

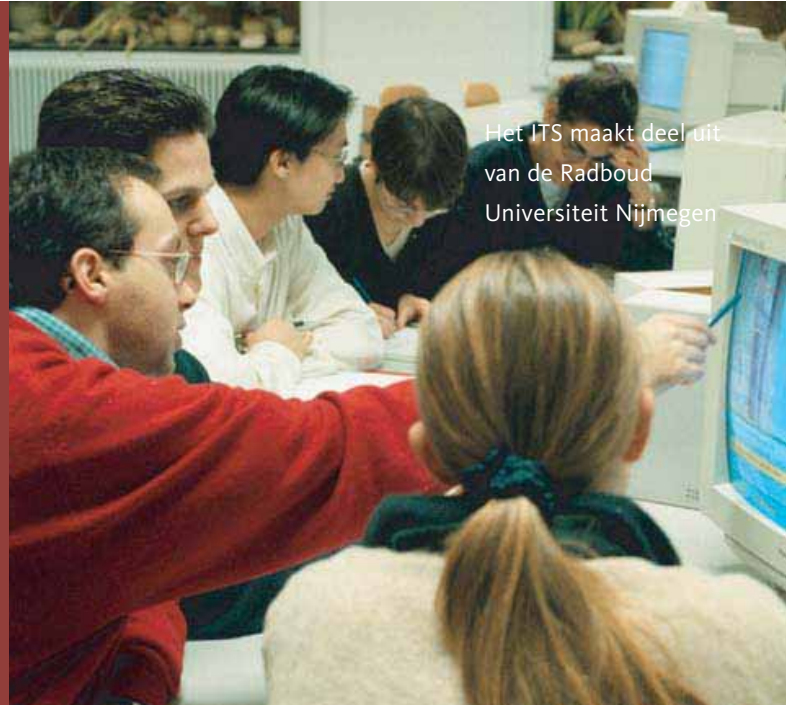
## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/211501>

Please be advised that this information was generated on 2020-09-21 and may be subject to change.



# Onderwijsachterstanden tussen 1988 en 2002

Ontwikkelingen in basis- en voortgezet onderwijs

L. Mulder | J. Roeleveld | I. van der Veen | H. Vierke

ONDERWIJSACHTERSTANDEN TUSSEN 1988 EN 2002:  
ONTWIKKELINGEN IN BASIS- EN VOORTGEZET ONDERWIJS



## Onderwijsachterstanden tussen 1988 en 2002: ontwikkelingen in basis- en voortgezet onderwijs

L. Mulder  
J. Roeleveld  
I. van der Veen  
H. Vierke

De particuliere prijs van deze uitgave € 15,-  
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Mulder, Lia

Onderwijsachterstanden tussen 1988 en 2002: ontwikkelingen in basis- en voortgezet onderwijs. / L. Mulder, J. Roeleveld, I. van der Veen & H. Vierke - Nijmegen: ITS / Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90 - 5554 - 292 - X

NUR 840

© 2005 ITS, Radboud Universiteit 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 Radboud Universiteit 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

Al sinds de jaren zeventig wordt er door de Nederlandse overheid beleid gevoerd ter bestrijding van onderwijsachterstanden die het gevolg zijn van sociale, economische en culturele factoren. De twee belangrijkste varianten van dit beleid zijn het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) en het Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid (GOA).

Om vast te stellen of er verbetering optreedt in de onderwijskansen van leerlingen die behoren tot de doelgroepen van het achterstandenbeleid, wordt vanaf het schooljaar 1988/1989 in het basisonderwijs en vanaf schooljaar 1989/1990 in het voortgezet onderwijs een vergelijkend cohortonderzoek uitgevoerd. Inmiddels zijn er uitgebreide databestanden opgebouwd, die informatie bevatten over meerdere leerlingcohorten in verschillende fasen van de schoolloopbaan in basis- en voortgezet onderwijs.

Op basis van die bestanden wordt in dit rapport beschreven in welke fase en op welke aspecten de schoolloopbanen van kinderen van laag opgeleide autochtone en allochtone ouders afwijken van die van kinderen met hoger opgeleide ouders, welke onderlinge verschillen er zijn tussen de diverse met onderwijsachterstand bedreigde groepen leerlingen en of hierin de afgelopen 15 jaar veranderingen zijn opgetreden. Omdat de achterstandsproblematiek in de grote en middelgrote steden anders is dan die in plattelandsgemeenten, wordt aan eventuele verschillen tussen doelgroepleerlingen in deze typen gemeenten speciale aandacht besteed.

Dit onderzoek is uitgevoerd door het ITS in Nijmegen in samenwerking met het SCO-Kohnstamm Instituut in Amsterdam, in opdracht van de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO).

Lia Mulder (ITS)

Jaap Roeleveld (SCO-Kohnstamm Instituut)





# Inhoud

<b>1 Inleiding</b>	1
1.1 De belangrijkste beleidsmaatregelen: OVB en GOA	2
1.2 De wijzigingen in beleid(scontext)	4
1.3 De LEO- en PRIMA-cohortonderzoeken in basis- en voortgezet onderwijs	5
1.4 Onderzoeksvragen	8
1.5 Uitsplitsingen naar OAB-categorieën en typen gemeenten	10
1.6 Opzet van het rapport	11
<b>2 De ontwikkeling van de relatieve achterstand van de OAB-doelgroepleerlingen</b>	13
2.1 Cross-sectionele vergelijking van de relatieve achterstand	15
2.1.1 T-scores en variabelen	15
2.1.2 Prestatiescores naar OAB-categorie	17
2.1.3 De 1.9-leerlingen nader bekeken	21
2.1.4 De invloed van verblijfsduur in Nederland	23
2.1.5 Verschillen tussen typen gemeenten	25
2.1.6 Multilevel-analyses cross-sectionele cohorten: ontwikkelingen sinds 1988	29
2.2 Longitudinale vergelijking van de relatieve achterstand	36
2.2.1 Prestatiescores tussen groep 4 en 8	38
2.2.2 Multilevel-analyses longitudinale cohorten: ontwikkelingen sinds 1992	41
2.3 Samenvatting	45
<b>3 De ontwikkeling van de absolute achterstand van de OAB-doelgroepleerlingen</b>	49
3.1 Cross-sectionele vergelijking van de absolute achterstand	52
3.1.1 Variabelen	52
3.1.2 Prestatiescores naar OAB-categorie	52
3.1.3 Multilevel analyse cross-sectionele cohorten: ontwikkeling vaardigheden sinds 1994	61
3.2 Longitudinale analyse: leerwinsten	69
3.2.1 Leerwinsten naar OAB- en herkomstlandcategorie	71
3.2.2 Multilevel analyses van leerwinsten in twee cohorten	75
3.3 Bijzondere loopbaangebeurtenissen bij de OAB-leerlingen	81
3.4 Samenvatting	86

<b>4 De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs</b>	89
4.1 De ontwikkeling van de adviezen sinds 1988	90
4.1.1 De invoering van het vmbo	90
4.1.2 De adviezen uitgesplitst naar OAB-categorie	93
4.1.3 De adviezen uitgesplitst naar herkomstlandcategorie	94
4.2 De relatie tussen prestaties en advies	96
4.3 De feitelijke schoolkeuze	98
4.3.1 De schooltypen in het eerste jaar	98
4.3.2 De schoolkeuze uitgesplitst naar OAB-categorie	101
4.3.3 De schoolkeuze uitgesplitst naar herkomstlandcategorie	102
4.4 In hoeverre wordt het advies opgevolgd?	105
4.5 Posities op de leerjarenladder	108
4.6 Verschillen tussen typen gemeenten	110
4.7 Samenvatting	111
<b>5 De verdere loopbaan in het voortgezet onderwijs</b>	115
5.1 Onderwijspositie in het vierde jaar	115
5.1.1 Verdeling over de schooltypen	116
5.1.2 Opstroom en afstroom	119
5.1.3 Zittenblijven	122
5.1.4 De positie op de leerjarenladder	126
5.2 Verschillen tussen typen gemeenten	128
5.3 Profiel- en vakkenkeuze in havo en vwo	131
5.3.1 Profielkeuzes	131
5.3.2 Vakkenkeuzes	132
5.4 Het eindexamen (i)vbo en mavo	133
5.4.1 Slagingspercentages	133
5.4.2 Beroepsrichting en examenpakket in het (i)vbo	134
5.4.3 Examenpakket in het mavo	135
5.5 Diploma op zak en dan?	135
5.6 Samenvatting	137
<b>6 In welke periode ontstaan achterstanden?</b>	141
6.1 Data en variabelen	141
6.2 Loopbanen van groep 8 basisonderwijs tot het 4e jaar voortgezet onderwijs	142
6.3 Loopbanen van groep 4 basisonderwijs tot het 4e jaar voortgezet onderwijs	147
6.4 Conclusies	151

<b>7 De invloed van de basisschool op de positie in het voortgezet onderwijs</b>	153
7.1 Data, variabelen en analyse-opzet	154
7.2 Resultaten	156
7.3 Nadere analyses	160
7.4 Samenvatting	161
<b>8 Samenvatting en conclusies</b>	163
8.1 De context van het onderzoek	163
8.2 De evaluatie-onderzoeken LEO en PRIMA	164
8.3 Onderzoeksvragen	166
8.4 Onderzoeksresultaten	168
8.5 Conclusies	177
<b>Literatuur</b>	181
Bijlage 1	185
Bijlage 2	189
Bijlage 3	209
Bijlage 4	233



# Managementsamenvatting

## *Beleidscontext*

De bestrijding van onderwijsachterstanden heeft sinds de zeventiger jaren in wisselende gedaanten op de politieke agenda gestaan. Hoewel de doelgroepen, instrumenten en speerpunten van het beleid in de loop van de tijd diverse malen zijn gewijzigd, is de doelstelling van het achterstandenbeleid nauwelijks veranderd. Het ging en gaat nog steeds om het verbeteren van de onderwijskansen van autochtone en allochtone kinderen uit de lagere sociale milieus.

## *Probleemstelling en onderzoeksvragen*

Van het begin af aan is de vraag gesteld of het achterstandenbeleid tot het gewenste effect leidt. Vanwege de vele wijzigingen die de afgelopen decennia in het beleid en in het onderwijsveld hebben plaatsgevonden is het echter niet goed mogelijk om de directe relatie te leggen tussen het beleid en de ontwikkeling van onderwijsachterstanden. Dit rapport beperkt zich dan ook tot het in kaart brengen van de ontwikkelingen in onderwijsachterstanden sinds 1988, zonder uitspraken te doen over de precieze effecten van het beleid.

De ontwikkelingen worden beschreven aan de hand van de volgende vragen:

- Hoe hebben de taal- en rekenprestaties en de adviezen in het basisonderwijs zich tussen 1988 en 2002 ontwikkeld?
- Naar welke vo-typen zijn de leerlingen tussen 1988 en 2002 gegaan?
- In welke mate doen zich bij de leerlingen in het voortgezet onderwijs loopbaangebeurtenissen voor als zittenblijven en op- en afstroom? Is dat sinds 1988 veranderd?
- Wat is de relatie tussen effectief achterstandsonderwijs in het basisonderwijs en de onderwijspositie aan het eind van het voortgezet onderwijs?
- In welke periode van de schoolloopbaan ontstaan de achterstanden?

## *Onderzoeksopzet en uitvoering van het onderzoek*

Sinds 1988 worden de cognitieve prestaties en het niveau van het gevolgde onderwijs van (achterstands)leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs periodiek in kaart gebracht. Inmiddels zijn gegevens van acht cohorten in het basisonderwijs en vier cohorten in het voortgezet onderwijs beschikbaar. Daarover is de afgelopen jaren uitgebreid gerapporteerd. In het voorliggende rapport is de bestaande kennis geactualiseerd en aangevuld. Het rapport geeft een beeld van de ontwikkelingen in de school-

loopbanen van doelgroepleerlingen tussen 1988 en 2002, waarbij een uitsplitsing is gemaakt naar OAB-categorie en naar type gemeente (G4, G21, platteland en overige gemeenten).

#### *De doelgroepen*

In het rapport staat de onderwijspositie van de OAB-doelgroepleerlingen centraal. De belangrijkste OAB-categorieën zijn de 1.25- en de 1.9-leerlingen. Omdat de criteria voor het 1.25-gewicht in 1998 zijn aangescherpt, zijn de 1.0- en 1.25-leerlingen van vóór en ná de aanscherping niet goed vergelijkbaar. Om toch een vergelijking in de tijd te kunnen maken, worden in het rapport wat andere categorieën onderscheiden, namelijk 1.0+, 1.25-ex, 1.25 en 1.9. Die categorieën houden het volgende in:

	<i>criteria</i>	<i>voor aanscherping</i>	<i>na aanscherping</i>
1.0+	opleiding van beide ouders hoger dan vbo	1.0	1.0
1.25-ex	opleiding van één van beide ouders lager dan vbo	1.25	1.0
1.25	opleiding van beide ouders lager dan vbo	1.25	1.25
1.9	uit buitenland, en één ouder laag opgeleid en/of laag beroepsniveau	1.9	1.9

Binnen de 1.9-leerlingen wordt onderscheid gemaakt naar leerlingen van Turkse, Marokkaanse, Surinaams/Antilliaanse en 'overige' herkomst. Daarnaast is er ook een categorie 'gemengd', waarbij één ouder van autochtone en één ouder van allochtone herkomst is.

Hieronder geven we een overzicht van de belangrijkste bevindingen uit het onderzoek.

#### *Onderzoeksresultaten*

##### *Hoe hebben de prestaties in het basisonderwijs zich ontwikkeld?*

- De taal- en rekenprestaties van alle leerlingen, ook die van de OAB-doelgroepleerlingen, zijn tussen 1988 en 2002 verbeterd. Deze stijging treedt vooral op tussen 1994 en 1998; in de jaren daarna is er sprake van een stabilisatie. Goed nieuws is dat de allochtone OAB-groepen, en dan vooral de Turkse en Marokkaanse leerlingen, sinds 1988 een inhaalslag(je) hebben gemaakt. Bij taal en lezen hebben vooral de Marokkanen, bij rekenen zowel de Marokkanen als de Turken wat van hun achterstand ingehaald. De 1.25-leerlingen zijn bij rekenen eveneens iets ingelopen, maar dat verschil is minimaal. Doordat de 1.25-leerlingen in de loop van de tijd minder leerwinst hebben geboekt dan de 1.9-leerlingen, hebben de allochtonen de 1.25-leerlingen wat rekenen betreft zelfs al ingehaald.

Opmerkelijk is dat allochtone leerlingen met één Nederlandse ouder het weinig beter doen dan leerlingen met twee allochtone ouders.

- Kinderen die korter dan vier jaar in Nederland zijn, scoren lager dan degenen die hier al langer zijn. Opvallend is echter dat het verschil tussen beide groepen sinds 1988 veel kleiner is geworden, ook als wordt gecontroleerd voor het land van herkomst. Dit zou te maken kunnen hebben met maatregelen die na 1988 zijn genomen op het gebied van de opvang van zij-instromers.

*Zijn er verschillen tussen gemeente-typen?*

- In plattelandsgemeenten is bij geen van de OAB-categorieën en bij geen van de vakken sprake van een achterstand ten opzichte van het landelijk gemiddelde. De taal- en rekenprestaties van alle OAB-categorieën, ook die van beide 1.25-groepen, zijn daar zelfs hoger dan in de G4 en G21. Toch krijgen kinderen in de G4 hogere adviezen dan in de rest van het land en kiezen deze kinderen bovendien vaker voor een hoger schooltype dan geadviseerd. Dit blijft niet zonder gevolgen: in het voortgezet onderwijs blijven leerlingen in de G4 vaker zitten dan in de rest van het land.

*Welke adviezen hebben de leerlingen gekregen en naar welke vo-typen zijn ze gegaan?*

- De 1.0+-leerlingen hebben sinds 1988 beduidend vaker een havo/vwo- of vwo-advies gekregen. Ook bij de 1.9-categorie, en dan met name bij de Surinamers/Antillianen, Marokkanen en Turken, is het aandeel havo/vwo-adviezen met enkele procenten gestegen. Aan de andere kant zien we ook een duidelijke stijging in het advies én de keuze voor het meer individuele onderwijs waarbij extra begeleiding wordt gegeven, voorheen vso/ivbo, nu vmbo-pro en -lwoo. Die stijging komt geheel voor rekening van de 1.25- en 1.9-leerlingen. Bij die groepen is zelfs sprake van een verdubbeling ten opzichte van 1988.
- Beide groepen 1.25-leerlingen en ook de 1.9-leerlingen krijgen bij gelijke prestaties lagere adviezen dan de 1.0+-leerlingen. Bij de 1.25-leerlingen was dat al langer het geval, maar voor de 1.9-leerlingen is dat nieuw. Voorheen werden zij nog 'overgeadviseerd'.
- Er is over de hele linie sprake van een dalend percentage adviezen dat exact wordt opgevolgd. Lag het percentage in het 88-8-cohort nog rond de 50, in 2000 is dat percentage gedaald naar 40. De 1.25-leerlingen nemen het advies het meest over, de 1.9-leerlingen het minst.
- Het gemiddelde onderwijsniveau ligt in het 1<sup>e</sup> jaar voor de 1.0+-leerlingen tussen mavo/havo en havo, voor de 1.25-ex-leerlingen tussen mavo en mavo/havo, en voor de 1.25- en 1.9-leerlingen tussen vbo/mavo en mavo in. Daarin is tussen 1988 en 2002 niets veranderd.

*Hoe vergaat het de OAB-leerlingen in het voortgezet onderwijs?*

- Het percentage zittenblijvers is sinds 1988 drastisch gedaald, vooral bij de 1.9-leerlingen. De percentages verschillen per schooltype: in het mavo wordt het meest gedoubleerd, in het vwo het minst.
- De 1.9-leerlingen zijn minder vaak voor het vbo- of mavo-examen geslaagd dan de andere groepen. Daarin is sinds 1988 niet veel veranderd.
- Er is na afronding van het vbo/mavo nauwelijks meer gekozen voor een vervolgopleiding in het voortgezet onderwijs (bv. havo na mavo). Het merendeel van de leerlingen is direct doorgestroomd naar het mbo.

*In welke periode ontstaan achterstanden?*

- De achterstanden die 1.9-leerlingen aan het eind van het voortgezet onderwijs hebben, zijn grotendeels terug te voeren op taalachterstanden die zij aan het begin van de basisschool al hadden. Dat geldt in mindere mate ook voor de beide groepen 1.25-leerlingen. Bij hen dragen echter het advies voor voortgezet onderwijs, de schoolkeuze én het voortgezet onderwijs zelf nog bij aan de vergroting van de al bestaande achterstand.

*Wat is de relatie tussen effectief achterstandsonderwijs in het basisonderwijs en de onderwijspositie aan het eind van het voortgezet onderwijs?*

- Voor de onderwijspositie aan het eind van het voortgezet onderwijs maakt het weinig uit op wat voor basisschool een leerling heeft gezeten. Kenmerken van het onderwijs op de basisscholen ('kenmerken van effectief achterstandsonderwijs') blijken daar vrijwel geen invloed op te hebben. Bepalend zijn de achtergrondkenmerken van de leerling, individuele prestaties in groep 8 en vooral het advies dat de leerling heeft gekregen.
- Leerlingen afkomstig van basisscholen met veel 1.9-leerlingen hebben aan het eind van het voortgezet onderwijs een iets lagere onderwijspositie bereikt dan leerlingen afkomstig van andere basisscholen, ook na controle voor individuele kenmerken, prestaties en advies.

*Conclusie en aanbevelingen*

Op de vraag of het achterstandenbeleid sinds 1988 effect heeft gehad, kan op basis van dit rapport geen eenduidig antwoord worden gegeven. In de eerste plaats is het vanwege de vele wijzigingen die in die periode in het beleid en in het onderwijsveld hebben plaatsgevonden onmogelijk om de directe relatie te leggen tussen het beleid en de ontwikkeling van de prestaties van de leerlingen. In de tweede plaats hangt het antwoord af van de vraag wat het effect van het achterstandenbeleid had moeten zijn. Wanneer het gaat om een verbetering van de prestaties en loopbanen van de doelgroep leerlingen, zouden de resultaten kunnen duiden op een positief effect. We hebben namelijk geconstateerd dat de taal- en rekenprestaties van alle leerlingen, ook die



van de OAB-doelgroepleerlingen, tussen 1988 en 2002 zijn verbeterd. Maar als het gaat om reductie van sociale ongelijkheid, dan is er na 15 jaar OVB, GOA en OnderwijsKansenbeleid weliswaar sprake van een lichte vooruitgang bij de allochtone leerlingen, maar pakt het oordeel voor de autochtone doelgroepleerlingen minder positief uit. Omdat de prestaties van de 1.0+- én van de 1.9-leerlingen in de loop van het basisonderwijs méér vooruit zijn gaan dan die van de 1.25-leerlingen, is de positie van de autochtone doelgroep aan het eind van het basisonderwijs relatief gezien zwakker dan aan het begin. Dat was in 1988 al zo en daarin is in 2002 niets veranderd. Vooral voor de 1.25-leerlingen die nu nog steeds tot de OAB-doelgroepen behoren, is de situatie wat dat betreft ongunstig. Aan het eind van het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs zijn ze zelfs al door de 1.9-leerlingen ingehaald.

Hoewel de directe relatie met het beleid moeilijk te leggen is, kan wel worden gesteld dat 1.25-leerlingen tot nu toe weinig profijt van de beleidsmaatregelen hebben gehad en dat substantiële effecten derhalve ook niet verwacht konden worden. Het lage gewicht en de ingebouwde drempel in de gewichtenregeling zorgen er al jaren voor dat een groot deel van de autochtone doelgroepleerlingen in de praktijk niet of nauwelijks wordt gefaciliteerd.

Gezien de ongunstige onderwijspositie van de 1.25-leerlingen, lijkt de herijking van de gewichtenregeling waarbij het gewicht voor kinderen van laag opgeleide ouders omhoog gaat en de drempel omlaag, dan ook gerechtvaardigd.

Opvallend in dit verband is de bevinding dat de prestaties van leerlingen in plattelandsgemeenten niet lager zijn dan die van de autochtone achterstandskinderen in de rest van het land. Ze wijken niet af van het landelijk gemiddelde en zijn zelfs hoger dan die van 1.25-leerlingen in de G4 en G21. Dat is in tegenspraak met resultaten van eerder onderzoek, waarin werd geconcludeerd dat juist plattelandsgebieden te kampen hebben met een relatief grote achterstand. Onze wat afwijkende indeling van OAB-categorieën en gemeente-typen leiden blijkbaar tot een ander beeld. De verklaring moet worden gezocht in het opleidingsniveau van de ouders. In plattelandsgebieden zijn de ouders van 1.25-leerlingen gemiddeld genomen hoger opgeleid dan in de (middel)grote steden. Zo heeft in de G4 20% van de ouders van 1.25-leerlingen een opleidingsniveau van maximaal lager onderwijs; in de G21 is dat 14 procent en in de plattelandsgemeenten slechts 4 procent. Door het onderscheid tussen 1.25-leerlingen en 1.25-ex-leerlingen wordt impliciet voor het opleidingsniveau gecorrigeerd en treedt een verschuiving op in de relatieve positie. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat er geen onderscheid naar regio is gemaakt. De vraag of er verschillen zijn tussen de bijvoorbeeld Limburg, Zeeland en Drenthe is in dit rapport niet aan de orde gekomen.

Uit de opleidingsverschillen tussen de G4, G21 en het platteland is wel te voorspellen dat het voornamelijk kinderen in de (middel)grote steden zijn die in aanmerking komen voor het hogere nieuwe gewicht.

De afgelopen jaren heeft de nadruk in de achterstandsbestrijding gelegen op de voor- en vroegschoolse educatie. Hoewel er nog geen eenduidige effecten van VVE zijn vastgesteld, blijkt uit dit onderzoek opnieuw dat inspanningen om achterstanden te bestrijden op jonge leeftijd moeten beginnen. Vooral bij allochtone kinderen werken achterstanden die zij aan het begin van het basisonderwijs al hebben sterk door op hun onderwijspositie aan het eind van het voortgezet onderwijs. Bij de autochtone kinderen kan niet worden volstaan met een aanpak in het begin van het basisonderwijs. Voor hen zijn er ook in de latere schoolloopbaan nog cruciale momenten waarop achterstanden worden vergroot. Dat zijn voornamelijk momenten waarop keuzes worden gemaakt, waarbij leerkrachten, leerlingen en ouders aan de voorzichtige kant gaan zitten. Van leerkrachten krijgen deze kinderen een gezien hun prestaties relatief laag advies, en zelf kiezen zij (en hun ouders) voor een lager schooltype dan ze wellicht aan zouden kunnen. Lage verwachtingen en ambities spelen op dit cruciale moment bij de 1.25-leerlingen blijkbaar nog steeds een grote rol. Het ziet er naar uit dat de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs een moment is waarop capaciteiten van de 1.25-leerlingen worden onderbenut.

Zorgwekkend is dat het aantal leerlingen dat in het voortgezet onderwijs extra zorg nodig heeft, sinds 1988 is verdubbeld. Het zijn vooral de OAB-doelgroepleerlingen die de groei in het op de individuele leerlingen gerichte onderwijs (vmbo-pro en -lwoo, voorheen ivbo) veroorzaken. Onduidelijk is of die groei wordt veroorzaakt door een daadwerkelijke stijging van het aantal probleemkinderen of door een verlaging van de selectiecriteria. Het is in ieder geval een ontwikkeling die nader onderzoek behoeft.

# 1 Inleiding

De bestrijding van onderwijsachterstanden heeft sinds de zeventiger jaren in wisselende gedaanten op de politieke agenda gestaan. Hoewel de doelgroepen, instrumenten en speerpunten van het beleid in de loop van de tijd diverse malen zijn gewijzigd, is de doelstelling nauwelijks veranderd. Het ging en gaat nog steeds om het verbeteren van de onderwijskansen van autochtone en allochtone kinderen uit de lagere sociale milieus. Deze kinderen worden van huis uit minder goed toegerust om op school mee te komen, naar hogere schooltypen door te stromen en met een diploma op zak de arbeidsmarkt op te gaan. Daarom stelt de overheid al enkele decennia aan scholen en instellingen faciliteiten beschikbaar waarmee extra activiteiten uitgevoerd kunnen worden om de schoolprestaties van deze achterstandskinderen te verbeteren.

Het achterstandenbeleid loopt nu dus al ruim dertig jaar. Van het begin af aan is de vraag gesteld of de extra maatregelen tot het gewenste effect leiden. Worden de prestaties van achterstandsleerlingen beter? Gaan ze naar hoger schooltypen? Halen ze vaker een diploma en halen ze een startkwalificatie?

Om dat vast te stellen worden sinds 1988 in het basis- en voortgezet onderwijs cohortonderzoeken uitgevoerd, op basis waarvan de cognitieve prestaties en het niveau van het gevolgde onderwijs van de doelgroepen periodiek in kaart worden gebracht. Inmiddels zijn gegevens van acht cohorten in het basisonderwijs en vier cohorten in het voortgezet onderwijs beschikbaar. Daarover is uitgebreid gerapporteerd door o.a. Mulder, 1991, 1994, 1996; Van Langen en Suhre, 2001; Tesser & Iedema, 2001 en Meijnen e.a., 2003. Het voorliggende rapport is erop gericht de bestaande kennis te actualiseren en aan te vullen. Dat gebeurt deels door resultaten uit eerder onderzoek te systematiseren, en deels door (her)analyse van bestaande en nieuwe gegevens. Het doel van het rapport is een beeld te geven van de ontwikkelingen in de schoolloopbanen van doelgroepleerlingen tussen 1988 en 2002.

De beleidsmaatregelen ter bestrijding van onderwijsachterstanden die sinds de jaren zeventig zijn uitgevoerd, worden in diverse rapporten uitvoerig beschreven. Wij beperken ons hier tot een korte beschrijving van de twee belangrijkste beleidsmaatregelen waar de in dit rapport onderzochte leerlingen mee te maken hebben gehad, namelijk het Onderwijs Voorrangsbetrag (OVV) en het Gemeentelijk Achterstanden Beleid (GOA). Voor meer gedetailleerde informatie over de verschillende vormen van onderwijsachterstandenbeleid verwijzen we naar Mulder (1996), Van Langen & Suhre (2001) en Meijnen (2003).

## 1.1 De belangrijkste beleidsmaatregelen: OVB en GOA

De twee belangrijkste beleidsmaatregelen ter bestrijding van onderwijsachterstanden zijn het OVB en het GOA. Het OVB is van 1986 tot 1998 van kracht geweest, de opvolger GOA is in 1998 van start gegaan.

### *OVB*

Het OVB rustte op twee pijlers: het formatiebeleid en het gebiedenbeleid. Het formatiebeleid hield in dat scholen met een substantieel aantal leerlingen uit de achterstandsgroepen extra formatie kregen. Deze leerlingen kregen een gewicht waardoor ze voor méér dan 1 leerling meetelden en dus extra formatie opleverden. Globaal genomen kwam het erop neer dat allochtone kinderen met laag opgeleide en/of werkloze ouders gewicht 1.9 kregen, woonwagenkinderen in aanmerking kwamen voor het 1.7-gewicht en schipperskinderen voor gewicht 1.4. Voorzover zij niet tot een van deze categorieën behoorden, telden Nederlandse kinderen waarvan minstens één van de ouders maximaal een opleiding op vbo-niveau had<sup>1</sup>, voor 1.25 mee. Alle overige kinderen werden niet tot de doelgroepen gerekend en telden gewoon voor 1 leerling. In 1998 is de gewichtenregeling in zoverre herzien dat voor een gewicht van 1.25 voortaan de eis gold 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 gebiedenbeleid omvatte faciliteiten voor de zgn. ‘onderwijsvoorrangsgebieden’, dat waren samenwerkingsverbanden tussen scholen en welzijnsinstellingen in regionale gebieden waar sprake is van een cumulatie van achterstandsproblemen. De scholen in de voorrangsgebieden profiteerden zowel van de formatiecomponent als van de gebiedencomponent van het OVB. Scholen en gebieden hadden veel vrijheid in de besteding van de middelen. Ze konden de inzet van de middelen afstemmen op de eigen specifieke situatie, zolang de faciliteiten natuurlijk ten goede kwamen aan de leerlingen voor wie ze bedoeld waren.

### *De wet GOA*

Per 1 augustus 1998 is het Onderwijsvoorrangsbeleid opgeheven en is de wet Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid (GOA) ingevoerd. Met de nieuwe wet traden qua doelgroepen, algemene doelstellingen en beschikbare middelen geen veranderingen op, maar wel is een belangrijk aantal bevoegdheden en middelen van centrale naar lokale overheid verschoven. De toenmalige staatssecretaris van onderwijs (Netelenbos) beargumenteerde deze decentralisatie met de stelling dat intensieve

---

1 Daarnaast gold nog als criterium dat een van de ouders een ongeschoold arbeidersberoep uitoefende danwel werkloos was.

lokale samenwerking tussen onderwijs en andere beleidsterreinen, zoals jeugdbeleid en veiligheidsbeleid, nodig is om tot een effectieve aanpak van onderwijsachterstand te komen. Om deze samenwerking tot stand te brengen, heeft ze de gemeenten als voortrekkers aangewezen, omdat deze zich bij uitstek in de positie zouden bevinden om integraal belangen af te wegen en maatschappelijke actoren bij elkaar te brengen. Om in aanmerking te komen voor de financiële middelen diende de gemeente, na uitvoerig overleg met de scholen en de betrokken instellingen, een onderwijsachterstandenplan in te dienen. In het plan moest staan hoe alle betrokkenen zich zouden inspannen om achterstanden te bestrijden en hoe het beschikbare geld zou worden ingezet.

Het referentiekader voor de gemeentelijke aanpak was (en is nog steeds) het Landelijke Beleidskader (LBK) dat eenmaal per vier jaar door de rijksoverheid wordt vastgesteld. In dit beleidskader worden de doelstellingen van het achterstandenbeleid geformuleerd en wordt aangegeven wat de landelijke prioriteiten zijn. Er zijn inmiddels twee LBK's uitgebracht: het LBK 1998-2002 en LBK 2002-2006. Werden de doelstellingen in het OVB en in het eerste LBK nog in algemene termen beschreven (verbetering van prestaties, vermindering van voortijdig schoolverlaters, stijging deelname aan havo/vwo), in het nieuwste LBK is voor het eerst ook gestreefd naar kwantificeerbare doelstellingen zoals:

- een toename in 2002-2006 van het percentage allochtone leerlingen dat deelneemt aan het havo en het vwo met 4%;
- een afname in deze periode van het aantal voortijdig schoolverlaters met minimaal 30%;
- een vermindering van de taalachterstand aan het eind van het basisonderwijs van 'gewichtenleerlingen' ten opzichte van de 'ongewogen' leerlingen met 25%.

#### *Tussentijdse aanpassing: het Onderwijskansenbeleid*

Na een kritisch rapport van de Algemene Rekenkamer over de bestrijding van onderwijsachterstanden (Algemene Rekenkamer, 2001), kwam de centrale overheid in 2000 met het voorstel om naast/in aanvulling op het GOA-beleid, een aparte beleidslijn voor een selecte groep zwak presterende scholen te ontwikkelen. Dit beleid kreeg de naam 'Onderwijskansenbeleid'. Achtergrond voor deze schoolspecifieke strategie was het feit dat scholen sterk uiteenlopende resultaten behalen, ook als de randvoorwaarden vergelijkbaar zijn, en dat die verschillen alleen aangepakt kunnen worden als het onderwijs en de onderwijsorganisatie in de afzonderlijke school tot in detail inzichtelijk worden gemaakt. In het Onderwijskansenbeleid moet informatie over het onderwijs en de organisatie de basis zijn voor concrete acties om problemen van de individuele scholen aan te pakken. De school moet de mogelijkheid krijgen om die aspecten aan te pakken die de onderwijskwaliteit van de school kunnen verbeteren. Daarvoor werd extra geld beschikbaar gesteld, bovenop de extra formatie in het kader

van de formatieregeling en het extra budget dat via de gemeente aan de scholen ter beschikking werd gesteld.

## **1.2 De wijzigingen in beleid(scontext)**

Bij de start van het Onderwijsvoorrangsbeleid is besloten dat de onderwijsprestaties en schoolloopbanen van de doelgroep leerlingen door middel van landelijk onderzoek zouden worden gevolgd, om zo vast te kunnen stellen of het achterstandenbeleid het gewenste effect heeft. Door het volgen van leerlingen gedurende hun schoolloopbaan en door vergelijking van groepen leerlingen op achtereenvolgende tijdstippen, kan immers worden vastgesteld of de beoogde doelstelling, het verbeteren van de schoolprestaties en schoolloopbanen van achterstandsléerlingen, wordt bereikt.

Dat het beleid regelmatig van vorm is veranderd, is daarbij een complicerende factor: onderwijsvoorrangsgebieden zijn verdwenen, de criteria voor formatietoekenning zijn veranderd, gemeenten hebben meer invloed gekregen, er zijn onderwijskansscholen aangewezen, etc.

En niet alleen het onderwijsachterstandenbeleid is gewijzigd, ook het algemene onderwijsbeleid en de situatie in het onderwijs zelf zijn aan verandering onderhevig. We noemen bijvoorbeeld de voortdurende instroom van nieuwe allochtone leerlingen in de negentiger jaren; de operatie Weer Samen Naar School (WSNS) die ertoe heeft geleid dat een deel van de leerlingen die voorheen in aanmerking kwamen voor speciaal basisonderwijs, naar reguliere basisscholen zijn gegaan; de ontwikkeling van de Brede School waar achterstandskinderen ook deel kunnen nemen aan extra activiteiten; de klassenassistenten die extra aandacht voor zwakke kinderen mogelijk heeft gemaakt.

Verder heeft de invoering van de Basisvorming in het begin van de jaren negentig mogelijk invloed gehad op de schoolkeuze en de prestaties van leerlingen. Ook heeft de overheid in die tijd bijgedragen aan een enorme uitbreiding van het aantal brede scholengemeenschappen. De invoering van het vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) aan het eind van de jaren negentig is de laatste onderwijskundige vernieuwing die binnen dit kader van belang is. Met het samengaan van vbo en mavo in het vmbo is het landschap van het voortgezet onderwijs ingrijpend veranderd, omdat het aantal mogelijke onderwijstypen daardoor aanzienlijk vergroot werd.

Aan dergelijke veranderingen zullen we in dit rapport slechts zijdelings aandacht besteden. Ze maken het echter vrijwel onmogelijk om eenduidige uitspraken te doen over de effecten van het achterstandenbeleid. In dit rapport proberen we daarom op een rijtje te zetten hoe de onderwijsachterstanden zich sinds 1988 hebben ontwikkeld, zonder de pretentie te hebben dat we het precieze effect van OAB kunnen uitfilteren.

Bij het in kaart brengen van de ontwikkelingen in achterstanden baseren we ons op gegevens die sinds 1988 in het kader van de LEO- en PRIMA-cohortonderzoeken zijn verzameld. Hieronder gaan we kort op die onderzoeken in.

### **1.3 De LEO- en PRIMA-cohortonderzoeken in basis- en voortgezet onderwijs**

#### *Basisonderwijs*

De Landelijke Evaluatie van het OVB (LEO) is in 1988 gestart in het basisonderwijs met de tweejaarlijkse afname van taal- en rekentoetsen in de groepen 4, 6 en 8 op ruim 600 scholen. Per groep namen circa 13.000 leerlingen deel aan het onderzoek. De toetsafname is in 1990 en 1992 in dezelfde groepen herhaald. Groep 4 was telkens een nieuwe groep; de groepen 6 en 8 bestonden grotendeels uit leerlingen die twee respectievelijk vier jaar eerder in groep 4 en 6 zaten. Leerlingen die zijn blijven zitten, verhuisd, of naar het speciaal onderwijs zijn gegaan, zijn niet opnieuw getoetst. Behalve de toetsresultaten is ook informatie verzameld over de achtergrond van de leerlingen (herkomstland, wegingsfactor, sekse, leeftijd, verblijfsduur in Nederland etc.). Bovendien is via schriftelijke vragenlijsten informatie opgevraagd bij directies, leerkrachten en ouders over school-, klas- en gezinskenmerken.

In 1994 zijn de toetsafnames ingepast in het PRIMA-cohortonderzoek, op basis waarvan niet alleen het OVB, maar ook andere beleidsmaatregelen konden worden geëvalueerd, zoals het Weer Samen Naar School (WSNS)-beleid. Hoewel de overgang naar PRIMA gepaard ging met veranderingen in de steekproef, de samenstelling van de toetsen en een uitbreiding van de getoetste jaargroepen met groep 2, bleef de continuïteit gewaarborgd, ondermeer door de inkoop van scholen die buiten de steekproef vielen en door kalibratie van de toetsen (Vierke, 1995). De PRIMA-meting is in 1996, 1998, 2000 en 2002 herhaald. Op dit moment zijn dus de gegevens van acht metingen (drie LEO en vijf PRIMA) in het basisonderwijs beschikbaar.

De toetsen die sinds 1988 bij de leerlingen zijn afgenomen, zijn niet steeds dezelfde geweest. In de drie LEO-metingen werden in groep 4, 6 en 8 taal- en rekentoetsen afgenomen, die speciaal voor de OVB-evaluatie door het CITO waren ontwikkeld. Uitgangspunt bij de constructie van de toetsen was de eis dat ze 'minimale communale leerdoelen' dienden te meten; dat wil zeggen dat het niveau afgestemd moest zijn op vaardigheden die alle leerlingen in de betreffende groep op het moment van de afname zouden moeten beheersen. Omdat de doelstelling van het PRIMA-onderzoek breder was dan van LEO, en niet alleen gericht op kansarme maar ook op kansrijkere groepen in het basisonderwijs, zijn de toetsen in 1994 zodanig aangepast dat zij ook aan de bovenkant goed differentieerden. Bovendien werden voor het eerst toetsen in groep 2 afgenomen, te weten Ordenen en Begrippen uit het CITO-Leerlingvolgsysteem (CITO-LVS).

In 1998 is de rekentoets in groep 4, 6 en 8 vervangen door de toets Rekenen/Wiskunde uit het CITO-LVS, en wordt sindsdien in groep 6 en 8 ook de CITO-LVS-toets Begrijpend Lezen afgenomen.

Door 'dubbelafnames' en kalibratie van de toetsen is er telkens voor gezorgd dat er een vertaalslag tussen de toetsen onderling kon worden gemaakt (Vierke, 1995; Kamphuis e.a., 1998).

#### *Voortgezet onderwijs*

Sinds 1988 wordt ongeveer de helft van de leerlingen (circa 6.500) die in groep 8 hebben meegedaan aan het LEO- of PRIMA-cohortonderzoek, in het voortgezet onderwijs verder gevolgd. Het eerste cohort dat 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 eind-examenresultaten. 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, volgden de cohorten 92-8, 96-8 en 2000-8.

In schema 1.1 staat aangegeven in welke jaren informatie over de cohorten in het basis- en voortgezet onderwijs is verzameld.

Belangrijk kenmerk van de basisschoolbestanden, zowel LEO- als PRIMA, is dat ze gebaseerd zijn op een steekproef van scholen met daarbinnen leerlingen, waardoor ze typisch geëigend zijn voor multi-niveau analyses. Verder omvatten beide bestanden steeds een landelijk representatieve steekproef en een aanvullende steekproef. In de aanvullende steekproef zijn extra scholen opgenomen met een groot aandeel doelgroepeleringen. Dit is met name gedaan omdat in de representatieve steekproef te weinig allochtone achterstandsleerlingen zitten, waardoor uitsplitsingen naar bijvoorbeeld herkomstland en opleidingsniveau niet mogelijk was.

In het onderzoek in het voortgezet onderwijs is niet uitgegaan van scholen, maar van leerlingen die uitwaaiëren over een groot aantal scholen voor voortgezet onderwijs. Daardoor is multi-niveau analyse op de VO-bestanden niet goed mogelijk.



Schema 1.1 - LEO- en PRIMA-metingen in basis- en voortgezet onderwijs sinds 1988<sup>2</sup>

		2	(3)	4	(5)	6	(7)	8	vo1	vo2	vo3	vo4	vo5	vo6
L1	1988			c		b		a						
	1989								a					
L2	1990			d		c		b		a				
	1991										a			
L3	1992			e		d		c				a		
	1993								c				a	
P1	1994	g		f		e		d		c				a
	1995										c			
P2	1996	h		g		f		e				c		
	1997								e					
P3	1998	i		h		g		f		e				
	1999										e			
P4	2000	j		i		h		g				e		
	2001								g					
P5	2002	k		j		i		h		g				

De cohortonderzoeken zijn opgezet als combinatie van een longitudinaal cohort en een time-lag design. Deze designs maken zowel cross-sectionele als longitudinale vergelijkingen mogelijk. Een *cross-sectionele* vergelijking van schoolloopbanen in het basisonderwijs kan worden gemaakt tussen meerdere cohorten in dezelfde jaargroep; bijvoorbeeld groep 4 in 1988 (aangeduid als 88-4) met groep 4 in 1996 (96-4) en groep 4 in 2000 (2000-4). Bij dit type vergelijkingen moet natuurlijk rekening worden gehouden met mogelijke verschillen in de samenstelling van de cohorten, bijvoorbeeld wat betreft percentage alloctonen, en met veranderingen in de externe omstandigheden, bijvoorbeeld de invoering van een nieuwe beleidsmaatregel zoals de invoering van het VMBO.

