derde jaar voortgezet onderwijs van de Prima-cohorten 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef) vergeleken met gegevens van de Onderwijsinspectie over dezelfde jaren

Prima-cohorten VO	1999-2000	2003-2004	1999-2000	2003-2004	Onderwijsinspectie
			1,8	2,6	svo-mlk/pro
1 ivbo/ vmbo-pro en -lwoo	5,6	4,7	9,6	10,9	svo-lom/lwoo
2 vbo/vmbo-bbl en -kbl	23,9	24,9	24,9	22,5	vbo/vmbo-bbl en -kbl
3 mavo/vmbo-gl en -tl	29,1	26,0	25,3	24,0	mavo/vmbo-tl
4 havo	19,7	21,5	17,7	18,2	havo
5 vwo	21,6	22,9	17,6	18,6	vwo
			3,1	3,1	overig

De vergelijking wordt enigszins bemoeilijkt door de categorie ‘overig’ bij de gegevens van de Onderwijsinspectie, maar omdat deze categorie in beide jaargangen dezelfde omvang heeft, blijven de gevolgen beperkt. Duidelijk is dat de in de Prima-

cohorten vastgestelde groei van de hogere onderwijsniveaus ook zichtbaar wordt in de door de Onderwijsinspectie gepresenteerde gegevens. Hetzelfde geldt voor de afname van het percentage leerlingen op onderwijsniveau 3. Op de lagere onderwijsniveaus zijn de uitkomsten wel verschillend, maar die verschillen zijn goed te interpreteren. In de Prima-cohorten is er op niveau 2 sprake van een toename en op niveau 1 van een afname. Dat het omgekeerde het geval is wanneer ook de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs worden meegenomen komt waarschijnlijk omdat deze laatsten vermoedelijk vooral naar het leerwegondersteunend onderwijs of het praktijkonderwijs zijn gegaan.

9.3 Zittenblijven en afstroom naar een lager onderwijsniveau

De aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs staat de laatste jaren erg in de belangstelling. Daarbij wordt met name aandacht besteed aan een goede overdracht van gegevens over de leerlingen (Hulsen en Claassen, 2005). De verwachting hierachter is dat bij een goede overdracht van gegevens de kans toeneemt, dat de leerlingen op het juiste niveau aan het voortgezet onderwijs beginnen en ook beter begeleid worden. Een goede plaatsing en begeleiding moet ervoor zorgen dat zij niet blijven zitten of moeten afstromen naar een lager onderwijsniveau. Zowel zittenblijven als afstroom worden gezien als negatieve ervaringen die tot een afname van de motivatie kunnen leiden en vervolgens tot spijbelen of zelfs voortijdig schoolverlaten.

In de rapportage over het tweede jaar werd al vastgesteld dat zittenblijven na het eerste jaar nauwelijks nog voorkomt. Ook bij de overgang van het tweede naar het derde jaar zien we een duidelijke afname van het percentage zittenblijvers. Bovendien blijven de doelgroep leerlingen nauwelijks nog vaker zitten dan de niet-doelgroep leerlingen. Een duidelijke daling van het percentage zittenblijvers wordt ook gemeld in het VOCL-onderzoek (Van de Werf en Kuiper, 2004). Dat het bij dit onderzoek vastgestelde percentage aanzienlijk hoger ligt – ruim 10 procent in het derde jaar van cohort '99 vergeleken met minder dan 5 procent in Prima-cohort 00-8 – kan vermoedelijk worden toegeschreven aan het boven reeds genoemde gegeven dat Prima alleen betrekking heeft op leerlingen van reguliere basisscholen.

In het VOCL-onderzoek wordt ook melding gemaakt van een toename van de afstroom naar een lager onderwijsniveau, althans in het vmbo-segment. Deze afstroom wordt gerelateerd aan het advies van de basisschool. Eerder was al gemeld dat leerlingen sinds de invoering van het vmbo gemiddeld hogere adviezen hebben gekregen en ook op een hoger niveau zijn ingestroomd (Van de Werf en Kuiper, 2002). Toen reeds werd voorspeld dat deze hogere instroom wel eens tot een grotere afstroom en een grotere uitval zouden kunnen leiden. Die voorspelling blijkt in het derde jaar te

zijn uitgekomen wat betreft de toename van de uitval en de afstroom binnen het vmbo-segment. In het havo/vwo-segment is de afstroom daarentegen niet toegenomen, hoewel ook daar melding werd gemaakt van adviesinflatie. Havo-leerlingen zijn zelfs duidelijk minder afgestroomd dan in eerdere VOCL-cohorten.