De *longitudinale* component betreft de mogelijkheid om cohorten leerlingen te volgen over meerdere jaargroepen; bijvoorbeeld leerlingen die in 1988 in groep 4, in 1990 in groep 6 en in 1992 in groep 8 zijn getoetst en daarna ook in het voortgezet onderwijs verder zijn gevolgd. Een belangrijke beperking aan de longitudinale opzet is dat een aantal leerlingen tussentijds uit de longitudinale cohorten verdwijnt; deels door uitval van scholen of verhuizing van de leerling, maar ook door zittenblijven of uitstroom naar het speciaal onderwijs. Die beperking geldt overigens alleen in het basisonder-

<sup>2</sup> L staat voor LEO, P voor PRIMA. Het cijfer daarachter geeft de meting aan. De cijfers in de bovenste rij staan voor de groep in het basisonderwijs (2 t/m 8) en het jaar in het voortgezet onderwijs (vo1 t/m vo6). De letters staan voor de leerlingcohorten. Zo bestaat cohort c uit de leerlingen die in 1988 zijn getoetst in groep 4, in 1990 in groep 6 en in 1992 in groep 8. Vervolgens zijn ze ook verder gevolgd in het voortgezet onderwijs.

wijs. In het voortgezet onderwijs zijn leerlingen gevolgd ongeacht de school of jaargroep.

#### **1.4 Onderzoeksvragen**

De LEO-, PRIMA- en VO-rapportages, en andere rapporten die zijn gebaseerd op de cohortonderzoeken, met name de Minderhedenrapportages van het SCP (1996, 1999, 2001) en het rapport van Van Langen en Suhre (2001), hebben al veel informatie opgeleverd over de schoolloopbaanontwikkeling van de OAB-doelgroep leerlingen. Er is ondermeer gerapporteerd over de toetsprestaties, adviezen, VO-schoolkeuze, zittenblijven, op- en afstroom, vakkenkeuze, het eindexamen en de vervolgscholen. Voor een deel kan in het voorliggende rapport dan ook worden voortgebouwd op de bestaande kennis. Maar uiteraard zijn er ook vragen onbeantwoord gebleven. Zo is in vrijwel elk rapport over het basisonderwijs de kanttekening gemaakt dat de longitudinale gegevens alleen betrekking hebben op de leerlingen die onvertraagd het basisonderwijs hebben doorlopen. Informatie over kinderen die door zittenblijvers, verwijzing naar het speciaal onderwijs of verhuizing zijn uitgevallen, was niet beschikbaar. In de laatste twee PRIMA-metingen is met terugwerkende kracht informatie opgevraagd over de leerlingen die tussentijds zijn uitgevallen. Hiermee kan in het hier voorliggende rapport een belangrijk hiaat worden opgevuld.

Andere aspecten waar in de cohortonderzoeken nog nauwelijks aandacht aan is besteed, zijn de relaties tussen de sociaal-etnische samenstelling van de school en de wijze waarop basisscholen werken aan achterstandsbestrijding enerzijds, en de onderwijspositie van hun leerlingen aan het eind van het voortgezet onderwijs anderzijds. Deze relaties zijn in het kader van het achterstandsbeleid natuurlijk uitermate belangrijk. Het uiteindelijke doel van het beleid is immers om, via achterstandsbestrijding in het basisonderwijs, de onderwijspositie van achterstandsleerlingen in het voortgezet onderwijs, en daarmee hun maatschappelijke kansen, te verbeteren. Ook de vraag of de samenstelling van de basisschool (sociaal-etnische segregatie) gevolgen heeft voor de onderwijspositie in het voortgezet onderwijs is in dit verband relevant.

De basisscholen proberen de achterstanden op allerlei manieren aan te pakken: leerlingen krijgen voorschoolse programma's, ouders worden meer bij de school betrokken, allochtone kinderen krijgen extra onderwijs in de Nederlandse taal etc. Door Tesser & Iedema (2001) worden dit soort kenmerken van de werkwijze van scholen aangeduid als 'effectief achterstandsonderwijs'. In de Minderhedenrapportage 2001 is de relatie onderzocht tussen de relevante school- en klaskenmerken en de leerwinst tussen groep 6 en 8 van het basisonderwijs. De nadruk in die rapportage lag uiteraard op de effecten van de onderwijskenmerken op de prestaties van de allochtone leerlingen. In het hier voorgestelde onderzoek zullen we het onderzoek naar effecten van

schoolcompositie en andere school- en klaskenmerken uitbreiden naar effecten op de onderwijspositie van zowel allochtone als autochtone achterstandsleerlingen aan het eind van het voortgezet onderwijs.

Het doel van dit rapport is in de eerste plaats een overzicht te geven van de ontwikkelingen van de onderwijsachterstanden in basis- en voortgezet onderwijs in de periode 1988-2002. We doen dat door de schoolloopbaan op te delen in drie fasen (basisonderwijs, overgang basis- voortgezet onderwijs en voortgezet onderwijs) en per fase een aantal onderzoeksvragen te beantwoorden. Die vragen zijn:

#### *Basisonderwijs*

- 1a. Hoe heeft de relatieve achterstand van de OAB-doelgroepleerlingen zich sinds 1988 ontwikkeld?
- 1b. Is er absoluut gezien sprake van stijgende schoolprestaties bij de (OAB-doelgroep-)leerlingen?
- 1c. In welke mate is er bij de (OAB-doelgroep)leerlingen sprake (geweest) van loopbaangebeurtenissen als zittenblijven, verwijzen naar speciaal onderwijs en schoolwisseling door verhuizing?

#### *Overgang basis- voortgezet onderwijs*

- 2a. Is er sinds 1988 sprake van veranderingen van advies aan en van schoolkeuze door de (OAB-doelgroep)leerlingen?
- 2b. Is er sinds 1988 sprake van veranderingen in de relatie tussen schoolprestaties en advies, en tussen advies en feitelijke niveaukeuze bij de (OAB-doelgroep)leerlingen?

#### *Voortgezet onderwijs*

- 3a. Hoe heeft de onderwijspositie van de (OAB-doelgroep)leerlingen zich sinds 1988 in het voortgezet onderwijs ontwikkeld? Is er sprake van een toenemende deelname van de doelgroepleerlingen aan de hogere vormen van onderwijs?
- 3b. In welke mate is er bij de (OAB-doelgroep)leerlingen sprake van loopbaangebeurtenissen als zittenblijven en op- en afstroom? Is dat sinds 1988 veranderd?

Vervolgens wordt de relatie tussen basis- en voortgezet onderwijs gelegd aan de hand van de volgende vragen:

#### *Relatie basis- en voortgezet onderwijs*

- 4a. In welke periode van de schoolloopbaan ontstaat de achterstand voor de diverse OAB-categorieën? Is er wat dat betreft iets veranderd sinds 1988? Is er sprake van een toenemende meritocratisering, m.a.w.: zijn de prestaties sinds 1988 van meer

belang en herkomstkenmerken van minder belang geworden voor de onderwijsloopbaan?

- 4b. Wat is de relatie tussen effectief achterstandsonderwijs in het basisonderwijs en de onderwijspositie van de (OAB-doelgroep)leerlingen aan het eind van het voortgezet onderwijs?

## 1.5 Uitsplitsingen naar OAB-categorieën en typen gemeenten

### *OAB-categorieën*

In alle vragen draait het om de onderwijspositie van de OAB-doelgroepleerlingen. De belangrijkste OAB-categorieën zijn de 1.25- en de 1.9-leerlingen. Voor een scherper beeld van de verschillende groepen achterstandsleerlingen maken we in dit rapport nadere onderscheidingen binnen de doelgroepen:

1. Sinds 1998 zijn voor alle leerlingen in het basisonderwijs de criteria om in aanmerking te komen voor het 1.25-gewicht aangescherpt: niet één van beide ouders maar *beide* ouders mogen maximaal vbo hebben gevolgd. In de cohorten die we in dit rapport beschrijven hebben we met beide groepen 1.25-leerlingen te maken. Om een vergelijking in de tijd te kunnen maken, onderscheiden we binnen de ‘oude’ 1.25-leerlingen (volgens de ruime criteria) twee groepen:
  - a) de 1.25-leerlingen met één laag opgeleide ouder, dus de groep die volgens de oude criteria wel en volgens de aangescherpte criteria niet meer in aanmerking komen voor het 1.25-gewicht. Sinds 1998 hoort deze groep tot de 1.0-categorie. We noemen die ‘1.25-ex’;
  - b) de 1.25-leerlingen met beide ouders laag opgeleid, dus de groep die nu nog steeds in aanmerking komen voor het 1.25-gewicht.

Door dit onderscheid in de 1.25-leerlingen is de groep 1.0-leerlingen ook afgebakend: dit waren de leerlingen van wie beide ouders een hogere opleiding hebben dan vbo, maar sinds 1998 horen ook de leerlingen met één hoger opgeleide ouder tot deze groep. Deze laatste groep leerlingen zijn door ons echter ondergebracht in de categorie ‘1.25-ex’. De resterende 1.0-leerlingen noemen we hier 1.0+-leerlingen: de leerlingen die zowel voor als na de aanscherping tot de 1.0-categorie behoorden.

Het volgende schema geeft een overzicht van de door ons gehanteerde OAB-categorieën en het officiële gewicht dat ze vóór en ná de aanscherping hadden:

	<i>criteria</i>	<i>voor aanscherping</i>	<i>na aanscherping</i>
1.0+	beide ouders hoger dan vbo	1.0	1.0
1.25-ex	één van beide ouders maximaal vbo	1.25	1.0
1.25	beide ouders maximaal vbo	1.25	1.25
1.9	uit buitenland, en één ouder laag opgeleid en/of laag beroepsniveau	1.9	1.9

2. Binnen de 1.9-leerlingen worden leerlingen van Turkse, Marokkaanse, Surinaams/Antilliaanse en overige herkomst worden onderscheiden. In navolging van Tesser en Iedema (2001) wordt ook een categorie ‘gemengd’ onderscheiden, waarbij één ouder van Nederlandse en één ouder van allochtone herkomst is.

#### *Verschillen tussen typen gemeenten*

De OAB-doelgroepleerlingen zijn zeer ongelijk verdeeld over het land. Vooral in de vier grote steden is er een sterke concentratie van achterstandsleerlingen te zien. Maar ook de middelgrote steden worden steeds meer geconfronteerd met leerlingen met onderwijsachterstanden. Uit tal van onderzoeken (bijv. SCP, 1996, 1999; Mulder, 1996; Driessen e.a., 2003) komt naar voren dat de problematiek van achterstandsleerlingen sterker speelt wanneer er sprake is van een concentratie van deze leerlingen. Vanwege de verschillen tussen de gemeenten in concentratie van OAB-doelgroepleerlingen, zullen we in het hier voorgestelde onderzoek onderscheid maken naar scholen gevestigd in de G4, de middelgrote steden (21), plattelandsgemeenten en overige gemeenten. We onderscheiden hier ook extra de plattelandsgemeenten omdat uit onderzoek blijkt dat ook daar, samenhangend met het aantal 1.25-leerlingen, sprake is van extra achterstanden (Van Langen & Vierke, 1992; Van Langen & Hulsen, 2001; Jungbluth, 1997; Mulder & Kloprogge, 2001).

### **1.6 Opzet van het rapport**

In de volgende twee hoofdstukken, waarin het basisonderwijs centraal staat, wordt onderzoeksvraag 1 beantwoord: hoofdstuk 2 gaat over de ontwikkeling van de relatieve achterstand in taal, rekenen en begrijpend lezen (vraag 1a), hoofdstuk 3 over de ontwikkeling van de absolute achterstand in deze vaardigheden (vraag 1b). In hoofdstuk 3 komen daarnaast ook de bijzondere loopbaangebeurtenissen bij de OAB-leerlingen aan de orde, zoals zittenblijven en verwijzing naar speciaal onderwijs (vraag 1c).

In hoofdstuk 4 wordt de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs beschreven (onderzoeksvraag 2). Welke adviezen hebben de leerlingen gehad, en in hoeverre hebben ze dat advies opgevolgd? Hoofdstuk 5 geeft een overzicht van de schoolloop-

banen in de eerste vier jaren van het voortgezet onderwijs (onderzoeksvraag 3). Er wordt ingegaan op de vraag naar welke schooltypen de OAB-doelgroepleerlingen in de loop van de tijd zijn gegaan, hoe vaak ze van schooltype zijn gewisseld en/of zijn blijven zitten, en op de eindexamenresultaten van de (i)vbo- en mavo-leerlingen.

In hoofdstuk 6 wordt uiteengezet in welke periode van de schoolloopbaan onderwijsachterstanden eigenlijk ontstaan (onderzoeksvraag 4a). Gebeurt dat alleen in het basisonderwijs of levert het voortgezet onderwijs daar ook nog een bijdrage aan? En is er wat dat betreft iets verandert in de loop van de tijd?

Onderzoeksvraag 4b, de vraag naar de relatie tussen effectief achterstandsonderwijs in het basisonderwijs en de onderwijspositie van de (OAB-doelgroep)leerlingen aan het eind van het voortgezet onderwijs, wordt in hoofdstuk 7 behandeld.

Het slothoofdstuk, hoofdstuk 8, geeft een samenvatting van de bevindingen uit de voorgaande hoofdstukken, gevolgd door een aantal conclusies.

## 2 De ontwikkeling van de relatieve achterstand van de OAB-doelgroepleerlingen

Dat prestaties in het basisonderwijs belangrijk zijn voor de verdere loopbaan in het voortgezet onderwijs en daarmee voor de maatschappelijke kansen van leerlingen, is inmiddels gemeengoed geworden. Dat blijkt bijvoorbeeld overduidelijk uit het belang dat door scholen, leerlingen én hun ouders wordt gehecht aan de score op de CITO-Eindtoets. Cd-roms met oefenopgaven, huiswerkbegeleiding en/of bijlessen: niets wordt aan het toeval overgelaten om een zo hoog mogelijke score te halen en daarmee toegang tot een zo hoog mogelijk type voortgezet onderwijs te verkrijgen.

De CITO-Eindtoets geeft een indicatie van wat de leerling gedurende de hele basisschoolperiode op het gebied van onder andere taal, rekenen en informatieverwerking heeft geleerd. Het kan worden gezien als de eindopbrengst van het basisonderwijs. Maar wat is daaraan voorafgegaan? Hoe waren de prestaties in de eerdere jaren? In dit hoofdstuk zetten we de prestatieontwikkeling van het begin tot het eind van het basisonderwijs op een rijtje. De OAB-doelgroepen nemen daarbij uiteraard een centrale plaats in. We kijken in de eerste plaats naar de prestaties van deze groepen in de verschillende leerjaren in vergelijking met die van kinderen van hoger opgeleide ouders. Is hun achterstand aan het eind van het basisonderwijs groter of kleiner geworden dan aan het begin? Verschilt de ontwikkeling van de allochtone achterstandsleerlingen van die van de autochtone? En hoe heeft dat zich de afgelopen jaren ontwikkeld? De overheid treft al jaren lang maatregelen om de achterstand van kinderen van laag opgeleide ouders terug te dringen. In hoeverre is dat gelukt? Is de achterstand van de OAB-doelgroepleerlingen sinds het eind van de tachtiger jaren daadwerkelijk kleiner geworden? Deze vragen vormen het onderwerp van dit hoofdstuk.

Of de achterstand van OAB-leerlingen is verminderd, kan op verschillende manieren worden vastgesteld, en is afhankelijk van de gehanteerde norm. In evaluaties van het achterstandenbeleid was het gebruikelijk om de mate van achterstand te bepalen door de prestaties van de OAB-doelgroepen af te zetten tegen het landelijk gemiddelde van alle leerlingen uit het betreffende jaarcohort. Hoe verder de gemiddelde scores van de doelgroepleerlingen onder het landelijk gemiddelde liggen, hoe groter de achterstand. We hebben het dan dus over de *relatieve* achterstand. Hoe de prestaties zich in *absolute* zin ontwikkelen, wordt dan echter niet duidelijk. Het is immers goed mogelijk dat de prestaties van de doelgroepleerlingen omhoog gaan, terwijl de relatieve achterstand blijft bestaan of zelfs nog groter wordt. Dat gebeurt namelijk als niet alleen de doelgroepleerlingen maar ook de andere leerlingen beter zijn gaan presteren.

Of de relatieve en absolute achterstand in de loop van de tijd kleiner is geworden, kan eveneens op meer manieren worden onderzocht: door een cross-sectionele en door een longitudinale vergelijking van de prestaties. Bij de cross-sectionele vergelijking worden de prestaties van de doelgroepleerlingen vergeleken met de prestaties van leerlingen in dezelfde jaargroepen bij eerdere metingen, bijvoorbeeld de prestaties van de leerlingen die in 1992 in groep 6 zaten met die van leerlingen die in 1988 of in 1998 in groep 6 zaten. Bij de longitudinale vergelijking gaat het om de vraag hoe de prestaties van de leerlingen zich hebben ontwikkeld naarmate zij verder in het onderwijs komen. Zo kunnen de prestaties van leerlingen die in 1992 in groep 4 zaten, vergeleken worden met de prestaties van diezelfde leerlingen in 1994 in groep 6, en in 1996 in groep 8.

Het bovenstaande komt erop neer dat er vier typen analyses uitgevoerd kunnen worden om vast te stellen of de achterstand van de doelgroepleerlingen in de loop van de tijd is verminderd:

1. cross-sectionele analyses van de relatieve achterstand;
2. longitudinale analyses van de relatieve achterstand;
3. cross-sectionele analyses van de absolute achterstand;
4. longitudinale analyses van de absolute achterstand.

In dit en in het volgende hoofdstuk komen alle vier de typen analyses aan de orde. In dit hoofdstuk bespreken we de relatieve achterstand, en in het volgende hoofdstuk de absolute achterstand. De vier typen analyses voeren we uit voor taal, rekenen en begrijpend lezen. We doen we dat niet voor alle cohorten. We hebben gekozen voor de cross-sectionele cohorten 1988, 1994, 1998 en 2002, en de longitudinale cohorten 92-8L, 98-8L en 02-8L (zie schema 1.1). Groep 2 wordt pas sinds 1994, bij de start van PRIMA, onderzocht. Daarom wordt deze groep in de analyses van het 88-cohort niet meegenomen.

In paragraaf 2.1 komt de cross-sectionele vergelijking van de relatieve achterstand ter sprake. We presenteren de prestatiescores in de groepen 2, 4, 6 en 8 die in 1988, 1994, 1998 en 2002 zijn gehaald. We maken daarbij onderscheid naar OAB-doelgroepen (par. 2.1.2), herkomstlandcategorieën (par. 2.1.3), verblijfsduur in Nederland (2.1.4) en gemeente-type (2.1.5). In paragraaf 2.1.6 worden alle variabelen in een multi-level model geanalyseerd. Op basis hiervan kunnen we vaststellen of de achterstand van de OAB-doelgroepleerlingen in de loop van de tijd kleiner is geworden en wat het effect van de achtergrondkenmerken daarop is.

Vervolgens gaan we in paragraaf 2.2 over naar de longitudinale analyses, waarbij opnieuw een uitsplitsing wordt gemaakt naar OAB-doelgroep (2.2.1) en herkomstlandcategorie (2.2.2). In de multi-levelanalyses (par. 2.2.3) worden alle variabelen in onderlinge samenhang geanalyseerd.



In paragraaf 2.3 wordt een samenvatting van de resultaten gegeven.

Voor we aan de resultaten toekomen, gaan we in paragraaf 2.1.1 eerst kort in op de scores en de variabelen die in de analyses worden meegenomen.

## **2.1 Cross-sectionele vergelijking van de relatieve achterstand**

### **2.1.1 T-scores en variabelen**

#### *T-scores*

Voor het vaststellen van achterstanden moet vanzelfsprekend worden uitgegaan van de aantallen goed gemaakte opgaven op de toetsen. Het is echter niet mogelijk de aantallen of percentages goed gemaakte opgaven zonder meer te gebruiken voor het analyseren en beschrijven van de resultaten. Er zijn namelijk verschillen tussen de toetsen, zowel tussen de jaargroepen als tussen de vakgebieden. Ook de toetsen die bij LEO werden gebruikt, verschillen van de PRIMA-toetsen. Het aantal antwoordalternatieven varieert en de moeilijkheidsgraad is niet steeds hetzelfde. Om die reden zijn de aantallen of percentages goed gemaakte opgaven van de groepen 2, 4, 6 en 8 niet altijd vergelijkbaar en kunnen ook de verschillende toetsen van één jaargroep (taal, rekenen en begrijpend lezen) niet met elkaar worden vergeleken.

Om het probleem van de onvergelijkbaarheid van de toetsresultaten te ondervangen, zijn voor het onderzoek naar de *relatieve* achterstand de aantallen goed gemaakte opgaven van de leerlingen op alle toetsen, dus zowel voor taal, rekenen als voor begrijpend lezen, omgezet in zogenaamde ‘T-scores<sup>1</sup>’, een score met een landelijk gemiddelde van 50 en een standaarddeviatie van 10. Omdat dit voor alle toetsen en voor alle leerjaren is gedaan, zijn alle scores onderling te vergelijken.

---

1 Voor het berekenen van de T-scores zijn de toetsscores volgens de Blom-ranking-procedure genormaliseerd en vervolgens getransformeerd naar scores met een gemiddelde van 50 en een standaarddeviatie van 10. Omdat dit voor elke meting is gebeurd, zijn de toetsscores per meetjaar gecentreerd. Dit heeft tot gevolg dat bij de cross-sectionele vergelijking een zelfstandig effect van meting na controle voor individuele en schoolkenmerken niet meer gevonden kan worden. Alleen de interactie-effecten van meting met de overige onafhankelijke variabelen zijn hier interessant, omdat deze ontwikkelingen in de tijd aangeven.

### *Variabelen*

In de analyses zijn de volgende onafhankelijke variabelen opgenomen:

leerlingniveau:

*OAB-groep*: op basis van opleidingsniveau en herkomstland van de ouders worden acht categorieën leerlingen onderscheiden, namelijk:

- \* 1.0+-leerlingen; leerlingen van wie beide ouders een opleiding hoger dan vbo hebben;
- \* 1.25-ex; leerlingen van wie één van de ouders een opleiding hoger dan vbo heeft;
- \* 1.25-leerlingen; leerlingen van wie beide ouders maximaal een vbo-opleiding hebben;
- \* 1.9-gemengd allochtoon (één Nederlandse ouder, één allochtone ouder);
- \* 1.9-Surinaams/Antilliaans;
- \* 1.9-Turks;
- \* 1.9-Marokkaans;
- \* 1.9-overig allochtoon.

*geslacht*: jongen/meisje

*verblijfsduur*:

- \* korter dan 4 jaar;
- \* 4-5 jaar;
- \* langer dan 5 jaar;
- \* altijd.

*cohort*: 1988, 1994, 1998, 2002 (1988 niet voor groep 2; 1988 en 1994 niet voor begrijpend lezen).

schoolniveau:

*verstedelingsgraad* van de gemeente waarin de school zich bevindt:

- \* G4;
- \* G21;
- \* plattelandsgemeenten;
- \* overige gemeenten.

In bijlage 1 staat een overzichtstabel van de aantallen per onafhankelijke variabele, uitgesplitst naar leerjaar en naar cohort.

Bij de leerlingkenmerken wordt een onderscheid gemaakt tussen 1.25-ex en 1.25-leerlingen. Zoals in hoofdstuk 1 ook is uitgelegd, is dat gedaan in verband met de aanscherping van de criteria voor het 1.25-gewicht in 1998.

We geven hier nogmaals een overzicht van de door ons gehanteerde OAB-categorieën en het officiële gewicht dat ze vóór en ná de aanscherping hadden.

<i>criteria</i>	<i>voor aanscherping</i>	<i>na aanscherping</i>
1.0+ beide ouders hoger dan vbo	1.0	1.0
1.25-ex één van beide ouders lager dan vbo	1.25	1.0
1.25 beide ouders lager dan vbo	1.25	1.25
1.9 uit buitenland, en één ouder laag opgeleid en/of laag beroepsniveau	1.9	1.9

Deze indeling lijkt wellicht wat ingewikkeld, maar hierdoor zijn we wel in staat de OAB-categorieën over de jaren heen te vergelijken.

Na deze uitleg beginnen we met de beschrijving van de resultaten. Hoe hebben de prestatiescores van de OAB-categorieën zich in de loop van de tijd ontwikkeld?

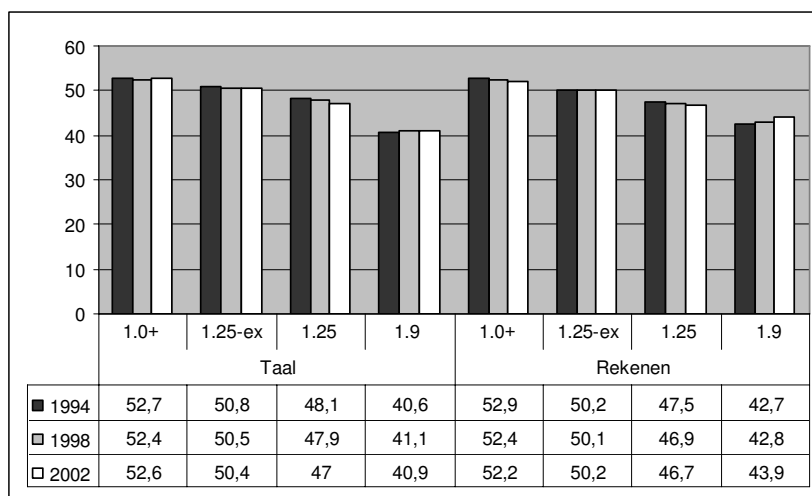
### **2.1.2 Prestatiescores naar OAB-categorie**

In deze paragraaf vergelijken we de toetsscores van de leerlingen uit de verschillende OAB-doelgroepen in de groepen 2, 4, 6 en 8. Voor groep 2 bekijken we de taal- en rekenscores van de cohorten 1994, 1998 en 2002. Voor de hogere groepen komt daar cohort 1988 nog bij. Behalve de taal- en rekentoetsen is in 1998 en 2002 in groep 6 en 8 ook de toets Begrijpend Lezen afgenomen. Omdat het beeld in de verschillende jaargroepen in het algemeen overeenkomt, beperken we ons tot de groepen 2 en 8. Op de tussenliggende groepen gaan we alleen in als daar sprake is van een afwijkend beeld. In de bijlagen (2.1 t/m 2.4) zijn de toetsscores van die groepen wel opgenomen.

#### *groep 2*

We beginnen met Figuur 2.1 waarin per OAB-categorie de gemiddelde taal- en rekenscores in groep 2 worden weergegeven in 1994, 1998 en 2002.

Figuur 2.1 – T-scores op de taal- en rekentoets, uitgesplitst naar OAB-categorie (gemiddelden, groep 2, cohorten 94, 98 en 02)



Uit de figuur blijkt dat er sinds 1994 nauwelijks iets is veranderd in de onderlinge verhouding tussen de OAB-categorieën. De 1.0+-categorie scoort het hoogst, gevolgd door de categorieën 1.25-ex, 1.25 en als laatste de 1.9. Of er sprake is van een significant verschil tussen de cohorten, hangt af van het gekozen criterium. We kunnen uitgaan van verklaarde variantie, van een significantieniveau van 1 procent of van een niveau van 5 procent. Bij de multi-levelanalyses komen we op die keuze terug. Voor een eerste globale interpretatie van de scores in de grafieken, gaan we uit van een kwart standaarddeviatie als criterium voor een onderwijskundig relevant verschil (Tesser e.a., 1990). Aangezien de standaarddeviatie bij de taalscores 10 is, spreken we bij een verschil van 2.5 punt van een relevant verschil. Wanneer we dat criterium hanteren, moeten we concluderen dat er bij geen van de categorieën sprake is van een relevante ontwikkeling. De prestaties van de groepen zijn niet dicht bij elkaar komen te liggen en de achterstand van de OAB-doelgroepen is in 2002 nog even groot als in 1994.

Hoe groot de achterstanden zijn, kan worden opgemaakt uit de vergelijking van de OAB-categorieën. Daaruit blijkt dat de relatieve scores van de 1.25-ex vrij dicht tegen die van de 1.0+-leerlingen aanliggen; het verschil bedraagt minder dan 2.5 punt. Tussen de 1.25-ex en 1.25 is de afstand groter dan 2.5 punt en dus relevant. De 1.9-leerlingen blijven ver achter bij de andere groepen; de achterstand op de 1.0+-leerlingen loopt op tot 12 punten. Daarin is sinds 1994 niets veranderd.

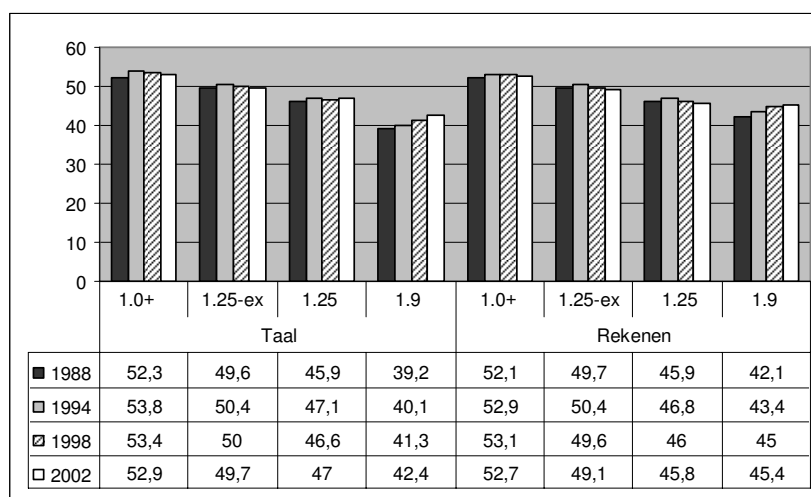
Wat rekenen betreft hebben zich in groep 2 evenmin relevante ontwikkelingen voorgedaan in de onderlinge verhoudingen. In 1994 was er sprake van een achterstand van de doelgroopleerlingen ten opzichte van de 1.0+-leerlingen, en die is in 2002 nog vrijwel even groot. Er zijn wel een paar verschillen met de taalprestaties: de afstand tussen de 1.25-ex en de 1.0+-categorie is iets groter en die tussen de 1.9- en 1.0+-categorie juist kleiner.

#### groep 8

Op groep 4 en 6 gaan we hier verder niet in. De scores die in die groepen zijn gehaald, staan in bijlage 2.2 en 2.3. We gaan meteen door naar het eind van het basisonderwijs. Over groep 8 hebben we meer gegevens dan over groep 2. In de eerste plaats is groep 8 al vanaf 1988 bij de cohortonderzoeken betrokken. In de tweede plaats wordt sinds 1998 in groep 8 naast de Taal- en Rekentoets ook Begrijpend Lezen afgenomen. Ten opzichte van groep 2 hebben we dus informatie over een extra cohort en een extra toets.

In Figuur 2.2 zijn de taal- en rekenscores van vier cohorten op een rijtje gezet.

*Figuur 2.2 – T-scores op de taal- en rekentoets, uitgesplitst naar OAB-categorie (gemiddelden, groep 8, cohorten 88, 94, 98 en 02)*



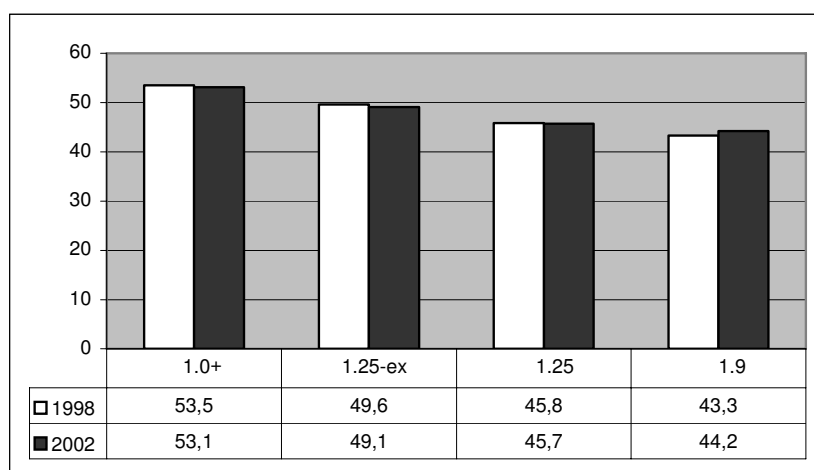
In groep 8 zien we dezelfde volgorde als in groep 2, met de hoogste scores bij de 1.0+-categorie en de laagste bij de 1.9-groep. Maar in tegenstelling tot bij groep 2 zien we hier wel een ontwikkeling in de relatieve prestaties. De taalachterstand van de 1.9-categorie ten opzichte van de andere groepen is sinds 1988 afgenomen. Het verschil tussen de scores in 1988 en in 2002 bedraagt 3.2 punten en kan dus als een rele-

vant verschil worden beschouwd. Bij de andere groepen zijn de relatieve scores niet noemenswaardig veranderd.

De positieve ontwikkeling bij de 1.9-leerlingen zien we bij rekenen ook terug. Het verschil tussen 1988 en 2004 is met 3.3 punt vrijwel even groot als bij taal. Bij de andere groepen is het beeld eveneens hetzelfde als bij taal in die zin dat er geen ontwikkeling, positief noch negatief, kan worden vastgesteld.

Figuur 2.3 geeft informatie over begrijpend lezen. Zoals gezegd, is deze toets alleen in 1998 en 2002 afgenomen en kunnen we dus slechts twee cohorten vergelijken.

*Figuur 2.3 – T-scores op de toets Begrijpend Lezen, uitgesplitst naar OAB-categorie (gemiddelden, groep 8, cohorten 98 en 02)*



Over begrijpend lezen kunnen we kort zijn: tussen 1998 en 2002 hebben zich geen noemenswaardige veranderingen voorgedaan. De achterstand die de doelgroepleerlingen in 1998 hadden ten opzichte van de 1.0+-leerlingen (resp. 4, 8 en 10 punten) bestaat in 2002 nog in vrijwel dezelfde mate.

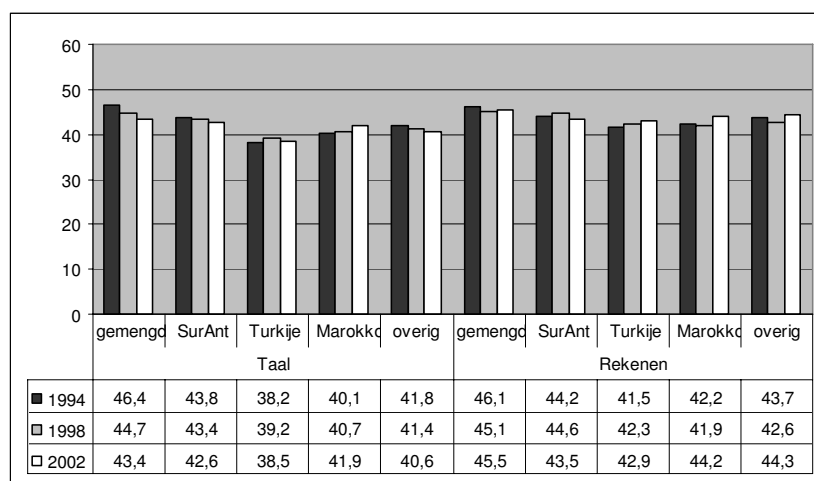
Samenvattend kunnen we zeggen dat alleen de taal- en rekenprestaties van de 1.9-leerlingen in groep 8 zich positief hebben ontwikkeld. Dit beeld zien we alleen in groep 8; in groep 4 en 6 was die positieve tendens nog niet zichtbaar (zie bijlage 2.2 en 2.3). Bij de andere groepen is er sinds 1988 nagenoeg niets veranderd.

### 2.1.3 De 1.9-leerlingen nader bekeken

De 1.9-leerlingen hebben hun achterstand sinds 1988 dus iets ingelopen. Maar de 1.9-categorie is geen homogene groep; de afstand tot de Nederlandse taal en cultuur, de verblijfsduur in Nederland en de reden van de komst naar Nederland lopen zeer uiteen en zijn afhankelijk van het land van herkomst. Daarom onderscheiden we in deze paragraaf binnen de 1.9-categorie vijf herkomstlandcategorieën en bekijken we of er tussen deze groepen verschillen zijn in de ontwikkeling van de prestaties. We doen dat op dezelfde manier als in de vorige paragraaf. Eerst beschrijven we de prestaties in groep 2, daarna in groep 8. In bijlage 2.2 en 2.3 staan de scores in de tussenliggende groepen 4 en 6.

Figuur 2.4 geeft de taalprestaties van de herkomstlandgroepen in groep 2 weer.

*Figuur 2.4 – T-scores van de 1.9-leerlingen op de taal- en rekentoets, uitgesplitst naar herkomstlandcategorie (gemiddelden, groep 2, cohorten 94, 98 en 02)*



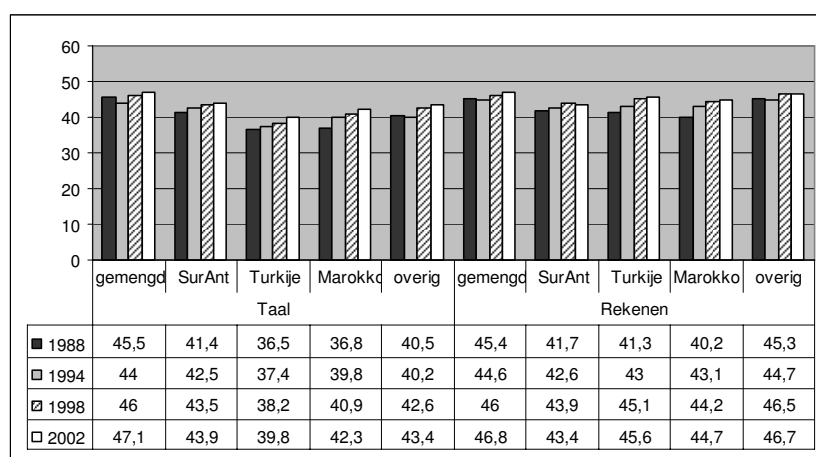
De categorie ‘1.9-gemengd’, dus de leerlingen met één Nederlandse en één allochtone ouder, haalt in alle drie de cohorten de hoogste scores op de taaltoets, maar is ook de enige groep die sinds 1994 méér dan 2.5 punt is gedaald. De andere groepen zijn óf iets gedaald óf iets gestegen; de veranderingen zijn echter te klein om er veel betekenis aan toe te kennen. De Turkse leerlingen halen in groep 2 de laagste taalscores.

Bij rekenen is het beeld over de jaren heen wisselend. De ene groep heeft de hoogste scores in 1994 gehaald, de ander in 1998 of 2002. Alleen bij de Turkse leerlingen is

een stijgende lijn te zien, maar het verschil haalt niet het criterium van 2.5 punt en wordt dus als niet relevant beschouwd. De rekenscores van de verschillende herkomstlandgroepen lopen minder ver uiteen dan de taalscores.

De 1.9-leerlingen als totale groep lieten in groep 8 een stijgende lijn zien bij de taal- en rekenprestaties. In Figuur 2.5 is te zien aan welke herkomstlandcategorieën die stijging is toe te schrijven.

*Figuur 2.5 – T-scores van de 1.9-leerlingen op de taal- en rekentoets, uitgesplitst naar herkomstlandcategorie (gemiddelden, groep 8, cohorten 88, 94, 98 en 02)*



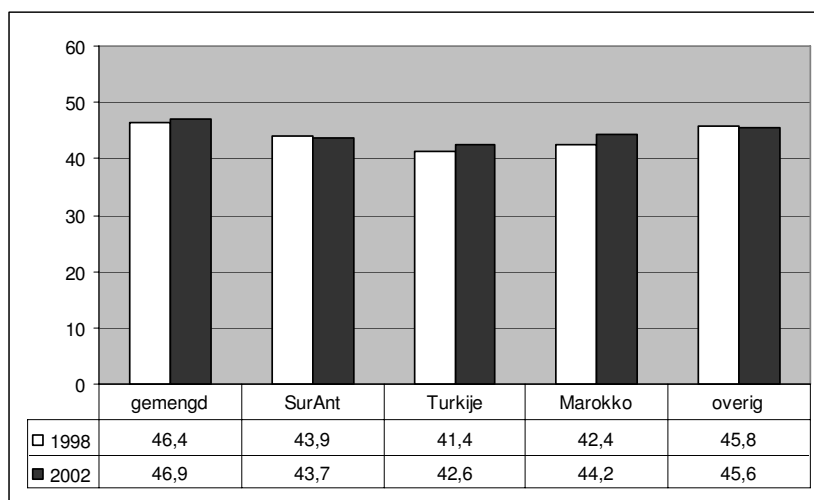
Met uitzondering van de ‘gemengde’ groep is de stijging bij alle groepen te zien. De winst tussen 1988 en 2002 is het grootst bij de Marokkanen. Zij zijn hun achterstand met 5.5 punt ingelopen, tegen 3.3 punt bij de Turken, 2.5 punt bij de categorie Suriname/Antillen en 2.9 bij de ‘overigen’.

Net als in groep 2 is het beeld bij rekenen wisselender. Wat daarbij het meest opvalt, is de relatieve stijging bij de Turkse en Marokkaanse leerlingen. Tussen 1988 en 2002 zijn de scores van deze leerlingen met respectievelijk 4.3 en 4.5 punt gestegen. Bij de andere groepen is het verschil verwaarloosbaar klein.

Tot slot van deze paragraaf presenteren we in Figuur 2.6 nog de scores op de toets Begrijpend Lezen.



Figuur 2.6 – T-scores van de 1.9-leerlingen op de toets Begrijpend Lezen, uitgesplitst naar herkomstlandcategorie (gemiddelden, groep 8, cohorten 98 en 02)



Er zijn geen noemenswaardige verschillen tussen de scores in 1998 en 2002. In beide metingen scoren de Turkse leerlingen het laagst en de gemengde groep het hoogst.

Samenvattend kunnen we concluderen dat zich in groep 2 sinds 1994 bij geen van de herkomstlandgroepen een ontwikkeling in positieve of negatieve richting heeft voorgedaan. In groep 8 zijn de taalprestaties van alle herkomstlandgroepen, met uitzondering van de gemengde groep, sinds 1988 gestegen. De grootste stijging zien we bij de Marokkaanse leerlingen. Wat rekenen betreft zijn de relatieve prestaties van zowel de Marokkanen als de Turken verbeterd. Zij hebben hun achterstand ten opzichte van de leerlingen die niet tot de doelgroepen behoren sinds 1988 dus iets ingehaald.

#### 2.1.4 De invloed van verblijfsduur in Nederland

Vergelijking van de prestaties van de allochtone leerlingen is niet helemaal zuiver als er geen rekening wordt gehouden met de verblijfsduur in Nederland. Dat er een relatie bestaat tussen het aantal jaren dat kinderen in Nederland wonen en hun schoolprestaties spreekt immers voor zich. Met name het aanleren van een nieuwe (de Nederlandse) taal kost enige tijd, en de beheersing daarvan is op zijn beurt weer cruciaal voor het leren van andere vakken.

Sinds het begin van de jaren negentig is de gemiddelde verblijfsduur sterk gedaald, zoals te zien is in Tabel 2.1. De reden daarvan moet gezocht worden in een toename van het aantal gezinsherenigingen en de stijging van het aantal asielzoekers in de negentiger jaren (SCP, 1999).

*Tabel 2.1 – Gemiddelde verblijfsduur in Nederland van de 1.9-leerlingen (cohorten 94-2, en 02-2 resp. 94-8 en 02-8, percentages)*

	< 4 jr.	4-5 jr.	> 5 jr.	altijd
<i>Groep 2</i>				
1994	9.6	2.0	0.3	88.1
2002	5.2	9.7	4.7	80.4
<i>Groep 8</i>				
1994	5.4	1.4	2.5	90.7
2002	3.9	4.0	17.7	74.5

Het percentage groep-2-kinderen dat in Nederland is geboren, is tussen 1994 en 2002 met circa 8 procent gedaald. In groep 8 bedraagt de daling zelfs circa 15 procent.

In eerder onderzoek is gebleken dat zogenaamde ‘zij-instromers’ aanzienlijk meer moeite met de leerstof hebben dan leerlingen die hier zijn geboren of die van het begin af aan op een Nederlandse basisschool hebben gezeten (o.a. Mulder, 1996). Vooral leerlingen die in de bovenbouw zijn ingestroomd presteren slechter. Dat wordt bevestigd in Tabel 2.2 waarin de gemiddelde taal- en rekenscores naar verblijfsduur worden gepresenteerd voor de groepen 2 en 8.

Tabel 2.2 – Gemiddelde prestaties van de 1.9-leerlingen naar verblijfsduur in Nederland (gemiddelden, groepen 2 en 8, cohorten 88, 94, 98 en 02)

Groep 2	Taal				Rekenen			
	< 4 jr.	4-5 jr.	> 5 jr.	altijd	< 4 jr.	4-5 jr.	> 5 jr.	altijd
1994	39,7	41,5	43,9	40,6	41,9	42,4	41,0	42,6
1998	39,0	39,0	41,1	41,4	41,0	40,6	43,2	42,9
2002	39,4	40,3	42,6	40,9	43,2	43,8	46,4	43,8
<i>Groep 8</i>								
1988	32,2	36,1	38,6	41,1	36,8	40,3	42,0	43,4
1994	33,6	35,8	39,5	40,7	38,5	40,7	42,8	43,7
1998	37,6	41,8	41,2	41,7	42,4	45,8	44,0	45,3
2002	38,7	42,3	43,7	42,3	43,4	45,9	46,5	45,3
<i>Groep 8</i>								
Begrijpend Lezen								
1998	40,6	46,3	43,9	43,3				
2002	40,8	43,7	45,8	44,1				

In groep 2 is er nog geen duidelijke lijn in de relatie tussen verblijfsduur en prestaties te zien. Voor kinderen van 6 à 7 jaar liggen de verblijfsduurcategorieën ook tamelijk dicht bij elkaar, en zijn vrijwel alle kinderen in groep 1 van het basisonderwijs ingestroomd.

In groep 8 zien we dat de prestaties van kinderen die korter dan vier jaar in Nederland zijn veel lager scoren dan degenen die hier al langer zijn. Het is echter niet zo dat kinderen die in Nederland zijn geboren het per definitie beter doen dan kinderen die hier pas later zijn komen wonen. Dat heeft uiteraard weer te maken met andere factoren die de prestaties beïnvloeden, zoals het land van herkomst en de opleiding van de ouders. In paragraaf 2.1.6 zullen we al deze factoren in onze analyses meenemen, om zo het precieze effect van verblijfsduur te kunnen vaststellen.

### 2.1.5 Verschillen tussen typen gemeenten

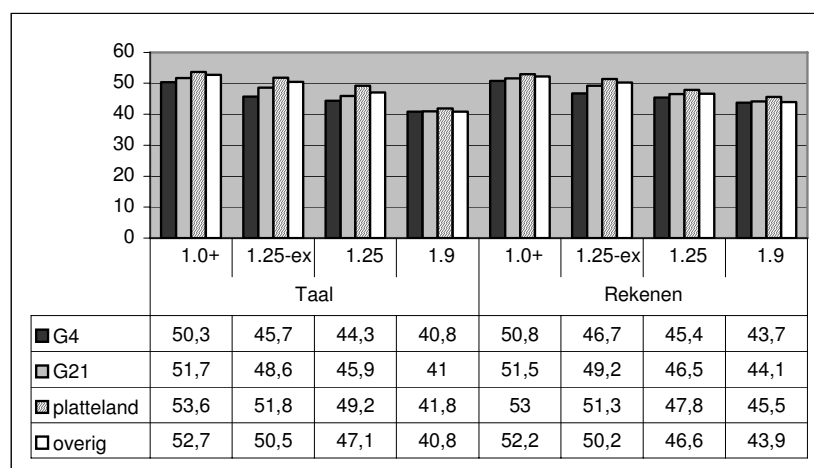
Met name in de vier grote steden Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht (de zogenaamde G4) hebben zich de laatste twintig jaar grote veranderingen voorgedaan in de bevolkingssamenstelling. Uit de sociale en culturele verkenningen van het SCP (1999) blijkt dat in de periode 1982 tot 1994 vooral de meer welvarende huishoudens de grote steden hebben verlaten. Tevens blijkt het aantal mensen van buitenlandse komaf sterk te zijn gegroeid. Aan het eind van de jaren negentig is ongeveer 50 procent van de bevolking in de grote steden van niet-Nederlandse komaf (SCP, 1999).

Ook middelgrote steden worden steeds meer geconfronteerd met maatschappelijke achterstand onder de bevolking en met een toename van leerlingen met onderwijsachterstanden. De G4 en 21 middelgrote steden, de G21 genoemd, hebben daarom in het kader van de wet GOA met de overheid afspraken gemaakt om de maatschappelijke achterstanden onder de bevolking terug te dringen.

Plattelandsgemeenten hebben hun eigen achterstandsproblematiek. Het aandeel allochtone leerlingen is in deze gemeenten beperkt, maar de sociaal-economische status van de autochtone bevolking is in het algemeen lager dan in de rest van het land. Ook dat heeft zijn weerslag op de onderwijskansen van de kinderen in die gemeenten (Mulder & Klopogge, 2001).

De Figuren 2.7 t/m 2.9 geven een beeld van de onderwijsachterstanden in de verschillende typen gemeenten. In Figuur 2.7 staan de taalprestaties in groep 2. We beperken ons tot het meest recente cohort 02. Hoe de prestaties zich de afgelopen jaren in de verschillende typen gemeenten hebben ontwikkeld, komt in de volgende paragraaf aan de orde wanneer we ook controleren voor belangrijke achtergrondkenmerken van de leerlingen. Hier gaat het om het algemene beeld.

*Figuur 2.7 - T-scores op de taal- en rekentoets, uitgesplitst naar OAB-categorie en gemeente-type (gemiddelden, groep 2, cohort 02)*



In plattelandsgemeenten zijn de taalprestaties hoger dan in andere gemeenten, in de G4 zijn de prestaties het laagst. De G21 en de 'overige' gemeenten liggen er tussenin. Het verschil tussen het platteland en de G4 bedraagt voor de categorieën 1.0+, 1.25-ex en 1.25 meer dan 2.5 punt. De 1.25-ex- en 1.25-leerlingen halen op het platteland

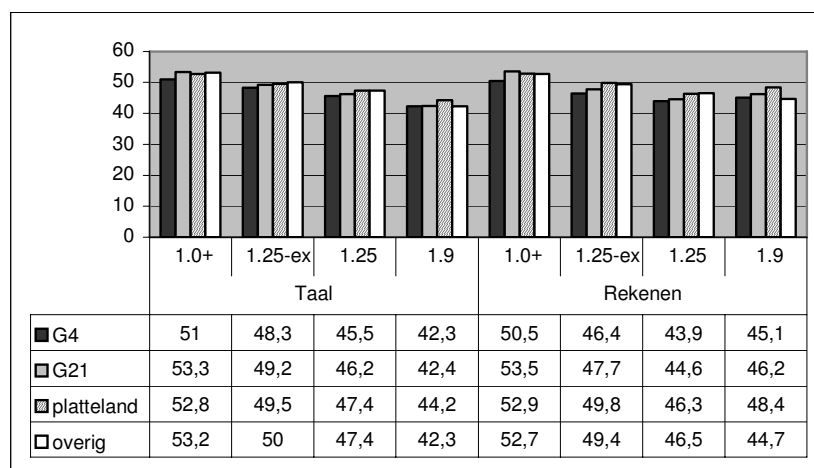
ook hogere taalprestaties dan in de G21. Voor de 1.9-leerlingen maakt het weinig uit in welk gemeente-type ze naar school gaan.

Dat autochtone kinderen op het platteland de hoogste taalprestaties halen, wijkt af van de meer gangbare bevinding dat de achterstand van de 1.25-leerlingen in plattelandsgebieden juist groter is dan daarbuiten. Die grotere achterstand blijkt echter te maken te hebben met het lagere opleidingsniveau van de ouders (Van Langen & Vierke, 1992, Jungbluth, 1997). Door ons onderscheid tussen de twee typen 1.25-leerlingen (1.25-ex en 1.25) wordt impliciet een onderscheid naar opleidingsniveau van de ouders gemaakt, met als gevolg dat er geen achterstand in de plattelandsgemeenten kan worden vastgesteld.

Ook bij rekenen zien we de hoogste scores in de plattelandsgemeenten, maar de verschillen zijn veel kleiner dan bij taal. Alleen voor de categorie 1.25-ex is er een relevant verschil tussen het platteland en de G4, in het voordeel van het platteland.

In de volgende figuur bekijken we de verschillen tussen de gemeente-typen wat betreft de prestaties in groep 8. In Figuur 2.8 staan de taal- en rekenscores.

*Figuur 2.8 - T-scores op de taal- en rekentoets, uitgesplitst naar OAB-categorie en gemeente-type (gemiddelden, groep 8, cohort 02)*

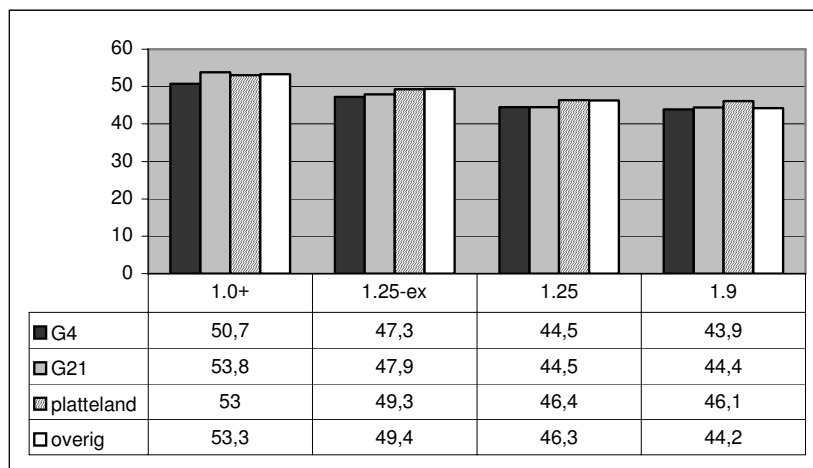


In tegenstelling tot groep 2 maakt het in groep 8 wat de taalprestaties betreft voor geen van de OAB-categorieën uit in welk gemeente-type ze naar school gaan. De voorsprong van kinderen op het platteland is hier verdwenen.

Wat rekenen betreft blijven alle vier de OAB-categorieën in de G4 achter bij de andere gemeente-typen. Met name het verschil met het platteland komt hier weer naar voren.

Tot slot Figuur 2.9 met begrijpend lezen.

*Figuur 2.9 - T-scores op de toets Begrijpend Lezen, uitgesplitst naar OAB-categorie en gemeente-type (gemiddelden, groep 8, cohort 02)*



Alleen de leesprestaties van de 1.0+-leerlingen in de G4 blijven achter bij die in de andere gemeente-typen. Voor de andere OAB-groepen kunnen geen verschillen worden vastgesteld.

Op basis van de tabellen in deze paragraaf kunnen we concluderen dat in de G4 in het algemeen de laagste prestaties worden gehaald en in de plattelandsgemeenten de hoogste. Het verschil is het grootst voor de 1.0+- en 1.25-ex-leerlingen. Voor de 1.9-leerlingen maakt het het minst uit waar ze naar school gaan. Dat er geen verschil is tussen de G4 en G21, is voor deze categorie uiteraard het meest belangrijk. In platteland- en overige gemeenten komen 1.9-leerlingen immers vrij weinig voor.

### 2.1.6 Multilevel-analyses cross-sectionele cohorten: ontwikkelingen sinds 1988

In de voorafgaande paragrafen hebben we de relatieve prestatie-ontwikkeling sinds 1988 bekeken voor de verschillende leerjaren, OAB-categorieën, herkomstlanden, gemeente-typen en verblijfsduur-categorieën. Bij sommige categorieën zagen we een ontwikkeling in of een relatie met de prestaties, bij andere categorieën was er geen ontwikkeling of relatie te bespeuren. De tabellen en grafieken waren vooral bedoeld om een algemeen beeld te geven van de prestatie-ontwikkeling in de loop van de tijd, de verschillen tussen de OAB-groepen, en de verschillen in de onderscheiden gemeente-typen. Die informatie is echter niet toereikend om antwoord te geven op de vraag of de prestaties van de OAB-groepen in de loop van de tijd daadwerkelijk zijn verbeterd en zo ja, hoe dat komt. Om dat vast te stellen moeten de variabelen in onderlinge samenhang worden geanalyseerd, zodat gecontroleerd kan worden voor de aantallen en achtergrondkenmerken van de leerlingen, en berekend kan worden in welke mate de verschillende achtergrondkenmerken hebben bijgedragen aan de (verbetering van de) prestaties. Alleen op die manier kunnen we bijvoorbeeld onderzoeken of de allochtonen hun achterstand hebben verkleind, en of dat te maken heeft met de langere verblijfsduur in Nederland.

Die multivariate analyses zijn uitgevoerd met behulp van multi-level-analyses. In deze paragraaf gaan we op de resultaten van die analyses in.

#### *Methodische aanpak*

De onafhankelijke variabelen in de analyses zijn de kenmerken OAB-categorie (inclusief de 1.0+-leerlingen als referentiegroep), sekse, verblijfsduur in Nederland, type gemeente en cohort. De afhankelijke variabelen zijn de T-scores op de taal- en reken-toetsen en op begrijpend lezen. Het opleidingsniveau van de ouders wordt niet als aparte variabele in de analyses opgenomen, maar door de uitsplitsing van de 1.25-categorie wordt hiervoor impliciet wel gecontroleerd.

In de multi-level analyses worden twee niveaus onderscheiden: school en leerling. De variabele 'type gemeente' is de enige op schoolniveau; alle andere genoemde variabelen zijn op leerlingniveau geanalyseerd.

Alle onafhankelijke variabelen zijn categorievariabelen. Eén van de categorieën dient steeds als referentiecategorie. Bij cohort is dat het eerst opgebouwde cohort (in groep 2 dus cohort 1994; in groep 4, 6, en 8 cohort 1988 voor taal en rekenen en cohort 1998 voor begrijpend lezen), bij OAB-categorie de 1.0+-leerlingen, bij sekse de jongens, bij verblijfsduur de categorie die in Nederland is geboren en bij type gemeenten de categorie 'overig', d.w.z. de categorie buiten de G4, G21 en de plattelandsgebieden. Per categorie is een dummy-variabele geconstrueerd die de waarde 0 kreeg als een leerling niet in de betreffende categorie valt en een 1 als dit wel het geval is. Daardoor geven de in de volgende tabel getoonde regressiecoëfficiënten direct het

aantal punten aan dat een leerling in de betreffende categorie hoger of lager scoort dan een leerling uit de referentiecategorie. De interacties zijn berekend door de waarden van de dummy-categorieën met elkaar te vermenigvuldigen.

De analyses laten zien wat het effect van de verschillende onafhankelijke variabelen op de prestaties is. Dit gebeurt in een aantal multi-level modellen, waarbij in elk volgend model een extra onafhankelijke variabele wordt meegenomen. Het laatste model geeft de interacties met de variabele cohort weer. Dit laatste is in wezen de essentie van deze analyses, omdat we hiermee een indicatie krijgen van de ontwikkeling van de achterstanden in de loop van de tijd. De resultaten van alle achtereenvolgende modellen met betrekking tot alle leerjaren staan in bijlage 2.1 t/m 2.4. Hier beperken we ons tot de eindmodellen van achtereenvolgens taal, rekenen en begrijpend lezen in de groepen 2, 4, 6 en 8.

### *Resultaten Taal*

In Tabel 2.3 staan de resultaten van de uitgevoerde multi-level analyses op de data van de cohorten 1988, 1994, 1998 en 2002. Alleen significante effecten bij een p-waarde van 0.05 zijn weergegeven. Alle tweeweg-interacties zijn overigens getoetst, maar alleen in de tabel weergegeven als er sprake is van tenminste één significant effect. Hetzelfde geldt voor de nog volgende tabellen in dit hoofdstuk.

*Tabel 2.3 - Resultaten van de multi-level analyses op de taalscores van de cohorten 88, 94, 98 en 2002; groep 2, 4, 6 en 8, regressie-coëfficiënten*

	2	4	6	8
<b>Hoofdeffecten</b>				
<i>doelgroep (ref=1.0+)</i>				
1.25-ex	-2.05	-2.76	-3.14	-3.30
1.25	-4.12	-5.22	-6.06	-5.94
1.9-gemengd	-4.86	-5.82	-6.46	-5.22
1.9-SurAnt	-7.50	-6.55	-7.28	-8.00
1.9-Turks	-12.18	-12.48	-13.40	-13.18
1.9-Marokkaans	-10.43	-10.42	-10.99	-11.34
1.9-overig	-9.41	-8.63	-8.32	-8.73
<i>seks (ref=jongens)</i>				
meisjes	1.95	0.78	1.24	n.s.
<i>verblijfsduur (ref=in NL geboren)</i>				
< 4 jaar	-2.36	-2.98	-3.51	-8.00
4-5 jaar	n.s.	-1.44	-1.55	-4.74
> 5 jaar	n.s.	-0.78	n.s.	-1.63



Vervolg Tabel 2.3 - Resultaten van de multi-level analyses op de taalscores van de cohorten 88, 94, 98 en 2002; groep 2, 4, 6 en 8, regressie-coëfficiënten

	2	4	6	8
<b>Hoofdeffecten</b>				
<i>type gemeente (ref=kleinere gemeenten)</i>				
G4	-1.64	-1.91	-2.16	-2.29
G21	n.s.	-1.10	-1.15	-1.00
platteland	0.92	n.s.	n.s.	n.s.
<b>Interactie-effecten</b>				
1994*1.25-ex		0.88	0.69	0.49
1994*1.25		0.71	0.47	
1994*1.9-gemengd		1.55		-2.40
1994*1.9-Marokkaans		1.06		
1994*meisjes				0.62
1998*1.25-ex		0.92		
1998*1.25		0.79		
1998*1.9-gemengd	-1.94			
1998*1.9-Turks		-0.94		
1998*1.9-Marokkaans			0.90	0.99
1998*1.9-overig				
1998*meisjes				0.69
1998*<4jr.				<b>4.79</b>
1998*4-5jr.				<b>3.97</b>
2002*1.25	-0.94	1.12		
2002*1.9-gemengd	<b>-2.89</b>			
2002*1.9-Turks			1.47	1.01
2002*1.9-Marokkaans	1.22	1.17	<b>2.52</b>	1.57
2002*1.9-overig	-0.92			
2002*meisjes	-0.58			0.63
2002*<4jr.				<b>4.01</b>
2002*4-5jr.				<b>3.47</b>
2002*>5jr.				1.92
<i>Variante:</i>				
School	10.7	9.8	4.9	5.6
Leerling	74.7	71.9	76.7	78.1
Totaal	85.4	81.7	81.6	83.7
Verklaard	21.9	22.2	21.5	21.6
Na model 1 (oab)	20.6	21.1	19.2	19.9

Significantieniveau 5%; vet 1%

Onderaan de tabel is te zien hoeveel variantie in het eindmodel wordt verklaard door de variabelen die in het model zijn opgenomen. De totale verklaarde variantie bedraagt circa 22 procent. Het overgrote deel ervan (20 à 21 procent) komt voor rekening van de variabele OAB-groep; geslacht, verblijfsduur en gemeente voegen er nog slechts een klein procentje aan toe. Opvallend is overigens dat de variantie op schoolniveau in de lagere groepen hoger is dan in de hogere groepen, met andere woorden: in de lagere groepen 'doet de school er meer toe' dan in de hogere groepen.

Kijken we naar de effecten van de afzonderlijke onafhankelijke variabelen dan zien we uiteraard in alle leerjaren dat de OAB-doelgroep leerlingen lager scoren dan de 1.0+-leerlingen. De Turkse en Marokkaanse leerlingen halen de laagste taalprestaties, gevolgd door de 1.9-overig, de 1.9-SurAnt, en de 1.9-gemengd. De taalscores van de 1.25 liggen vrijwel gelijk aan die van de 1.9-gemengd. De 1.25-ex scoren daar net boven en liggen gemiddeld 2 à 3 punten onder de 1.0+-leerlingen.

Meisjes halen in groep 2, 4 en 6 hogere taalprestaties dan jongens, maar het verschil wordt gedurende het basisonderwijs steeds kleiner en is in groep 8 geheel verdwenen. Verder blijkt dat kinderen die korter dan 4 jaar in Nederland wonen, lagere prestaties halen dan kinderen die hier zijn geboren, en dat kinderen in de G4 en G21 lagere prestaties halen dan kinderen in de categorie 'overig'. In groep 2 zien we opnieuw de 'voorsprong' van de kinderen in de plattelandsgemeenten; in de hogere groepen is er geen verschil meer ten opzichte van de 'overige' gemeenten.

De effecten kunnen bij elkaar worden 'opgeteld'. Een voorbeeld: een Turkse 1.9-leerling uit Amsterdam die 5 jaar in Nederland woont, scoort in groep 8 gemiddeld  $(-13.18) + (-2.29) + (-4.74) = 20.21$  punten lager op taal dan een in Nederland geboren 1.0+-leerling uit een 'overige' gemeente-type.

Uit de interactie-effecten is af te lezen welke ontwikkelingen zich hebben voorgedaan ten opzichte van het eerste cohort (1994 voor groep 2; 1988 voor groep 4, 6, 8; 1998 voor begrijpend lezen groep 6 en 8). De effecten in de tabel zijn significant op 5-procentniveau. Het beeld dat daaruit naar voren komt is niet eenduidig. Sommige effecten zijn in het ene cohort significant en in een later cohort niet meer, of in leerjaar 2 significant en in leerjaar 4 niet meer, enz. Vaak gaat het ook om kleine effecten.

Leggen we de lat hoger, en gaan we uit van een significantieniveau van 1 procent (wat overeenkomt met het eerder gehanteerde criterium van 2.5 punt verschil) dan blijven er veel minder effecten over. Wat resteert zijn met name de effecten van verblijfsduur in groep 8. Kinderen die in 1998 of in 2002 5 jaar of korter in Nederland woonden en in groep 8 zaten, scoorden gemiddeld 3.5 à 4 punten hoger dan kinderen met een kortere verblijfsduur die in 1988 in groep 8 zaten. Waarom deze positieve ontwikkeling beperkt blijft tot groep 8, is niet duidelijk. Wellicht heeft het te maken met maatregelen die na 1988 zijn genomen op het gebied van de opvang van zijinstromers. Overigens is de taalachterstand van kinderen die korter dan 4 jaar in Ne-

derland zijn in groep 8 ook het grootst (8 punten). Dat zou verklaard kunnen worden uit het feit dat deze groep 8-kinderen echte zij-instromers zijn, terwijl kinderen met een korte verblijfsduur in de lagere groepen wel vrijwel de hele basisschoolperiode in Nederland hebben doorgebracht.

Ook het interactie-effect 2002\*1.9-gemengd heeft in groep 2 een hogere waarde dan 2.5 (-2.89). Dat betekent dat de categorie '1.9-gemengd' in groep 2 in 2002 op de taaltoets 2.89 punten lager heeft gescoord dan de 1.9-gemengd in 1994 heeft gedaan.

#### *Resultaten Rekenen*

Zoals we op basis van de grafieken al hadden vastgesteld, scoren de OAB-doelgroepen ook bij rekenen beduidend lager dan de 1.0+-leerlingen, al zijn de verschillen kleiner dan bij taal (zie Tabel 2.4). De scores van de OAB-groepen onderling lopen ook minder ver uiteen dan bij taal het geval is.

*Tabel 2.4 - Resultaten van de multi-level analyses op de rekenscores van de cohorten 88, 94, 98 en 2002; groep 2, 4, 6 en 8, regressie-coëfficiënten*

	2	4	6	8
<b>Hoofdeffecten</b>				
<i>doelgroep (ref=1.0+)</i>				
1.25-ex	-2.24	-2.49	-2.53	-2.84
1.25	-4.92	-4.52	-5.45	-5.79
1.9-gemengd	-5.90	-4.93	-5.34	-5.55
1.9-SurAnt	-7.22	-6.48	-6.82	-7.60
1.9-Turks	-9.83	-6.98	-8.81	-7.88
1.9-Marokkaans	-9.43	-7.25	-8.27	-8.95
1.9-overig	-7.74	-5.18	-4.62	-4.59
<i>seks (ref=jongens)</i>				
meisjes	1.22	-1.59	-2.31	-2.72
<i>verblijfsduur (ref=in NL geboren)</i>				
< 4 jaar	-1.75	-0.93	-3.85	-5.94
4-5 jaar	n.s.	-0.80	-1.39	-1.38
> 5 jaar	1.05	n.s.	n.s.	n.s.
<i>type gemeente (ref=kleinere gemeenten)</i>				
G4	n.s.	-1.99	-1.67	-1.96
G21	n.s.	-0.53	-0.30	n.s.
platteland	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Vervolg Tabel 2.4 - Resultaten van de multi-level analyses op de rekenscores van de cohorten 88, 94, 98 en 2002; groep 2, 4, 6 en 8, regressie-coëfficiënten

	2	4	6	8
<b>Interacties:</b>				
1994*1.25			0.50	
1994*1.9-Turks			2.61	
1994*1.9-Marokkaans		-1.19	1.67	1.25
1994*>5jr.				-2.42
1994*G4		0.95		
1994*G21				0.51
1998*1.25				-0.66
1998*1.9-Turks	0.87		2.10	1.64
1998*1.9-Marokkaans				1.63
1998*meisjes	-0.79	-1.19		
1998*<4jr.			2.44	3.36
1998*>5jr.			-1.64	-1.83
1998*G4			-1.67	
1998*G21			0.70	
1998*platteland		1.06		
2002*1.25-ex				-0.89
2002*1.25				-0.83
2002*1.9-Turks	1.89		2.29	1.50
2002*1.9-Marokkaans	2.01		1.09	1.80
2002*meisjes	-0.62	-1.58	-0.52	
2002*<4jr.		-1.82	4.18	4.55
2002*>5jr.		-1.27		
2002*G4		1.44		
2002*G21				-0.64
2002*platteland		1.25		
<i>Variantie:</i>				
School	14.0	10.7	8.3	11.2
Leerling	78.4	80.8	82.0	78.5
Totaal	92.4	91.5	90.3	89.7
Verklaard	13.9	11.7	12.3	13.9
Na model 1 (oab)	13.4	9.3	9.9	11.0

Verder zijn de rekenprestaties van meisjes in groep 2 beter dan die van jongens, maar in de loop van het basisonderwijs raken ze steeds verder achterop. Net als bij taal heeft een korte verblijfsduur met name in de hogere groepen een negatieve uitwerking op de prestaties. In de G4 worden iets lagere scores gehaald dan in de plattelands- en 'overige' gemeenten.

Bij de interactie-effecten vallen opnieuw de cijfers bij verblijfsduur op. Kinderen die in 1998 of 2002 korter dan 4 jaar in Nederland woonden en in groep 6 of groep 8 zaten, haalden niet alleen hogere taalscores maar ook hogere rekenscores dan vergelijkbare kinderen in 1988.

Ook bij rekenen verklaart OAB-groep het overgrote deel van de variantie en is de bijdrage van de andere variabelen, ook die van de interactie-effecten, minimaal. Het model verklaart minder variantie dan bij taal. Blijkbaar spelen er bij de rekenprestaties andere factoren een rol dan bij de taalprestaties.

Tot slot kijken we nog naar begrijpend lezen in Tabel 2.5.

*Tabel 2.5 - Resultaten van de multi-level analyses op de scores begrijpend lezen van de cohorten 98 en 2002; groep 6 en 8, regressie-coëfficiënten*

	6	8
<b>Hoofdeffecten</b>		
<i>doelgroep (ref=1.0+)</i>		
1.25-ex	-3.78	-4.01
1.25	-7.05	-7.10
1.9-gemengd	-6.03	-5.44
1.9-SurAnt	-7.50	-7.56
1.9-Turks	-10.88	-9.76
1.9-Marokkaans	-9.46	-9.73
1.9-overig	-5.98	-5.69
<i>sekse (ref=jongens)</i>		
meisjes	1.50	1.80
<i>verblijfsduur (ref=in NL geboren)</i>		
< 4 jaar	-1.46	-3.06
4-5 jaar	n.s.	n.s.
> 5 jaar	n.s.	n.s.
<i>type gemeente (ref=kleinere gemeenten)</i>		
G4	-2.13	-2.05
G21	n.s.	-1.09
platteland	n.s.	n.s.

Vervolg Tabel 2.5 - Resultaten van de multi-level analyses op de scores begrijpend lezen van de cohorten 98 en 2002; groep 6 en 8, regressie-coëfficiënten

	6	8
<b>Interacties:</b>		
2002*1.9-Marokkaans		1.74
2002*1.9-overig	-1.15	
2002*meisjes		-0.39
2002*4-5jr.		-1.81
2002*G4	1.13	
<i>Variantie:</i>		
School		6.1
Leerling		78.1
Totaal		84.2
Verklaard	17.8	16.7
Na model 1 (oab)	16.8	15.4

Ook bij begrijpend lezen zijn de scores van de OAB-doelgroep leerlingen lager dan die van de 1.0+-leerlingen. Wat hier wel opvalt, is dat de scores van de 1.25-leerlingen lager zijn dan die van de categorie '1.9-gemengd' en '1.9-overig'. Ook is de achterstand van de 1.25-ex-leerlingen ten opzichte van de 1.0+-leerlingen groter dan bij taal en rekenen het geval was.

De meisjes zijn zowel in groep 6 als in groep 8 beter in begrijpend lezen dan de jongens, en kinderen die korter dan 4 jaar in Nederland wonen halen lagere scores dan kinderen die hier geboren zijn. Verder zijn de scores in de G4 in groep 6 en 8 en in de G21 in groep 6 wat lager dan in de plattelands- en 'overige' gemeenten.

Uit de interactie-effecten blijkt dat de Marokkaanse 1.9-leerlingen in 2002 ruim anderhalf punt hoger scoorden dan in 1998. Dus de Marokkanen zijn er zowel op taal, rekenen als begrijpend lezen op vooruit gegaan.

Het percentage verklaarde variantie ligt met 17 procent tussen de percentages bij taal en rekenen in.

## 2.2 Longitudinale vergelijking van de relatieve achterstand

De meeste leerlingen die in groep 8 aan het onderzoek hebben meegedaan, zijn gedurende langere tijd bij het onderzoek betrokken geweest. Zo zijn bij het merendeel van de groep-8-leerlingen uit cohort 2002 al eerder in groep 6 (2000), in groep 4 (1998) en in groep 2 (1996) toetsen afgenomen. Datzelfde geldt voor groep-8-leerlingen uit de eerdere cohorten. Ook van de meeste van hen zijn toetsresultaten vanaf het begin

van het basisonderwijs bekend. Deze longitudinale gegevens laten een antwoord toe op de vraag hoe de relatieve achterstand van de OAB-doelgroepleerlingen zich gedurende het basisonderwijs heeft ontwikkeld. Concreet gaat het daarbij om de vraag of de achterstand die deze leerlingen aan het eind van het basisonderwijs hebben, groter of kleiner is dan de achterstand die zij aan het begin van het basisonderwijs hadden.

In deze paragraaf beantwoorden we deze vraag aan de hand van drie cohorten:

1. Het 92-8L-cohort<sup>2</sup>: de leerlingen die in 1992 in groep 8 zaten, in 1990 in groep 6 en in 1988 in groep 4. In de analyses is dit de referentiecohort;
2. Het 98-8L-cohort: de leerlingen die 1998 in groep 8 zaten, in 1996 in groep 6 en in 1994 in groep 4;
3. Het 02-8L-cohort: de leerlingen die in 2002 in groep 8 zaten, in 2000 in groep 6 en in 1998 in groep 4.

Groep 2 laten we hier buiten beschouwing omdat deze groep pas sinds 1994 wordt getoetst, en een vergelijking van alle drie de cohorten dus niet mogelijk is. Ook begrijpend lezen komt niet ter sprake omdat deze toets pas in 1998 is ingevoerd.

Opgemerkt moet worden dat de longitudinale cohorten een niet-representatieve deelverzameling vormen uit de cross-sectionele cohorten. Alleen leerlingen die onvertaald in groep 8 zijn aangekomen, maken deel uit van de longitudinale steekproeven. Leerlingen die zijn blijven zitten of zijn doorverwezen naar het speciaal onderwijs, zitten niet in deze steekproef.

Verder zijn er in de loop van het onderzoek ook scholen tussentijds uitgevallen vanwege fusies, opheffingen of tijdgebrek. Die schooluitval en de uitval van individuele leerlingen door zittenblijven en verwijzingen hebben ervoor gezorgd dat de aantallen leerlingen in de longitudinale cohorten aanzienlijk kleiner zijn dan die in de cross-sectionele cohorten. In Tabel 2.6 staat vermeld hoeveel procent van de leerlingen in groep 4 vier jaar later in groep 8 is aangetroffen en dus opgenomen kon worden in de longitudinale steekproeven. De aantallen zijn uitgesplitst naar OAB- en herkomstlandcategorie.

---

2 De L staat voor longitudinaal.

Tabel 2.6 - Aantal leerlingen in groep 8 berekend als percentage van het oorspronkelijke aantal in groep 4 (cohorten 92-8L, 98-8L en 02-8L)

	cohort 92-8L			cohort 98-8L			cohort 02-8L		
	88-4	92-8	% van 88-4	94-4	98-8	% van 94-4	98-4	02-8	% van 98-4
	N	N		N	N		N	N	
1.0+	3127	1706	54,6	3837	1423	37,1	4720	1692	35,8
1.25-ex	2375	1391	58,6	2520	951	37,7	2583	1063	41,2
1.25	3917	1940	49,5	3888	1374	35,3	2804	996	35,5
1.9-gemengd	443	207	46,7	368	101	27,4	330	124	37,6
1.9-SurAnt	489	241	49,3	638	176	27,6	554	137	24,7
1.9-Turkije	840	390	46,4	1232	412	33,4	1228	443	36,1
1.9-Marokko	843	382	45,3	1076	299	27,8	1032	397	38,5
1.9-overig	427	179	41,9	532	144	27,1	776	213	27,4
Totaal	12461	6436	51,6	14091	4880	34,6	14027	5065	36,1

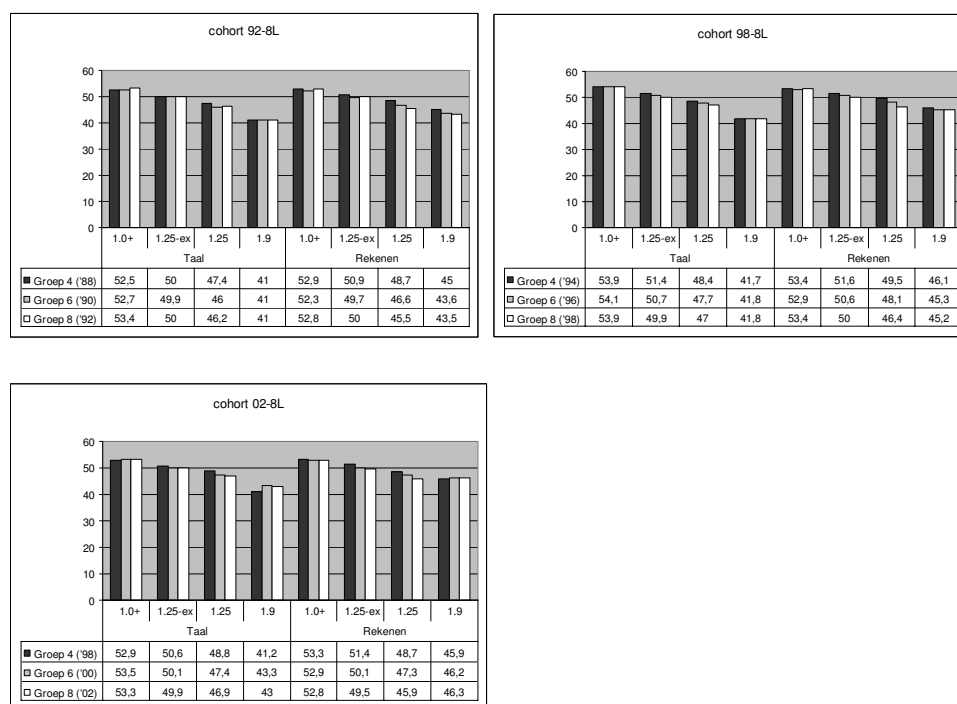
Zoals uit de tabel blijkt, is de uitval aanzienlijk geweest. Het aantal leerlingen in cohort 92-8L bedraagt de helft van het oorspronkelijke cohort in groep 4; in de cohorten 98-8L en 02-8L resteert slechts eenderde deel. De uitval onder de allochtonen is wat groter dan onder de autochtonen. Deze uitval heeft uiteraard consequenties voor de interpretatie van de resultaten. De gevolgen van de uitval door scholen zijn beperkt omdat er nauwelijks sprake was van selectieve uitval (Van Langen, Driessen & Vierke, 2002, 2004). Maar de leerlinguitval heeft er wel toe geleid dat de resultaten een beperkte geldigheid hebben. Uitspraken die in het vervolg van dit hoofdstuk worden gedaan, hebben alleen betrekking op leerlingen die onvertraagd in groep 8 zijn aangekomen en niet zijn blijven zitten of doorverwezen. Het gaat dus, kort gezegd, alleen om de *betere* leerlingen. Aan de zwakkere leerlingen, de leerlingen die tussentijds zijn blijven zitten of zijn doorverwezen, wordt apart aandacht besteed in hoofdstuk 3.

### 2.2.1 Prestatiescores tussen groep 4 en 8

Na deze kanttekening beginnen we met een presentatie van de T-scores, uitgesplitst naar OAB-categorie. Hoe de OAB-categorieën zich over de leerjaren heen tot het landelijk gemiddelde van 50 verhouden, staat in Figuur 2.10 voor achtereenvolgens de cohorten 92-8L, 98-8L en 02-8L.



Figuur 2.10 - T-scores op de taal- en rekentoets, uitgesplitst naar OAB-categorie (gemiddelden van de cohorten 92-8L, 96-8L en 02-8L in groep 4, 6 en 8)

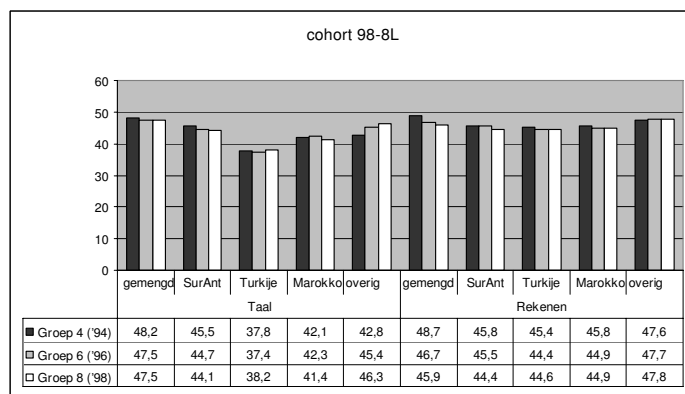
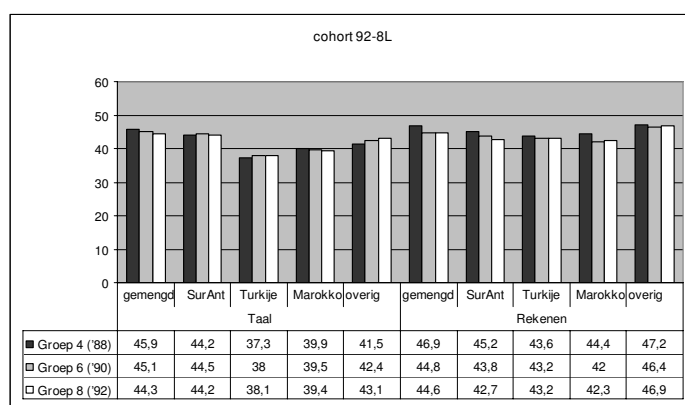


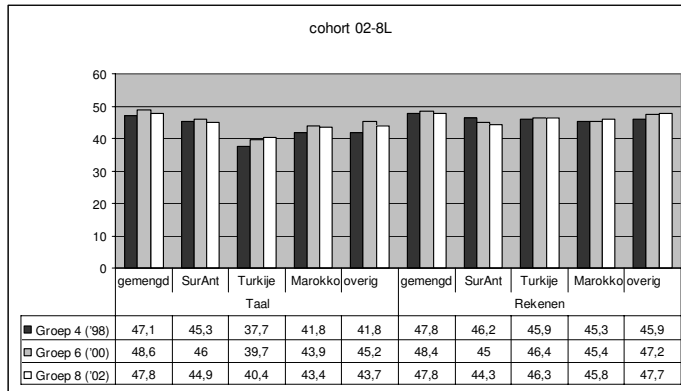
Dat het hier om de betere leerlingen gaat, blijkt uit de vergelijking van deze scores met die in de cross-sectionele cohorten. De scores die we in Figuur 2.10 zien, liggen hoger dan die in de eerder gepresenteerde tabellen. Het verschil is vooral te zien bij de 1.25-leerlingen. Dat zou erop kunnen wijzen dat deze leerlingen vaker zijn blijven zitten of zijn doorverwezen naar het speciaal onderwijs. Daar komen we in de volgende hoofdstuk op terug.

Kijken we naar de ontwikkeling van de prestaties tussen groep 4 en groep 8, dan zien we bij alle drie de cohorten dat de achterstand van de 1.25-leerlingen in de loop van het basisonderwijs steeds groter wordt. Bij rekenen is die achteruitgang circa 3 punten, en daarmee groter dan bij taal (circa 1.5 punt). Bij de andere OAB-categorieën is de ontwikkeling over de leerjaren heen gering en niet altijd consistent. Bij de scores van de 1.9-leerlingen valt wel op dat er in cohort 92-8L bij rekenen nog sprake was van een achteruitgang van 1.5 punt, maar dat die in cohort 02-8L is omgezet naar een geringe verbetering. Ook de taalscores in cohort 02-8L laten tussen groep 4 en 8 een stijging zien die in de eerdere cohorten nog niet zichtbaar was.

De verbetering van de relatieve taalscores in het meest recente cohort komt voor rekening van de Turken en Marokkanen. Dat blijkt uit Figuur 2.11 waarin de scores van de 1.9-leerlingen zijn uitgesplitst naar herkomstlandcategorie. De stijging in de rekenscores zijn met name toe te schrijven aan de categorie 'overige' 1.9-leerlingen. De achterstand van de Surinaams/Antilliaanse categorie wordt in de loop van het basisonderwijs juist groter. Bij de andere groepen is het verschil klein of niet consistent.

*Figuur 2.11 - T-scores van de 1.9-leerlingen op de taal- en rekentoets, uitgesplitst naar herkomstlandcategorie (gemiddelden van de cohorten 92-8L, 98-8L en 02-8L in groep 4, 6 en 8)*





De belangrijkste ontwikkeling tussen groep 4 en groep 8 lijkt zich dus voor te doen bij de 1.25-leerlingen. De relatieve achterstand van deze groep wordt in de loop van het basisonderwijs steeds groter. Bij de Turken en Marokkanen lijkt op het eerste gezicht juist sprake te zijn van een verbetering van de relatieve positie.