De ontwikkelingen in de Prima-cohorten lopen niet helemaal parallel met die in de VOCL-cohorten. Zo werd bij de rapportage over het eerste jaar van cohort 00-8 geen melding gemaakt van hogere adviezen dan vier jaar eerder, direct voorafgaande aan de invoering van het vmbo. In vergelijking met de eerdere cohorten was er wel sprake van een geleidelijke toename van de adviezen voor havo/vwo en vwo (Claassen en Mulder, 2003). De mogelijkheid bestaat derhalve dat dit verschil samenhangt met het tijdstip van meting.¹³ Van een gemiddelde hogere instroom in het eerste jaar was bij de Prima-leerlingen evenmin sprake. Het percentage havo/vwo- en vwo-leerlingen daalde tussen de laatste twee cohorten zelfs, nadat het in de eerdere cohorten wel geleidelijk aan was toegenomen. Bij de rapportage over het tweede jaar wordt weliswaar gemeld dat – afgaande op de gevonden percentages – afstroom de functie van zittenblijven lijkt te hebben overgenomen, maar deze afstroom was over de hele linie niet hoger dan vier jaar eerder (Claassen en Mulder, 2004). Ook in deze rapportage over het derde jaar wordt geen toename van de afstroom gesignaleerd vergeleken met vier jaar eerder. Net als in het laatste VOCL-cohort zijn havo-leerlingen nu duidelijk minder afgestroomd dan vier jaar eerder, terwijl er bij de vwo-leerlingen geen veranderingen zijn opgetreden. Ook leerlingen die op niveau 3 (mavo resp. vmbo-tl) zijn begonnen, blijken in cohort 00-8 aanzienlijk minder te zijn afgestroomd dan in cohort 96-8. Nemen we de in een vmbo-brugklas gestarte leerlingen samen met de op niveau 3 begonnen leerlingen, dan verdwijnen de verschillen met cohort 96-8 echter vrijwel, omdat de brede-brugklasleerlingen voor meer dan de helft aan een beroepsgerichte leerweg zijn begonnen.

Zoals vroeger het geval was met zittenblijven, blijkt de afstroom naar een lager onderwijsniveau wel duidelijk samen te hangen met de achtergronden van de leerlingen. Ook in die zin kan gesteld worden dat afstroom de functie van zittenblijven heeft overgenomen. Vooral de autochtone doelgroep leerlingen worden met terugplaatsing geconfronteerd. Van degenen in cohort 00-8 die in het eerste jaar op vwo-niveau zijn begonnen, heeft minder dan 40 procent zich in het derde jaar op dit niveau weten te handhaven, van degenen die op havo-niveau zijn begonnen slechts iets meer dan 30 procent.¹⁴ Van de allochtone doelgroep leerlingen heeft zowel op vwo- als op

¹³ De voorgaande VOCL-cohort, waarmee de resultaten van VOCL-'99 vergeleken worden, is gestart in 1993.

¹⁴ Als gevolg van de gehanteerde niveau-indeling worden leerlingen die na een havo/vwo-brugklas naar een havo-klas gaan als afstromers beschouwd.

havo-niveau 45 procent zich gehandhaafd, bij de niet-doelgroepleerlingen is dat respectievelijk 59 en 53 procent. Kijken we naar de verschillen tussen de laatste twee cohorten, dan lijkt de afstroom bij de niet-doelgroepleerlingen iets af te nemen en bij de doelgroepleerlingen toe te nemen.

Analyses op de VOCL-cohorten laten zien dat het loopbaanverloop in het voortgezet onderwijs bepaald wordt door een combinatie van prestaties en motivatie (Hustinx e.a., 2005). Zowel de prestaties als de motivatie van de leerlingen zijn daarbij gemeten tijdens hun gang door het voortgezet onderwijs. Bij de Prima-cohorten vinden er in het voortgezet onderwijs geen verdere metingen plaats. Prestaties en motivatie, ofwel cognitieve en sociale competenties, zijn bij hen voor het laatst vastgesteld toen zij nog in groep 8 van de basisschool zaten. De vraag is nu of de latere afstroom reeds te voorspellen was op grond van de toen verkregen gegevens. Leerlingen die in een vwo-klas zijn begonnen en daarna zijn afgestroomd, verschilden inderdaad reeds in groep 8 van de leerlingen die zich wel hebben kunnen handhaven. Zowel in cognitief als in sociaal opzicht, alsook voor de Cito-eindtoets, hadden zij toen gemiddeld lagere scores. Achtereenvolgens leverden de Cito-eindtoets, het oordeel van de leerkracht over de werkhouding en de cognitieve vaardigheden van de leerling en de vaardigheidsscores voor taal een significante bijdrage aan de voorspelling van de positie in het derde jaar. Daarmee is overigens niet gezegd dat deze leerlingen op een te hoog niveau zijn ingestroomd, want hun scores waren over de hele linie hoger dan bij degenen die direct op havo-niveau zijn begonnen. Dit laatste geldt wat de cognitieve competenties betreft zelfs nog voor de leerlingen die van vwo naar vmbo-niveau zijn afgestroomd.

Een latere afstroom bij allochtone doelgroepleerlingen wordt evenwel door andere factoren voorspeld dan bij autochtone leerlingen. Aan de score op de Cito-eindtoets kan bij hen minder waarde worden toegekend dan aan het oordeel van de leerkracht van groep 8 over cognitieve vaardigheden, werkhouding en welbevinden. Hun taalachterstand in groep 8 blijkt tot op zekere hoogte gecompenseerd te kunnen worden door een goede werkhouding.