Net als bij de cross-sectionele vergelijking, hebben we de scores met behulp van multi-levelanalyses nauwkeuriger onderzocht. In die analyses is gecontroleerd voor de aantallen en achtergrondkenmerken van de leerlingen en scholen, en zijn de variabelen in onderlinge samenhang geanalyseerd. De resultaten staan in de volgende paragraaf.

### 2.2.2 Multilevel-analyses longitudinale cohorten: ontwikkelingen sinds 1992

De opzet van de multi-level analyses van de longitudinale cohorten wijkt niet veel af van de analyses van de cross-sectionele cohorten, zoals die in paragraaf 2.1.6 zijn beschreven. Ook nu zijn de onafhankelijke variabelen: de leerlingkenmerken OAB-categorie, sekse en verblijfsduur in Nederland (in groep 4 gemeten); daarnaast is type gemeente weer het enige kenmerk op schoolniveau. De referentiegroepen zijn dezelfde als bij de analyses van de cross-sectionele cohorten: bij OAB-categorie de categorie '1.0+', bij sekse de categorie 'jongens', bij verblijfsduur de categorie 'altijd' en bij gemeente-type de categorie 'overige gemeenten'. Het eerste cohort, 92-8L, fungeert als referentie voor de cohorten 98-8L en 02-8L.

Op basis van de T-scores op de taal- en rekentoets bij de drie metingen (in groep 4, groep 6 en groep 8) zijn verschilcores berekend. Per leerling en per toets zijn er drie verschilcores: tussen groep 4 en groep 6, tussen groep 6 en groep 8 en tussen groep 4 en groep 8. Deze verschilcores vormen de afhankelijke variabelen in deze paragraaf.

In Tabel 2.7 worden de effecten van de onafhankelijke variabelen op die verschillcores weergegeven voor Taal. Het betreft hier het eindmodel, waarin alle variabelen zijn opgenomen. Voor de opbouw van de modellen verwijzen we naar bijlage 2.5 en 2.6.

*Tabel 2.7 - Resultaten van de multi-level analyses op de verschillcores voor taal tussen groep 4 en 6, groep 6 en 8 en groep 4 en 8 van de cohorten 92-8L, 98-8L en 02-8L; regressie-coëfficiënten*

	van 4 naar 6	van 6 naar 8	van 4 naar 8
<b>Hoofdeffecten</b>			
<i>cohort (ref.=92-8L)</i>			
1998-8L	n.s.	-0.63	-1.36
2002-8L	n.s.	-0.52	n.s.
<i>doelgroep (ref=1.0+)</i>			
1.25-ex	-0.44	n.s.	-0.69
1.25	-1.53	n.s.	-1.31
1.9-gemengd	n.s.	n.s.	n.s.
1.9-SurAnt	n.s.	n.s.	n.s.
1.9-Turks	n.s.	n.s.	-0.90
1.9-Marokkaans	n.s.	n.s.	n.s.
1.9-overig	-1.43	n.s.	n.s.
<i>seks (ref=jongens)</i>			
meisjes	0.79	-0.93	n.s.

Vervolg Tabel 2.7 - Resultaten van de multi-level analyses op de verschillen voor taal tussen groep 4 en 6, groep 6 en 8 en groep 4 en 8 van de cohorten 92-8L, 98-8L en 02-8L; regressie-coëfficiënten

	van 4 naar 6	van 6 naar 8	van 4 naar 8
<i>verblijfsduur (ref=in NL geboren)</i>			
< 4 jaar	1.96	n.s.	2.40
4-5 jaar	n.s.	n.s.	n.s.
> 5 jaar	n.s.	1.73	n.s.
<i>type gemeente (ref=kleinere gemeenten)</i>			
G4	n.s.	n.s.	n.s.
G21	n.s.	n.s.	n.s.
platteland	n.s.	n.s.	n.s.
<b>Interactie-effecten</b>			
1998*1.25-ex	-0.86	-0.80	-0.91
1998*1.9-Turks		1.50	
1998*1.9-Marokkaans	-1.44		
1998*1.9-overig		1.88	3.60
1998* G21	1.70		2.15
2002*1.25			-1.21
2002*1.9-Turks	1.82		
2002*1.9-Marokkaans	1.32		
<i>Variantie:</i>			
School	9.4	4.2	11.2
Leerling	85.3	63.8	89.5
Totaal	94.7	68.0	100.7
Verklaard	1.4	0.6	1.3

Significantieniveau 5%; vet 1%

Wat als eerste opvalt, is het zeer geringe percentage verklaarde variantie. Lag dat bij de cross-sectionele analyses tussen de 12 en 20 procent, hier gaat het slechts om maximaal 1.4 procent. Dat geeft aan dat er óf niet veel te verklaren valt omdat er tussen groep 4 en 6 weinig eenduidige ontwikkelingen in de relatieve positie hebben plaatsgevonden, óf dat de variabelen in het model de ontwikkeling niet kunnen verklaren. Gezien het grote aantal niet-significante effecten, ligt het eerste het meest voor de hand. Toch zitten er wel een paar interessante dingen in de tabel. In de eerste plaats wordt de eerdere constatering dat de achterstand van de 1.25-leerlingen groter wordt naarmate ze verder in het onderwijs komen, bevestigd. Voor alle drie de cohorten geldt dat de 1.25-leerlingen tussen groep 4 en 8 1.31 punt minder vooruitgang boeken dan de 1.0+-leerlingen; uit de interactie-effecten blijkt dat daar bij de 1.25-

leerlingen in cohort 02-8L nog eens 1.21 punten aan achterstand bijkomt. De achterstand die de 1.25-leerlingen in het eerste cohort (92-8L) al hadden, is sindsdien dus alleen maar groter geworden. Verder blijkt dat kinderen die, toen ze in groep 4 zaten, korter dan vier jaar in Nederland woonden, in de leerjaren daarna 2.4 punten méér vooruitgang hebben geboekt dan kinderen die in Nederland zijn geboren. De verklaring daarvoor zou kunnen zijn dat deze kinderen met een grote achterstand binnenkwamen en er voor hun meer ‘winst’ te behalen viel dan voor kinderen die in Nederland zijn geboren.

Tussen de gemeentetypen zien we geen verschillen. De ontwikkeling tussen groep 4 en 8 verloopt overal gelijk. We zien alleen een positief interactie-effect van de G21 in cohort 98-8. Omdat het om een eenmalig effect gaat, is dat lastig te verklaren. Ook bij de categorie ‘1.9-overig’ is er een positief interactie-effect met cohort 98-8. Dat zou te maken kunnen hebben met het feit dat de samenstelling van de betreffende categorie nogal wisselt.

Dezelfde analyse is uitgevoerd voor rekenen. De resultaten staan in Tabel 2.8.

*Tabel 2.8 - Resultaten van de multi-level analyses op de verschilcores voor rekenen tussen groep 4 en 6, groep 6 en 8 en groep 4 en 8 van de cohorten 92-8L, 98-8L en 02-8L; regressie-coëfficiënten*

	van 4 naar 6	van 6 naar 8	van 4 naar 8
<b>Hoofdeffecten</b>			
<i>cohort (ref=1992-8L)</i>			
1998-8L	n.s.	-0.75	-1.17
2002-8L	n.s.	-0.95	-2.03
<i>doelgroep (ref=1.0+)</i>			
1.25-ex	-0.95	-0.43	-1.32
1.25	-1.28	-1.35	-2.69
1.9-gemengd	-0.95	n.s.	-1.33
1.9-SurAnt	n.s.	-0.96	-1.14
1.9-Turks	n.s.	n.s.	n.s.
1.9- Marokkaans	-1.26	n.s.	-0.98
1.9-overig	n.s.	0.79	1.11
<i>sekse (ref=jongens)</i>			
meisjes	-0.66	n.s.	-1.17
<i>verblijfsduur (ref=in NL geboren)</i>			
< 4 jaar	n.s.	n.s.	n.s.
4-5 jaar	n.s.	n.s.	n.s.
> 5 jaar	n.s.	n.s.	n.s.

Vervolg Tabel 2.8 - Resultaten van de multi-level analyses op de verschillen scores voor rekenen tussen groep 4 en 6, groep 6 en 8 en groep 4 en 8 van de cohorten 92-8L, 98-8L en 02-8L; regressie-coëfficiënten

	van 4 naar 6	van 6 naar 8	van 4 naar 8
<i>type gemeente (ref=kleinere gemeenten)</i>			
G4	-0.96	-1.18	-2.48
G21	n.s.	n.s.	n.s.
platteland	n.s.	n.s.	n.s.
<b>Interactie-effecten</b>			
1998*1.25		-0.72	
1998*1.9-Marokko	-1.26		
1998*<4jr.			3.00
2002*meisjes		-0.41	1.04
2002*>5jr.		2.03	
2002*G4		2.45	3.80
2002*G21		0.68	
<i>Variantie:</i>			
School	9.7	6.8	14.4
Leerling	62.3	42.7	63.9
Totaal	72.0	49.5	78.3
Verklaard	0.7	1.4	2.9

Significantieniveau 5%; vet 1%

In de cohorten 98-8L en 02-8L zijn de kinderen er tussen groep 4 en 8 bij rekenen minder op vooruit gegaan dan de kinderen in cohort 92-8L. Vrijwel alle OAB-doelgroepleerlingen (m.u.v. 1.9-Turks en 1.9-overig), meisjes en leerlingen in de G4 vergroten hun achterstand tussen groep 4 en 8. De achterstand van de 1.25-leerlingen is het meest opgelopen. In het laatste cohort is de G4 omgebogen, zo kan uit de interactie-effecten worden afgelezen.

### 2.3 Samenvatting

Of de achterstand van OAB-leerlingen is verminderd, kan op verschillende manieren worden vastgesteld. In dit hoofdstuk hebben we dat gedaan door de *relatieve* achterstand van de OAB-doelgroepen te bepalen ten opzichte van het landelijk gemiddelde van alle leerlingen uit het betreffende jaarcohort. Hoe verder de gemiddelde scores van de doelgroepleerlingen onder het landelijk gemiddelde liggen, hoe groter de achterstand. Of de relatieve achterstand in de loop van de tijd kleiner is geworden, is op twee manieren onderzocht: door een cross-sectionele en door een longitudinale

vergelijking van de prestaties. Bij de cross-sectionele vergelijking zijn de prestaties van de doelgroep leerlingen vergeleken met de prestaties van leerlingen in dezelfde jaargroepen bij eerdere metingen, bijvoorbeeld de prestaties van de leerlingen die in 1992 in groep 6 zaten met die van leerlingen die in 1988 of in 1998 in groep 6 zaten. Bij de longitudinale vergelijking gaat het om de vraag hoe de prestaties van de leerlingen zich hebben ontwikkeld naarmate zij verder in het onderwijs komen. Zo zijn de prestaties van leerlingen die in 1994 in groep 4 zaten, vergeleken met de prestaties van diezelfde leerlingen in 1996 in groep 6, en in 1998 in groep 8.

Uit de *cross-sectionele* vergelijking kwam naar voren dat alleen de taal- en rekenprestaties van de 1.9-leerlingen in groep 8 zich positief hebben ontwikkeld. Bij de andere OAB-categorieën en in de andere leerjaren is die positieve tendens niet zichtbaar. De taalprestaties in groep 8 zijn bij alle herkomstlandgroepen verbeterd, maar de grootste stijging heeft plaatsgevonden bij de Marokkaanse leerlingen. Wat rekenen betreft zijn de relatieve prestaties van zowel de Marokkanen als de Turken verbeterd. Zij hebben hun achterstand ten opzichte van de leerlingen die niet tot de doelgroepen behoren sinds 1988 dus iets ingehaald.

Wanneer we rekening houden met de verblijfsduur in Nederland, dan zien we in groep 2 nog geen duidelijke lijn in de relatie tussen verblijfsduur en prestaties. Voor kinderen van 6 à 7 jaar liggen de verblijfsduurcategorieën ook tamelijk dicht bij elkaar, en zijn vrijwel alle kinderen in groep 1 van het basisonderwijs ingestroomd. In groep 8 zien we wel dat de prestaties van kinderen die korter dan vier jaar in Nederland zijn veel lager scoren dan degenen die hier al langer zijn. Opvallend is dat dat verschil in 1988 veel groter was dan in de latere cohorten. Wellicht heeft dit te maken met maatregelen die na 1988 zijn genomen op het gebied van de opvang van zij-instromers.

In het algemeen kunnen we concluderen dat in de G4 de laagste prestaties worden gehaald, gevolgd door de G21. In de plattelandsgemeenten en 'overige' gemeenten liggen de prestaties voor alle OAB-categorieën, dus ook de autochtone achterstandskinderen, wat hoger. Dat de autochtone kinderen in plattelandsgemeenten het niet slechter doen dan in andere gemeenten, wijkt af van de meer gangbare bevinding dat de achterstand in plattlandsgebieden juist groter is dan daarbuiten. Die grotere achterstand blijkt echter te maken te hebben met het lagere opleidingsniveau van de ouders. Door ons onderscheid tussen de twee typen 1.25-leerlingen (1.25-ex en 1.25) wordt impliciet een onderscheid naar opleidingsniveau van de ouders gemaakt, met als gevolg dat er geen achterstand in de plattelandsgemeenten kan worden vastgesteld.



De *longitudinale* vergelijking maakt vooral duidelijk dat de relatieve achterstand van beide 1.25-categorieën in de loop van het basisonderwijs steeds groter wordt. Bij rekenen is die relatieve achteruitgang groter dan bij taal. Ondanks alle vormen van achterstandsbeleid is daar in de loop van de tijd geen verandering in gekomen. Voor de 1.9-leerlingen ziet het er wat gunstiger uit. In het meest recente cohort is de taalachterstand ten opzichte van de 1.0+-leerlingen in de loop van het basisonderwijs zelfs iets kleiner geworden, met name bij de Turken en Marokkanen; bij rekenen loopt de achterstand wel iets op, maar alleen voor de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen en minder dan bij de 1.25-(ex)leerlingen.

Verder blijkt dat kinderen die, toen ze in groep 4 zaten, korter dan vier jaar in Nederland woonden, in de leerjaren daarna méér vooruitgang hebben geboekt dan kinderen die in Nederland zijn geboren. De verklaring daarvoor zou kunnen zijn dat deze kinderen met een grote achterstand binnenkwamen en er voor hen meer ‘winst’ te behalen viel dan voor kinderen die in Nederland zijn geboren. Die ‘winst’ is in de loop van de tijd wel groter geworden: kinderen die in 1998 of 2002 korter dan 4 jaar in Nederland woonden en in groep 8 zaten, haalden niet alleen hogere taalscores maar ook hogere rekenscores dan vergelijkbare kinderen in 1988.

De ontwikkeling van de taalprestaties verloopt in alle gemeentetypen vrijwel gelijk. De rekenprestaties ontwikkelen zich in de G4 ongunstiger dan in de andere gemeentetypen: tussen groep 4 en groep 8 wordt de achterstand ten opzichte van vergelijkbare kinderen in andere gemeenten groter. Maar in het laatste cohort lijkt die ongunstige ontwikkeling tot stilstand te zijn gebracht.

Het is al vaker geconstateerd, en ook wij zien het hier weer terug: de rekenprestaties van meisjes zijn in groep 2 nog beter dan die van jongens, maar in de loop van het basisonderwijs raken ze steeds verder achterop. In taal en begrijpend lezen zijn de meisjes daarentegen beter. Aan het eind van het basisonderwijs hebben ze er achterstand opgelopen. Wat taal betreft, zijn ze in groep 2 ook wat beter, maar in groep 8 is er geen verschil meer.



### 3 De ontwikkeling van de absolute achterstand van de OAB-doelgroepleerlingen

Als vervolg op het vorige hoofdstuk waarin de *relatieve* achterstand centraal stond, gaan we nu in op de ontwikkeling van de *absolute* achterstand van de OAB-doelgroepleerlingen. Het is immers goed mogelijk dat, hoewel de relatieve achterstand van deze leerlingen niet zeer sterk is verminderd, er bij hen toch sprake is van een toenemende taal- en rekenvaardigheid. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer er sprake is van een algemene stijging van het vaardigheidsniveau voor zowel de doelgroepleerlingen als de overige leerlingen.

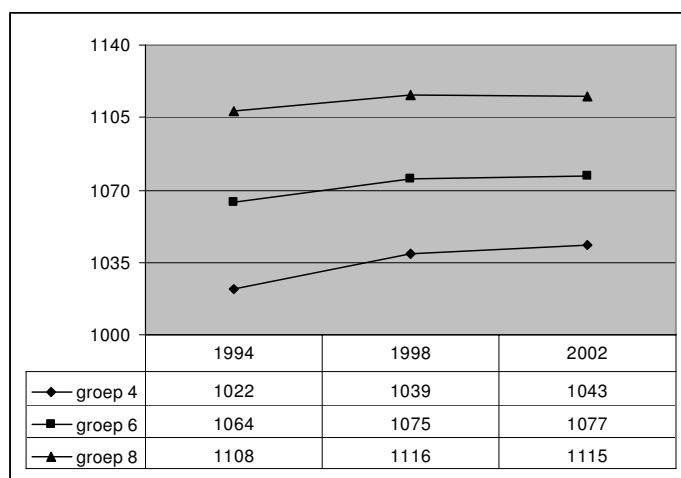
In tegenstelling tot het vorige hoofdstuk maken we nu geen gebruik van (relatieve) T-scores, maar van vaardigheidsscores voor taal, rekenen en begrijpend lezen. De uitkomsten van de afzonderlijke toetsen in de groepen 4, 6 en 8 kunnen namelijk bij elk van deze drie domeinen uitgedrukt worden in een score op één doorlopende vaardigheidsschaal<sup>1</sup>. Dat maakt het mogelijk om het prestatieniveau van een leerling nauwkeurig vast te stellen, en bovendien kan hiermee de individuele leerwinst tussen twee PRIMA-metingen worden bepaald.

Ter illustratie laten we hier eerst de algemene ontwikkeling zien van het vaardigheidsniveau van alle leerlingen over de drie onderzochte jaren 1994, 1998 en 2002. De volgende figuur laat de ontwikkeling van taalvaardigheid in de groepen 4, 6 en 8 zien.

---

1 N.B. De toetsen uit groep 2 ‘passen’ niet goed in die vaardigheidsschalen. Deze toetsen blijven hier dan ook buiten beschouwen. Voor de ontwikkelingen in groep 2 over de tijd verwijzen we hier verder naar een eerdere studie, die expliciet op het kleuteronderwijs is gericht: Roeleveld, 2003.

*Figuur 3.1 – De ontwikkeling van de taalvaardigheid over de jaren 1994, 1998 en 2002 (gemiddelden, groep 4, 6 en 8)*

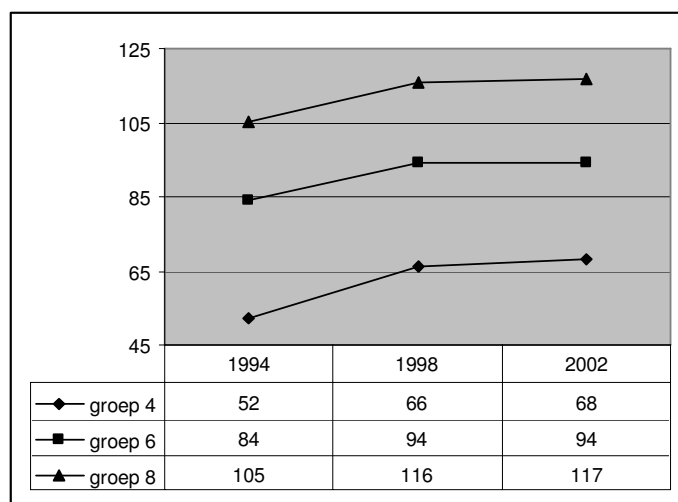


In alle groepen zien we een stijging tussen 1994 en 1998, gevolgd door ongeveer gelijke gemiddelden in 2002<sup>2</sup>. Bij groep 4 is de stijging over de jaren het duidelijkst: van 1022 naar 1043, een stijging van ongeveer 0.5 standaarddeviatie. De stijging is bij groep 8 het minst (in de orde van 0.2 standaarddeviatie); hier dalen de scores zelfs weer iets in 2002.

Uit de volgende figuur blijkt dat bij de gemiddelde rekenscores dezelfde trend optreedt.

<sup>2</sup> Een vergelijkbare trend werd ook gevonden bij de Begrippentoets, afgenomen in groep 2; vgl. Roelvelde, 2003, pp. 7-11. Ook daar is het gemiddelde van 1998 duidelijk hoger dan van 1994, gevolgd door een stabilisatie in 2000.

Figuur 3.2 – De ontwikkeling van rekenvaardigheid over de jaren 1994, 1998 en 2002; (gemiddelden, groep 4, 6 en 8)



Ook hier is de stijging weer het sterkst bij groep 4 (16 punten; dat is ongeveer 0.9 standaarddeviatie), maar ook in beide andere groepen stijgen de gemiddelde scores met 10 tot 12 punten<sup>3</sup>.

Opgemerkt moet worden dat we enig voorbehoud moeten maken bij het vergelijken van de rekenscores over de jaren, omdat de rekentoets in de tussentijd veranderd is. In 1998 en 2002 zijn namelijk toetsen van het CITO-leerlingvolgsysteem afgenomen, terwijl dat in 1994 nog de PRIMA-rekentoets was. Deze laatste scores zijn weliswaar omgerekend naar de CITO-rekenvaardigheidsschaal, maar dat lijkt niet geheel onprobleematisch. Zo is bijvoorbeeld de standaarddeviatie in 1994 (14 tot 23 in de verschillende groepen) beduidend groter dan in de andere jaren (10 tot 12) en is het gemiddelde van 1994 duidelijk lager.

De stijging van de rekenvaardigheid zal daarom niet alleen een feitelijke toename van de rekenvaardigheid weerspiegelen maar ten dele ook de verandering van de toets.

De conclusie is dat de absolute scores op zowel taal- als op rekenvaardigheid over de onderzochte periode duidelijk toenemen, in het bijzonder bij groep 4. Bij rekenvaardigheid kan de stijging weliswaar deels ook te maken hebben met een verandering in de afgenomen toetsen, maar de trend stemt goed overeen met die bij taalvaardigheid.

<sup>3</sup> Ook dit komt overeen met de stijging van gemiddelde scores op de Ordenentoets, afgenomen in groep 2; vgl. Roeleveld, 2003, pp. 11-15.

De kernvraag is uiteraard ook hier weer of de trends in absolute vaardigheden zich bij de verschillende OAB-categorieën op vergelijkbare wijze voordoen. We onderzoeken dat op dezelfde manier als in het vorige hoofdstuk: in paragraaf 3.1 gaan we in op de cross-sectionele vergelijking van de absolute achterstand, via beschrijvende en multi-level analyses. In paragraaf 3.2 komen vervolgens de longitudinale analyses van leerwinsten aan de orde.

### **3.1 Cross-sectionele vergelijking van de absolute achterstand**

#### **3.1.1 Variabelen**

Afgezien van de te verklaren vaardigheidsscores hanteren we in de analyses dezelfde typen variabelen als in het vorige hoofdstuk. De variabelen op leerlingniveau zijn de OAB-categorieën 1.0+, 1.25-ex, 1.25 en 1.9, en bij de 1.9-leerlingen de herkomstlandcategorieën gemengd allochtoon, Suriname/Antillen, Turkije, Marokko en overig. Verder wordt geslacht als variabele meegenomen en onderscheiden we vier verblijfsduurcategorieën: korter dan 4 jaar, 4-5 jaar, langer dan 5 jaar en altijd. Cohort (1994, 1998 en 2002) wordt ook als leerlingvariabele in de analyses betrokken. De enige variabele op schoolniveau is weer gemeentetype (G4, G21, platteland en overig).

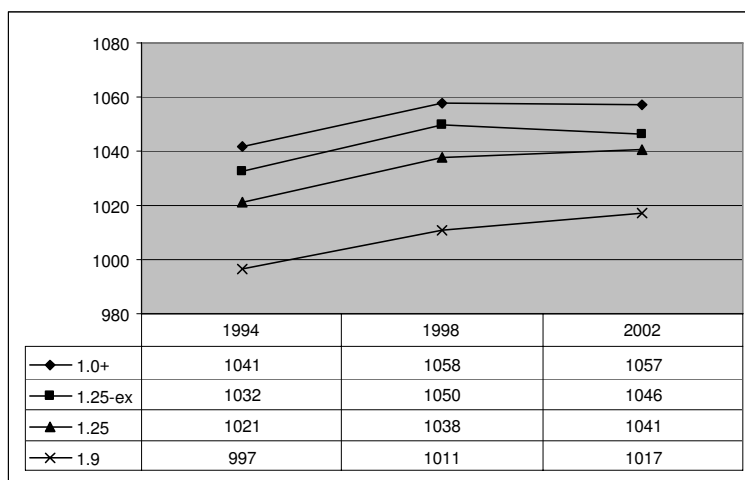
#### **3.1.2 Prestatiescores naar OAB-categorie**

In deze paragraaf vergelijken we de vaardigheidsscores op taal en rekenen van de leerlingen uit de verschillende OAB-categorieën. We beperken ons tot de scores in groep 4 en die in groep 8. De scores in de tussenliggende groep 6 volgen dezelfde trends en worden alleen in bijlage 3 weergegeven. Voor groep 8 laten we ook de vaardigheidsscores voor begrijpend lezen zien voor de jaren 1998 en 2002. Deze toets werd in 1994 binnen PRIMA nog niet afgenomen

##### *groep 4*

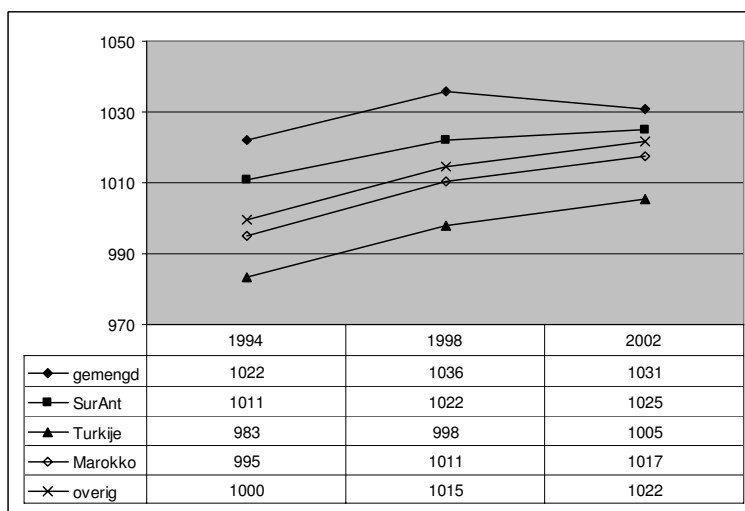
Als eerste laten we de ontwikkeling van de taalvaardigheid zien voor de verschillende OAB-categorieën.

Figuur 3.3 – De ontwikkeling van taalvaardigheid in groep 4, uitgesplitst naar OAB-categorie (cohorten '94, '98 en '02; gemiddelden)



We zien dat de stijgende trend tussen 1994 en 1998 zich bij alle groepen voordoet. Na 1998 is er alleen nog maar een stijging bij de 1.9-leerlingen en in mindere mate bij de 1.25-leerlingen. Bij de 1.25-ex-leerlingen is er sprake van een lichte daling. In de volgende figuur wordt de ontwikkeling voor de verschillende groepen 1.9-leerlingen weergegeven.

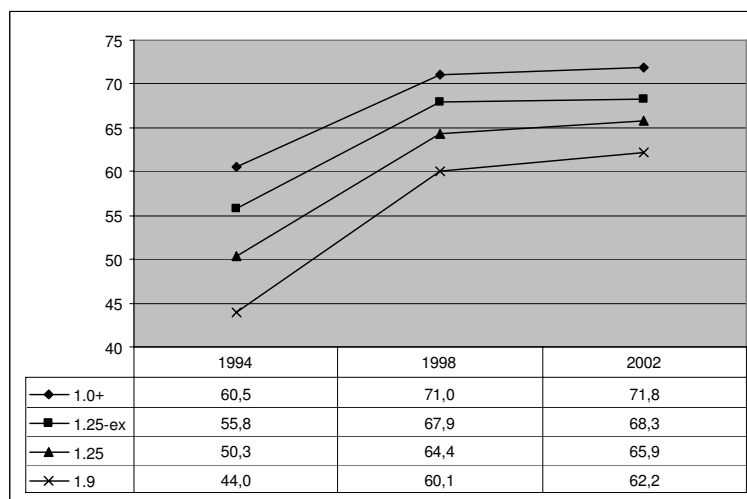
Figuur 3.4 – De ontwikkeling van taalvaardigheid van de 1.9-leerlingen in groep 4, uitgesplitst naar herkomstlandcategorie (cohorten '94, '98 en '02; gemiddelden)



We zien alleen bij de gemengde groep een daling tussen 1998 en 2002. De andere groepen volgen allemaal min of meer hetzelfde, stijgende, patroon.

In de volgende twee figuren laten we vergelijkbare gegevens zien voor de vaardigheidsscores voor rekenen in groep 4.

*Figuur 3.5 – De ontwikkeling van rekenvaardigheid in groep 4, uitgesplitst naar OAB-categorie (cohorten '94, '98 en '02; gemiddelden)*

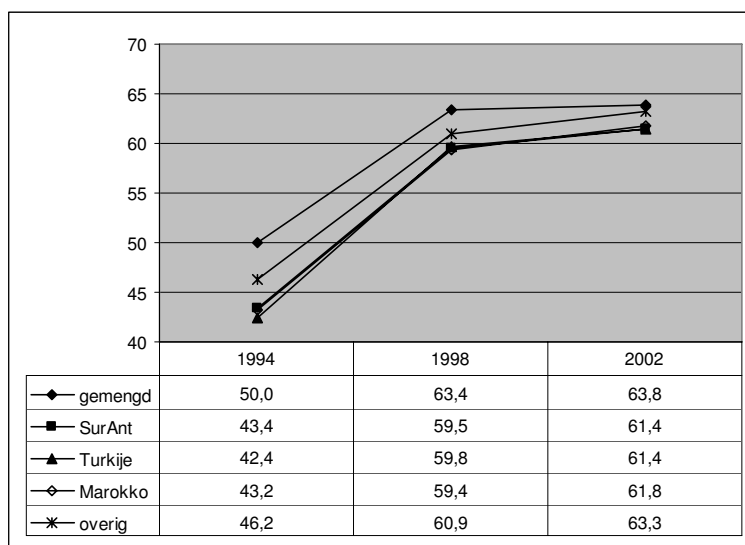


Alle groepen stijgen heel duidelijk tussen 1994 en 1998. Daarna is er slechts nog een geringe stijging. Het patroon is bij alle groepen min of meer gelijk.

We zijn vervolgens nagegaan of dat voor de verschillende groepen 1.9-leerlingen ook het geval is (figuur 3.6).



Figuur 3.6 – De ontwikkeling van rekenvaardigheid van de 1.9-leerlingen in groep 4, uitgesplitst naar herkomstlandcategorie (cohorten '94, '98 en '02; gemiddelden)

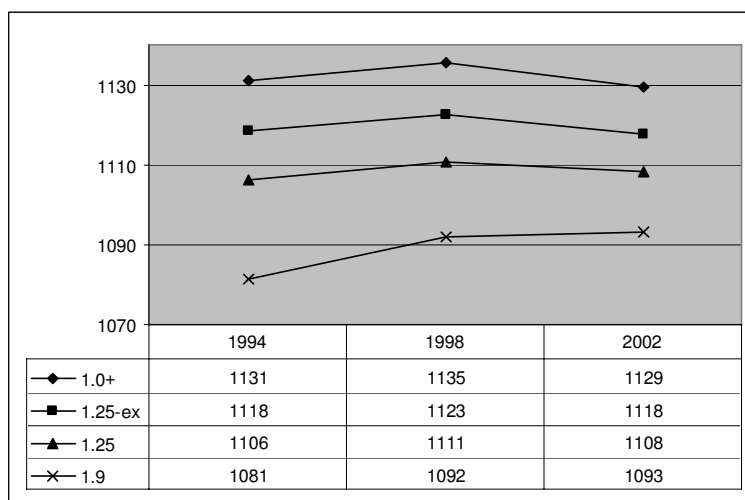


Ook hier is het patroon voor de verschillende categorieën 1.9-leerlingen ongeveer gelijk: een sterke stijging tussen 1994 en 1998, die daarna bijna helemaal afvlakt.

#### groep 8

Vervolgens geven we een beeld van de ontwikkeling van de taalvaardigheid aan het eind van het basisonderwijs, in groep 8.

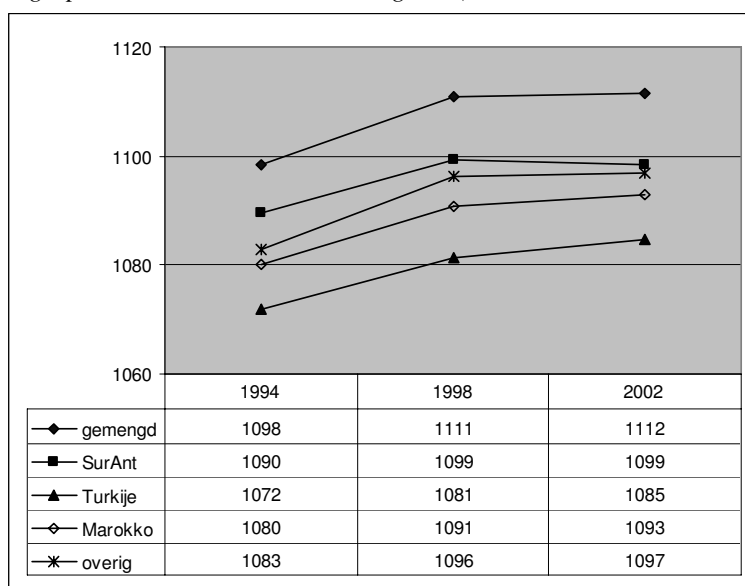
*Figuur 3.7 – De ontwikkeling van taalvaardigheid in groep 8, uitgesplitst naar OAB-categorie (cohorten '94, '98 en '02; gemiddelden)*



In groep 8 nemen de taalvaardigheidsscores van alle groepen leerlingen toe tussen 1994 en 1998. En dat geldt het sterkst voor de 1.9-leerlingen. Maar tussen 1998 en 2002 dalen de scores voor de eerste drie groepen weer tot het niveau van 1994. Alleen de 1.9-leerlingen weten het niveau van 1998 vast te houden in 2002.

In de volgende figuur kunnen we nagaan of deze ontwikkeling zich ook voordoet bij de naar herkomstlandcategorie onderscheiden 1.9-leerlingen.

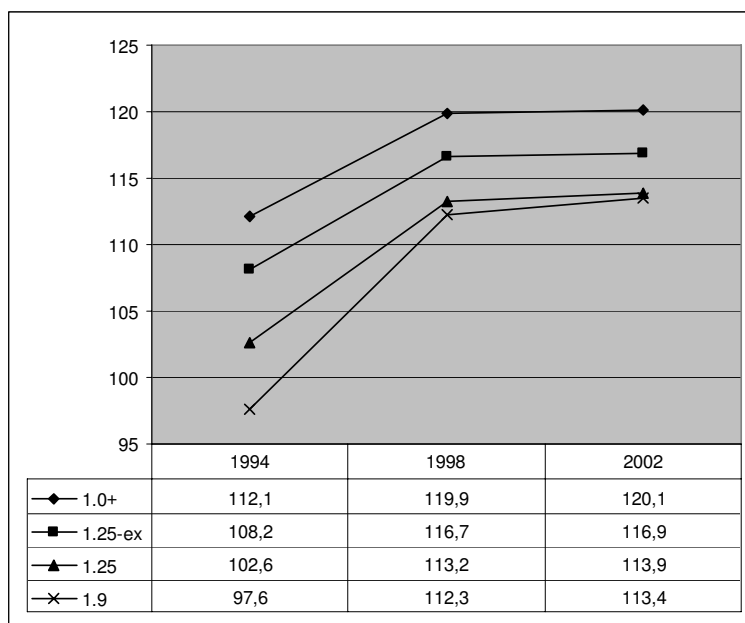
Figuur 3.8 – De ontwikkeling van taalvaardigheid van de 1.9-leerlingen in groep 8, uitgesplitst naar herkomstlandcategorie (cohorten '94, '98 en '02; gemiddelden)



We zien bij alle groepen min of meer hetzelfde patroon: eerst een duidelijke stijging, daarna stabilisatie. De Turkse en Marokkaanse groep verbeteren hun scores nog wel tussen 1998 en 2002.

In de volgende twee figuren laten we vergelijkbare gegevens zien voor de vaardigheidsscores voor rekenen in groep 4.

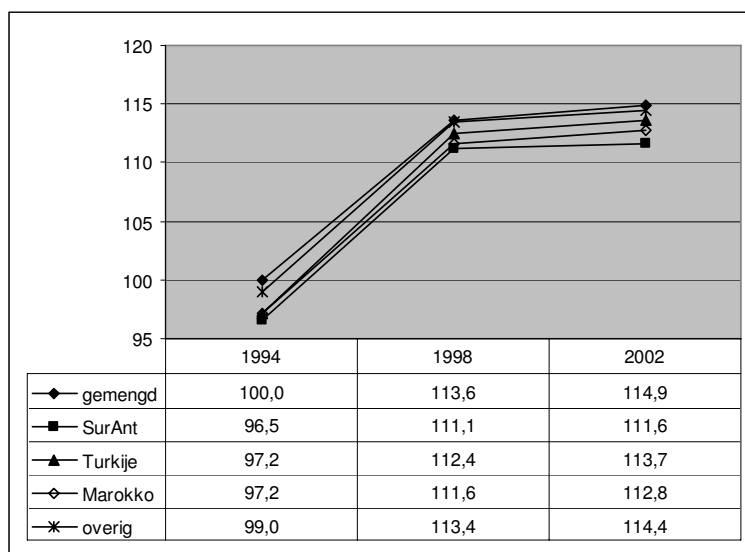
*Figuur 3.9 – De ontwikkeling van rekenvaardigheid in groep 8, uitgesplitst naar OAB-categorie (cohorten '94, '98 en '02; gemiddelden)*



Alle groepen stijgen heel duidelijk tussen 1994 en 1998. Daarna is er slechts nog een geringe stijging. Het patroon is bij alle groepen min of meer gelijk, maar bij de 1.9-groep is de stijging tussen 1994 en 1998 het sterkst.

We zijn vervolgens nagegaan of dat voor alle categorieën 1.9-leerlingen het geval is (figuur 3.10).

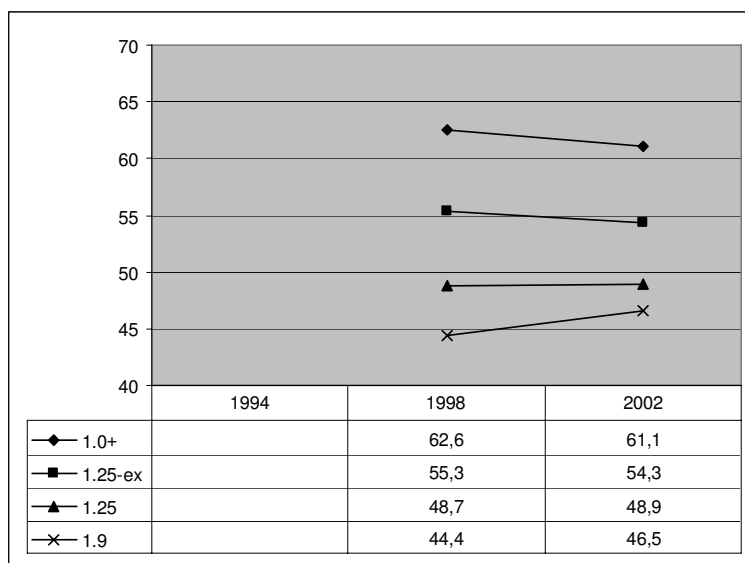
*Figuur 3.10 – De ontwikkeling van rekenvaardigheid van de 1.9-leerlingen in groep 8, uitgesplitst naar herkomstlandcategorie (cohorten '94, '98 en '02; gemiddelden)*



De trends verschillen nauwelijks tussen de verschillende 1.9-groepen: een sterke stijging tussen 1994 en 1998, die daarna grotendeels afvlakt.

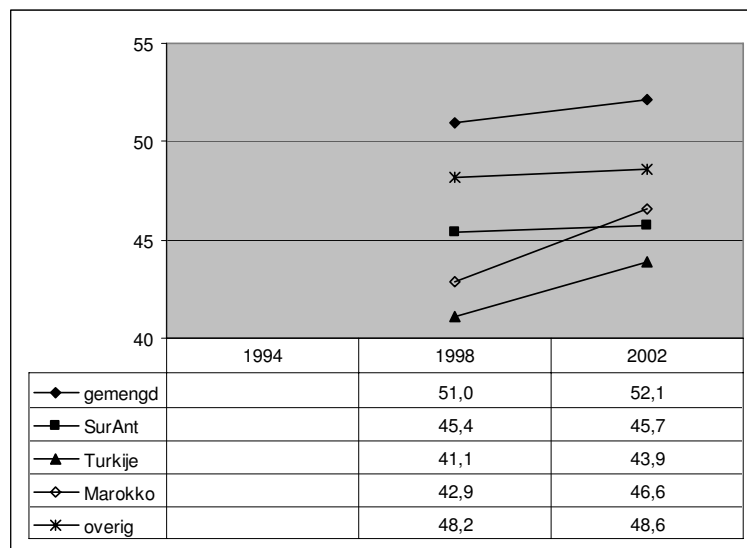
In de laatste twee hier onderzochte jaren (1998 en 2002) is bij leerlingen in groep 8 ook de toets Begrijpend Lezen afgenomen. De volgende figuur geeft de ontwikkeling tussen die twee jaren weer naar OAB-categorie.

Figuur 3.11 – De ontwikkeling van vaardigheid begrijpend lezen in groep 8, uitgesplitst naar OAB-categorie (cohorten '94, '98 en '02; gemiddelden)



We zien slechts kleine verschillen, met als trend dat de 1.0+-leerlingen na 1998 wat zijn gedaald, en de 1.9-leerlingen juist wat vooruit zijn gaan. In de volgende figuur kunnen we zien of dat ook voor alle onderscheiden groepen 1.9-leerlingen geldt.

Figuur 3.12 – De ontwikkeling van vaardigheid begrijpend lezen van de 1.9-leerlingen in groep 8, uitgesplitst naar herkomstlandcategorie (cohorten '94, '98 en '02; gemiddelden)



Binnen de groep 1.9-leerlingen is de stijging van de vaardigheidsscores het sterkst bij de Turkse en Marokkaanse leerlingen (rond de 3 punten); bij de andere groepen is de stijging minder.

### 3.1.3 Multilevel analyse cross-sectionele cohorten: ontwikkeling vaardigheden sinds 1994

In de voorgaande paragraaf hebben we een beschrijving gegeven van de ontwikkeling van vaardigheidsscores over de jaren heen. Net als in het voorgaande hoofdstuk willen we in een multivariate analyse ook de samenhangen van deze vaardigheden met OAB- en herkomstlandcategorieën, geslacht, gemeente-typen en verblijfsduur in ogenschouw nemen. We gebruiken hiervoor weer multilevel analyse.