9.4 Opstroom naar een hoger onderwijsniveau

Leerlingen kunnen in het voortgezet onderwijs niet alleen afstromen maar ook opstromen. Afgaande op de scores op de leerjarenladder was de opstroom van de leerlingen van Prima-cohort 00-8 bij de overgang van het eerste naar het tweede leerjaar gemiddeld genomen zelfs even groot als de afstroom, want deze score steeg precies één punt, wat overeenkomt met één leerjaar (van 4,31 naar 5,31). In het verleden lieten longitudinale vergelijkingen op de leerjarenladder steeds verschillen zien van

minder dan één punt, zowel door zittenblijven als door een grotere afstroom in vergelijking met de opstroom (Driessen, Dekkers en Bosker, 1997). Bij de overgang van het tweede naar het derde jaar steeg de score met 0,9 punt naar 6,21. Ook toen werd de afstroom grotendeels gecompenseerd door de opstroom, zeker wanneer er rekening mee wordt gehouden dat er bij de overgang van het tweede naar het derde jaar meer zittenblijvers waren dan bij de overgang van het eerste naar het tweede jaar.

De leerjarenladder is gebaseerd op een gedifferentieerde indeling in onderwijstypen. Bij leerlingen die vanuit een havo/vwo-klas naar een vwo-klas overgaan, neemt de score met 1,5 toe (een punt voor het leerjaar plus een half punt voor de opstroom). Wanneer zij naar een havo-klas worden bevorderd, is de toename slechts een half punt, omdat het halve punt voor de afstroom van het punt voor het hogere leerjaar wordt afgetrokken. Zoals in de paragraaf over de afstroom al aangegeven werd, hebben we ook berekeningen uitgevoerd op basis van een gereduceerd aantal onderwijstypen. De consequentie daarvan is dat de overgang van een havo/vwo-klas naar een havo-klas wel als een afstroom, maar de overgang naar een vwo-klas niet als opstroom wordt beschouwd. Bij deze berekeningswijze is opstroom derhalve een echte overgang naar een hoger onderwijsniveau. Leerlingen die in een havo-klas zijn begonnen, gaan over naar een vwo-klas, leerlingen die in een mavo-klas van start gingen, blijken later in een havo-klas te zitten. Het is duidelijk dat bij deze berekeningswijze de opstroom veel geringer is dan de afstroom.

Desondanks komt deze opstroom wel degelijk voor, met name bij de overgang van het eerste naar het tweede leerjaar. In cohort 00-8 bedroeg de opstroom van havo naar vwo na het eerste jaar zelfs 20 procent vergeleken met 14 procent vier jaar eerder. Ook de opstroom van vmbo-tl naar havo was toen groter dan die van mavo naar havo in cohort 96-8. Bij de overgang van het tweede naar het derde jaar komt opstroom nog slechts sporadisch voor en in cohort 00-8 ook nog minder dan in cohort 96-8. Bovendien blijkt dan een deel van de eerder opgestroomde leerlingen ook weer te zijn afgestroomd. Toch zit in het derde jaar van beide cohorten nog iets meer dan 10 procent van de leerlingen die op havo-niveau begonnen zijn, in een vwo-klas. Bij de opstroom van mavo/vmbo-tl- naar havo-niveau is wel een duidelijk verschil tussen de cohorten: van 3 procent vier jaar geleden naar 10 procent nu.

Net als bij de afstroom is er ook bij de opstroom een duidelijke samenhang met de achtergrond van de leerlingen, maar er is wel een opvallend verschil. De categorie die het meest opstroomt zijn de allochtone doelgroeperlingen. Wat de relatief hoge opstroom van havo- naar vwo-niveau betreft is er bij hen in cohort 00-8 geen verschil met cohort 96-6, de hoge opstroom van vmbo-tl- naar havo-niveau werd nu voor het eerst gesignaleerd. Bij de autochtone doelgroeperlingen komt opstroom relatief weinig voor, duidelijk minder ook dan bij de niet-doelgroeperlingen.

Deze verschillen tussen allochtone en autochtone doelgroep leerlingen komen uiteraard ook tot uiting in de leerjarenladder. De positie van de laatstgenoemde is verder verslechterd, die van de eerstgenoemden is iets verbeterd ten opzichte van het tweede jaar, maar wel enigszins verslechterd ten opzichte van cohort 96-8. Er zijn bij hen echter wel grote verschillen naar herkomstland. Leerlingen uit de overige herkomstlanden hebben in het derde jaar van het voortgezet onderwijs helemaal geen achterstand meer op de autochtone leerlingen.

Net als bij de afstromers kan ook bij de opstroomers de vraag gesteld worden of deze leerlingen niet op het verkeerde, i.c. een te laag niveau in het voortgezet onderwijs zijn ingestroomd. Ook nu moet de vraag wat de in het basisonderwijs geleverde prestaties betreft, ontkennend worden beantwoord. De later vanuit het havo opgestroomde leerlingen hadden gemiddeld immers ongeveer dezelfde Cito-eindscore als de leerlingen die vanuit een vwo-start uiteindelijk in een havo-klas terechtkwamen en een duidelijk lagere score dan degenen die zich vanuit deze start op vwo-niveau wisten te handhaven. En bij de allochtone doelgroep leerlingen was in groep 8 al helemaal niet te voorspellen dat zij hun derde jaar in het voortgezet onderwijs in een vwo-klas zouden doorbrengen (waarbij wel moet worden vermeld dat het om een betrekkelijk kleine groep gaat). Hun gemiddelde score op de Cito-eindtoets lag op hetzelfde niveau als bij hun voormalige klasgenoten in het havo en hun taalscore was zelfs niet hoger dan die van de leerlingen die van havo- naar vmbo-niveau zijn afgestroomd.

Een verklaring voor de opstroom van leerlingen kan wellicht wel gevonden worden in hun werkhouding die door de leerkracht van groep 8 gemiddeld al als beter werd beoordeeld dan die van de leerlingen die direct op vwo-niveau zijn ingestroomd, althans bij de niet-doelgroep leerlingen onder hen. De doelgroep leerlingen die direct op vwo-niveau zijn ingestapt, kenden in doorsnee wel dezelfde score voor werkhouding als de latere opstroomers. Deze uitkomst laat zich goed combineren met één van de uitkomsten uit het VOCL-cohort. Door Hustinx e.a. (2005) werd vastgesteld dat de prestatiemotivatie van leerlingen niet direct gerelateerd is aan onderwijstype of sociaal milieu, maar het hoogst is bij leerlingen die zich vanuit een achterstand omhoog werken. Zo zijn het binnen de hoogste onderwijstypen vooral de kinderen uit de lagere milieus die de hoogste prestatiemotivatie laten zien. En bovendien blijken de hoogst gemotiveerde kinderen vanuit een lagere uitgangspositie afkomstig te zijn dan minder hoog gemotiveerde kinderen.

9.5 Ontwikkelingen in de prestaties

De prestaties die de leerlingen van de Prima-cohorten in het voortgezet onderwijs leveren, worden gemonitord door middel van het percentage onvoldoendes bij drie kernvakken: Nederlands, wiskunde en Engels. Er bestaan voor het voortgezet onder-

wijs nauwelijks of geen gestandaardiseerde toetsen en voor zover ze wel bestaan, zijn ze niet alleen duur in gebruik, maar valt er ook het een en ander op af te dingen (Kuyper e.a. 2000). In principe zou ook gemonitord kunnen worden op basis van de ontwikkeling in de (gemiddelde) rapportcijfers, maar de percentages onvoldoendes zijn informatiever. Zij laten immers zien welk deel van de leerlingen de behandelde stof niet goed beheerst. Bij de overgang naar een volgend schooljaar speelt het aantal onvoldoendes een belangrijke rol.

Een van de uitkomsten tot dusver was dat de onvoldoendes toenemen met het leerjaar. Ook in cohort 00-8 waren er in het tweede jaar aanzienlijk meer onvoldoendes dan in het eerste jaar. Opmerkelijk is dat er nu in het derde jaar nauwelijks meer onvoldoendes zijn gegeven dan in het tweede jaar. En vergeleken met cohort 96-8 is het aantal onvoldoendes in het derde jaar zelfs flink afgenomen. De daling bedroeg 4 procent bij Nederlands en Engels en zelfs 6 procent bij wiskunde. Ondanks deze vooruitgang blijft wiskunde voor veel leerlingen nog een groot struikelblok, variërend van ongeveer 20 procent bij de niet-doelgroep leerlingen en 22 procent bij de autochtone en nog altijd 26 procent bij de autochtone doelgroep leerlingen.

De jongens verbeterden zich bij elk van de drie vakken vergeleken met vier jaar eerder, de meisjes vooral bij wiskunde. Voor de talen behaalden zij al minder onvoldoendes dan de jongens, voor wiskunde was dat niet het geval. Nu liggen de percentages bij wiskunde en Engels betrekkelijk dicht bij elkaar en hebben de meisjes alleen nog een duidelijke voorsprong bij Nederlands. Ook bij de allochtone leerlingen zijn de meisjes doorgaans beter in de talen dan de jongens, maar daarop was nu een opvallende uitzondering: de Marokkaanse jongens hebben in het derde jaar opvallend goed gepresteerd bij zowel Nederlands als Engels. Daardoor hebben zij de Marokkaanse meisjes bij Nederlands ingehaald en bij Engels zelfs voorbijgestreefd. Het volgend jaar wordt duidelijk of zij die vooruitgang ook in het vierde jaar hebben kunnen vasthouden.

De afname van de percentages onvoldoendes heeft zich vooral – maar niet uitsluitend – voltrokken in het vmbo. De vraag of deze afname veroorzaakt wordt door minder hoge eisen kan op basis van het Prima-cohortonderzoek niet worden beantwoord. In het VOCL-onderzoek is vastgesteld dat scholen hun lesniveau niet hebben aangepast sinds er na de invoering van het vmbo hogere adviezen werden gegeven (Van der Werf en Kuyper, 2004). Een verklaring van de afname van onvoldoendes zou gevonden kunnen worden in de didactische en inhoudelijke vernieuwingen die zich momenteel in het vmbo aan het voltrekken zijn (Jaarverslag van de Onderwijsinspectie 2005: 215-221). Of deze verklaring juist is kan alleen door nader onderzoek worden vastgesteld.

9.6 De keuze voor sectoren in het vmbo

In het derde jaar van het vmbo kunnen de leerlingen kiezen uit één van de vier richtingen of sectoren die binnen het vmbo worden onderscheiden, kortweg aangeduid als techniek, economie, zorg en landbouw. Vóór de invoering van het vmbo hoefden alleen de (i)vbo-leerlingen (onderwijsniveaus 1 en 2) een dergelijke keuze te maken. Ook in cohort 00-8 is de keuze op de theoretische en gemengde leerwegen binnen het vmbo nog slechts voor het derde deel van de leerlingen ingevuld. Waarschijnlijk wordt de keuze op schoollocaties die niet over een beroepsgerichte afdeling beschikken, pas later gemaakt.