#### *Methodische aanpak*

De onafhankelijke variabelen in de analyses zijn de kenmerken OAB-categorie (incl. de 1.0+-leerlingen als referentiegroep), sekse, verblijfsduur in Nederland, type gemeente en cohort. De afhankelijke variabelen zijn de vaardigheidsscores voor taal, rekenen en begrijpend lezen.

In de multi-level analyses worden drie niveaus onderscheiden: leerlingen, genest in cohorten, genest in scholen. De drie opeenvolgende cohorten worden zo als het ware als 'klassen' binnen dezelfde school gemodelleerd.

Alle onafhankelijke variabelen zijn categorievariabelen. Eén van de categorieën dient steeds als referentiecategorie. Net als in het vorige hoofdstuk is dat bij cohort het eerste cohort (dus cohort 1994; alleen voor begrijpend lezen is dat het cohort 1998), bij OAB-categorie de 1.0+-leerlingen, bij sekse de jongens, bij verblijfsduur de categorie die in Nederland is geboren en bij type gemeenten de categorie 'overig', d.w.z. de categorie buiten de G4, G21 en de plattelandsgebieden. Per categorie is een dummy-variabele geconstrueerd die de waarde 0 kreeg als een leerling niet in de betreffende categorie valt en een 1 als dit wel het geval is. Daardoor geven de in de tabellen getoonde regressie-coëfficiënten direct het aantal punten aan dat een leerling in de betreffende categorie hoger of lager scoort dan een leerling uit de referentiecategorie. De interacties zijn berekend door de waarden van de dummy-categorieën met elkaar te vermenigvuldigen.

De analyses laten zien wat het effect van de verschillende onafhankelijke variabelen op de vaardigheidsscores is. Dit gebeurt in een aantal multi-level modellen, waarbij in elk volgend model een extra onafhankelijke variabele wordt meegenomen. Het laatste model geeft de interacties met de variabele cohort weer. Dit laatste is in wezen de essentie van deze analyses, omdat we hiermee een indicatie krijgen van de ontwikkeling van de achterstanden in de loop van de tijd. De resultaten van alle achtereenvolgende modellen met betrekking tot alle leerjaren staan in bijlage 3. Hier beperken we ons tot de eindmodellen van achtereenvolgens de vaardigheden voor taal en rekenen in de groepen 4, 6 en 8; en voor begrijpend lezen in de groepen 6 en 8.

#### *Resultaten taal*

In Tabel 3.1 worden de uitkomsten van de eindmodellen van groep 4, 6 en 8 weergegeven. Hierin zijn alle hoofdeffecten opgenomen, terwijl de interacties met cohort die veranderingen door de tijd weergeven alleen opgenomen zijn bij een p-waarde van .05.



Tabel 3.1 – Resultaten van de multi-level analyses op de taalvaardigheidsscores van de cohorten 94, 98 en 02; eindmodellen voor groep 4, 6 en 8; regressie-coëfficiënten

	4	6	8
intercept	1038.2	1081.4	1130.5
<b>Hoofdeffecten</b>			
<i>cohort (ref = 94)</i>			
jaar98	18.2	9.7	4.0
jaar02	17.1	7.6	-1.6
<i>doelgroep (ref = 1.0+)</i>			
1.25-ex	-7.4	-10.2	-11.9
1.25	-16.1	-19.5	-22.6
1.9-gemengd	-14.8	-19.9	-25.8
1.9-SurAnt	-23.0	-23.8	-31.7
1.9-Turkije	-48.1	-42.4	-50.1
1.9-Marokko	-35.6	-35.7	-41.5
1.9-overig	-30.1	-26.7	-37.3
<i>sekse (ref=jongens)</i>			
meisje	2.7	3.5	1.4
<i>verblijfsduur (ref= in Ned. geboren)</i>			
< 4 jaar	-11.8	-11.4	-26.9
4-5 jaar	-8.1	-6.4	-19.6
> 5 jaar	-4.4	-1.9	-5.0
<i>gemeente (ref=kleinere gemeenten)</i>			
G4	-6.0	-9.9	-9.7
G21	-6.5	-5.3	-5.8
platteland	1.1	0.4	-0.2
<b>interacties met cohort</b>			
1.25ex*2002	-2.8		
1.25*2002			2.4
gemengd*1998			6.7
gemengd*2002	-6.7		10.5
SurAnt*1998			4.8
SurAnt*2002			7.1
Turkije*1998			3.8
Turkije*2002	2.2	4.6	9.3
Marokko*1998		4.4	4.7
Marokko*2002		7.6	8.3
overig*1998			8.2
overig*2002			9.0
meisje*2002		1.2	
< 4 jaar*1998			13.0
< 4 jaar*2002			11.9
4-5 jaar*1998			16.1
4-5 jaar*2002			14.4
> 5 jaar*2002			5.5

	4	6	8
G4*1998	-7.4		
G4*2002		4.3	4.9
G21*1998			1.8
G21*2002	5.2	2.6	3.5
<b>variantie</b>			
school	35.8	31.4	42.8
jaar	141.5	44.8	36.5
leerling	980.6	862.7	1033.1
totaal	1157.8	938.9	1112.4
verklaard	26.3%	22.6%	20.8%
na model 1 (alleen cohort)	6.0%	4.0%	1.0%
na model 2 (cohort en oab)	25.0%	21.1%	19.1%

In alle drie groepen 4, 6 en 8 is de gemiddelde score in 1998 hoger dan die in 1994. Dat geldt vooral voor groep 4, waar rond de 18 punten hoger wordt gescoord (dat is ongeveer een halve standaarddeviatie). Zoals uit de voorgaande beschrijvende gegevens ook al bleek, zet deze stijging zich niet door in 2002. In groep 4 en 6 is het gemiddelde in 2002 iets minder hoog dan in 1998. En in groep 8 is het gemiddelde in 2002 zelf lager dan in 1994 (rekening houdend met alle andere variabelen in het model).

Bij alle drie de groepen zien we de te verwachten negatieve effecten voor de verschillende OAB-categorieën, vergeleken met de referentiegroep van 1.0+-leerlingen. De taalvaardigheidsscores van de Turkse en Marokkaanse 1.9-leerlingen zijn daarbij het laagst.

Bij de overige covariaten zien we een licht positief effect voor meisjes en negatieve effecten voor leerlingen die nog maar kort in Nederland zijn. De scores op het platteland wijken nauwelijks af van die in de kleinere gemeenten, terwijl de G4 en de G21 daarmee vergeleken negatief scoren.

Veranderingen in de tijd moeten naar voren komen in de interactietermen. In groep 4 zijn deze niet erg eenduidig, maar vooral in groep 8 komt daar toch wel een patroon uit naar voren. Vrijwel alle OAB-categorieën hebben in 1998 in groep 8 positieve interacties en in 2002 nog wat sterker. Dat duidt er op dat deze groepen een stukje van hun achterstand op de referentiegroep van 1.0+-leerlingen inhalen. De drie grote groepen Surinaams/Antilliaanse, Turkse en Marokkaanse 1.9-leerlingen hebben in 1998 4 tot 5 punten minder achterstand in groep 8 en in 2002 7 tot 9 punten minder dan in 1994. Overigens blijven dit wel kleine effecten, ter grootte van respectievelijk ongeveer 0.1 en 0.2 standaarddeviatie.

De interacties van verblijfsduur laten een grillig verloop zien. Het negatieve effect voor leerlingen die nog maar kort in Nederland zijn is alleen in 1994 in groep 8 goed zichtbaar. In 1998 en 2002, maar ook in groep 4 en groep 6 is het effect veel minder groot.

Zowel in groep 6 als in groep 8 zien we in 2002 positieve interacties bij de G4 en de G21: de achterstand in deze gemeenten ten opzichte van de referentiegroep is wat minder geworden.

Aan het eind van de tabel worden de verklaarde varianties vermeld. In het totale model wordt 20 tot 25 procent variantie verklaard. Het overgrote deel daarvan wordt verklaard door de algemene trend over de jaren (verklaart in groep 4 op zichzelf al 6%) en de indeling naar OAB-categorie. De overige covariaten en de interacties met cohort voegen daar nog maar een bescheiden hoeveelheid van rond de anderhalf procent verklaarde variantie aan toe.

Samenvattend kunnen we zeggen dat de taalvaardigheid in de groepen 4 en 6 over de jaren heen is gestegen, maar dat het uiteindelijke niveau van taalvaardigheid in groep 8 maar weinig veranderd is.

Verder wijken scholen op het platteland, in tegenstelling tot de verwachting, nauwelijks af van het landelijk gemiddelde. In de grote steden (zowel G4 als G21) worden in alle groepen lagere taalscores behaald, maar deze achterstand is in 2002 minder dan in de jaren daarvoor.

De ontwikkelingen bij de verschillende OAB-categorieën van de taalvaardigheid in groep 4 en 6 zijn niet erg eenduidig. Maar aan het eind van het basisonderwijs, bij de taalvaardigheid in groep 8 is er een tendens dat de allochtone OAB-groepen een deel van hun achterstand inlopen. Het betreft echter een bescheiden 'inloop' van ongeveer 0.2 standaarddeviatie.

### *Resultaten rekenen*

In Tabel 3.2 worden op vergelijkbare wijze de uitkomsten van de eindmodellen van groep 4, 6 en 8 voor de rekenvaardigheid weergegeven.

Tabel 3.2 – Resultaten van de multi-level analyses op de rekenvaardigheidsscores van de cohorten 94, 98 en 02; eindmodellen voor groep 4, 6 en 8; regressie-coëfficiënten

	4	6	8
intercept	61.9	90.9	114.0
<b>Hoofdeffecten</b>			
<i>cohort (ref =94)</i>			
jaar98	11.2	8.1	7.2
jaar02	11.7	8.0	7.4
<i>doelgroep (ref = 1.0+)</i>			
1.25-ex	-4.9	-2.7	-4.2
1.25	-9.7	-6.4	-8.9
1.9-gemengd	-8.9	-5.6	-8.8
1.9-SurAnt	-12.6	-7.4	-11.3
1.9-Turkije	-14.1	-8.1	-11.6
1.9-Marokko	-13.4	-8.2	-11.5
1.9-overig	-10.4	-6.2	-9.3
<i>sekse (ref=jongens)</i>			
meisje	-3.9	-3.1	-4.3
<i>verblijfsduur (ref=Ned. geboren)</i>			
< 4 jaar	-1.8	-4.4	-7.3
4-5 jaar	-1.2	-1.6	-4.8
> 5 jaar	-1.4	-0.9	-1.9
<i>gemeente (ref=kleinere gem.)</i>			
G4	-4.3	-3.3	-4.0
G21	-1.5	-1.2	-0.8
platteland	0.3	0.3	0.0
<b>interacties met cohort</b>			
1.25-ex*1998	1.7		0.8
1.25-ex*2002	1.4		0.9
1.25*1998	3.8	1.2	2.4
1.25*2002	4.2	0.7	3.2
gemengd*1998	3.5		3.8
gemengd*2002	3.2		4.8
SurAnt*1998	4.4		3.9
SurAnt*2002	4.8		5.2
Turkije*1998	5.4	1.9	4.9
Turkije*2002	6.1	1.8	6.1
Marokko*1998	4.3	1.1	4.2
Marokko*2002	5.1	1.0	5.1
overig*1998	3.6	1.8	4.5
overig*2002	3.8	1.1	5.1
meisje*1998		0.5	
meisje*2002			1.6
< 4 jaar*1998		2.9	4.6
< 4 jaar*2002		4.6	5.4
4-5 jaar*1998			4.2

	4	6	8
4-5 jaar*2002			4.1
> 5 jaar*2002			1.8
G4*1998	0.8		2.1
G4*2002	2.7	1.1	2.1
<b>variantie</b>			
school	5.1	5.2	8.6
jaar	37.1	9.4	11.0
leerling	211.0	107.6	109.4
totaal	253.2	122.2	129.0
verklaard	24.7%	23.5%	28.4%
na model 1 (alleen cohort)	16.2%	13.5%	17.7%
na model 2 (cohort en oab)	22.7%	21.0%	25.2%

De cohort-effecten bevestigen weer de eerdere beschrijvingen: de gemiddelde scores in 1998 en 2002 zijn duidelijk hoger dan in 1994 (en net als bij taal: vooral in groep 4). Maar 2002 is niet hoger dan 1998: de stijging tussen 1994 en 1998 zet zich niet door. Zoals eerder vermeld, speelt bij de stijging tussen 1994 en 1998 mogelijk ook de verandering van de afgenomen Rekentoets een rol.

De verschillende OAB-categorieën scores, weinig verassend, lager dan de 1.0+-leerlingen.

Bij de overige variabelen zien we een negatief effect voor meisjes. Verder behalen leerlingen die pas kort in Nederland zijn de laagste rekenscores. En in de G4 worden lagere scores behaald dan in de andere gemeentetypen. Het platteland wijkt nauwelijks af van de referentiegroep (de kleinere gemeenten).

De grote reeks interactietermen tussen OAB-categorieën en cohortjaar wijzen er op dat, vooral in groep 4 en groep 8, deze leerlingen in de latere jaren wat achterstand inlopen ten opzichte van de 1.0+-leerlingen. De interactietermen voor de jaren 1998 en 2002 verschillen daarbij doorgaans weinig: de 'inloop' in 1998 wordt niet verder voortgezet.

De positieve interactietermen voor de G4 wijzen op een vermindering van achterstand ten opzichte van de kleinere gemeenten in de latere jaren.

De verklaarde varianties liggen rond de 25 procent, waarbij opnieuw het cohortjaar en de OAB-categorie het leeuwendeel verklaren. Opvallend is dat het cohortjaar alleen al een substantiële verklaring biedt. Dat komt door de sterke stijging in rekenvaardigheidsscores tussen 1994 en 1998, die ten dele ook komt door de verandering in de Rekentoets.

Samenvattend luidt de conclusie dat er na 1998 weinig is veranderd in het niveau van rekenvaardigheid in de verschillende groepen; de duidelijke stijging ten opzichte van 1994 heeft waarschijnlijk deels te maken met de verandering van de toets.

Ook nu is de positie van het platteland niet erg afwijkend van het landelijke beeld. De scores in de steden blijven weer wat achter, maar bij de G4 is er wel een tendens tot inlopen van die achterstand.

Bij de groepen 4 en 8 is de tendens dat vrijwel alle OAB-categorieën hun achterstand in rekenvaardigheid wat inlopen (doorgaans in de orde van 0.2 tot 0.4 standaarddeviatie). Bij de scores in groep 6 is deze tendens minder éénduidig (en ook minder groot: in de orde van 0.1 standaarddeviatie).

### *Resultaten begrijpend lezen*

De analyse van de vaardigheden op het gebied van begrijpend lezen is beperkter dan de voorgaande analyses, doordat de toets voor begrijpend lezen pas vanaf 1998 wordt afgenomen, en dan alleen in de groepen 6 en 8. We analyseren daarom alleen de vaardigheidsscores in de groepen 6 en 8 en vergelijken alleen 2002 ten opzicht van het referentiejaar 1998.

De uitkomsten worden verder op de bekende wijze samengevat in Tabel 3.3.

*Tabel 3.3 – Resultaten van de multi-level analyses op de vaardigheidsscores begrijpend lezen van de cohorten 98 en 02; eindmodellen voor groep 6 en 8; regressie-coëfficiënten*

	6	8
intercept	39.1	60.9
<b>Hoofdeffecten</b>		
<i>cohort (ref =98)</i>		
jaar02	0.2	-1.2
<i>doelgroep (ref = 1.0+)</i>		
1.25-ex	-5.8	-6.8
1.25	-10.6	-12.7
1.9-gemengd	-9.0	-9.5
1.9-SurAnt	-11.1	-12.8
1.9-Turkije	-16.8	-18.1
1.9-Marokko	-14.7	-16.4
1.9-overig	-9.8	-10.4
<i>sekse (ref=jongens)</i>		
meisje	2.2	2.6
<i>verblijfsduur (ref=Ned. geboren)</i>		
< 4 jaar	-2.1	-5.0
4-5 jaar	0.2	2.0
> 5 jaar	-0.6	-0.9

	6	8
<i>gemeente (ref=kleinere gem.)</i>		
G4	-3.4	-3.3
G21	-0.7	-2.5
platteland	0.3	0.1
<b>interacties met cohort</b>		
1.25*2002		1.1
gemengd*2002		1.7
Turkije*2002	1.6	2.6
Marokko*2002	1.6	3.0
4-5 jaar*2002		-4.1
> 5 jaar*2002		2.0
G4*2002	1.6	
G21*2002		1.1
<b>variantie</b>		
school	6.5	9.4
jaar	11.3	13.7
leerling	185.2	225.6
totaal	202.9	248.7
verklaard	16.7%	16.1%
na model 1 (alleen cohort)	0.2%	0.0%
na model 2 (cohort en oab)	15.8%	14.8%

Over de onderzochte periode van vier jaar veranderen de gemiddelde vaardigheden op het gebied van begrijpend lezen maar weinig: de coëfficiënten voor het cohort zijn klein, en cohort alleen verklaart nauwelijks variantie.

Bij de verschillende OAB-categorieën zien we de verwachte achterstanden terug. De Turkse en Marokkaanse 1.9-leerlingen scoren het laagst, maar ook de scores van de echte 1.25-leerlingen zijn laag (vergelijkbaar met die van de Surinaamse en Antilliaanse 1.9-leerlingen).

Het meest interessant zijn natuurlijk weer de interacties, die veranderingen in de tijd weergeven. Turkse en Marokkaanse 1.9-leerlingen hebben in 2002 een stukje van hun achterstand op de referentiegroep van 1.0+-leerlingen ingehaald. Opnieuw is dit echter een bescheiden vooruitgang, in de orde van grootte van 0.15 standaarddeviatie.

### 3.2 Longitudinale analyse: leerwinsten

De taal- en rekentoetsen die in de groepen 4, 6 en 8 zijn afgenomen kunnen steeds uitgedrukt worden in een score op één onderliggende vaardigheidsschaal. Daarmee wordt het mogelijk om voor individuele leerlingen een leerwinst te bepalen tussen de

opeenvolgende groepen. We maken hiervoor gebruik van gegevens van twee cohorten leerlingen uit vijf opeenvolgende PRIMA-metingen.

*Cohort 1 (het 98-8L-cohort)* bestaat uit leerlingen die in schooljaar 1994/95 (PRIMA-1) in groep 4 zaten. We volgen deze leerlingen naar groep 6 (schooljaar 1996/97; PRIMA-2) en groep 8 (schooljaar 1998/99; PRIMA-3).

*Cohort 2 (het 02-8L-cohort)* bestaat uit leerlingen die in schooljaar 1998/99 (PRIMA-3) in groep 4 zaten. We volgen deze leerlingen naar groep 6 (schooljaar 2000/01; PRIMA-4) en groep 8 (schooljaar 2002/03; PRIMA-5).

De tijdsafstand tussen deze twee cohorten bedraagt daarmee vier jaar.

In de analyses zullen we voor beide cohorten de leerwinsten in taal en rekenen tussen groep 4 en 6, tussen groep 6 en 8, en die over het gehele traject van groep 4 tot groep 8 als afhankelijke variabelen gebruiken. De toetsen voor begrijpend lezen worden pas sinds PRIMA-3 alleen in de groepen 6 en 8 afgenomen. Daarom kunnen we bij begrijpen lezen alleen de leerwinst tussen groep 6 en 8 in het tweede cohort analyseren. Het volgende schema geeft beide cohorten en de gebruikte ‘datapunten’ nogmaals weer.

Schematisch overzicht van de dataverzameling voor beide cohorten

	PRIMA-1 1994/1995	PRIMA-2 1996/1997	PRIMA-3 1998/1999	PRIMA-4 2000/2001	PRIMA-5 2002/2003
Cohort 1	groep 4	groep 6	groep 8		
Cohort 2			groep 4	groep 6	groep 8
Cohort 1	leerwinst 4 → 6				
			leerwinst 6 → 8		
	leerwinst hele traject 4 → 8				
Cohort 2			leerwinst 4 → 6		
			leerwinst 6 → 8		
	leerwinst hele traject 4 → 8				

Zoals in het vorige hoofdstuk reeds is opgemerkt, vormen de longitudinale cohorten een niet-representatieve deelverzameling uit de cross-sectionele cohorten. Alleen leerlingen die onvertraagd in groep 8 zijn aangekomen, maken deel uit van de longitudinale steekproeven. Leerlingen die zijn blijven zitten of zijn doorverwezen naar het speciaal onderwijs, zitten niet in deze steekproef. Uitspraken die in het vervolg van dit hoofdstuk worden gedaan, hebben alleen betrekking op leerlingen die onvertraagd

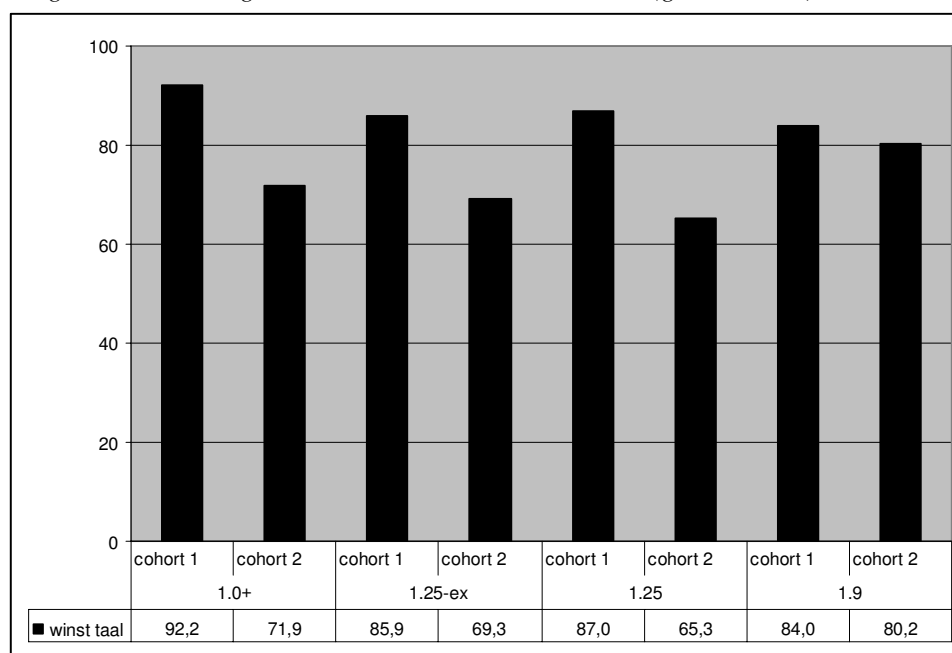


in groep 8 zijn aangekomen en niet zijn blijven zitten of doorverwezen. Het gaat dus, kort gezegd, alleen om de wat *betere* leerlingen.

### 3.2.1 Leerwinsten naar OAB- en herkomstlandcategorie

In de volgende figuur laten we de leerwinst in taalvaardigheid tussen groep 4 en groep 8 zien in beide cohorten, onderscheiden naar doelgroep.

*Figuur 3.13 – Leerwinst taalvaardigheid tussen groep 4 en groep 8 van de OAB-categorieën in de longitudinale cohorten 98-8L en 02-8L (gemiddelden)*



Uit deze figuur komt duidelijk naar voren dat alle onderscheiden groepen in het tweede cohort (tussen 1998 en 2002) minder leerwinst behalen dan in het eerste cohort (tussen 1994 en 1998). Dat hoeft ook geen verbazing te wekken, omdat uit Figuur 3.1 al bleek dat de taalvaardigheid in groep 4 tussen 1994 en 1998 fors is toegenomen, terwijl die vaardigheid in groep 8 tussen 1998 en 2002 ongeveer gelijk blijft. De leerlingen uit het eerste cohort zijn in 1994 begonnen met een lagere taalvaardigheid dan de leerlingen uit het tweede cohort, die in 1998 in groep 4 zaten. Het eindniveau

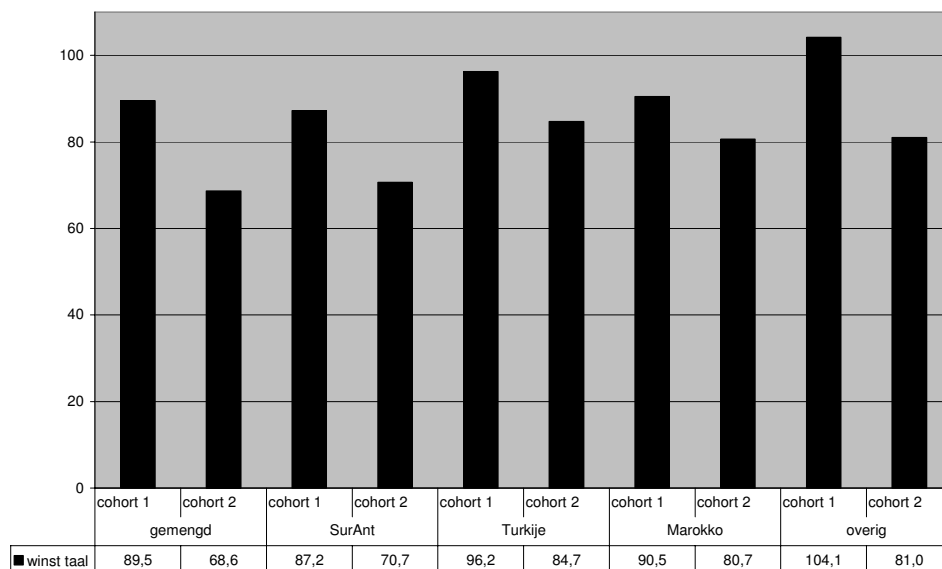
in groep 8 van beide cohorten is ongeveer gelijk. De grotere leerwinst van het eerste cohort is dus terug te voeren op hun lagere 'startvaardigheid' in groep 4.

Voor beide cohorten geldt dat de leerwinst van de 1.9-leerlingen groter is dan die van de andere groepen. Dat geldt het sterkst voor het tweede cohort, waar ze ongeveer 8 punten meer leerwinst behalen dan de 1.0+-leerlingen (ruim 0.2 standaarddeviatie). Deze 1.9-leerlingen lopen tijdens hun loopbaan van groep 4 naar groep 8 een stukje achterstand in taalvaardigheid in.

De leerwinst van de 1.25-ex en de 1.25-leerlingen is lager dan die van de 1.0+-leerlingen. Bij deze groepen wordt de achterstand op de 1.0+-leerlingen tijdens de basisschool dus groter.

In de volgende figuur maken we binnen de groep 1.9-leerlingen weer een nader onderscheid naar herkomstlandcategorie.

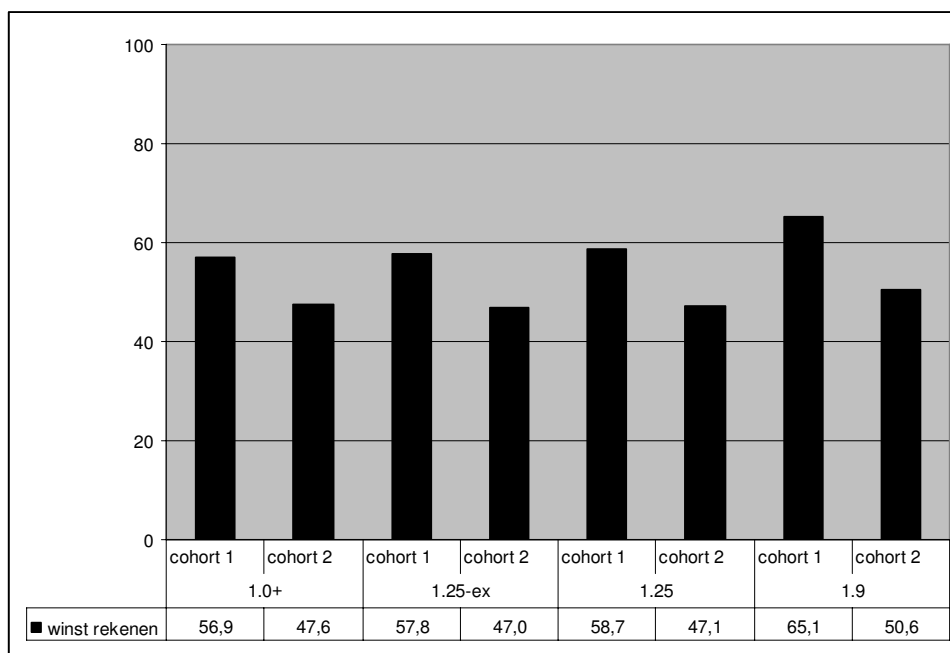
*Figuur 3.14 – Leerwinst taalvaardigheid tussen groep 4 en groep 8 van de 1.9-leerlingen naar herkomstlandcategorie in de longitudinale cohorten 98-8L en 02-8L (gemiddelden)*



Naast het bekende patroon van de kleinere leerwinst in het tweede cohort zien we hier dat de 1.9-leerlingen van Turkse en van overige herkomst de meeste leerwinst maken. In het tweede cohort blijft de leerwinst van de gemengde en de Surinaams/Antilliaanse groep achter.

De volgende figuren laten de leerwinst bij de rekenvaardigheid in beide cohorten zien.

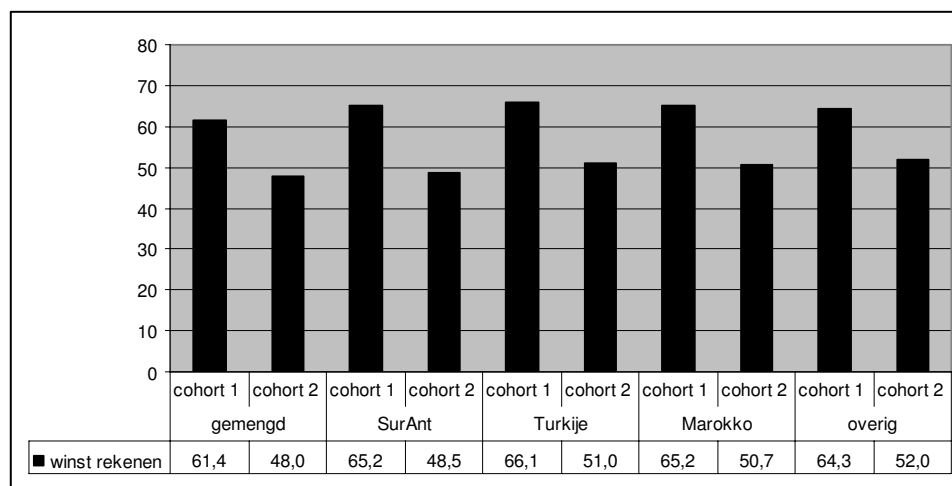
*Figuur 3.15 – Leerwinst rekenvaardigheid tussen groep 4 en groep 8 van de OAB-categorieën in de longitudinale cohorten 98-8L en 02-8L (gemiddelden)*



Ook hier zien we bij alle groepen weer meer leerwinst in het eerste cohort, wat opnieuw te maken heeft met de lagere start in rekenvaardigheden in 1994 in groep 4 van het eerste cohort (zie ook figuur 3.2). In beide cohorten wordt de meeste leerwinst behaald door de 1.9-leerlingen. Vergelijken met de 1.0+-leerlingen behalen ze in de twee cohorten ongeveer 8 resp. 3 punten meer leerwinst (ongeveer 0.5 en 0.2 standaarddeviatie). De leerwinsten van de overige groepen loopt weinig uiteen.

In figuur 3.16 worden de leerwinsten van de 1.9-leerlingen uitgesplitst naar herkomstlandcategorie.

*Figuur 3.16 – Leerwinst rekenvaardigheid tussen groep 4 en groep 8 van de 1.9-leerlingen naar herkomstlandcategorie in de longitudinale cohorten 98-8L en 02-8L (gemiddelden)*



De leerwinst van de gemengde 1.9-groep is wat lager dan bij de andere categorieën. Bij de andere groepen is er niet veel verschil.

Samenvattend:

Wanneer we deze beschrijvende gegevens over de leerwinst in vaardigheden op het gebied van taal en rekenen overzien, dan valt natuurlijk allereerst op dat het tweede cohort beduidend minder leerwinst boekt, doordat ze op een hoger aanvangsniveau in groep 4 zijn begonnen. Het lijkt er op dat een aantal vaardigheden op het gebied van taal en rekenen, die in 1994 pas ná groep 4 werden geleerd, in 1998 al eerder door de leerlingen zijn verworven. Dat lijkt dan te wijzen op een verbetering van het onderwijs in de lagere groepen van de basisschool. Tegelijk blijkt dat het eindniveau in vaardigheden in groep 8 van deze twee cohorten (in de jaren 1998 en 2002) maar weinig verschilt. De leerlingen zijn aan het eind dus gemiddeld even vaardig, maar het tweede cohort is eerder in de schoolloopbaan begonnen met het verwerven van die vaardigheden.

Als tweede algemene tendens zien we dat de 1.9-leerlingen meer leerwinst behalen dan de 1.0+-leerlingen. We dienen daar natuurlijk wel bij te bedenken dat de 1.0+-leerlingen met aanzienlijk hogere vaardigheden starten in groep 4 (zie figuur 3.3 en 3.5). Maar de grotere leerwinst duidt wel op het iets inlopen van die aanvankelijke achterstand. Bij de 1.25-ex- en de 1.25-leerlingen lijkt er van het inlopen van de aan-

vankelijke achterstand geen sprake. Bij de taalvaardigheid neemt de achterstand eerder toe gedurende het basisonderwijs.

In de volgende paragraaf zullen we nagaan of deze tendensen ook uit een multivariate analyse naar voren komen.

### **3.2.2 Multilevel analyses van leerwinsten in twee cohorten**

De opzet van de multi-level analyses van de longitudinale cohorten wijkt niet veel af van de analyses van de cross-sectionele cohorten, zoals die in paragraaf 3.1.3 zijn beschreven. Ook nu zijn de onafhankelijke variabelen: de leerlingkenmerken OAB-categorie, sekse en verblijfsduur in Nederland (in groep 4 gemeten); daarnaast is type gemeente weer het enige kenmerk op schoolniveau. De referentiegroepen zijn dezelfde als bij de analyses van de cross-sectionele cohorten: bij OAB-categorie de categorie '1.0+', bij sekse de categorie 'jongens', bij verblijfsduur de categorie 'altijd' en bij gemeente-type de categorie 'overige gemeenten'. Het eerste cohort (groep 4 in 1994) fungeert als referentie voor het tweede cohort (groep 4 in 1998). De individuele leerwinsten zijn de afhankelijke variabelen.

Per leerling en per toets zijn er drie leerwinsten: tussen groep 4 en groep 6, tussen groep 6 en groep 8 en tussen groep 4 en groep 8. Deze leerwinsten vormen de afhankelijke variabelen in deze paragraaf.

In Tabel 3.4 worden de uitkomsten van de multilevel analyses van de leerwinsten in taalvaardigheid gepresenteerd. We geven voor elk van de leerwinsten het eindmodel, waarin alle variabelen zijn opgenomen. Voor de opbouw van de modellen verwijzen we naar bijlage 3.

Tabel 3.4 – Multilevel analyse leerwinst taalvaardigheid bij de longitudinale cohorten 98-8L en 02-8L; eindmodellen voor drie leerwinsten

	van 4 naar 6	van 6 naar 8	van 4 naar 8
intercept	48.1	43.1	91.1
<b>Hoofdeffecten</b>			
<i>cohort (ref =cohort 98-8L)</i>			
cohort 02-8L	-14.9	-3.2	-19.0
<i>doelgroep (ref = 1.0+)</i>			
1.25-ex	-3.0	-1.5	-6.2
1.25	-4.0	-2.5	-6.6
1.9-gemengd	-2.4	-4.2	-4.0
1.9-SurAnt	2.1	-5.0	-3.7
1.9-Turkije	3.2	-0.6	2.8
1.9-Marokko	6.1	-3.7	2.4
1.9-overig	8.8	2.3	7.5
<i>seks (ref=jongens)</i>			
meisje	1.6	-3.3	-1.3
<i>verblijfsduur (ref=in Ned. geboren)</i>			
< 4 jaar	7.6	2.7	9.5
4-5 jaar	1.2	1.4	1.1
> 5 jaar	-9.6	7.4	-2.0
<i>gemeente (ref=kleinere gem.)</i>			
G4	-1.3	1.4	0.3
G21	5.2	1.8	7.6
platteland	1.4	-0.3	1.4
<b>interacties met cohort</b>			
1.25-ex*cohort			3.7
Turkije*cohort	9.1		8.2
overig1.9*cohort		-7.3	
G21*cohort	-6.3		-6.7
<b>variantie</b>			
school	121.4	48.2	146.9
leerling	1138.3	853.7	1243.8
totaal	1259.7	901.9	1390.7
verklaard	6.0%	1.1%	7.8%
na model 1 (alleen cohort)	3.9%	0.4%	5.6%
na model 2 (cohort en oab)	5.4%	0.6%	7.1%

Uit de verklaarde variantie onderaan de tabel blijkt dat de leerwinst tussen groep 6 en 8 slecht te voorspellen is (1.1% verklaarde variantie). Bij de bespreking van de uitkomsten concentreren we ons daarom op het gehele traject: de leerwinst tussen groep 4 en groep 8.

In de negatieve effect van cohort 2 zien we de eerder geconstateerde achterblijvende leerwinst in het tweede cohort.

Het beeld van de diverse OAB-categorieën is wisselend. Beide groepen 1.25-leerlingen en de gemengde 1.9-groep boeken minder leerwinst dan de referentiegroep: de betreffende coëfficiënten zijn bij alle drie analyses negatief. Over het gehele traject gaat het om een ‘achterstand’ in leerwinst van 4 tot 6 punten.

Drie groepen 1.9-leerlingen boeken juist meer leerwinst dan de referentiegroep: de Turkse, de Marokkaanse en de overige 1.9-leerlingen; de betreffende coëfficiënten zijn vrijwel steeds positief; (alleen bij leerwinst tussen 6 en 8 dicht bij 0 of negatief, maar over het gehele traject positief). Over het gehele traject gaat het om een ‘voorsprong’ in leerwinst van 2 tot 7 punten.

De Surinaams/Antilliaanse groep wijkt af: het positieve effect tussen groep 4 en groep 6 wordt teniet gedaan door het negatieve tussen groep 6 en 8; over het gehele traject behalen ze bijna 4 punten minder leerwinst dan de referentiegroep.

Bij de interactietermen zien we dat de Turkse leerlingen vooral in het tweede cohort meer leerwinst behalen dan de 1.0+-leerlingen; over het gehele traject hebben ze in cohort 1 2.8 punt meer leerwinst, maar in cohort 2 ( $2.8+8.2 =$ ) 11 punt meer. Bij de groep 1.25-ex-leerlingen zien we over het gehele traject een lagere leerwinst, maar vooral in het eerste cohort (-6.2); in het tweede cohort is de achterstand minder (-2.5 door de positieve interactieterm van 3.7).

Tot slot kijken we nog kort naar de andere onafhankelijke variabelen. Meisjes boeken tussen groep 4 en 6 meer leerwinst dan jongens, maar dat wordt teniet gedaan tussen groep 6 en 8; over het gehele traject blijven ze iets achter (1.3 punt). Leerlingen met de kortste verblijfsduur boeken de meeste leerwinst. Bij hen was natuurlijk ook het meest te ‘winnen’: bij de start in groep 4 scoren ze beduidend lager (zie tabel 3.1).

Over het gehele traject van groep 4 naar groep 8 wijken de G4 en het platteland maar weinig af van de overige gemeenten. Bij de G21 zien we in het eerste cohort een grotere leerwinst (7.6), maar die verdwijnt weer in het tweede cohort (een interactieterm van -6.7)

Vervolgens presenteren we de uitkomsten van de multilevel-analyses van de leerwinsten bij de Rekenvaardigheden (tabel 3.5).

Tabel 3.5 – Multilevel analyse leerwinst rekenvaardigheid bij de longitudinale cohorten 98-8L en 02-8L; eindmodellen voor drie leerwinsten

	van 4 naar 6	van 6 naar 8	van 4 naar 8
intercept	31.6	25.4	57.0
<b>Hoofdeffecten</b>			
<i>cohort (ref =cohort 98-8L)</i>			
cohort 02-8L	-7.8	-3.1	-10.8
<i>doelgroep (ref = 1.0+)</i>			
1.25-ex	0.2	0.0	0.3
1.25	1.0	0.0	0.9
1.9-gemengd	1.5	1.3	3.9
1.9-SurAnt	3.3	1.8	4.9
1.9-Turkije	3.1	2.6	6.2
1.9-Marokko	4.1	2.7	5.9
1.9-overig	2.8	0.9	3.8
<i>sekse (ref=jongens)</i>			
meisje	0.8	1.1	1.2
<i>verblijfsduur (ref=Ned. geboren)</i>			
< 4 jaar	1.6	1.0	2.7
4-5 jaar	-0.6	0.3	-0.9
> 5 jaar	-1.8	2.3	0.0
<i>gemeente (ref=kleinere gem.)</i>			
G4	1.1	0.3	2.1
G21	0.7	0.5	1.6
platteland	0.2	-0.7	0.6
<b>interacties met cohort</b>			
1.25-ex*cohort	0.4		
1.25*cohort		-0.8	-1.4
gemengd*cohort		-2.5	-4.2
SurAnt*cohort		-2.9	-4.2
Turkije*cohort		-2.4	-4.2
Marokko*cohort	-2.2	-2.0	-3.8
meisje*cohort		-1.3	
G4*cohort		1.5	
platteland*cohort		1.1	
<b>variantie</b>			
school	32.4	7.6	40.7
leerling	184.9	51.2	170.2
totaal	217.3	58.8	210.9
verklaard	7.4%	9.9%	17.6%
na model 1 (alleen cohort)	6.0%	8.1%	14.7%
na model 2 (cohort en oab)	7.2%	9.2%	16.7%



De lagere leerwinst in het tweede cohort zien we terug in de bijbehorende negatieve coëfficiënt.

Vrijwel steeds behalen alle OAB-categorieën meer leerwinst dan de referentiegroep van 1.0+-leerlingen. Over het gehele traject van groep 4 naar groep 8 behalen de verschillende groepen 1.9-leerlingen 4 tot 6 punten meer leerwinst. De 1.25-ex en de 1.25-leerlingen verschillen hoegenaamd niet van de referentiegroep.

Er is echter sprake van een duidelijk verschil tussen de cohorten. Er zijn negatieve interactie-effecten voor een reeks OAB-categorieën, die weerspiegelen dat de grotere leerwinsten van deze groepen (vergeleken met de referentiegroep) vooral in het eerste cohort voorkomen. De voorsprong in leerwinst in het tweede cohort is minder of soms zelfs afwezig.

Met betrekking tot de overige variabelen merken we op dat meisjes iets meer leerwinst lijken te boeken (over het hele traject van groep 4 naar groep 8: 1.2 punt), evenals leerlingen met de kortste verblijfsduur (2.7 punt over het hele traject). In de grotere steden (vooral G4) wordt iets meer leerwinst behaald.

Tot slot geven we in Tabel 3.6 de uitkomsten van de beperktere analyse van de leerwinst in de vaardigheid begrijpend lezen.