Op de onderwijsniveaus waarop al langer een keuze gemaakt moest worden, wijst de vergelijking tussen de laatste twee cohorten erop dat de belangstelling voor techniek enigszins is afgenomen ten gunste van zorg en vooral economie. De belangstelling voor landbouw is vrijwel constant gebleven. Zoals bekend is de keuze voor techniek en zorg sterk geslachtsbepaald. De belangstelling van de jongens gaat voor de helft uit naar techniek en voor bijna het derde deel naar economie. Bij de meisjes heeft de sector zorg met bijna 60 procent de grootste voorkeur, eveneens gevolgd door economie met ongeveer 30 procent. Op de leerwegen waar nu voor het eerst moest worden gekozen kiezen meisjes echter vaker voor techniek dan op de lagere niveaus, en jongens doen hetzelfde met zorg. We hebben geen aanwijzingen gevonden dat deze keuze rechtstreeks wordt bepaald door de sociale competenties van de leerlingen zoals die in groep 8 van de basisschool zijn vastgesteld. Indirect – via het geslacht – zijn er wel samenhangen: de sector zorg trekt de meest sociaal competente leerlingen. Opvallend is dat de keuze van de allochtone doelgroep leerlingen sterk afwijkt van die van de autochtone leerlingen. Ongeveer 60 procent van hen heeft gekozen voor economie. Dat geldt ongeacht het onderwijsniveau en zowel voor de jongens als voor de meisjes.

Voor zover er nog geen keuzes gemaakt zijn, hebben we vervolgens extrapolaties gemaakt op basis van de wel bekende keuzes. De uitkomst was dat ongeveer het derde deel van de leerlingen voor economie kiest, eveneens eenderde deel voor zorg, ongeveer een kwart voor techniek en 7 procent voor landbouw. De verdeling over de onderwijsniveaus blijft nog sterk bepaald door de mogelijkheden die er waren voor de invoering van het vmbo. Economie staat vooral in de belangstelling in de theoretische en gemengde leerweg, techniek en landbouw in de beroepsgerichte leerwegen. In de zorgsector houden de theoretische en beroepsgerichte leerwegen elkaar beter in evenwicht.

Het aandeel van de meisjes in de sector techniek zal op basis van deze extrapolaties 8 procent bedragen, waarvan driekwart in de theoretische of gemengde leerweg. Het aandeel van jongens in de sector zorg zal ongeveer twee keer zo groot zijn, waarvan iets meer dan de helft in de theoretische of gemengde leerweg. Bij economie en land-

bouw liggen de aandelen van jongens en meisjes op de onderscheiden onderwijsniveaus veel dicht bij elkaar. Door de sterke belangstelling van allochtone doelgroep-leerlingen voor de sector economie zal ongeveer een kwart van de leerlingen in deze sector uit deze categorie afkomstig zijn.

9.7 Spijbelen en voortijdig schoolverlaten

Volgens de opgave van de leerlingen wordt door 2 procent van leerlingen minstens regelmatig gespijbeld. Van een toename tussen de laatste twee cohorten is geen sprake. Daarentegen is er wel een toename in het incidentele spijbelen, met name op de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen in het vmbo. Die toename komt vooral omdat de autochtone leerlingen en de allochtone jongens uit de overige herkomstlanden meer zijn gaan spijbelen, terwijl de Turkse en Marokkaanse jongens in de grote steden juist minder vaak wegblijven. Dat de allochtone doelgroepeleringen als geheel nu minder spijbelen dan vier jaar eerder, neemt niet weg dat de frequentie bij hen nog duidelijk hoger ligt dan bij de andere categorieën.

In beide cohorten blijken leerlingen die niet meer op school zijn aangetroffen in het voorafgaande jaar vaker gespijbeld te hebben dan de leerlingen die nog wel op de ons bekende school zitten. Maar de verreweg de meeste leerlingen die niet meer opgespoord konden worden, werden door de laatste bekende school niet als een potentieel voortijdig schoolverlater aangemerkt. Ook de voorspelling die door de groepsleerkracht van groep 8 van de basisschool is gedaan, lijkt achteraf weinig realiteitswaarde te hebben gekregen. De meeste leerlingen die intertijd als potentieel voortijdig schoolverlaters werden gezien, blijken in het derde jaar van het voortgezet onderwijs vrijwel nooit te spijbelen. En de leerlingen die in het derde jaar wel regelmatig spijbelen, verschillen wat betreft de in groep 8 vastgestelde cognitieve en sociale kenmerken vrijwel niet van de leerlingen die nooit spijbelen. En dat geldt ook voor de kenmerken die de leerlingen toen zij nog in groep 8 zaten, van zichzelf hebben prijsgegeven. Latere spijbelaars voelden zich in groep 8 niet minder geïntegreerd in de klas, hadden niet minder zelfvertrouwen en ook geen geringer welbevinden dan hun klasgenoten die niet zijn gaan spijbelen.