Tabel 3.6 – Multilevel analyse leerwinst vaardigheid begrijpend lezen bij de longitudinale cohorten 98-8L en 02-8L; eindmodel

	van 6 naar 8
intercept	21.0
<b>Hoofdeffecten</b>	
<i>doelgroep (ref = 1.0+)</i>	
1.25-ex	-1.3
1.25	-2.9
1.9-gemengd	-2.1
1.9-SurAnt	-2.9
1.9-Turkije	-0.6
1.9-Marokko	-0.9
1.9-overig	-0.4
<i>seks (ref=jongens)</i>	
meisje	-0.3
<i>verblijfsduur (ref=in Ned. geboren)</i>	
< 4 jaar	1.0
4-5 jaar	-0.2
> 5 jaar	2.6
<i>gemeente (ref=kleinere gem.)</i>	
G4	0.6
G21	-0.5
platteland	-0.1
<b>variantie</b>	
school	11.2
leerling	112.3
totaal	123.5
verklaard	1.6%
na model 2 (oab)	1.3%

Hier merken we allereerst op dat in het uiteindelijke model zeer weinig variantie wordt verklaard (1.6%, vrijwel geheel voor rekening van de indeling naar OAB-groep).

Verder zien we dat alle OAB-categorieën minder leerwinst behalen dan de referentiegroep van 1.0+-leerlingen. Dat geldt het sterkst voor de Surinaams/Antilliaanse, de 1.25-groep (-2.9) en de gemengde 1.90-groep (-2.1).

Er zijn geen belangrijke effecten van sekse of gemeentetype; het beeld van de verblijfsduur is wisselend.

Samenvattend is de overheersende tendens in de voorgaande analyses dat de leerwinsten in het tweede cohort duidelijk lager zijn dan die in het eerste. Daarvoor is ook een duidelijke verklaring: het startvaardigheidsniveau in groep 4 is bij alle OAB-categorieën in het tweede cohort beduidend hoger, terwijl het eindvaardigheidsniveau in groep 8 ongeveer hetzelfde blijft. Zoals eerder gesteld lijkt het er op dat een aantal vaardigheden op het gebied van taal en rekenen, die in 1994 pas ná groep 4 werden geleerd, in 1998 al eerder door de leerlingen zijn verworven. De leerlingen zijn aan het eind gemiddeld even vaardig, maar leerlingen van het tweede cohort zijn al eerder in hun schoolloopbaan begonnen met het verwerven van die vaardigheden.

Naast deze hoofdtendens kunnen we concluderen dat bij de leerwinst in taal de diverse OAB-categorieën wisselend presteren. Beide groepen 1.25-leerlingen, de gemengde en de Surinaams/Antilliaanse 1.9-groep boeken minder leerwinst dan de referentiegroep, terwijl drie andere groepen 1.9-leerlingen juist meer leerwinst boeken: de Turkse, de Marokkaanse en de overige 1.9-leerlingen.

Bij de leerwinst in rekenen behalen alle groepen 1.9-leerlingen meer leerwinst dan de referentiegroep van 1.0+-leerlingen, terwijl beide groepen 1.25-leerlingen nauwelijks verschillen van deze referentiegroep. Maar de grotere leerwinst van de 1.9-leerlingen wordt alleen bereikt in het eerste cohort; in het tweede cohort is deze verdwenen.

De beperkte analyse van de leerwinst bij begrijpend lezen tenslotte wijst op een iets lagere leerwinst van alle OAB-categorieën in vergelijking met de referentiegroep van 1.0+-leerlingen.

### **3.3 Bijzondere loopbaangebeurtenissen bij de OAB-leerlingen**

Zoals hiervoor al aan de orde is gekomen, verdwijnen er bij elke volgende meting leerlingen uit de longitudinale cohorten door gebeurtenissen als zittenblijven, verwijzing naar het speciaal basisonderwijs en schoolwisselingen door verhuizing of soms door ontevredenheid met de school. In deze paragraaf gaan we na in welke mate er bij de verschillende OAB-categorieën sprake is van zulke bijzondere loopbaangebeurtenissen. Gegevens hierover kunnen duidelijk maken in hoeverre de uitval uit de longitudinale cohorten selectief is, en bieden daarmee de mogelijkheid om de resultaten uit dit en het voorgaande hoofdstuk beter te interpreteren.

In PRIMA worden leerlingen die uitvallen of vertraging oplopen niet verder gevolgd, maar van elke leerling die uit de cohorten verdwijnt wordt wel nagegaan wat daarvan de oorzaak is. Sinds de tweede meting worden scholen gevraagd hierover een formulier in te vullen voor de leerlingen die niet hebben deelgenomen aan de meting, terwijl zij in de voorafgaande meting wel deelgenomen hebben. Bij de LEO-cohorten zijn die redenen niet systematisch verzameld.

Om na te gaan of er bij OAB-doelgroepleerlingen vaker sprake is van de genoemde loopbaan-gebeurtenissen is een nadere analyse uitgevoerd van de mate van en redenen voor tussentijdse uitval van twee cohorten:

leerlingen die in 1996 (PRIMA-2) in groep 2 zaten; hier wordt de loopbaan gevolgd tot en met groep 6 in 1998 (PRIMA-4);

leerlingen die in 1996 in groep 4 zaten; hier wordt de loopbaan gevolgd tot en met groep 8 in 1998.

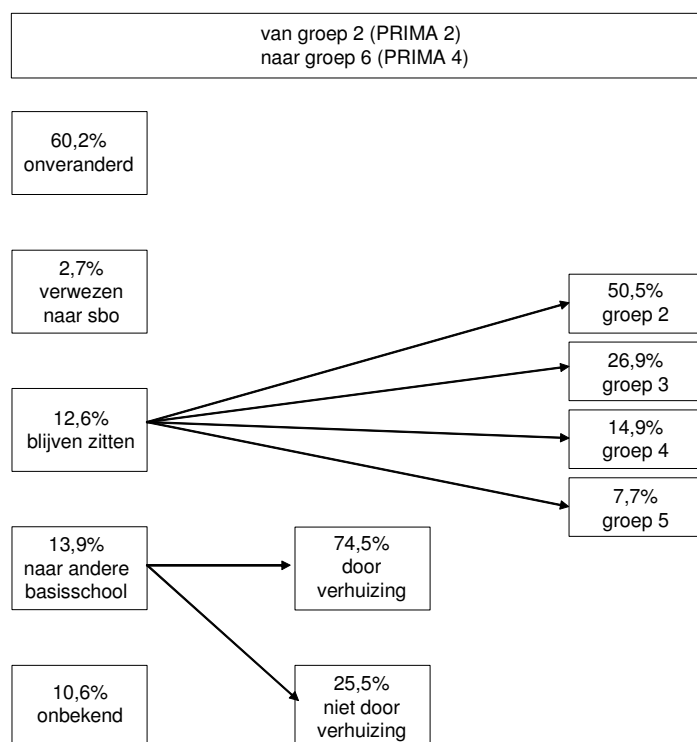
We maken daarbij gebruik van gegevens over uitval uit PRIMA die tijdens de derde en vierde meting zijn verzameld. Bij de beschrijving van de loopbaangebeurtenissen laten we de gegevens van leerlingen die niet meer hebben meegedaan aan PRIMA omdat *hun school* niet meer aan PRIMA deelnam buiten beschouwing. Bij deze scholen zijn per definitie alle leerlingen uitgevallen. Onderzoek van Roeleveld & Portengen (1998) en Roeleveld & Vierke (2003) naar de tijdens de derde en vierde PRIMA-meting verzamelde uitvalgegevens heeft laten zien dat deze vorm van uitval niet selectief is.

Eerst laten we voor beide cohorten leerlingen zien in hoeverre er sprake is geweest van verwijzing naar het speciaal basisonderwijs, zitten blijven en verandering van basisschool door verhuizing of andere redenen<sup>4</sup>. Met behulp van multinominale regressie-analyses hebben we getoetst of leerlingen die tot een OAB-doelgroep behoren vaker blijven zitten, verwezen worden naar het speciaal basisonderwijs of van basisschool veranderen (door verhuizing dan wel om andere redenen) dan 1.0+ leerlingen. In Figuur 3.17 laten we de mate van loopbaanveranderingen van groep 2 naar 6 zien voor het eerste cohort.

---

4 De kleine aantallen (re)migratie worden gerekend tot verandering van basisschool door verhuizing.

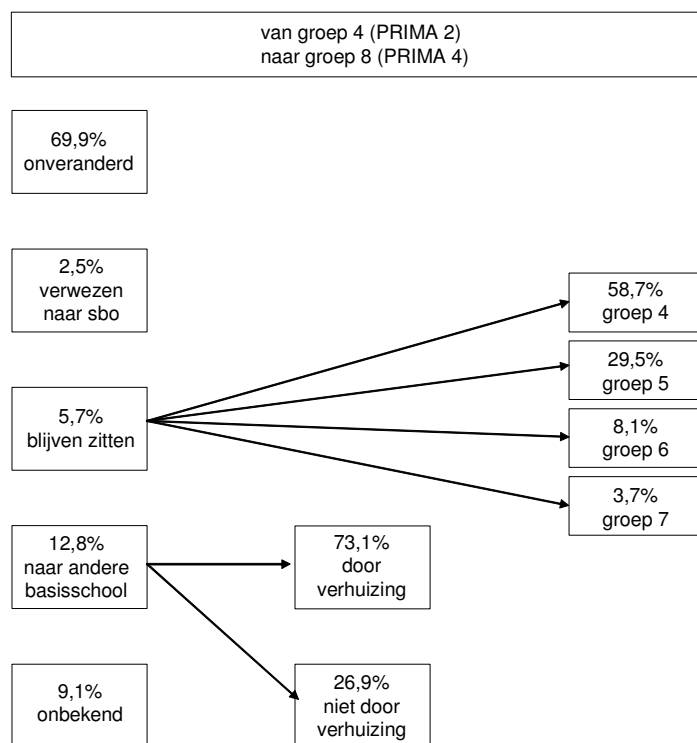
Figuur 3.17 - Mate van loopbaanveranderingen van groep 2 naar 6 (referentiesteekproef, n = 5559)



In de figuur is te zien dat de loopbaangebeurtenissen *zittenblijven* en *verandering van basisschool door verhuizing* het vaakst voorkomen. *Zittenblijven* komt het vaakst voor in groep 2 (verlenging van de kleuterperiode) vergeleken met de hogere groepen.

Figuur 3.18 laat de mate van loopbaanveranderingen van groep 4 naar groep 8 zien.

*Figuur 3.18 - Mate van loopbaanveranderingen van groep 4 naar 8 (referentiesteekproef, n = 5194)*



In deze figuur is het aandeel onveranderde leerlingen hoger dan in Figuur 3.17: in de periode vanaf groep 4 vinden minder loopbaangebeurtenissen plaats dan vóór groep 4. *Verandering van basisschool* (meestal door verhuizing) komt vanaf groep 4 duidelijk vaker voor dan *zittenblijven*.

In Tabel 3.7 is te zien in hoeverre er verschillen zijn tussen de OAB-categorieën in de mate waarin loopbaangebeurtenissen hebben plaatsgevonden van groep 2 naar 6.

Tabel 3.7 - Mate waarin loopbaanveranderingen van groep 2 naar groep 6 voorkomen naar OAB-categorie, totale steekproef (n = 6710)

rijpercentages	onveranderd (ref.)	verwezen naar		blijven zitten		naar andere basisschool door verhuizing		naar andere basisschool niet door verhuizing	
1.0+	72.5	1.0		9.7		12.1		4.7	
1.25-ex	69.0	2.4	**	14.6	**	10.1	ns	3.9	ns
1.25	56.1	7.6	**	18.6	**	13.0	**	4.7	ns
1.9 gemengd	59.2	4.6	**	13.2	ns	17.8	*	5.3	ns
1.9 SurAnt	53.9	4.8	**	15.0	**	24.0	**	-	-
1.9 Turkije	53.6	3.0	**	22.4	**	15.4	**	5.6	*
1.9 Marokko	58.8	2.1	*	18.9	**	13.7	*	6.5	*
1.9overig	47.7	4.3	**	14.6	**	26.0	**	7.5	**
Totaal	63.2	3.5		15.1		13.3		4.8	

- n < 5

ns = niet significant, \* p < .05, \*\* p < .01

In de periode van groep 2 naar 6 worden (voormalige) OAB-doelgroepleerlingen vaker dan 1.0+-leerlingen verwezen naar het speciaal basisonderwijs, blijven zij vaker zitten en veranderen zij vaker van basisschool. De 1.25 leerlingen worden het vaakst verwezen naar het speciaal basisonderwijs, zitten blijven komt het vaakst voor bij Turkse doelgroepleerlingen, veranderingen van basisschool door verhuizing en overige redenen het vaakst bij overig allochtone doelgroepleerlingen.

Tabel 3.8 geeft weer in hoeverre er verschillen zijn tussen de OAB-categorieën in de mate waarin loopbaangebeurtenissen hebben plaatsgevonden van groep 4 naar groep 8.

Tabel 3.8 - Mate waarin loopbaanveranderingen van groep 4 naar groep 8 voorkomen naar OAB-doelgroep, totale steekproef (n = 6283)

rijpercentages	onveranderd (ref.)	verwezen naar		blijven zitten		naar andere basisschool door verhuizing		naar andere basisschool niet door verhuizing	
		sbo							
1.0+	78.9	1.3		4.4		11.1		4.3	
1.25-ex	77.9	2.6	*	6.4	*	10.1	ns	3.0	ns
1.25	73.0	5.3	**	7.8	**	10.3	ns	3.6	ns
1.9 gemengd	67.2	-	*	8.6	*	14.7	ns	6.0	ns
1.9 SurAnt	69.1	-	ns	4.0	ns	20.0	**	5.1	ns
1.9 Turkije	66.6	2.6	*	12.8	**	13.6	*	4.3	ns
1.9 Marokko	73.1	2.0	ns	7.7	**	12.2	ns	5.0	ns
1.9 overig	70.1	3.7	**	3.0	ns	15.7	*	7.5	*
Totaal	74.9	2.9		6.6		11.5		4.1	

- n < 5

ns = niet significant, \* p < .05, \*\* p < .01

In het algemeen komen ook van groep 4 naar 8 loopbaangebeurtenissen vaker voor bij doelgroepleerlingen dan bij 1.0+-leerlingen. De verschillen zijn kleiner dan die van groep 2 naar 6. Net als van groep 2 naar 6 worden van groep 4 naar 8 de 1.25 leerlingen het meest verwezen naar het speciaal basisonderwijs, blijven Turkse doelgroepleerlingen het vaakst zitten en komen veranderingen van basisschool door overige redenen dan verhuizing het meest voor bij overige allochtone doelgroepleerlingen. In de periode van groep 4 naar 8 komt verandering van basisschool door verhuizing het meest voor bij Surinaamse en Antilliaanse doelgroepleerlingen.

### 3.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk is nader ingegaan op de absolute achterstand van de OAB-doelgroepleerlingen. Een eerste conclusie daarbij is dat er bij alle leerlingen, zowel bij de 1.0+-leerlingen als bij alle categorieën doelgroepleerlingen, sprake is van een stijging van het taal- en rekenvaardigheidsniveau tussen 1994 en 2002. Deze stijging treedt vooral op tussen 1994 en 1998; in de jaren daarna is er eerder sprake van stabilisatie van de vaardigheidsniveaus. En wanneer we naar de leeftijden van de leerlingen kijken dan vindt de sterkste stijging van de vaardigheden plaats in groep 4. Dit



wijst er dus op dat het Nederlandse basisonderwijs in deze jaren een hoger niveau heeft bereikt en dat dat nog het sterkst geldt voor de leerprestaties in de lagere groepen.

We wijzen er op dat deze stijging te zien is bij opeenvolgende groepen leerlingen (cross-sectionele cohorten), die ieder voor zich representatief zijn voor het Nederlandse basisonderwijs op dat moment. In tegenstelling tot de longitudinale cohorten is er hier geen sprake van selectieve uitval uit het onderzoek. De stijging van de vaardigheden kan dus ook niet toegeschreven worden aan zulke uitval.

De OAB-doelgroepen volgen deze algemene tendens en wijken daarbij hooguit licht af van de hier steeds als referentie gebruikte groep 1.0+-leerlingen. We vatten de belangrijkste afwijkingen nog eens kort samen.

De ontwikkelingen bij de verschillende OAB-categorieën van de taalvaardigheid in groep 4 en 6 zijn niet erg eenduidig. Maar aan het eind van het basisonderwijs, bij de taalvaardigheid in groep 8 is er een tendens dat de allochtone OAB-groepen een deel van hun achterstand inlopen. Het betreft echter een bescheiden 'inloop' van ongeveer 0.2 standaarddeviatie.

Wat betreft de rekenvaardigheid is bij de groepen 4 en 8 de tendens dat vrijwel alle OAB-categorieën hun achterstand enigszins inlopen (doorgaans in de orde van 0.2 tot 0.4 standaarddeviatie). Ook de 1.25-leerlingen lopen iets in.

Bij begrijpend lezen hebben de Turkse en Marokkaanse 1.9-leerlingen in 2002 een stukje van hun achterstand op de referentiegroep van 1.0+-leerlingen ingehaald. Opnieuw is dit echter een bescheiden vooruitgang, in de orde van grootte van 0.15 standaarddeviatie.

Door het gebruik van vaardigheidsscores werd het ook mogelijk om per leerling na te gaan hoe zijn of haar taal- en rekenvaardigheden zich hebben ontwikkeld tussen groep 4 en groep 8. En door twee cohorten te vergelijken (die vier jaar na elkaar zijn ingestroomd in de basisschool) werd het mogelijk om veranderingen in deze leerwinsten in de tijd na te gaan.

Hier is de overheersende tendens dat de leerwinsten in het tweede cohort duidelijk lager zijn dan die in het eerste. En daarvoor is ook een duidelijke verklaring: het startvaardigheidsniveau in groep 4 is bij alle categorieën leerlingen in het tweede cohort beduidend hoger, terwijl het eindvaardigheidsniveau in groep 8 ongeveer hetzelfde blijft. De leerlingen van beide cohorten zijn aan het eind, in 1998 en in 2002, gemiddeld ongeveer even vaardig, maar het tweede cohort is al eerder in hun schoolloopbaan begonnen met het verwerven van die vaardigheden.

Naast deze hoofdtendens kunnen we concluderen dat bij de leerwinst in taal de diverse OAB-categorieën wisselend presteren. Beide groepen 1.25-leerlingen, de gemengde en de Surinaams/Antilliaanse 1.9-groep boeken minder leerwinst dan de referen-

tiegroep, terwijl drie andere groepen 1.9-leerlingen juist meer leerwinst boeken: de Turkse, de Marokkaanse en de overige 1.9-leerlingen.

Bij de leerwinst in rekenen behalen alle groepen 1.9-leerlingen meer leerwinst dan de referentiegroep van 1.0+-leerlingen, terwijl beide groepen 1.25-leerlingen nauwelijks verschillen van deze referentiegroep. Maar de grotere leerwinst van de 1.9-leerlingen wordt alleen bereikt in het eerste cohort; in het tweede cohort is deze verdwenen.

De beperkte analyse van de leerwinst bij begrijpend lezen tenslotte wijst op een iets lagere leerwinst van alle OAB-categorieën in vergelijking met de referentiegroep van 1.0+-leerlingen.

Bij het bepalen van leerwinsten is uitgegaan van longitudinale cohorten, die een niet-representatieve deelverzameling vormen uit de cross-sectionele cohorten. Alleen leerlingen die onvertraagd in groep 8 zijn aangekomen en niet tussentijds van school zijn gewisseld, maken deel uit van de longitudinale steekproeven. Leerlingen die zijn blijven zitten, zijn doorverwezen naar het speciaal onderwijs of die verhuisd zijn, zitten niet in deze steekproef.

Uit een afzonderlijke analyse in dit onderzoek is gebleken dat zulke bijzondere loopbaangebeurtenissen als zittenblijven, verwijzing naar speciaal basisonderwijs en wisseling van basisschool in het algemeen vaker voorkomen bij de verschillende OAB-categorieën dan bij de referentiegroep van 1.0+-leerlingen. Zittenblijven en verwijzing zullen ongetwijfeld te maken hebben met het lagere prestatieniveau van de doelgroepleerlingen. Maar ook het vaker van school wisselen door vooral de 1.9-leerlingen, veelal als gevolg van verhuizingen, kan voor deze groep een extra handicap betekenen in hun schoolloopbaan.

## 4 De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs

Aan het eind van de basisschool krijgt vrijwel elke leerling een advies voor voortgezet onderwijs. Het advies geeft aan in welke onderwijstypen een leerling volgens de basisschool redelijke kansen zal hebben om het diploma te halen. Bij het uitbrengen van het advies wordt met name aan de schoolprestaties, ondermeer gemeten door de CITO-Eindtoets, veel gewicht toegekend. Het is dan ook niet verwonderlijk dat leerlingen die aan het eind van het basisonderwijs relatief lage prestaties halen, ook relatief lage adviezen krijgen. Maar niet alleen de prestaties spelen een rol. Ook verwachtingen over de leermotivatie en ijver van de leerling kunnen worden meegewogen, evenals de wensen van de ouders en het kind zelf.

Het advies is niet bindend. Leerlingen en ouders kunnen het negeren en een ander schooltype kiezen, bijvoorbeeld omdat ze het advies te laag vinden, omdat het geadviseerde schooltype te ver weg is of omdat vrienden/vriendinnen naar een ander schooltype gaan. De vrijheid om af te wijken is echter beperkt, omdat scholen leerlingen op grond van een te laag advies of te lage CITO-score kunnen weigeren.

In dit hoofdstuk worden de adviezen en feitelijke keuzes voor voortgezet onderwijs van vier achtereenvolgende cohorten met elkaar vergeleken. Het gaat om de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8. Alle leerlingen in deze cohorten hebben in het basisonderwijs aan het PRIMA-cohortonderzoek meegedaan, en vanuit dat onderzoek zijn hun achtergrondkenmerken en toetsprestaties bekend. We maken op basis van de achtergrondkenmerken onderscheid naar dezelfde categorieën leerlingen als in de vorige hoofdstukken. Daarnaast besteden we aandacht aan de ontwikkeling van de relatie tussen het advies en de prestaties.

Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd: in paragraaf 4.1 zetten we de ontwikkelingen in de verdeling van de adviezen op een rijtje. We doen dat voor de totale landelijk representatieve steekproef en maken vervolgens een uitsplitsing naar OAB- en herkomstlandcategorie. De relatie tussen de taal- en rekenprestaties en de adviezen wordt uitgewerkt in paragraaf 4.2. Krijgen leerlingen met dezelfde prestaties hetzelfde advies, of speelt de sociaal-etnische afkomst daarbij ook nog een rol? De feitelijke schoolkeuze komt in paragraaf 4.3. aan de orde. Vervolgens zetten we in paragraaf 4.4. de adviezen en de feitelijke keuzes tegen elkaar af. Dan wordt duidelijk in hoeverre van het advies is afgeweken, en of zich daarin tussen 1988 en 2000 ontwikkelingen hebben voorgedaan. De ontwikkelingen in adviezen en feitelijke schoolkeuze worden goed zichtbaar in paragraaf 4.5, waarin we gebruik maken van de zogenaam-

de ‘leerjarenladder’. We sluiten het hoofdstuk af met paragraaf 4.6, waarin een samenvatting van de belangrijkste resultaten wordt gegeven.

## 4.1 De ontwikkeling van de adviezen sinds 1988

### 4.1.1 De invoering van het vmbo

Een complicerende factor bij de vergelijking van de adviezen en de schooltypen is de invoering van het vmbo. Vóór de invoering daarvan in 1999 waren er zes basisniveaus waarop voortgezet onderwijs werd aangeboden: vso, ivbo, vbo, mavo, havo en vwo. Omdat ook tussenliggende combinaties voorkwamen, bedroeg het aanbod aan keuzemogelijkheden elf, en door combinaties van meer dan twee niveaus was dit aanbod zelfs nog iets groter. In het nieuwe stelsel zijn er – met name door differentiaties binnen het voormalige vbo – acht basisniveaus: praktijkonderwijs (pro), leerweg-ondersteunend onderwijs (lwoo<sup>1</sup>), basisberoepsgerichte leerweg (bbl), kaderberoepsgerichte leerweg (kbl), gemengde leerweg (gl), theoretische leerweg (tl), havo en vwo. Door de tussenliggende combinaties bestaat het aanbod in theorie uit 15 mogelijkheden en door combinaties van meer dan twee niveaus is dat zelfs nog meer.

Voor de vergelijkbaarheid hebben we de niveaus van het oude en het nieuwe systeem zoveel mogelijk op elkaar aan laten sluiten, volgens de indeling die eerder door Claassen & Mulder (2003, 2004) is gehanteerd. Die indeling ziet er als volgt uit:

*Tabel 4.1 - Afstemming oude en nieuwe onderwijstypen voor vergelijking niveau*

oude onderwijstypen	nieuwe onderwijstypen
1. vso en isk	vmbo-pro en pro/lwoo
2. ivbo	vmbo-lwoo
3. ivbo/vbo	vmbo-bbl; vmbo-bbl/kbl; vmbo-kbl
4. vbo	vmbo-breed; vmbo-kbl/gl
5. vbo/mavo	vmbo-gl; vmbo-gl/tl
6. mavo	vmbo-tl
7. mavo/havo	vmbo-tl/havo
8. havo	havo
9. havo/vwo	havo/vwo
10. vwo	vwo
11. mavo/havo/vwo	vmbo/havo/vwo

<sup>1</sup> Leerwegondersteunend onderwijs is in feite geen afzonderlijk onderwijstype. Het is bedoeld voor leerlingen die extra hulp nodig hebben bij het behalen van een vmbo-diploma.

Voor de overzichtelijkheid worden de onderwijstypen in sommige tabellen ingedikt tot vijf categorieën, waarbij telkens twee onderwijstypen worden samengenomen, te weten: 1=1+2; 2 = 3+4; 3 = 5+6; 4 = 7+8; 5 = 9+10. Onderwijstype 11 wordt bij de indikking ondergebracht bij type 4 (havo).

In Tabel 4.2 presenteren we de landelijke verdeling van de adviezen voor de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8. In de linkerkolom staan de oude onderwijstypen vermeld die betrekking hebben op de eerste drie cohorten, in de rechterkolom de nieuwe typen die van toepassing zijn op het laatste cohort. Het advies 'vmbo-pro/lwoo', dat overigens maar aan 0,1 procent van de leerlingen is gegeven, is nieuw in deze tabel.

*Tabel 4.2 – Ontwikkelingen van de adviezen in de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef, percentages)*

oude onderwijstypen	88-8	92-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso en isk	2,4	1,2	1,4	0,5	vmbo-pro
	-	-	-	0,1	vmbo-pro/lwoo
ivbo	1,3	2,6	3,1	6,3	vmbo-lwoo
ivbo/vbo	0,8	0,6	1,4	7,0	vmbo-bbl
	-	-	-	2,4	vmbo-bbl/kbl
	-	-	-	8,7	vmbo-kbl
vbo	21,5	21,0	17,1	-	vmbo-breed
	-	-	-	1,2	vmbo-kbl/gl
vbo/mavo	6,2	7,7	11,1	6,6	vmbo-gl
	-	-	-	4,1	vmbo-gl/tl
mavo	25,5	22,5	18,0	16,9	vmbo-tl
mavo/havo	9,4	13,4	13,0	10,0	vmbo-tl/havo
havo	15,9	13,9	13,6	14,4	havo
havo/vwo	11,9	12,0	12,2	11,4	havo/vwo
vwo	5,1	6,2	9,0	10,4	vwo
N	2384	2529	2587	4808	

De tabel laat zien dat (i)vbo-adviezen in het laatste cohort herverkaveld zijn tussen de verschillende leerwegen. Hoewel het totale percentage adviezen op (i)vbo-niveau na de invoering van het vmbo nog steeds op circa 25 procent ligt, heeft er wel een verschuiving plaatsgevonden: er zijn beduidend méér vmbo-lwoo-adviezen gegeven dan er voorheen ivbo is geadviseerd, en het percentage vmbo-bbl is aanzienlijk hoger dan

voorheen het percentage ivbo/vbo-adviezen. Het percentage leerlingen dat een advies heeft gekregen op mavo-niveau vertoont een dalende lijn. Daarentegen zien we een stijging in het percentage vwo-adviezen.

Om de verschuivingen beter zichtbaar te maken, wordt in Tabel 4.3 het aantal onderwijstypen teruggebracht tot vijf categorieën.

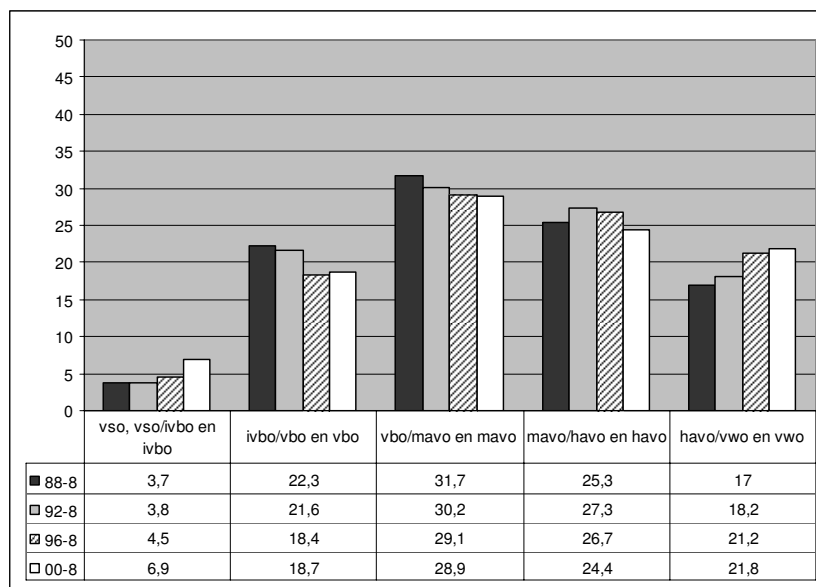
*Tabel 4.3 – Ontwikkelingen van de adviezen in de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8, gereduceerd aantal typen (representatieve steekproef, percentages)*

oude onderwijstypen	88-8	92-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso, vso/ivbo en ivbo	3,7	3,8	4,5	6,9	vmbo-pro t/m vmbo-lwoo
ivbo/vbo en vbo	22,3	21,6	18,4	18,7	vmbo-lwoo/bbl t/m vmbo-kbl
vbo/mavo en mavo	31,7	30,2	29,1	28,9	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo	25,3	27,3	26,7	24,4	vmbo-tl/havo en havo
havo/vwo en vwo	17,0	18,2	21,2	21,8	havo/vwo en vwo
N	2384	2529	2587	4808	

Wanneer de adviezen tot vijf niveaus worden gereduceerd, zien we de duidelijke stijging van het laagste niveau; de adviezen tot en met het niveau van vmbo-lwoo omvatten in het laatste cohort tezamen 6,9 procent, dat is bijna een verdubbeling ten opzichte van 1988. Aan de andere kant van het spectrum zien we ook een geleidelijke toename van de som van havo/vwo en vwo-adviezen van 17 procent in cohort 88-8 tot 21,8 procent in het laatste cohort.

In Figuur 4.1 geven we de verdeling van de adviezen nog eens grafisch weer.

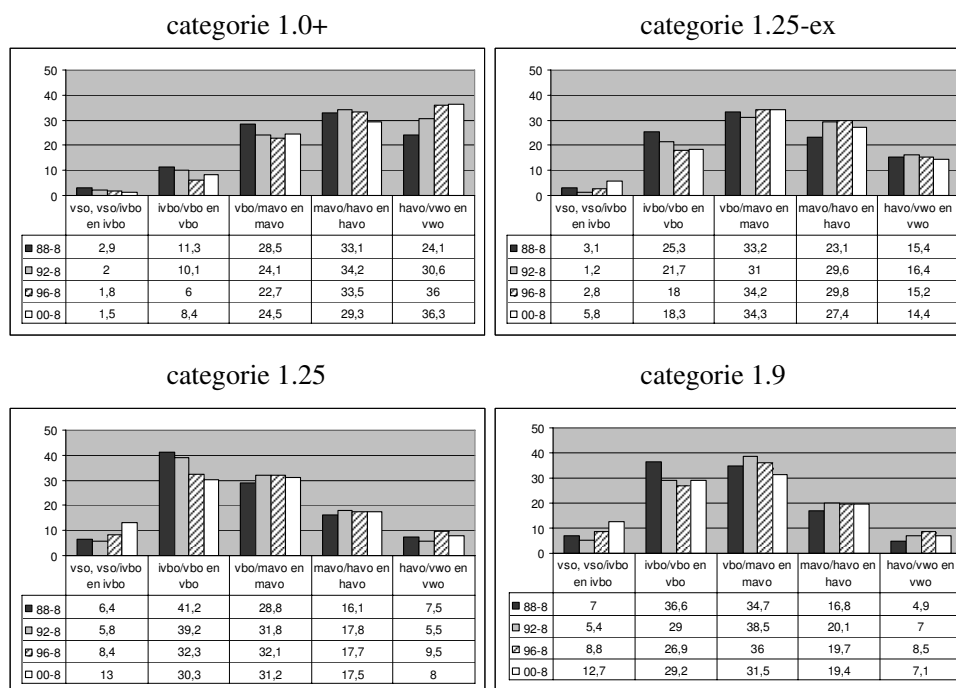
*Figuur 4.1 - Adviezen in de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8, gereduceerd aantal typen (representatieve steekproef, percentages)*



#### **4.1.2 De adviezen uitgesplitst naar OAB-categorie**

Uitgaande van het gereduceerde aantal onderwijstypen gaan we nu na of de gesignaleerde tendensen ook opgaan voor de verschillende OAB-categorieën. Daarbij gaan we uit van dezelfde vier categorieën als in het vorige hoofdstuk. In Figuur 4.2 staat de verdeling van de adviezen in de vier cohorten.

Figuur 4.2 - Ontwikkelingen van de adviezen in de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8, uitgesplitst naar OAB-categorie, gereduceerd aantal typen (percentages)



De adviezen voor het laagste onderwijsniveau zijn bij de 1.0+-leerlingen iets gedaald. De stijging die we in de representatieve steekproef zagen, komt dus geheel voor rekening van de autochtone en allochtone doelgroepeleringen. Bij die groepen is sprake van een verdubbeling ten opzichte van 1988. De adviezen op ivbo/vbo-niveau zijn tussen 1988 en 1996 juist gedaald; de daling heeft zich in 2002 echter niet verder doorgezet.

De 1.0+-leerlingen laten een aanzienlijke stijging zien van het percentage leerlingen met een havo/vwo- of vwo-advies. Ook bij de 1.9-categorie is het aandeel havo/vwo-adviezen met enkele procenten gestegen, maar in het cohort 00-8 lijkt er sprake van een keerpunt: de stijgende lijn is omgebogen naar een daling.

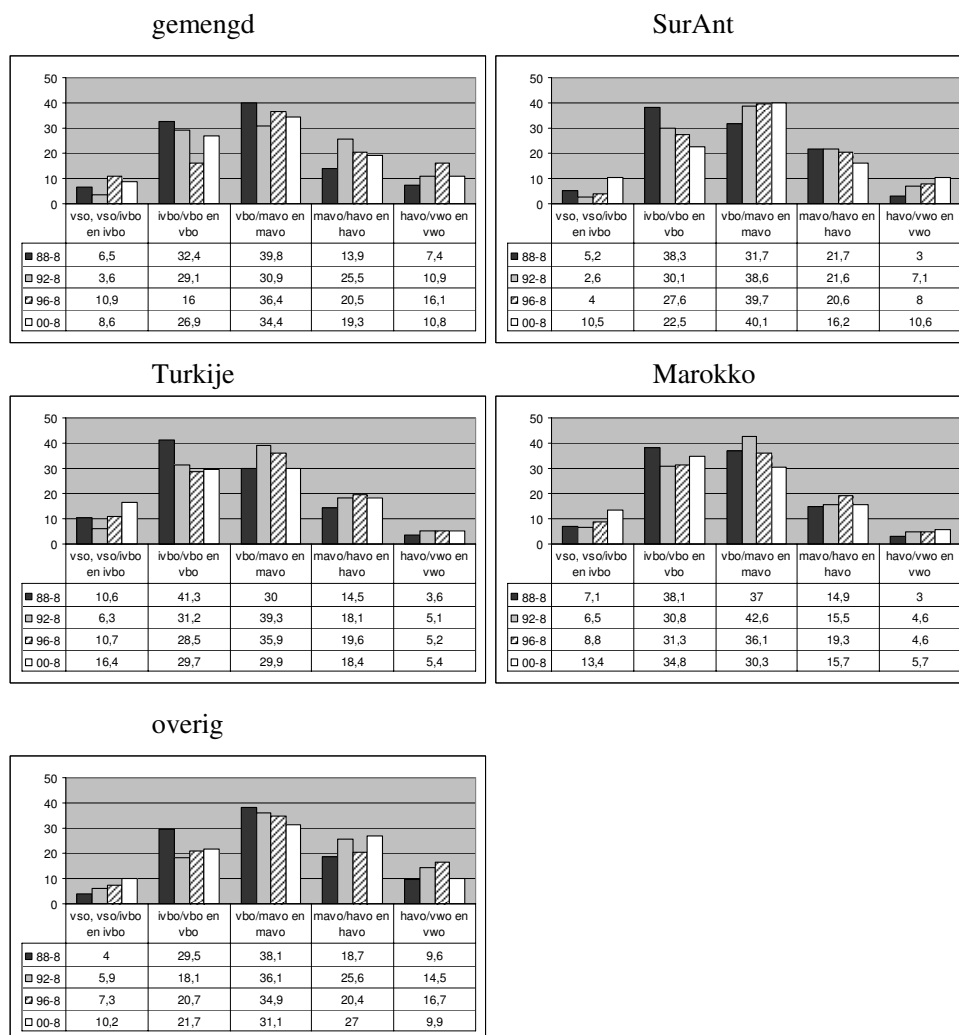
#### 4.1.3 De adviezen uitgesplitst naar herkomstlandcategorie

De ontwikkeling van de adviezen aan de 1.9-leerlingen komen in grote lijnen neer op een verhoging bij de laagste adviescategorieën, een verlaging van de middencatego-



riëen en een verhoging van de hoogste adviescategorieën tot aan het laatste cohort, waar weer sprake is van een daling. Maar dat geldt niet voor alle herkomstlandgroepen, zoals in Figuur 4. 3 te zien is.

*Figuur 4.3 - Ontwikkelingen van de adviezen aan 1.9-leerlingen in de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8, uitgesplitst naar herkomstlandcategorie, gereduceerd aantal typen (percentages)*



Het beeld bij de ‘gemengde’ en ‘overige’ categorie is weinig consistent en laat sinds 1988 een springerig verloop zien. Deze twee groepen zijn ook verantwoordelijk voor de terugval van de 1.9-leerlingen bij de hoogste adviescategorieën in het laatste cohort. Bij de andere drie groepen, de Surinamers/Antillianen, Marokkanen en Turken, is bij de hoogste adviezen namelijk wel sprake van een continue stijgende lijn. Hoewel er bij deze drie groepen evenmin sprake is van een consistent lineair stijgende of dalende lijn, is het algemene beeld toch dat het aandeel laagste en hoogste categorieën is gestegen en het aandeel middencategorieën is gedaald.

#### 4.2 De relatie tussen prestaties en advies

Bij de adviezen van de basisschool spelen de taal- en rekenprestaties een belangrijke rol. Maar het gewicht dat aan de prestaties wordt toegekend is niet voor alle leerlingen even groot. Zo is in het verleden regelmatig geconstateerd dat het advies dat allochtonen kregen hoger was dan op grond van hun prestaties zou worden verwacht (Driessen, 1991; Mulder & Tesser, 1992; Mulder, 1993). Uit Tabel 4.4 is af te lezen hoe de relatie tussen de taal- en rekenprestaties en het advies zich sinds 1988 voor de verschillende OAB-categorieën heeft ontwikkeld. In de tabel staan de resultaten van regressie-analyses met advies als afhankelijke variabele, en de taal- en rekenscores en de OAB-categorie als onafhankelijke variabelen. De OAB-categorie is als dummy-variabele ingevoerd, met de 1.0+-leerlingen als referentiegroep. Bij cohort 96-8 staan twee regressiecoëfficiënten vermeld, één met de T-scores en één met de vaardigheidsscores als onafhankelijke variabele. Dit is gedaan vanwege het feit dat in 1996 in het PRIMA-onderzoek op andere toetsen is overgestapt met een ander soort toetsscores, namelijk vaardigheidsscores in plaats van T-scores. Voor het 96-8-cohort zijn beide soorten scores berekend, zodat de vergelijking met zowel de eerdere cohorten als met het latere cohort mogelijk is. Met de T-scores kan de vergelijking met de eerdere cohorten worden gemaakt; de vaardigheidsscores kunnen worden gebruikt voor de vergelijking met het laatste cohort<sup>2</sup>.

---

2 De scores op de CITO-Eindtoets kwamen voor deze analyse niet in aanmerking omdat de scores van de leerlingen in de cohorten 88-08 en 92-8 niet bekend zijn.

Tabel 4.4 - Ongestandaardiseerde en gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten van de taal- en rekencores op het advies, uitgesplitst naar OAB-categorie; referentiecategorie: 1.0+; (cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8)

	zonder controle voor prestaties; ongest. effect					met controle ongest. effect				
	88-8	92-8	96-8	00-8		88-8	92-8	96-8	00-8	
	T	T	T	(vs)	vs	T	T	T	(vs)	vs
1.25-ex	-.207	-.102	-.532	(-.533)	-.592	-.139	-.144	-.258	(-.283)	-.263
1.25	-.631	-.647	-.951	(-.967)	-1.038	-.328	-.317	-.463	(-.503)	-.445
1.9	-.646	.615	-.941	(-.911)	-1.052	.043	.153	-.134	(-.142)	-.276
taal						.032	.035	.039	(.011)	.009
rekenen						.045	.042	.045	(.009)	.073
						met controle gestandaardiseerd				
taal						.315	.374	.374	(.393)	.275
rekenen						.434	.443	.430	(.406)	.562

T=T-score; vs=vaardigheidsscore

De analyses zijn eerst uitgevoerd zonder controle voor de taal- en rekenprestaties, vervolgens zijn de prestaties ook in de analyses opgenomen.

Wanneer geen rekening wordt gehouden met de prestaties, krijgen de 1.9- en 1.25-leerlingen tussen een half en een heel (.61 tot .98) adviespunt minder dan de 1.0+-leerlingen; bij de 1.25-ex-leerlingen is dat eentiende tot ruim een half punt. Dat betekent voor de 1.25- en 1.9-leerlingen het verschil tussen vbo en mavo, of tussen mavo en havo, en voor de 1.25-ex het verschil tussen vbo/mavo en mavo, of tussen mavo en mavo/havo. De achterstand is in 1996 groter dan daarvoor en blijft daarna vrij constant. Wellicht heeft dat te maken met de invoering van de Basisvorming.

Ná controle voor de taal- en rekenprestaties verdwijnt het verschil met de 1.0+-leerlingen bij de 1.25- en 1.25-ex voor ongeveer de helft. Als de adviezen geheel door de taal- en rekenprestaties verklaard zouden worden, zou er geen verschil met de 1.0+-leerlingen meer zijn, maar dat is dus niet het geval. Er resteren nog enkele tienden van adviespunten, wat betekent dat 1.0+-leerlingen bij gelijke prestaties iets hogere adviezen krijgen dan de 1.25- en de 1.25-ex. Bij de 1.9-leerlingen is iets anders aan de hand: na controle voor de prestaties haalden zij in 1988 en 1992 iets hogere adviezen dan de 1.0+-leerlingen, maar in 1996 en 2000 zijn hun adviezen bij gelijke prestaties eveneens lager dan die van de 1.0+-leerlingen, zij het met een kleiner verschil dan bij beide 1.25-categorieën. Van overadvisering van de allochtonen is in ieder geval zeker geen sprake meer, hetgeen ook geconstateerd is door Driessen e.a. (2005). In 2000 halen de 1.25-ex bij gelijke prestaties de laagste adviezen.

Uit de gestandaardiseerde scores kan verder worden opgemaakt dat rekenen bij de advisering een grotere rol speelt dan taal.

### 4.3 De feitelijke schoolkeuze

#### 4.3.1 De schooltypen in het eerste jaar

Adviezen worden niet altijd opgevolgd. Leerlingen en hun ouders maken hun eigen afwegingen en kunnen (in beperkte mate) besluiten om toch voor een ander schooltype te kiezen dan door de basisschool is geadviseerd. In deze paragraaf laten we zien naar welke schooltype de leerlingen daadwerkelijk zijn gegaan en in hoeverre ze zijn afgeweken van het advies. Uiteraard bekijken we daarbij weer de verschillen tussen de OAB- en herkomstlandcategorieën. In Tabel 4.5 staat het schoolkeuze-overzicht van de representatieve steekproeven in de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8.

*Tabel 4.5 – Verdeling naar onderwijstypen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs in de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef, percentages)*

oude onderwijstypen	88-8	92-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso en isk	0,7	0,7	0,8	0,5	vmbo-pro
ivbo	2,2	3,0	4,0	6,0	vmbo-lwoo
	-	-	-	0,7	vmbo-lwoo/bbl
ivbo/vbo	0,8	0,4	0,6	3,4	vmbo-bbl
	-	-	-	3,4	vmbo-bbl/kbl
	-	-	-	3,8	vmbo-kbl
vbo	18,8	15,6	15,6	16,9	vmbo-breed
	-	-	-	0,3	vmbo-kbl/gl
vbo/mavo	5,9	10,0	11,1	1,2	vmbo-gl
	-	-	-	2,5	vmbo-gl/tl
mavo	21,1	14,0	10,2	6,4	vmbo-tl
mavo/havo	6,9	12,2	19,8	14,3	vmbo-tl/havo
mavo/havo/vwo	15,0	14,2	3,4	6,3	vmbo/havo/vwo
havo	2,0	1,8	1,9	3,0	havo
havo/vwo	23,4	25,1	26,3	24,6	havo/vwo
vwo	3,1	3,0	6,3	6,6	vwo
N	2384	2520	2526	4663	

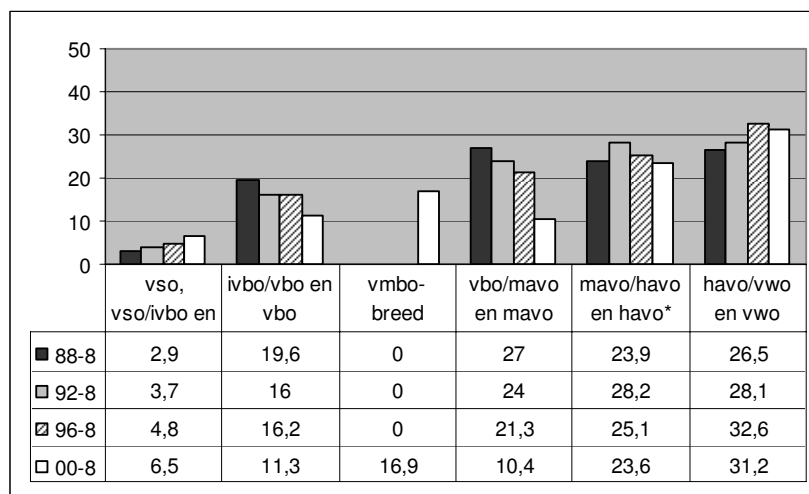
In de eerste plaats zien we dat brede brugklassen – méér dan twee onderwijsniveaus – door de invoering van het vmbo niet sterk aan betekenis hebben ingeboet. Er is in het laatste cohort zelfs weer van een opleving sprake (van 3,4 naar 6,3 procent van het aantal leerlingen). De grote daling van het aantal leerlingen in brede brugklassen vond plaats tussen de cohorten 92-8 en 96-8, vermoedelijk als gevolg van de invoering van de Basisvorming en het ontstaan van brede scholengemeenschappen. Verder valt uit de tabel af te leiden dat het percentage leerlingen dat in het eerste jaar onderwijs volgt op één basisniveau, is gedaald van ongeveer 48 procent in het cohort 88-8 via 38 procent in de cohorten 92-8 en 96-8 naar 31 procent nu, (hoewel het aantal basisniveaus nu van zes naar acht is gestegen).

Vervolgens blijkt één op de zes leerlingen uit het laatste cohort (16,9 procent) in een vmbo-brede brugklas te zitten, wat inhoudt dat zij pas in het tweede leerjaar of later gegroepeerd worden naar afzonderlijke leerwegen. Opvallend is dat het percentage ‘vmbo-breed’ van dezelfde orde is als in de voorgaande cohorten het percentage vbo-leerlingen, terwijl het vbo-segment veel breder is. Gaan we ervan uit dat dit segment in het laatste cohort minstens de ‘range’ van ‘vmbo-bbl’ tot en met ‘vmbo-gl’ omvat, dan komt daar nog eens 12 procent bij. Hoewel nog onzeker is welk deel van de leerlingen die nu in een vmbo-brede brugklas zitten, een beroepsopleiding gaat volgen, lijkt het er op dat één van de belangrijkste oogmerken van de vmbo-operatie – het versterken van het beroepsonderwijs – effect heeft gehad. Uiteraard kan pas later worden vastgesteld of dit effect zich continueert.

De groei van het aantal leerlingen in het ‘vbo-segment’ is ten koste gegaan van het mavo-aandeel. De daling van dit aandeel zette zich al in vanaf cohort 92-8 en leidde aanvankelijk tot een versterking van enerzijds vbo/mavo en anderzijds mavo/havo. Deze laatste stroom is nog steeds aanzienlijk, maar aan de onderkant blijken de opvolgers van het vbo/mavo (vmbo-gl en gl/tl) hun opmars niet te kunnen voortzetten. Wellicht komt dit omdat deze mogelijkheden slechts op weinig scholen al in het eerste leerjaar als zodanig worden aangeboden.

Om de verschuivingen beter in beeld te kunnen brengen, gaan we het aantal onderwijstypen nu reduceren. Daarbij gaan we uit van de indeling die in Tabel 4.5 al impliciet gehanteerd werd door de aangebrachte witregels. Alleen voor het type ‘vmbo-breed’ wordt een uitzondering gemaakt. We zullen dat type – dat alleen in het nieuwe cohort voorkomt – als afzonderlijke categorie opnemen. Het resultaat van deze bewerking is te zien in Figuur 4.4.

Figuur 4.4 – Verdeling naar onderwijsniveaus in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs in de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8, gereduceerd aantal typen (representatieve steekproef, percentages)



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

Uit deze figuur is nog duidelijker dan uit Tabel 4.5 af te leiden dat het type ‘vmbo-breed’ vermoedelijk meer gevoed wordt door leerlingen die voorheen naar een vbo/mavo- of mavo-klas gegaan zouden zijn (daling bijna 11 procent) dan door leerlingen van ivbo/vbo en vbo (daling 5 procent).

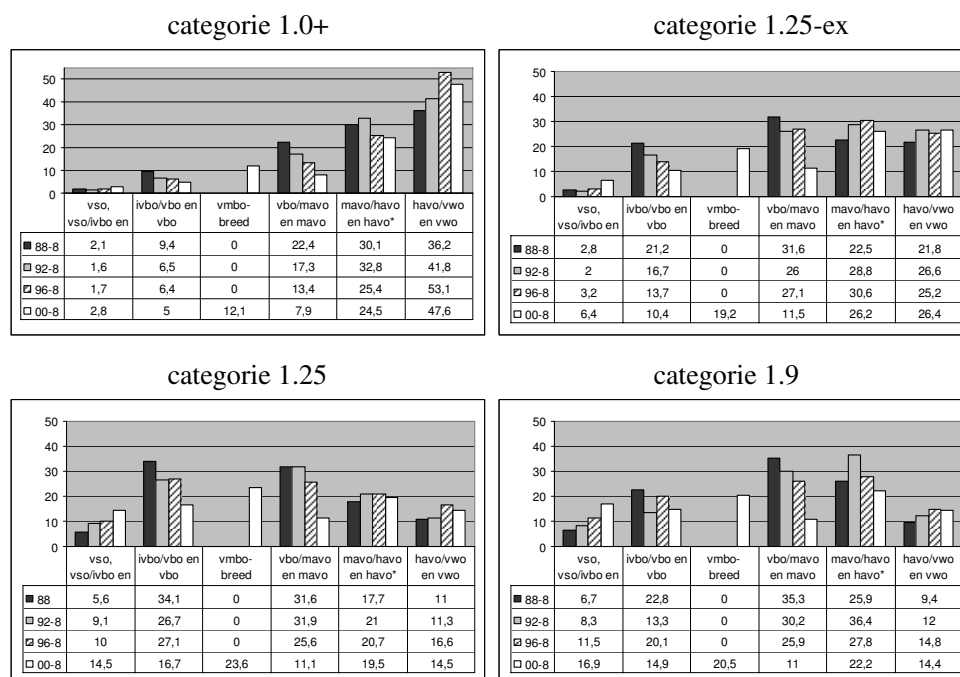
Verder laat de tabel een opvallende groei zien in de lagere onderwijstypen. De leerwegen vmbo-pro en vmbo-lwo trekken tezamen 6,5 procent van de leerlingen. Die groei is niet helemaal nieuw. Tussen de cohorten 88-8 en 96-8 werd in Tabel 4.5 al een verdubbeling van het ivbo-aandeel (van 2 naar 4 procent) geconstateerd. Een mogelijke verklaring zou gevonden kunnen worden in het WSNS-beleid waardoor steeds meer leerlingen die voorheen naar het speciaal basisonderwijs zouden zijn gegaan, op de basisschool zijn gebleven. Scholen voor speciaal basisonderwijs maakten geen deel uit van de LEO-cohortonderzoeken, zodat deze leerlingen in de tabellen onzichtbaar bleven.

Ook bij de hogere onderwijstypen – havo/vwo en vwo – valt over de cohorten heen een geleidelijke stijging waar te nemen van 26,5 procent (88-8) naar 32,6 procent (96-8), waarna het meest recente cohort weer een lichte daling laat zien (31,2 procent). Wat de keuze voor een vwo-klas betreft, konden we in Tabel 4.5 een verdubbeling tussen de cohorten 92-8 en 96-8 signaleren. Hierbij zou de totstandkoming van brede scholengemeenschappen een rol gespeeld kunnen hebben.

### 4.3.2 De schoolkeuze uitgesplitst naar OAB-categorie

Uitgaande van het gereduceerde aantal onderwijstypen gaan we in Figuur 4.5 na of de gesignaleerde tendensen ook opgaan voor de verschillende OAB-categorieën.

*Figuur 4.5 – Verdeling naar onderwijsniveaus in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs in de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8, uitgesplitst naar OAB-categorie, gereduceerd aantal typen (percentages)*



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

Bij de 1.25-ex, de 1.25- en de 1.9-leerlingen is sinds 1988 sprake van een verdrievoudiging van de laagste schooltypecategorie. In het cohort 00-8 volgt circa 15 procent van de 1.25- en 1.9-leerlingen praktijkonderwijs (vmbo-pro) of leerwegondersteunend onderwijs (vmbo-lwoo). Eveneens circa 15 procent van beide groepen zit in het meest recente cohort in een havo/vwo- of vwo-klas. Ook dat is een stijging ten opzichte van 1988, maar dan van slechts enkele procenten. Bij de 1.9-leerlingen is het percentage na 1996 niet meer gestegen. Als de stijging zich bij een volgend cohort niet opnieuw inzet, heeft dat tot gevolg dat één van de doelstellingen in het Landelijk Beleids Ka-

der, namelijk dat het percentage allochtone leerlingen op dit niveau in de komende jaren met 4 procent moet stijgen, niet wordt gehaald.

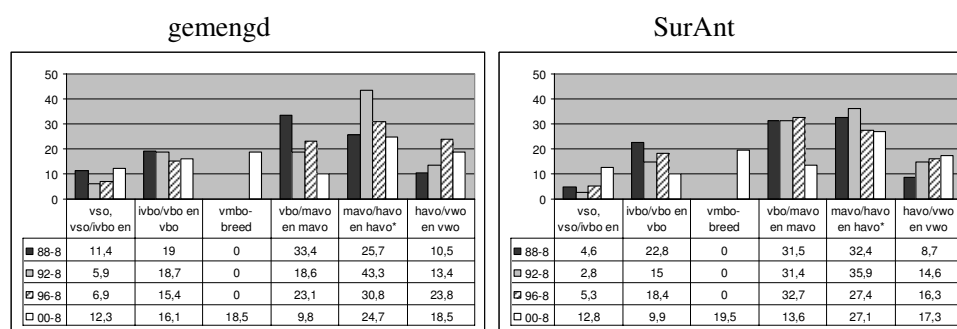
De 1.25-ex en 1.0+-leerlingen gaan veel vaker naar hogere schooltypen. Bij de 1.0+-leerlingen gaat zelfs bijna de helft naar havo/vwo en vwo. Dat is ruim 10 procent meer dan in 1988.

Het meest interessante in deze tabel is het nieuwe type 'vmbo-breed'. We zagen in Tabel 4.5 al dat dit type meer gevoed lijkt te worden door leerlingen die voorheen naar een vbo/mavo- of mavo-klas gegaan zouden zijn, dan door leerlingen van een ivbo/vbo- of vbo-klas. Dat blijkt ook voor de afzonderlijke OAB-categorieën het geval te zijn. Opvallend is dat ook een aanzienlijk deel van de 1.0+-leerlingen (12 procent) in een vmbo-brede brugklas zit. Op grond daarvan kan het vermoeden worden uitgesproken dat de vmbo-operatie niet alleen in kwantitatief maar ook in kwalitatief opzicht positieve effecten heeft teweeggebracht op het volgen van een beroepsgerichte opleiding. Later onderzoek zal moeten bevestigen of dit vermoeden terecht is geweest.

### 4.3.3 De schoolkeuze uitgesplitst naar herkomstlandcategorie

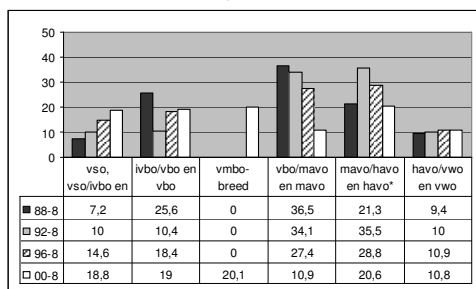
De verdeling over onderwijstypen en -niveaus is in Figuur 4.5 weergegeven voor de totale groep 1.9-leerlingen. In Figuur 4.6 splitsen we die groep uit naar de belangrijkste herkomstlanden.

*Figuur 4.6 – Verdeling naar onderwijsniveaus in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs in de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8, uitgesplitst naar herkomstlandcategorie, gereduceerd aantal typen (percentages)*

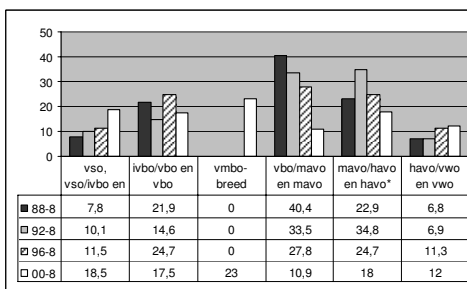




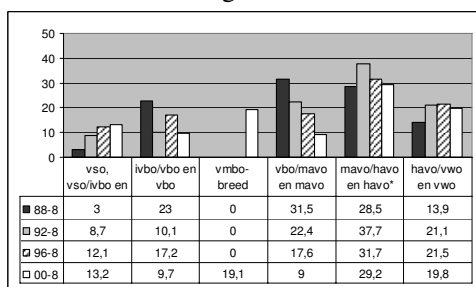
### Turkije



### Marokko



### overig



In Tabel 4.5 zagen we over de vier cohorten heen bij de totale 1.9-groep een geleidelijke stijging van de keuzes voor het laagste en het hoogste onderwijsniveau, zij het dat de stijging van hoogste niveau in het 00-8-cohort stagneerde. Uitsplitsing naar de belangrijkste herkomstlandgroepen laat zien dat de stijging van keuzes voor het laagste niveau zich over de hele linie heeft voorgedaan, met uitzondering van de gemengde categorie. In het 00-8-cohort is 2-4 keer zo vaak voor het laagste niveau gekozen als in het 88-8-cohort. Opvallend is de sterke daling van de keuze voor ivbo/vbo en vbo door de categorie Surinamers/Antillianen.

De stijging van de keuze voor de hoogste schooltypecategorie komt met name voor rekening van de Surinamers/Antillianen en de Marokkanen. De percentages bij deze groepen maken wel duidelijk dat de stijging zeer geleidelijk verloopt. Het zal dan ook niet eenvoudig zijn om de doelstelling van het nieuwe LBK, een stijging van het percentage allochtone leerlingen op het hoogste niveau met 4 procent, te halen.

Op basis van Tabel 4.5 spraken we ons vermoeden uit dat het nieuwe type 'vmbo-breed' vermoedelijk meer gevoed wordt door leerlingen die anders naar een vbo/mavo- of mavo-klas gegaan zouden zijn dan door leerlingen van ivbo en vbo. Dit vermoeden wordt bevestigd door Figuur 4.6; voor de Turkse leerlingen en de gemengde groep zelfs meer dan dat. Bij hen is de keuze voor het tweede niveau (voorheen ivbo/vbo en vbo) in vergelijking met cohort 96-8 nog iets gestegen, zodat de opkomst van vmbo-brede brugklassen bij hen helemaal ten koste is gegaan van het

derde en vierde niveau (voorheen vbo/mavo en mavo, respectievelijk mavo/havo en havo).

In Tabel 4.6 kijken we vervolgens naar de invloed van de verblijfsduur. Omdat een korte verblijfsduur – geoperationaliseerd als korter dan zes jaar – vooral bij de overige herkomstlanden voorkomt, zijn deze in de tabel opgenomen. De Antilliaanse kinderen zijn bij de overige landen ingedeeld, want ook zij behoren immers in belangrijke mate tot de recente immigranten. Turkse en Marokkaanse kinderen zijn nu samengenomen, Surinaamse kinderen blijven buiten beschouwing.

*Tabel 4.6 – Verdeling naar onderwijsniveaus in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs in de cohorten 96-8 en 00-8, uitgesplitst naar herkomstlandcategorie en verblijfsduur, gereduceerd aantal typen (percentages)*

verblijfsduur	minder dan 6 jaar				zes jaar of meer				
	Turk/Mar.		ov. landen		Turk/Mar.		ov. landen		
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	
oude onderwijstypen									nieuwe onderwijstypen
vso, vso/ivbo en ivbo	31,3	34,1	22,7	21,6	12,4	16,9	5,8	10,3	vmbo-pro en -lwoo
ivbo/vbo en vbo	21,9	22,0	17,5	11,2	22,8	19,3	17,2	9,8	vmbo-lwoo/bbl t/m -kbl
	-	14,6	-	14,7	-	21,6	-	18,1	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	21,9	7,3	19,6	13,8	28,4	11,1	18,0	8,9	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	18,8	12,2	21,6	23,5	26,1	18,9	31,1	24,8	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	6,3	9,8	18,6	15,5	10,3	12,1	27,9	28,2	havo/vwo en vwo
N	32	41	97	116	793	809	466	564	

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

Zoals verwacht mocht worden, bevinden kinderen die korter in Nederland wonen zich gemiddeld op een lager onderwijsniveau dan kinderen die hier al langer wonen of zelfs hier geboren zijn. Maar kinderen uit de overige herkomstlanden blijken – ongeacht of zij korter dan zes jaar danwel zes jaar of langer in Nederland verblijven – op een hoger niveau aan het voortgezet onderwijs te beginnen dan Turkse en Marokkaanse kinderen. De eerstgenoemde groep volgt immers minder vaak lessen op het laagste en juist vaker op het hoogste onderwijsniveau. Het deelnamepercentage aan (havo/)vwo is bij de kort in Nederland verblijvende kinderen uit de overige herkomstlanden zelfs nog hoger dan bij de lang in Nederland verblijvende Turkse en Marokkaanse kinderen. Het zou hier kunnen gaan om asielzoekerskinderen van wie het opleidingsniveau van de ouders gemiddeld hoger is dan bij Turkse en Marokkaanse

kinderen. Het gemiddeld hogere opleidingsniveau van de ouders (zie Mulder en Uerz, 2002) speelt daarbij vermoedelijk een belangrijke rol. Dat neemt niet weg dat er bij hen wat de keuze van het hoogste onderwijsniveau betreft wel sprake is van een daling van 3 procentpunten vergeleken met het cohort 96-8.

#### **4.4 In hoeverre wordt het advies opgevolgd?**

De invoering van het vmbo heeft ertoe geleid dat het aantal mogelijke adviezen en keuzen van onderwijstypen is toegenomen van 11 tot 15. Omdat cohort 00-8 het eerste cohort is met deze verruimde keuzemogelijkheden, laten we eerst zien in welke mate de adviezen bij dit cohort zijn opgevolgd. Net als voorheen doet zich daarbij de complicatie voor dat bij leerlingen die naar een brede brugklas zijn gegaan, deze vraag vooralsnog niet beantwoord kan worden. Desalniettemin presenteren we in Tabel 4.7 de gemaakte keuzes per adviestype (referentiesteekproef). Omdat type 2 (vmbo-pro/lwoo) bij de gemaakte keuzen niet voorkomt, ontbreekt de betreffende kolom. In de vetgedrukte diagonale lijn staan de percentages leerlingen die het advies exact hebben opgevolgd. De leerlingen die naar een brede brugklas zijn gegaan, staan vermeld in de kolom onder hoofdletter B. Tot en met het advies vmbo-tl gaat het daarbij vooral om een vmbo-brede brugklas. Met een advies van vmbo-tl/havo of hoger zijn leerlingen vooral in een brugklas terecht gekomen waarin alle onderwijstypen (van vmbo tot en met vwo) nog bij elkaar zitten. Een 0 in de tabel duidt op een percentage lager dan 0,5, een streepje betekent dat de betreffende cel helemaal leeg is.

Tabel 4.7 – De mate waarin adviezen van de basisschool door cohort 00-8 zijn opgevolgd bij de keuze van het onderwijstype in het voortgezet onderwijs (referentiesteekproef)

	gemaakte keuze van onderwijstype															B	N
	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15			
advies																	
1	<b>30</b>	45	-	15	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	20
2	-	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
3	2	<b>59</b>	6	11	3	3	-	-	-	0	1	-	-	-	15	260	
4	-	46	<b>11</b>	11	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21	28	
5	0	15	2	<b>20</b>	14	7	1	1	-	1	-	-	-	-	38	319	
6	-	10	-	6	<b>33</b>	16	-	-	1	1	-	-	-	1	32	109	
7	2	4	1	9	11	<b>23</b>	0	4	2	4	2	-	-	0	38	404	
8	2	2	-	2	2	7	<b>2</b>	4	9	12	11	-	-	-	49	57	
9	1	2	-	2	4	5	0	<b>5</b>	11	15	9	0	0	-	46	297	
10	-	1	-	-	1	2	-	6	<b>12</b>	22	21	1	-	-	34	186	
11	-	1	-	0	1	1	1	1	5	<b>18</b>	35	1	2	0	35	777	
12	-	1	-	-	-	0	-	0	1	8	<b>53</b>	5	14	1	18	465	
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	9	<b>9</b>	67	2	11	659	
14	-	-	-	0	-	-	-	-	0	0	1	3	<b>76</b>	11	8	525	
15	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	0	5	45	<b>45</b>	5	465	
totaal	1	6	1	3	3	4	0	1	2	7	15	3	25	6	23	4573	

Bron: A. Claassen & L. Mulder, ITS, 2003

1 = vmbo-pro      5 = vmbo-bbl      9 = vmbo-gl      13 = havo  
 2 = vmbo-pro/lwoo      6 = vmbo-bbl/kbl      10 = vmbo-gl/tl      14 = havo/vwo  
 3 = vmbo-lwoo      7 = vmbo-kbl      11 = vmbo-tl      15 = vwo  
 4 = vmbo-lwoo/bbl      8 = vmbo-kbl/gl      12 = vmbo-tl/ havo      B = breed (vmbo of  
 vmbo/havo/vwo)

De mate waarin adviezen exact worden opgevolgd is sterk afhankelijk van het schooltype. Zo is een havo/vwo-advies in 76 procent van de gevallen gerealiseerd, terwijl een vmbo-kbl/gl-advies daarentegen slechts in 2 procent exact is opgevolgd. Niet geheel toevallig is bij dit laatste advies het percentage leerlingen dat in een brede (meestal vmbo-brede) brugklas zit, het grootst (49 procent).

Verder laat de tabel zien dat van adviestype 5 (vmbo-bbl) tot en met 11 (vmbo-tl) het derde deel tot de helft van de leerlingen in een brede brugklas zit. Met name bij de adviestypen 7, 8 en 9 is er daarnaast sprake van een brede uitwaaiing: leerlingen met deze adviezen hebben zich verspreid van enerzijds praktijkonderwijs (type 1) tot anderzijds vmbo-tl/havo (type 12). Als we vervolgens naar de kolommen kijken, valt

eveneens op dat sommige onderwijstypen leerlingen herbergen met sterk uiteenlopende adviezen.

Daarnaast vallen nog enkele afwijkingen van het advies op die een substantieel aantal leerlingen betreffen. Zo zit tweederde van de leerlingen met alleen een havo-advies in een havo-vwo-brugklas, en is één op de zeven leerlingen met een vmbo-tl/havo-advies naar havo gegaan. Er is hier derhalve sprake van een sterke opwaartse trend. Dat is ook het geval bij leerlingen met een vmbo-tl of lager advies die gekozen hebben voor brugklas vmbo-tl/havo. Mogelijk speelt hierbij bovendien een rol dat deze leerlingen gekozen hebben voor een school zonder vmbo-afdeling.

Het grote aantal leerlingen in (met name vmbo-) bedde brugklassen maakt het niet eenvoudig om een antwoord te geven op de vraag of er in het laatste cohort meer van de adviezen is afgeweken dan in voorgaande cohorten. In Tabel 4.8 wordt toch een vergelijking gemaakt met de drie voorgaande cohorten. De tabel laat zien in welke mate de adviezen exact zijn opgevolgd, en in welke mate er sprake is van een afwijking van één danwel twee of meer onderwijstypen. Met één onderwijstype wordt één stap bedoeld in de opeenvolgende reeks zoals in Tabel 4.1 is weergegeven, dus bijvoorbeeld vwo in plaats van het geadviseerde havo/vwo of vmbo-tl in plaats van vmbo-gl.

*Tabel 4.8 – Percentage leerlingen dat voor hetzelfde, voor een hoger of voor een lager onderwijstype heeft gekozen dan geadviseerd, uitgesplitst naar OAB-categorie (cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8)*

	88-8				92-8				96-8				00-8			
	1.0+	1.25-	1.25	1.9	1.0+	1.25-	1.25	1.9	1.0+	1.25-	1.25	1.9	1.0+	1.25-	1.25	1.9
	ex				ex				ex				ex			
twee of meer lager	3.5	2.6	4.6	5.3	4.5	2.7	7.4	4.3	4.1	4.8	6.1	6.7	10.0	9.5	10.7	11.4
een lager	12.0	10.3	9.5	6.1	11.5	11.8	9.3	9.1	14.0	14.2	12.5	10.6	26.9	29.0	25.5	24.5
gelijk	45.5	51.8	52.7	42.6	47.9	48.5	48.4	37.1	44.1	43.9	48.8	42.6	39.9	38.9	41.7	37.5
een hoger	27.5	22.2	20.3	26.4	25.3	28.9	25.3	30.8	29.5	28.1	23.6	29.3	16.4	13.7	13.7	16.3
twee of meer hoger	11.8	13.3	12.8	19.6	11.0	7.8	9.7	18.7	8.5	9.0	9.0	10.8	6.7	8.9	8.3	10.4

Er lijkt over de hele linie sprake van een dalend percentage adviezen dat exact wordt opgevolgd. Lag het percentage in het 88-8-cohort nog rond de 50, in 00-8 is het gedaald naar circa 40. De 1.25-leerlingen namen en nemen het advies het meest over, de 1.9-leerlingen het minst. Opvallend is dat in het laatste cohort, dus ná invoering van

het vmbo, een veel groter deel van de leerlingen voor één niveau lager heeft gekozen dan geadviseerd, en een kleiner deel voor één niveau hoger.

#### 4.5 Posities op de leerjarenladder

Om de positie van leerlingen in het voortgezet onderwijs vast te stellen en te kunnen vergelijken, wordt meestal gebruik gemaakt 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 eerste klas van het voortgezet onderwijs is de maximale score 6 voor leerlingen in een vwo-klas, in klas 2 wordt dat 7. Door de invoering van het vmbo moest de leerjarenladder worden aangepast. Hieronder staan de scores die we voor de eersteklas-leerlingen in de oude en de nieuwe situatie hebben gebruikt.

*Scores op de leerjarenladder voor en na invoering van het vmbo*

	oud	nieuw		oud	nieuw
1	vso	pro	4	mavo	gl/tl en tl
1,5	vso/ivbo	pro/lwoo	4,5	mavo/havo	tl/havo
2	ivbo	lwoo	5	havo	havo
2,5	ivbo/vbo	lwoo/bbl en bbl	5,5	havo/vwo	havo/vwo
3	vbo	bbl/kbl en kbl	6	vwo	vwo
3,5	vbo/mavo	kbl/gl en gl			

Voor leerlingen in brede brugklassen moet op de leerjarenladder een keuze worden gemaakt. Leerlingen in vmbo-brede brugklassen hebben we score 3,5 gegeven, leerlingen in vmbo/havo/vwo-brugklassen score 5, zoals ook gebeurd is met de mavo/havo/vwo-leerlingen in de voorgaande cohorten.

In Tabel 4.9 vergelijken we de vier cohorten zowel wat betreft de positie op de leerjarenladder als ook op de adviesladder. Die is op dezelfde manier berekend als de leerjarenladder, maar dan uiteraard op basis van de afgegeven adviezen.

Tabel 4.9 – Gemiddelde positie op de leerjaren en afwijking van het advies, naar OAB-categorie en de 1.9-leerlingen uitgesplitst naar herkomstlandcategorie (gemiddelden, cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8)

	88-8		92-8		96-8		00-8	
	1e jr.	t.o.v. advies	1e jr.	t.o.v. advies	1e jr.	t.o.v. advies	1e jr.	t.o.v. advies
represent. steekproef	4,33	.17	4,37	.14	4,35	.09	4,31	.13
OAB-categorie								
1.0+	4,65	.19	4,79	.13	4,90	.10	4,77	.04
1.25-ex	4,22	.21	4,37	.15	4,31	.12	4,23	.16
1.25	3,80	.17	3,78	.11	3,83	.09	3,73	.13
1.9	3,90	.29	4,09	.29	3,89	.09	3,73	.07
herkomstcategorie								
gemengd	3,88	.18	4,21	.25	4,20	.10	3,95	.12
SurAnt	3,98	.37	4,18	.33	4,05	.17	3,94	.18
Turkije	3,83	.39	4,02	.31	3,78	.13	3,58	.13
Marokko	3,79	.23	3,94	.27	3,77	.10	3,59	.09
overig	4,11	.27	4,37	.29	4,05	.00	4,03	.18

Alle scores op de leerjarenladder zijn hoger dan de scores op de adviesladder. Door alle groepen wordt er dus gemiddeld 'hoger' gekozen dan geadviseerd. Het verschil tussen de leerjaren- en adviesladder neemt in de loop van de tijd wel af. Vooral bij de 1.9-leerlingen is dat goed zichtbaar. Lag de leerjarenscore in het 88-8-cohort nog .29 boven de score op de adviesladder, in het laatste cohort is dat geslonken tot .07.

De scores geven ook aan op welk onderwijsniveau de leerlingen gemiddeld zitten. Gaan we nog even uit van de oude onderwijstypen dan is dat voor de 1.0+-leerlingen tussen mavo/havo en havo, voor de 1.25-ex tussen mavo en mavo/havo en voor de 1.25- en 1.9-leerlingen tussen vbo/mavo en mavo. De gemiddelde posities zijn sinds 1988 niet zo heel veel veranderd. Het meest opvallende is dat de scores na 1996 bij alle groepen iets zijn gedaald. Dat geldt niet alleen voor alle OAB-, maar ook voor de herkomstlandcategorieën. Na een stijging tussen 1988 en 1992, zien we bij de allochtonen een daling in 1996 en 2000, een trend die zich, zoals al eerder gezegd, niet verenigt met de doelstelling van het LBK.

Tussen de herkomstlandcategorieën zit niet zoveel verschil: ze zitten allemaal gemiddeld tussen vbo/mavo en mavo in.

#### 4.6 Verschillen tussen typen gemeenten

Op basis van de resultaten in hoofdstuk 2 en 3 luidde de conclusie dat in de G4 en, in mindere mate, de G21 lagere prestaties worden gehaald dan in de plattelands- en ‘overige’ gemeenten. Het is nu de vraag of de lagere prestaties in de G4 en G21 worden vertaald in lagere adviezen en lagere schoolkeuzen. We zijn dat nagegaan door de gemiddelde scores op de leerjarenladder in het eerste jaar en de gemiddelde afwijking van het advies te berekenen. Die scores staan vermeld in Tabel 4.10, uitgesplitst naar OAB-categorie en gemeentetype. We beperken ons tot de cohorten 88-8 en 00-8.

Tabel 4.10 – Gemiddelde positie op de leerjaren en afwijking van het advies, naar OAB-categorie en gemeentetype (gemiddelden, cohorten 88-8 en 00-8)

	1.0+		1.25-ex		1.25		1.9	
	1e jr.	t.o.v. advies	1e jr.	t.o.v. advies	1e jr.	t.o.v. advies	1e jr.	t.o.v. advies
88-8								
G4	4,7	.12	4,2	.02	3,7	.22	4,1	.46
G21	4,5	.10	4,1	.09	3,6	.08	3,4	.05
platteland	4,9	.20	4,4	.43	4,2	.16	-	-
overig	4,6	.20	4,2	.20	3,8	.17	3,9	.30
00-8								
G4	4,9	.06	4,0	.10	3,9	.27	4,0	.23
G21	4,7	.00	4,1	.08	3,5	.07	3,5	.03
platteland	4,7	.03	4,1	.14	3,8	.20	-	-
overig	4,8	.06	4,3	.19	3,8	.13	3,8	.13

In het laatste cohort is er zeker geen sprake van dat de adviezen en schoolkeuzen in de G4 lager zijn dan in de andere gemeentetypen. In tegendeel: de 1.0+-, 1.25- en 1.9-leerlingen in de G4 zitten gemiddeld op een hoger schooltype dan vergelijkbare kinderen in de rest van het land. Voor een deel heeft dat te maken met het feit dat ze méér van het advies zijn afweken, zoals bij de 1.25- en 1.9-leerlingen, maar dat is niet de enige reden van de hogere schooltypen. De adviezen waren ook wat hoger dan in de andere gemeenten.

In het 88-8-cohort was dat nog niet het geval. Toen gingen juist de kinderen in plattelandsgemeenten naar wat hogere schooltypen en weken zij wat vaker van het advies af dan kinderen in andere gemeenten. Hun gemiddelde onderwijspositie was toen .2 - .4 punten hoger dan in het 00-8-cohort. Een dergelijke daling zien we in de andere gemeentetypen niet terug.



## 4.7 Samenvatting

In dit hoofdstuk stonden het advies en het onderwijstype in het eerste jaar centraal. Bij de vergelijking van de advisering in de vier cohorten, respectievelijk aangeduid als 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8, zien we een duidelijke stijging in het advies voor het laagste niveau, voorheen vso/ivbo, nu vmbo-pro en -lwoo. Die stijging komt geheel voor rekening van de 1.25- en 1.9-leerlingen. Bij die groepen is sprake van een verdubbeling ten opzichte van 1988. De adviezen op ivbo/vbo-niveau zijn tussen 1988 en 1996 juist gedaald; de daling heeft zich in het 00-8-cohort echter niet verder doorgezet. De 1.0+-leerlingen laten een aanzienlijke stijging zien van het percentage leerlingen met een havo/vwo- of vwo-advies. Ook bij de 1.9-categorie is het aandeel havo/vwo-adviezen met enkele procenten gestegen, maar in het cohort 00-8 lijkt er sprake van een keerpunt: de stijgende lijn is omgebogen naar een daling. Die daling moet worden toegeschreven aan de 'gemengde' en 'overige' categorie 1.9-leerlingen; bij de andere drie groepen, de Surinamers/Antillianen, Marokkanen en Turken, is bij de hoogste adviezen namelijk wel sprake van een continue stijgende lijn. Hoewel er bij deze drie groepen evenmin sprake is van een consistent lineair stijgende of dalende lijn, is het algemene beeld toch dat het aandeel laagste en hoogste categorieën is gestegen en het aandeel middencategorieën is gedaald.

De 1.0+-leerlingen krijgen bij gelijke prestaties iets hogere adviezen dan de 1.25-ex en de 1.25-leerlingen. Bij de 1.9-leerlingen is iets anders aan de hand: na controle voor de prestaties haalden zij in 1988 en 1992 iets hogere adviezen dan de 1.0+-leerlingen, maar in 1996 en 2000 zijn hun adviezen bij gelijke prestaties eveneens lager dan die van de 1.0+-leerlingen. Het verschil is echter kleiner dan bij beide 1.25-categorieën. In 2000 halen de 1.25-ex bij gelijke prestaties de laagste adviezen.

Adviezen worden niet altijd opgevolgd. De mate waarin dat wel gebeurt, is sterk afhankelijk van het schooltype. Zo wordt een havo/vwo-advies in 76 procent van de gevallen gerealiseerd, terwijl een vmbo-kbl/gl-advies daarentegen slechts in 2 procent exact wordt opgevolgd. Niet geheel toevallig is bij dit laatste advies het percentage leerlingen dat in een brede (meestal vmbo-brede) brugklas zit, het grootst (49 procent). Verder zit tweederde van de leerlingen met alleen een havo-advies in een havo-vwo-brugklas, en is één op de zeven leerlingen met een vmbo-tl/havo-advies naar havo gegaan. Er is hier derhalve sprake van een sterke opwaartse trend. Dat is ook het geval bij leerlingen met een vmbo-tl of lager advies die gekozen hebben voor brugklas vmbo-tl/havo. Mogelijk speelt hierbij een rol dat deze leerlingen gekozen hebben voor een school zonder vmbo-afdeling.

Er lijkt over de hele linie sprake van een dalend percentage adviezen dat exact wordt opgevolgd. Lag het percentage in het 88-8-cohort nog rond de 50, in 00-8 is het gedaald naar circa 40. De 1.25-leerlingen namen en nemen het advies het meest over, de 1.9-leerlingen het minst. Opvallend is dat in het laatste cohort, dus ná invoering van

het vmbo, een veel groter deel van de leerlingen voor één niveau lager heeft gekozen dan geadviseerd, en een kleiner deel voor één niveau hoger.

De opvallende groei in de lagere onderwijstypen die we bij de adviezen al zagen, zien we terug in de feitelijke verdeling over de schooltypen in het eerste jaar. De leerwegen vmbo-pro en vmbo-lwoo trekken in het cohort 00-8 tezamen 6,5 procent van alle leerlingen, tegen 2,9 procent vso/ivbo in het 88-8-cohort.

Bij de 1.25-ex, de 1.25- en de 1.9-leerlingen is sinds 1988 sprake van een verdrievoudiging van de laagste schooltypecategorie. In het cohort 00-8 volgt circa 15 procent van de 1.25- en 1.9-leerlingen praktijkonderwijs (vmbo-pro) of leerwegondersteunend onderwijs (vmbo-lwoo). Eveneens circa 15 procent van beide groepen zit in het meest recente cohort in een havo/vwo- of vwo-klas. Ook dat is een stijging ten opzichte van 1988, maar dan van slechts enkele procenten. Bij de 1.9-leerlingen is het percentage na 1996 niet meer gestegen. Als de stijging zich bij een volgend cohort niet opnieuw inzet, heeft dat tot gevolg dat één van de doelstellingen in het Landelijk Beleids Kader, namelijk dat het percentage allochtone leerlingen op dit niveau in de komende jaren met 4 procent moet stijgen, niet wordt gehaald.

De 1.25-ex en 1.0+-leerlingen gaan veel vaker naar hogere schooltypen. Bij de 1.0+-leerlingen gaat zelfs bijna de helft naar havo/vwo en vwo. Dat is ruim 10 procent meer dan in 1988.

Gaan we nog even uit van de oude onderwijstypen dan is het gemiddelde onderwijstype voor de 1.0+-leerlingen tussen mavo/havo en havo, voor de 1.25-ex tussen mavo en mavo/havo en voor de 1.25- en 1.9-leerlingen tussen vbo/mavo en mavo. Daarin is sinds 1988 niet veel verandering gekomen.

Het nieuwe type 'vmbo-breed' wordt meer gevoed door leerlingen die voorheen naar een vbo/mavo- of mavo-klas gingen, dan door leerlingen van een ivbo/vbo- of vbo-klas. Dat blijkt ook voor de afzonderlijke OAB-categorieën het geval te zijn. Opvallend is dat ook een aanzienlijk deel van de 1.0+-leerlingen (12 procent) in een vmbo-brede brugklas zit. Op grond daarvan kan het vermoeden worden uitgesproken dat de vmbo-operatie niet alleen in kwantitatief maar ook in kwalitatief opzicht positieve effecten heeft teweeggebracht op het volgen van een beroepsgerichte opleiding. Later onderzoek zal moeten bevestigen of dit vermoeden terecht is geweest.

Uitsplitsing van de 1.9-categorie naar de belangrijkste herkomstlandgroepen laat zien dat de stijging van keuzes voor het laagste niveau zich over de hele linie heeft voorgedaan, met uitzondering van de gemengde categorie. In het 00-8-cohort is 2-4 keer zo vaak voor het laagste niveau gekozen als in het 88-8-cohort. Opvallend is de sterke daling van de keuze voor ivbo/vbo en vbo door de categorie Surinamers/Antillianen.

De stijging van de keuze voor de hoogste schooltypecategorie komt met name voor rekening van de Surinamers/Antillianen en de Marokkanen. De percentages bij deze groepen maken wel duidelijk dat de stijging zeer geleidelijk verloopt.

Zoals verwacht, bevinden kinderen die korter in Nederland wonen zich gemiddeld op een lager onderwijsniveau dan kinderen die hier al langer wonen of zelfs hier geboren zijn. Maar kinderen uit de overige herkomstlanden blijken – ongeacht of zij korter dan zes jaar danwel zes jaar of langer in Nederland verblijven – op een hoger niveau aan het voortgezet onderwijs te beginnen dan Turkse en Marokkaanse kinderen. De eerstgenoemde groep volgt immers minder vaak lessen op het laagste en juist vaker op het hoogste onderwijsniveau. Het deelnamepercentage aan (havo/)vwo is bij de kort in Nederland verblijvende kinderen uit de overige herkomstlanden zelfs nog hoger dan bij de lang in Nederland verblijvende Turkse en Marokkaanse kinderen. Het gemiddeld hogere opleidingsniveau van de ouders speelt daarbij vermoedelijk een belangrijke rol. Dat neemt niet weg dat er bij hen wat de keuze van het hoogste onderwijsniveau betreft wel sprake is van een daling van 3 procentpunten vergeleken met het cohort 96-8.