Literatuur

- Bosker, R.J. & R.K.W. van der Velden (1989). Schooleffecten en rendement. In: Creemers e.a. (red.) *Bijdragen aan de onderwijsresearch, nr 25*. Lisse.
- Claassen, A. & L. Mulder (2003). *Leerlingen na de overstap. Een vergelijking van vier cohorten leerlingen na de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs met nadruk op de positie van doelgroep leerlingen van het onderwijsachterstandenbeleid*. Nijmegen: ITS
- Claassen, A. & L. Mulder (2004). *In het tweede jaar voortgezet onderwijs. Een vergelijking van leerlingen vóór en na de invoering van het vmbo met nadruk op cognitieve en sociale competenties*. Nijmegen: ITS
- Driessen, G., H. Dekkers & R. Bosker (1997). *Sociaal-etnische en sekseverschillen in loopbanen in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., A. van Langen, R. Portengen & H. Vierke (1998). *Basonderwijs: veldwerkverslag, leerling-gegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Tweede meting 1996-1997*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., A. van Langen & H. Vierke (2002). *Basonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vierde meting 2000-2001*. Nijmegen: ITS
- Hulsen, M. & A. Claassen (2005). *Evaluatie van de procedure voor de doorstroom naar het voortgezet onderwijs in de gemeente Rotterdam*. Nijmegen: ITS.
- Hustinx, P.W.J., H. Kuyper & M.P.C. van der Werf (2005). *De onderwijsresultaten van VOCL'89 en VOCL'93 leerlingen verklaard. Deel 1. Tekst*. Groningen: GION
- Inspectie van het Onderwijs (2005). *Onderwijsverslag 2003/2004*.
- Kuyper, H. e.a. (2000). *Geïntegreerd rendementsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.

- Mulder, L. (1991). *De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs van de OVB-doelgroepen. Advies, schoolkeuze en rapportcijfers in het eerste leerjaar*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Mulder, L. & B. Pijl (1992). *De onderwijspositie van leerlingen uit de OVB-doelgroepen na twee jaar voortgezet onderwijs*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Mulder, L. & C. Suhre (1995). *OVB-doelgroep leerlingen in het voortgezet onderwijs. Deel 1: De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs in schooljaar 1992/1993*. Nijmegen/Groningen: ITS/GION.
- Portengen, R, C. Suhre & L. Mulder (1998). *OVB-doelgroep leerlingen in het voortgezet onderwijs. Deel 3: De onderwijspositie 92-8 in het derde jaar*. Nijmegen/Groningen: ITS/GION
- Uerz, D. & M. Hulsen (2001). *Onderwijsachterstanden in het voortgezet onderwijs. Deel 3: De onderwijspositie van cohort 96-8 in het derde jaar*. Nijmegen: ITS.
- Uerz, D. & L. Mulder (1999) *Onderwijsachterstanden in het voortgezet onderwijs. Deel 1: De overgang naar het voortgezet onderwijs van cohort 96-8*. Nijmegen: ITS.
- Uerz, D. & L. Mulder (2000) *Onderwijsachterstanden in het voortgezet onderwijs. Deel 2: De onderwijspositie van cohort 96-8 in het tweede jaar*. Nijmegen: ITS.
- Werf, Greetje van der & Hans Kuyper (2002). Leerlingen krijgen hogere schooladviezen. In: *Didaktief & School, nr 7./ september 2002*
- Werf, Greetje van der & Hans Kuyper (2004). Brugklasdocenten gaan niet op de hurken. In: *Didaktief, nr 7/september 2004*.

Bijlage – Niet in de tekst opgenomen tabellen

In de tekst wordt naar de betreffende tabel verwezen.

Tabel 2.3a – Aantallen en percentages leerlingen in de oorspronkelijke totale steekproef en in de totale steekproef in de het derde verblijfsjaar van het voortgezet onderwijs (voor zover het onderwijstype bekend is), uitgesplitst naar geslacht, wegingsfactor en herkomstland

	oorspronkelijke totale steekproef voortgezet onderwijs		totale steekproef derde jaar	
	N	%	N	%
<i>geslacht</i>				
jongens	3744	50,1	2918	49,6
meisjes	3733	49,9	2970	50,4
totaal	7477		5888	
<i>OVB-weefactor</i>				
1.0	3757	51,0	3101	53,4
1.25	1851	25,1	1448	24,9
1.4	26	0,4	21	0,4
1.7	28	0,4	23	0,4
1.9	1709	23,2	1219	21,0
totaal	7371		5812	
<i>herkomstland ouders</i>				
Nederland	5335	71,6	4346	74,1
Suriname	264	3,5	172	2,9
Antillen	79	1,1	50	0,9
Molukken	26	0,3	21	0,4
Turkije	504	6,8	382	6,5
Marokko	495	6,6	356	6,1
overig	745	10,0	540	9,2
totaal	7448		5867	

Tabel 3.1a – Verdeling naar onderwijstypen in het derde jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 92-8, 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef, percentages)

oude onderwijstypen	92-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso en isk	0,7	1,3	0,3	vso en vmbo-pro
ivbo	2,7	4,3	2,1	vmbo-lwoo
	-	-	2,4	vmbo-lwoo/bbl
ivbo/vbo	0,1	0,3	9,8	vmbo-bbl
	-	-	2,0	vmbo-bbl/kbl
vbo	27,1	23,6	13,2	vmbo-kbl
	-	-	0,1	vmbo-kbl/gl
vbo/mavo	0,8	1,6	3,5	vmbo-gl
	-	-	2,1	vmbo-gl/tl
mavo	29,2	27,5	20,2	vmbo-tl
mavo/havo	0,7	0,8	0,2	vmbo-tl/havo
havo	17,0	18,9	21,3	havo
havo/vwo	1,8	1,7	1,1	havo/vwo
vwo	19,8	19,9	21,8	vwo
N	2454	2388	4141	

Tabel 3.7a – Verdeling naar onderwijsniveau (gereduceerd aantal typen) in de tweede en derde klas van het voortgezet onderwijs naar leerlinggewicht en geslacht (cohort 00-8, alleen leerlingen van wie het onderwijstype in leerjaar 2 en leerjaar 3 bekend is en die niet zijn blijven zitten (totale steekproef))

onderwijsniveaus	1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen		onderwijsniveaus
	klas 2	klas 3	klas 2	klas 3	klas 2	klas 3	
<i>jongens</i>							
1 vmbo-pro en -lwoo	3,2	3,0	13,4	10,9	12,9	11,7	vmbo-pro en -lwoo
2 vmbo-bbl t/m -kbl	13,6	17,3	35,5	46,6	27,3	34,9	vmbo-bbl t/m -kbl
vmbo-breed	0,8	-	1,4	-	1,8	-	vmbo-breed
3 vmbo-kbl/gl t/m -tl	24,1	26,7	25,0	24,4	24,8	26,7	vmbo-kbl/gl t/m -tl
4 vmbo-tl/havo en havo	20,9	25,2	13,7	11,2	18,7	14,6	vmbo-tl/havo en havo
5 havo/vwo en vwo	37,4	27,9	11,1	6,9	14,6	12,1	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	1400	1342	659	624	513	487	<i>N</i>
<i>meisjes</i>							
1 vmbo-pro en -lwoo	2,2	1,6	11,9	10,5	10,0	11,2	vmbo-pro en -lwoo
2 vmbo-bbl t/m -kbl	12,0	13,2	34,4	41,4	26,4	30,4	vmbo-bbl t/m -kbl
vmbo-breed	0,8	-	2,7	-	2,9	-	vmbo-breed
3 vmbo-kbl/gl t/m -tl	20,4	25,4	24,8	27,2	25,9	28,3	vmbo-kbl/gl t/m -tl
4 vmbo-tl/havo en havo	21,3	27,1	15,2	13,4	18,9	18,4	vmbo-tl/havo en havo
5 havo/vwo en vwo	43,3	32,7	11,0	7,5	15,8	11,6	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	1438	1409	657	636	549	526	

Tabel 3.16a – Gemiddelde scores op de leerjarenladders in het eerste, tweede en derde jaar (cohorten 96-8 en 00-8; cohort 96-8 op basis van nieuwe gewichtenregeling; leerlinggewicht 1.0 en 1.25 representatieve steekproef, 1.9 totale steekproef)

	cohort 1996-8			cohort 2000-8		
	leerjr. 1	leerjr. 2	leerjr. 3	leerjr. 1	leerjr. 2	leerjr. 3
represent. steekproef	4,35	5,28	6,26	4,31	5,31	6,21
1.0-leerlingen	4,66	5,59	6,58	4,61	5,65	6,56
1.25-leerlingen	3,85	4,73	5,66	3,78	4,65	5,51
1.9-leerlingen	3,89	4,83	5,77	3,73	4,71	5,65

Tabel 3.19a – Aantallen leerlingen voor de berekening van de positie op de leerjarenladders in het eerste, tweede en derde jaar voortgezet onderwijs in de vier grote steden en de rest van Nederland, naar SES-categorie (cohort 00-8, totale steekproef)

	4 grote steden			rest van Nederland		
	leerjr. 1	leerjr. 2	leerjr. 3	leerjr. 1	leerjr. 2	leerjr. 3
totale steekproef						
LBO Turks/Marokkaans	242	191	159	485	434	407
LBO Surinaams/Antill.	66	57	50	81	69	55
LBO overig allochtoon	80	70	59	244	220	192
LBO autochtoon	71	68	58	1679	1545	1390
MBO	124	111	92	1970	1840	1674
HBO/WO	57	52	43	1364	1310	1192

Tabel 4.3a – Mate waarin de richting bekend is en verdeling van richtingen (voor zover de keuze bekend is) in het derde jaar voortgezet onderwijs, naar onderwijsniveau en leerlinggewicht (totale steekproef cohort 00-8)

1.0-leerlingen	bekend	techniek	economie	zorg	landbouw	N
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	86,2%	32,1	21,4	33,9	12,5	56
2 vmbo-bbl en -kbl	88,1%	31,0	26,4	32,9	9,8	420
3 vmbo-gl en -tl	32,9%	21,7	40,7	31,4	6,2	258
totaal	55,4%	27,8	31,1	32,4	8,7	734
1.25-leerlingen						
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	89,7%	37,4	9,9	38,9	13,7	131
2 vmbo-bbl en -kbl	87,6%	35,0	21,2	32,6	11,2	546
3 vmbo-gl en tl	32,1%	25,2	37,4	34,8	2,6	115
totaal	70,3%	34,0	21,7	34,0	10,4	792
1.9-leerlingen						
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	88,5%	21,7	46,1	28,7	3,5	115
2 vmbo-bbl en -kbl	83,6%	15,6	64,4	19,7	0,3	320
3 vmbo-gl en tl	29,1%	15,6	66,7	16,7	1,1	90
totaal	63,9%	17,0	60,8	21,1	1,1	525

Tabel 4.5a – Gewogen aantallen leerlingen per richting op basis van extrapolatie (representatieve steekproef 00-8)

Absolute aantallen	totaal	techniek	economie	zorg	landbouw
1 vso, pro en lwoo	172	56	37	62	17
2 vmbo-bbl en -kbl	978	298	273	309	98
3 vmbo-gl en -tl	1012	213	417	341	41
totaal	2162	567	727	712	156
percentages					
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	172	32,6	21,5	36,0	9,9
2 vmbo-bbl en -kbl	978	30,5	27,9	31,6	10,0
3 vmbo-gl en -tl	1012	21,0	41,2	33,7	4,1
totaal	2162	26,2	33,6	32,9	7,2

Tabel 6.3a – Typologie van cognitieve en sociale competenties van leerlingen in het derde jaar voortgezet onderwijs, naar onderwijssegment en geslacht; representatieve steekproeven, cohorten 96-8 en 00-8

<i>cognitieve competentie</i>	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	
<i>sociale competentie</i>	laag	niet laag		niet hoog	hoog	<i>N</i>
<i>96-8 jongens</i>						
vbo/mavo-segment	33	25	22	16	4	560
havo/vwo-segment	2	3	15	51	30	396
jongens totaal	20	16	19	30	15	956
<i>00-8 jongens</i>						
vmbo-segment	33	21	25	18	3	471
havo/vwo-segment	1	4	17	51	26	364
jongens totaal	19	14	22	32	13	835
<i>96-8 meisjes</i>						
vbo/mavo-segment	20	45	24	7	5	561
havo/vwo-segment	1	7	19	32	41	399
meisjes totaal	12	29	22	17	20	960
<i>00-8 meisjes</i>						
vmbo-segment	20	52	19	6	3	407
havo/vwo-segment	1	10	20	31	38	408
meisjes totaal	11	31	19	19	20	815

Tabel 6.3b – Typologie van cognitieve en sociale competenties van leerlingen in het derde jaar voortgezet onderwijs, naar onderwijssegment en leerlinggewicht; totale steekproeven, cohorten 96-8 en 00-8

<i>cognitieve competentie</i>	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	
<i>sociale competentie</i>	laag	niet laag		niet hoog	hoog	N
<i>96-8 1.0-leerlingen</i>						
vbo/mavo-segment	22	30	28	14	6	1061
havo/vwo-segment	1	5	16	40	38	1080
1.0-leerlingen totaal	11	17	22	27	22	2141
<i>00-8 1.0-leerlingen</i>						
vmbo-segment	24	33	24	16	4	552
havo/vwo-segment	1	6	16	42	34	726
1.0-leerlingen totaal	11	18	20	31	21	1278
<i>96-8 1.25-leerlingen</i>						
vbo/mavo-segment	31	33	22	12	3	991
havo/vwo-segment	2	3	16	41	39	229
1.25-leerlingen totaal	25	27	21	17	10	1220
<i>00-8 1.25-leerlingen</i>						
vmbo-segment	31	34	20	11	3	442
havo/vwo-segment	1	2	21	44	32	118
1.25-leerlingen totaal	25	28	20	18	9	560
<i>96-8 1.9-leerlingen</i>						
vbo/mavo-segment	34	43	15	6	2	849
havo/vwo-segment	3	18	30	22	28	312
1.9-leerlingen totaal	26	36	19	10	9	1161
<i>00-8 1.9-leerlingen</i>						
vmbo-segment	36	39	15	8	2	315
havo/vwo-segment	3	14	32	23	27	154
1.9-leerlingen totaal	25	31	21	13	10	469

Tabel 8.1a – Mate waarin leerlingen volgens opgave van de school gespijgeld hebben, naar onderwijstype en geslacht (representatieve steekproef cohorten 96-8 en 00-8)

spijbelgedrag	(vrijwel) nooit	soms	regelmatig	vaak	zeer vaak	gemiddeld	<i>N</i>
<i>jongens 96-8</i>							
1 vso en ivbo	82	9	2		7	1,40	45
2 vbo	92	7	1		1	1,12	240
3 mavo	93	5	1	0	0	1,10	248
4 havo	95	4	1			1,06	166
5 vwo	94	5	2			1,08	188
totaal	93	5	1	0	1	1,11	887
<i>meisjes 96-8</i>							
1 vso en ivbo	83	17				1,17	46
2 vbo	91	6	2	0	0	1,13	212
3 mavo	92	7	1		1	1,11	279
4 havo	94	6	1			1,07	173
5 vwo	97	3	0			1,04	205
totaal	93	6	1	0	0	1,10	915
<i>jongens 00-8</i>							
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	80	15	4		1	1,26	107
2 vmbo-bbl en -kbl	84	13	2		1	1,22	463
3 vmbo-gl en -tl	91	8	1	0		1,11	472
4 havo	95	5	0	0		1,06	341
5 vwo	96	4	0	0		1,05	390
totaal	90	8	1	0	0	1,12	1773
<i>meisjes 00-8</i>							
1 vso, vmbo-pro en -lwoo	82	13	3	3		1,26	76
2 vmbo-bbl en -kbl	82	14	2	2	1	1,25	398
3 vmbo-gl en -tl	91	8	2	0		1,11	459
4 havo	93	6	0	0		1,09	436
5 vwo	96	3	0		0	1,05	443
totaal	90	8	1	1	0	1,13	1812