Hoewel in het vorige hoofdstuk bleek dat de prestaties in de G4 lager zijn dan in de rest van het land, is er in het laatste cohort zeker geen sprake van dat ook de adviezen en schoolkeuzen in de G4 lager zijn. In tegendeel: de 1.0+-, 1.25- en 1.9-leerlingen in de G4 zitten gemiddeld op een hoger schooltype dan vergelijkbare kinderen in de rest van het land. Voor een deel heeft dat te maken met het feit dat ze méér van het advies zijn afweken, met name bij de 1.25- en 1.9-leerlingen. Maar dat is niet de enige reden van de hogere schooltypen. De adviezen waren ook wat hoger dan in de andere gemeenten. In het 88-8-cohort was dat nog niet het geval. Toen gingen juist de kinderen in plattelandsgemeenten naar wat hogere schooltypen. Maar de gemiddelde onderwijspositie van die kinderen is sinds het 88-8-cohort met .2 - .4 punten gedaald.



## 5 De verdere loopbaan in het voortgezet onderwijs

In het vorige hoofdstuk hebben we de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs besproken en de ontwikkelingen sinds 1988 op een rijtje gezet. In dit hoofdstuk beschrijven we hoe het de leerlingen in de jaren daarna is vergaan. Zitten ze nog steeds op hetzelfde schooltype of zijn ze naar een hoger of lager type gegaan? Hoeveel vertraging hebben ze opgelopen? Welke vakken hebben ze gekozen en zijn ze geslaagd voor het examen? En uiteraard ook hierbij steeds de vraag: zijn er verschillen tussen de voor het achterstandenbeleid relevante groepen leerlingen? In paragraaf 5.1 vergelijken we de onderwijsposities van de leerlingen uit de cohorten 88-8, 92-8 en 96-8 vier jaar na het verlaten van het basisonderwijs. Over het meest recente cohort (2000-8) zijn nog geen gegevens over het derde en vierde jaar beschikbaar; dit cohort blijft hier daarom buiten beschouwing. In paragraaf 5.1 bekijken we de onderwijsposities opnieuw, maar dan vergelijken we de situatie in G4, de G21, de plattelandsgemeenten en de overige gemeenten. Paragraaf 5.2 gaat over de profiel- en vakkenkeuze in havo en vwo, en paragraaf 5.3 en 5.4 over de eindexamenresultaten en vervolgkeuzen van de (i)vbo en mavo-leerlingen. Omdat de cohorten ‘slechts’ vier jaar zijn gevolgd, zijn de examenresultaten van de havo- en vwo-leerlingen niet bekend. In paragraaf 5.5 wordt een samenvatting van de resultaten gegeven.

Hoewel alle leerlingen in de cohorten die we in dit hoofdstuk bespreken onder de oude gewichtenregeling vielen, maken we vanwege de samenhang met de andere hoofdstukken opnieuw een onderscheid tussen de leerlingen die na aanscherping van de gewichtenregeling nog steeds in aanmerking zouden komen voor het 1.25-gewicht (de 1.25-leerlingen) en de leerlingen die geen extra gewicht meer zouden krijgen (de 1.2-ex-leerlingen).

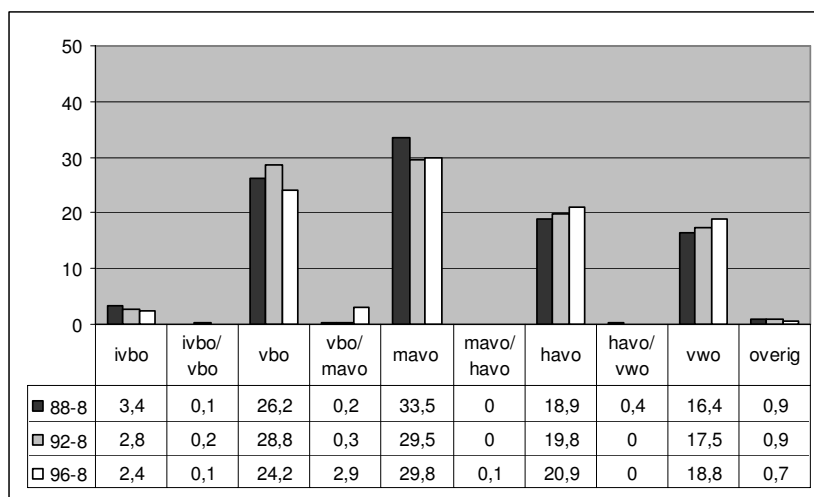
### 5.1 Onderwijspositie in het vierde jaar

We starten deze paragraaf met een overzicht van de schooltypen waar de leerlingen uit de opeenvolgende cohorten vier jaar na de basisschool op zitten. Vervolgens kijken we in hoeverre deze verdeling afwijkt van de beginsituatie in het eerste leerjaar en hoeveel vertraging de leerlingen sindsdien hebben opgelopen.

### 5.1.1 Verdeling over de schooltypen

Op welke schooltypen de leerlingen uit de cohorten 88-8, 92-8 en 96-8 in het vierde jaar zitten, staat in Figuur 5.1. Het gaat hier om de representatieve steekproef, dus om het algemene beeld in Nederland.

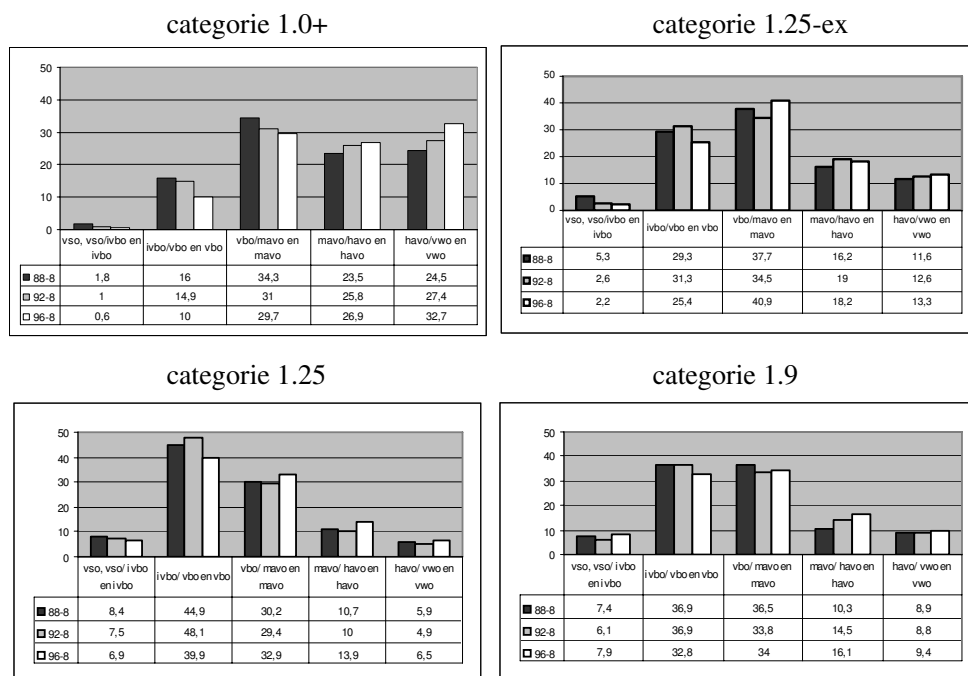
*Figuur 5.1 – Verdeling naar schooltype in het vierde verblijfsjaar voortgezet onderwijs; representatieve steekproef (cohorten 88-8, 92-8 en 96-8, percentages)*



In cohort 96-8 zit bijna 40 procent van de leerlingen in het vierde jaar in het havo of vwo. Eénderde van de leerlingen zit in een klas met mavo, en ruim een kwart van de leerlingen zit in het (i)vbo. De resterende leerlingen zitten in overige schooltypen (bijv. speciaal onderwijs). Het percentage havo/vwo-leerlingen is in de loop van de tijd licht gestegen. In de percentages (i)vbo- en mavo-leerlingen zit sinds het 88-8-cohort geen duidelijke ontwikkeling. Ze schommelen rond de dertig procent, soms iets hoger, soms iets lager.

Welke verschillen zijn er tussen de OAB-categorieën? De percentages staan in Figuur 5.2.

Figuur 5.2 – Verdeling naar schooltype in het vierde verblijfsjaar voortgezet onderwijs, uitgesplitst naar OAB-categorie (cohorten 88-8, 92-8 en 96-8, percentages)



De uitsplitsing naar OAB-categorie laat zien dat de toename van het aandeel havo/vwo-leerlingen bijna geheel voor rekening komt van de 1.0+-leerlingen. Bij deze groep is er tussen het 88-8-cohort en het 96-8-cohort sprake van een stijging van 8 procent. Ook het percentage mavo/havo en havo is met enkele procenten gestegen. Dit is uiteraard ten koste gegaan van de lagere schooltypen. Bij de andere groepen is het percentage havo/vwo en vwo ook iets omhoog gegaan, maar daar is de stijging gering. Een opvallende stijging vinden we nog wel bij de 1.9-leerlingen: het percentage mavo/havo en havo is sinds 1988 met 6 procent gestegen.

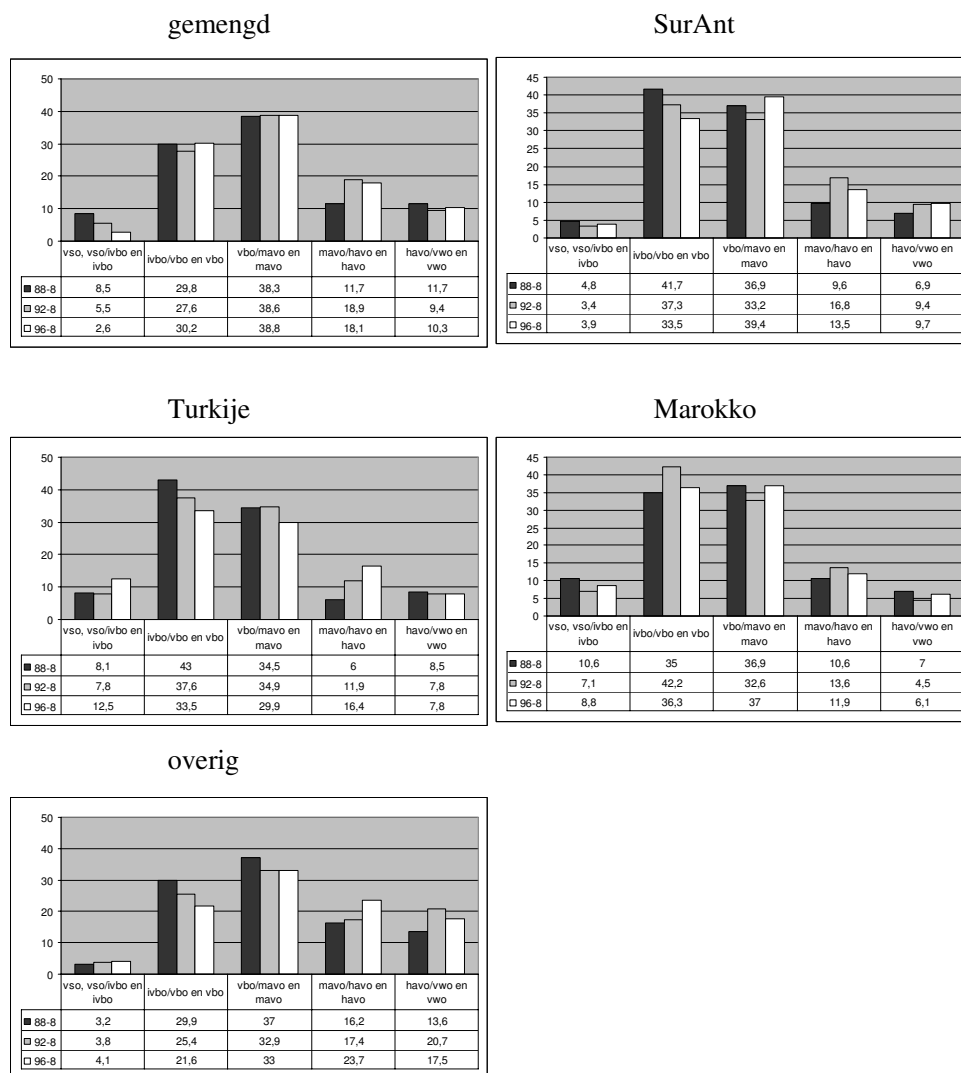
De verschillen tussen de 1.0+-leerlingen en de andere groepen zijn in alle drie de cohorten groot: circa 30 procent van de 1.0+-leerlingen zit in het vierde jaar in havo/vwo, terwijl dat bij de drie andere groepen tussen de 6 en 12 procent is. Wat verder opvalt is dat de verdeling over de schooltype bij de 1.9-leerlingen iets gunstiger is dan die van de 1.25-leerlingen. Er zitten iets meer 1.9- dan 1.25-leerlingen op een van de twee hoogste onderwijscategorieën.

Ook nu bekijken we de 1.9-categorie wat gedetailleerder door een uitsplitsing naar herkomstland te maken. We onderscheiden weer de inmiddels bekende vijf groepen,

namelijk de ‘gemengde’ groep (met één Nederlandse ouder), Surinamers/Antillianen, Turken, Marokkanen en overige herkomstlanden.

In Figuur 5.3 staat de verdeling over de schooltypen in het vierde jaar in de drie cohorten.

Figuur 5.3 - Verdeling van de 1.9-leerlingen over de schooltypen in het vierde jaar voortgezet onderwijs, naar herkomstlandcategorie (cohorten 88-8, 92-8 en 96-8)





De stijgende lijn in het aandeel mavo/havo- en havo-leerlingen die we bij de totale groep 1.9-leerlingen zagen, geldt voor alle herkomstlanden, met uitzondering van de Marokkanen. De toename is met 10 procent het grootst bij de Turkse leerlingen. Het percentage ivbo/vbo en vbo is bij vrijwel alle groepen afgenomen. Ook hierbij vormen de Marokkanen, tezamen met de gemengde groep, een uitzondering. Wat deelname aan havo/vwo en vwo betreft, springt de groep ‘overige’ eruit. In het 96-8-cohort ging het om ruim 17 procent, dat is méér dan het percentage bij de 1.25-ex-leerlingen, wat voor 1.9-leerlingen een bijzonder hoog percentage is.

### 5.1.2 Opstroom en afstroom

In vier jaar tijd wisselen veel leerlingen één of meerdere malen van schooltype, óf omdat ze vanuit een combinatie-type naar een enkelvoudig type gaan, bijvoorbeeld van havo/vwo naar vwo, óf omdat het schooltype waar ze op zitten te makkelijk of te moeilijk blijkt te zijn. Bij een wisseling van schooltype kan een onderscheid worden gemaakt tussen op- en afstroom. Als leerlingen naar een hoger schooltype of het hogere type van een combinatieklas overstappen spreken we van opstroom, is het tegenovergestelde het geval, dan spreken we van afstroom.

In Tabel 5.1 staan de percentages leerlingen die in het vierde leerjaar nog op hetzelfde, hoger of lager schooltype zitten als in het eerste leerjaar. Het gaat in deze tabel om de landelijke cijfers. Met een hoger of lager type wordt bijvoorbeeld de overstap van mavo naar havo bedoeld, of van mavo naar vbo. De overstap van havo/vwo naar havo is een voorbeeld van afstroom naar een lager type vanuit een combinatieklas, van havo/vwo naar vwo is een voorbeeld van opstroom naar een hoger type van uit een combinatieklas. De overstap naar een hoger of lager type is dus groter dan de overstap vanuit een combinatieklas naar het hoogste of laagste type.

Tabel 5.1 – Op- en afstroom tussen het 1e en het 4e jaar in de cohorten 88-8, 92-8 en 96-8, referentiegroep (percentages)

	88-8	92-8	96-8
lager type	11	17	12
lager vanuit combinatieklas	21	24	31
<b>zelfde</b>	<b>48</b>	<b>35</b>	<b>28</b>
hoger vanuit combinatieklas	18	18	22
hoger type	2	6	6

De landelijke cijfers geven aan dat er steeds minder leerlingen in het vierde jaar op hetzelfde schooltype zitten als in het eerste jaar. Bij het 88-8-cohort ging het nog om bijna de helft van de leerlingen, bij het 96-8-cohort om iets meer dan een kwart. De grootste sprong deed zich voor tussen het 88-8- en 92-8-cohort, wat te maken zal hebben met de invoering van de Basisvorming. Door de brede brugklassen in het eerste jaar hebben meer leerlingen daarna een keuze voor een enkelvoudig schooltype moeten maken.

Van degenen die in het vierde jaar op een ander schooltype zitten dan in het eerste jaar, is een iets groter deel op het laagste niveau van het combinatietype terecht gekomen dan op het hoogste niveau.

In Tabel 5.2 is dezelfde vergelijking tussen de cohorten gemaakt voor de verschillende OAB-categorieën.

Tabel 5.2 – Op- en afstroom in de cohorten 88-8, 92-8 en 96-8, uitgesplitst naar OAB-categorie (percentages)

	88-8	92-8	96-8
<i>1.0+</i>			
lager type	16	18	14
lager vanuit combinatieklas	23	24	30
<b>zelfde</b>	<b>36</b>	<b>28</b>	<b>25</b>
hoger vanuit combinatieklas	19	24	26
hoger type	6	6	5
<i>1.25-ex</i>			
lager type	19	19	14
lager vanuit combinatieklas	16	30	34
<b>zelfde</b>	<b>49</b>	<b>33</b>	<b>29</b>
hoger vanuit combinatieklas	13	14	19
hoger type	3	4	4
<i>1.25</i>			
lager type	18	19	16
lager vanuit combinatieklas	17	26	29
<b>zelfde</b>	<b>54</b>	<b>40</b>	<b>36</b>
hoger vanuit combinatieklas	7	10	13
hoger type	4	5	6
<i>1.9</i>			
lager type	21	25	16
lager vanuit combinatieklas	18	27	27
<b>zelfde</b>	<b>42</b>	<b>28</b>	<b>31</b>
hoger vanuit combinatieklas	11	12	16
hoger type	8	8	10

De constatering dat er sinds het 88-8-cohort veel minder leerlingen op hetzelfde schooltype zijn gebleven en dat er meer leerlingen afstromen dan opstromen, geldt voor alle OAB-categorieën. In alle cohorten zijn de 1.25-leerlingen het minst vaak gewisseld. Eén op de drie 1.25-leerlingen zit in het vierde jaar nog op exact hetzelfde schooltype als in het eerste jaar; bij de 1.0+-leerlingen is dat één op de vier. De 1.0+-leerlingen zijn vaker naar een hoger type overgestapt dan de (ex-)achterstandsleerlingen. Zij hebben vooral vaker vanuit een combinatieklas voor het hoogste type gekozen, terwijl de 1.9-leerlingen relatief vaak naar een hoger type zijn gegaan.

Splitsen we de 1.9-leerlingen uit naar herkomstlandcategorie, zoals in Tabel 5.3 is gedaan, dan zien we in het 96-8-cohort veel overeenkomsten tussen de groepen. Rond de dertig procent zit nog op hetzelfde schooltype en van degenen die van schooltype zijn gewisseld, is twee keer zoveel op een lager niveau dan op een hoger niveau terechtgekomen. Alleen bij de groep ‘overig’ zit een relatief groot deel op een hoger niveau; bij hen houden de op- en afstromers elkaar redelijk in evenwicht.

*Tabel 5.3 - De op- en afstroom van de 1.9-leerlingen tussen het eerste en vierde jaar voortgezet onderwijs, naar herkomstlandcategorie (cohorten 88-8, 92-8 en 96-8, percentages)*

	88-8	92-8	96-8
<i>gemengd</i>			
lager type	18	25	17
lager vanuit combinatieklas	14	29	31
<b>zelfde</b>	<b>50</b>	<b>32</b>	<b>29</b>
hoger vanuit combinatieklas	10	6	19
hoger type	8	8	4
<i>SurAnt</i>			
lager type	27	25	17
lager vanuit combinatieklas	20	31	28
<b>zelfde</b>	<b>38</b>	<b>26</b>	<b>31</b>
hoger vanuit combinatieklas	8	11	18
hoger type	7	7	6
<i>Turkije</i>			
lager type	21	26	18
lager vanuit combinatieklas	17	29	27
<b>zelfde</b>	<b>42</b>	<b>28</b>	<b>29</b>
hoger vanuit combinatieklas	14	13	14
hoger type	6	6	12

Vervolg Tabel 5.3 - De op- en afstroom van de 1.9-leerlingen tussen het eerste en vierde jaar voortgezet onderwijs, naar herkomstlandcategorie (cohorten 88-8, 92-8 en 96-8, percentages)

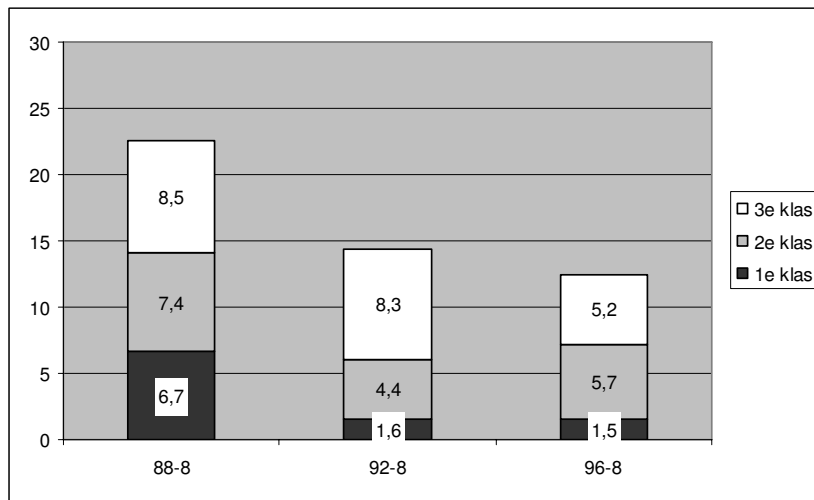
	88-8	92-8	96-8
<i>Marokko</i>			
lager type	20	26	16
lager vanuit combinatieklas	21	26	24
<b>zelfde</b>	<b>38</b>	<b>31</b>	<b>36</b>
hoger vanuit combinatieklas	13	10	14
hoger type	8	7	10
<i>overig</i>			
lager type	18	22	13
lager vanuit combinatieklas	16	23	27
<b>zelfde</b>	<b>47</b>	<b>21</b>	<b>29</b>
hoger vanuit combinatieklas	11	22	19
hoger type	8	12	12

Een duidelijke trend in de tijd tekent zich echter niet af. Met name de groep ‘overig’ en ‘gemengd’ laten een grillig beeld zien, wat wellicht te maken heeft met het feit dat deze groepen een minder constante samenstelling hebben.

### 5.1.3 Zittenblijven

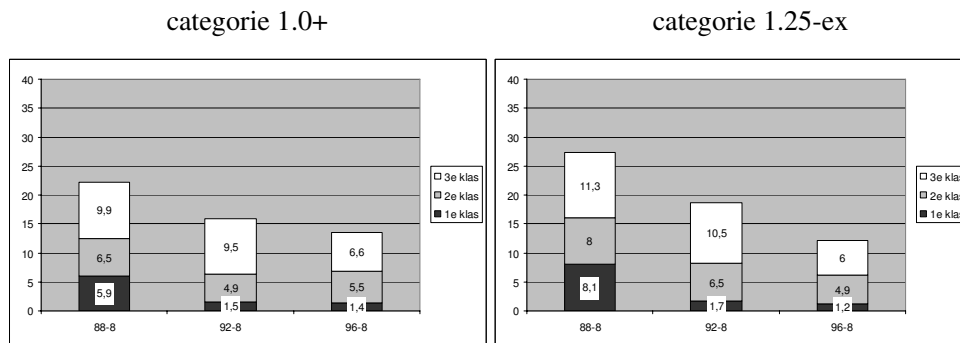
Een deel van de leerlingen is in het voortgezet onderwijs één of meerdere keren blijven zitten. Het zijn er in de loop van de tijd wel veel minder geworden, zoals blijkt uit Figuur 5.4 waarin de landelijke cijfers van de drie cohorten staan.

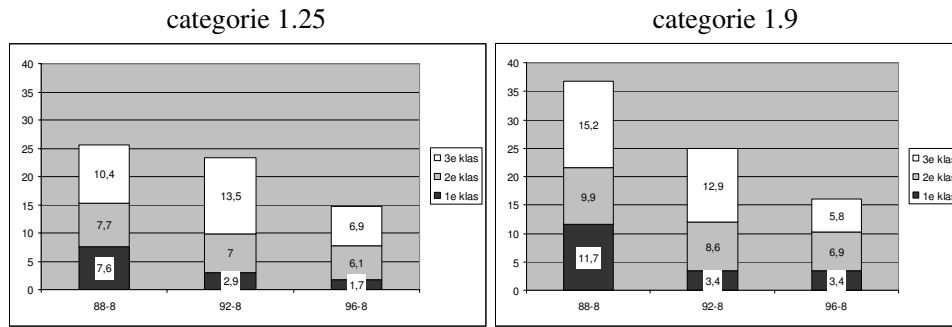
*Figuur 5.4 – Zittenblijven in de eerste vier jaar van het voortgezet onderwijs (referentiegroep cohort 88-8, 92-8 en 96-8; percentages)*



Sinds het 88-8-cohort is het percentage zittenblijvers bijna gehalveerd. Met name in de eerste klas komt na de invoering van de Basisvorming doubleren bijna niet meer voor. Geldt dat voor alle OAB-categorieën? Die percentages staan in Figuur 5.5.

*Figuur 5.5 - Zittenblijvers in de eerste, tweede en derde klas, uitgesplitst naar OAB-categorie (cohorten 88-8, 92-8 en 96-8, percentages)*

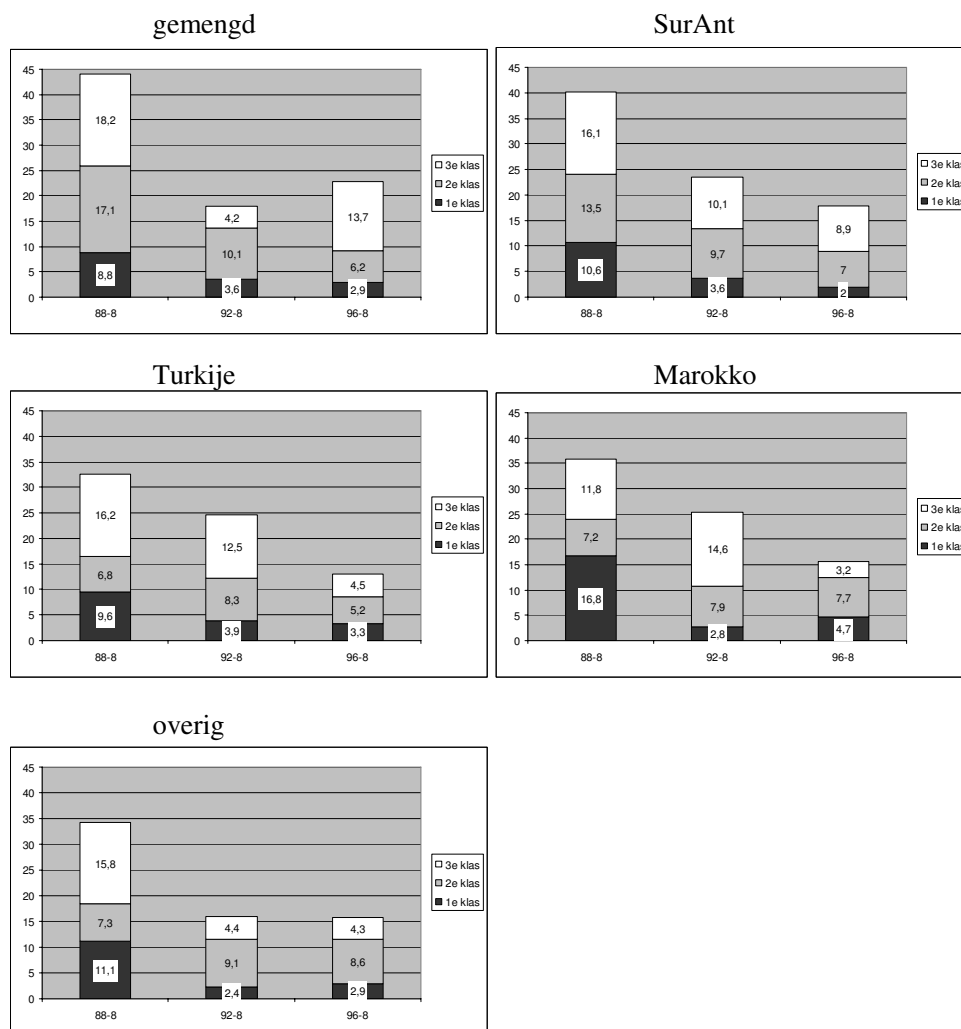




Bij alle wegingscategorieën is het zittenblijven sinds het 88-8-cohort drastisch verminderd, met name in leerjaar 1. De daling in de percentages zittenblijven doet zich vooral voor bij de 1.9-leerlingen. In het 96-8-cohort zijn er 20 procent minder allochtone zittenblijvers dan in het 88-8-cohort. In cohort 88-8 doubleerden de 1.9-leerlingen nog aanzienlijk vaker dan de Nederlandse (doelgroep)leerlingen. In cohort 92-8 was het verschil met de autochtone leerlingen al wat afgenomen. In cohort 96-8 blijven de allochtone doelgroepleerlingen niet veel vaker zitten dan de Nederlandse 1.25-leerlingen, die op hun beurt iets vaker blijven zitten dan de 1.25-ex en 1.0+-leerlingen.

Uitgesplitst naar herkomstlandcategorie blijkt dat de daling van het percentage zittenblijvers ten opzichte van het 92-8-cohort het grootst is onder de Turkse en Marokkaanse leerlingen. Betrekken we ook het 88-8-cohort erbij dan zien we een spectaculaire daling bij de Surinamers/Antillianen. De groepen 'overig' en 'gemengd' laten geen duidelijke lijn zien. Het percentage zittenblijvers daalt in het 92-8-cohort ten opzichte van het 88-8-cohort, om vervolgens weer te stijgen. Maar uiteindelijk komt de daling bij alle categorieën op ongeveer 20 procent uit. De precieze percentages staan in Figuur 5.6.

Figuur 5.6 - Zittenblijvers in de eerste, tweede en derde klas, uitgesplitst naar herkomstlandcategorie (cohorten 88-8, 92-8 en 96-8, percentages)



In het laatste cohort blijft nog één op de 5 à 6 1.9-leerlingen een keer zitten, de ‘gemengde’ groep wat vaker dan de rest.

Zittenblijven komt niet op alle schooltypen even vaak voor, zoals blijkt uit Tabel 5.4.

Tabel 5.4 - Zittenblijvers in de verschillende schooltypen (cohorten 88-8, 92-8 en 96-8, percentages)

	88-8	92-8	96-8
ivbo	20,9	15,7	11,7
vbo	29,4	20,1	12,5
mavo	35,5	21,9	18,1
havo	23,4	15,5	15,4
vwo	8,3	4,7	6,1

In het mavo wordt het vaakst gedoubleerd, in het vwo het minst. Dat was in het 88-8-cohort zo en is 8 jaar later nog steeds het geval. Uiteraard hangt dat samen met de leerlingpopulatie op een school. De lagere schooltypen worden het meest bezocht door achterstandsleerlingen, en zoals we hebben gezien, blijven die relatief vaak zitten. In bijna alle schooltypen is het percentage zittenblijvers sinds 1988 fors gedaald. Alleen het vwo heeft daarin niet meegegaan, maar daar was het percentage al vrij laag.

#### 5.1.4 De positie op de leerjarenladder

Zoals al eerder is vermeld, kunnen de gegevens over het schooltype en zittenblijven worden samengevat in een score op de leerjarenladder (Bosker & Van der Velden, 1989). De positie op de leerjarenladder geeft de mate aan waarin leerlingen de top van het voortgezet onderwijs (klas 6 van het vwo) hebben bereikt. De score op de leerjarenladder kan lopen van minimaal 1 (klas 1 vso) tot maximaal 12 (klas 6 vwo). De scores staan voor de afgelegde jaren van de leerlingen. (Voor een uitgebreidere beschrijving van de leerjarenladder, zie o.a. Suhre, de Wit & Mulder, 1996; Uerz, Suhre & Mulder, 1999). Voor leerlingen in de eerste klas van het voortgezet onderwijs zien de scores op de leerjarenladder er als volgt uit:

so	ivbo	ivbo/ vbo	vbo	vbo/ mavo	mavo	mavo/ havo	havo	havo/ vwo	vwo
1	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6

Met behulp van de scores op de leerjarenladder kunnen we de gemiddelde onderwijspositie in de eerste vier jaar van het voortgezet onderwijs aangeven. De verschillen tussen de scores geven de verandering in de onderwijspositie weer. Als alle leerlingen zouden overgaan en in hetzelfde schooltype zouden blijven, zouden de scores op de



leerjarenladder per jaar met precies één punt toenemen. Vanwege het zittenblijven en de iets grotere af- dan opstroom stijgt de werkelijke score echter met minder dan één punt per jaar.

In Tabel 5.5 staan de gemiddelde onderwijsposities in de eerste vier verblijfsjaren van het voortgezet onderwijs. Het gaat om de uitsplitsing naar OAB- en herkomstland-categorie. De tabel bevat de scores van de cohorten 88-8, 92-8 en 96-8, zodat de ontwikkeling over 8 jaar kan worden gevolgd.

*Tabel 5.5 - Onderwijspositie in het vierde jaar voortgezet onderwijs in cohort 88-8, 92-8 en 96-8, landelijk en uitgesplitst naar wegings- en herkomstlandcategorie*

	88-8	92-8	96-8
1.0+	7,3	7,5	7,7
1.25-ex	6,7	6,9	7,0
1.25	6,3	6,4	6,6
1.9	6,3	6,6	6,7
1.9: gemengd	6,4	6,8	6,8
SurAnt	6,3	6,6	6,7
Turkije	6,3	6,5	6,6
Marokko	6,3	6,4	6,5
overig	6,7	7,1	7,1

Tussen het 88-8-cohort en het 96-8-cohort is de gemiddelde score bij alle OAB-categorieën gestegen. Dat is voornamelijk een gevolg van de daling van het percentage zittenblijvers. De positie van de 1.25-leerlingen is relatief gezien iets zwakker geworden, zowel ten opzichte van de 1.0+-leerlingen als ten opzichte van de allochtone doelgroepleerlingen. Vanaf 92-8 is de positie van de 1.9-leerlingen gunstiger dan die van de 1.25-leerlingen. Ten opzichte van de 1.0+-leerlingen blijft de achterstand van de 1.9-categorie gelijk doordat de positie van de 1.0+-leerlingen eveneens is verbeterd. In het vierde jaar is de achterstand van de doelgroepleerlingen ten opzichte van de 1.0+-categorie sinds het 88-8-cohort dus onverminderd groot gebleven.

De onderwijspositie van alle herkomstlandgroepen is sinds het 88-8-cohort gestegen. De ontwikkeling is echter niet bij alle categorieën op dezelfde manier verlopen. De onderwijspositie heeft bij de gemengde groep en de categorie 'overig' tussen het 88-8- en 92-8-cohort een flinke sprong gemaakt, om daarna vrijwel gelijk te blijven. Bij de Surinamers/Antillianen, Marokkanen en Turken verloopt de stijging geleidelijker.

De sprong tussen het 88-8- en 92-8-cohort is minder groot, maar de stijging zet zich na het 92-8-cohort wel door. De positie van de Surinamers heeft zich iets gunstiger ontwikkeld dan die van de Turken en Marokkanen. Was er in het 88-8-cohort nog geen verschil in de posities van de drie groepen, in het 96-8-cohort nemen de Surinamers/Antillianen de hoogste positie in gevolgd door de Turken; de Marokkanen zijn de hekkensluiter en eindigen als enige herkomstlandgroep onder de 1.25-categorie.

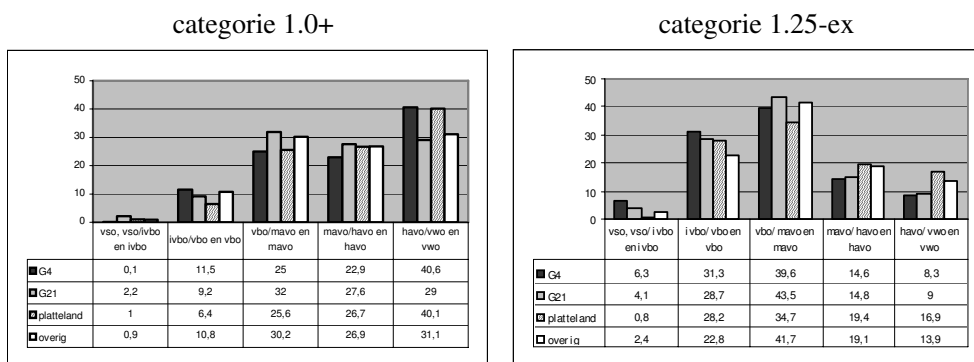
## 5.2 Verschillen tussen typen gemeenten

In hoofdstuk 2 en 3 werd geconcludeerd dat in groep 8 de schoolprestaties van kinderen in de vier grote steden in het algemeen lager zijn dan die van kinderen in de rest van het land. In plattelandsgemeenten zijn de prestaties het hoogst. Het verschil is het grootst voor de 1.0+- en 1.25-ex-leerlingen. Voor de 1.9-leerlingen maakt het het minst uit waar ze naar school gaan.

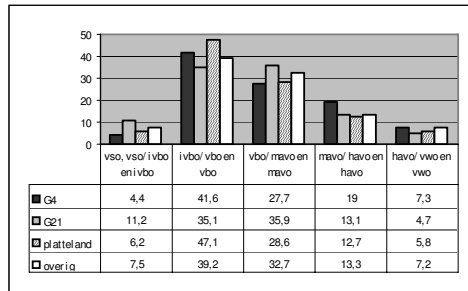
Ondanks de lagere prestaties vielen de adviezen en schoolkeuzen in de G4 niet lager uit dan in de rest van het land. In tegendeel: de 1.0+-, 1.25- en 1.9-leerlingen in de G4 bleken gemiddeld een hoger advies te hebben gekregen en ook op een hoger schooltype te zitten dan vergelijkbare kinderen in de rest van het land.

Hoe is dat in het vierde jaar van het voortgezet onderwijs? In Figuur 5.7 staat de verdeling over de schooltypen in het vierde jaar, uitgesplitst naar OAB-categorie en gemeentetypen. We beperken ons tot het 96-8-cohort.

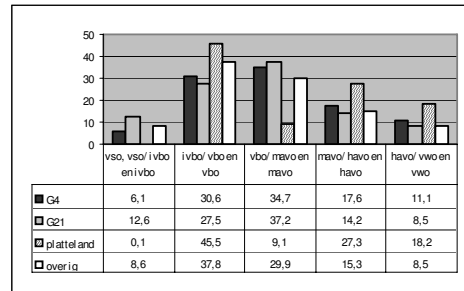
*Figuur 5.7 – Verdeling naar schooltype in het vierde verblijfsjaar voortgezet onderwijs, naar wegingscategorie en gemeentetypen (cohort 96-8, percentages)*



categorie 1.25



categorie 1.9



De 1.0+-leerlingen in de plattelandsgemeenten en in de G4 zitten relatief vaak op de hogere schooltypen. Ongeveer tweederde van hen zit in het vierde jaar in een schooltype met havo of vwo. Bij de G21 en overige gemeenten is dat zo'n 10 procent lager. De 1.25-ex-leerlingen zijn het beste af in de plattelandsgemeenten en de 'overige' gemeenten. Daar gaat eveneens ongeveer 10 procent méér leerlingen naar de hogere schooltypen dan dezelfde groep leerlingen in de G4 en G21. In de G4 zitten de 1.25-leerlingen vaker op de schooltypen met havo of vwo. Ruim een kwart zit op een dergelijk schooltype; in de andere gemeentetypen is dat 6-10 procent lager. Ook het percentage 1.9-leerlingen dat op een schooltype met havo of vwo zit, is in de G4 wat hoger dan in de andere gemeentetypen.

Wordt in gemeenten waar leerlingen naar hogere schooltypen gaan meer gedou- bleerd? De percentages zittenblijvers in de cohorten staan in Tabel 5.6.

Tabel 5.6 - Percentage zittenblijvers in de eerste vier jaar van het voortgezet onder- wijs, uitgesplitst naar wegingscategorie en gemeentetype (cohort 88-8 en 96-8)

	G4	G21	platteland	overig
88-8				
1.0+	33,3	23,7	15,8	23,8
1.25-ex	46,7	30,9	25,0	27,3
1.25	32,8	29,7	21,9	23,1
1.9	37,2	29,5	*	35,3
	37,5	28,5	20,9	27,3
96-8				
1.0+	18,5	16,7	10,4	12,6
1.25-ex	23,9	18,9	12,9	8,7
1.25	21,5	18,7	8,8	13,2
1.9	20,2	13,2	*	14,7
	21,0	16,8	10,7	12,3

Zowel in het 88-8-cohort als in het 96-8-cohort wordt in de G4 door alle OAB-categorieën het meest gedoubleerd. De categorie 1.25-ex doubleert het meest. In het 88-8-cohort ging het in de G4 om één op de 2 à 3 leerlingen, in het 96-8-cohort om één op de vijf. Dat is 1,5 x zoveel als in de G21 en 2 à 3 x zoveel als in de platteland- en overige gemeenten. Dus het feit dat de 1.25- en 1.9-leerlingen in de G4 vaker naar de hogere schooltypen gaan dan in andere gemeenten, blijft niet zonder gevolgen. Het neveneffect is zichtbaar dat het niveau te hoog is en ze een jaar langer over het voortgezet onderwijs moeten doen.

Voor een overall beeld en een vergelijking tussen de cohorten, presenteren we in Tabel 5.7 de gemiddelde scores op de leerjarenladder per OAB-categorie en gemeentetype. Dat is gedaan voor de cohorten 88-8 en 96-8. Bovendien hebben we het verschil ten opzichte van de score in het eerste leerjaar berekend. Als leerlingen zonder vertraging in het vierde leerjaar hebben bereikt en dan nog op hetzelfde schooltype zitten, zou het verschil 0 zijn. Door zittenblijven en op- en afstroom ontstaat er echter een verschillingscore tussen het 1e en 4e leerjaar. Een positieve score is het gevolg van opstroom zonder doubleren, een negatieve score van afstroom en/of doubleren. Zijn er wat dat betreft verschillen tussen de gemeentetypen?

Tabel 5.7 - Onderwijspositie in het vierde jaar voortgezet onderwijs in cohort 88-8 en 96-8, uitgesplitst naar OAB-categorie en gemeentetype (percentages)

	1.0+		1.25-ex		1.25		1.9	
	4e jr	t.o.v. 1e jr.	4e jr.	t.o.v. 1e jr.	4e jr.	t.o.v. 1e jr.	4e jr.	t.o.v. 1e jr.
88-8								
G4	7,2	-.52	6,4	-.75	6,2	-.65	6,4	-.75
G21	7,2	-.34	6,6	-.50	6,2	-.47	6,3	-.19
platteland	7,6	-.21	6,8	-.62	6,7	-.49	-	-
overig	7,2	-.38	6,7	-.51	6,4	-.45	6,4	-.57
96-8								
G4	7,7	-.24	6,7	-.32	6,6	-.42	6,8	-.42
G21	7,6	-.29	6,8	-.49	6,5	-.34	6,6	-.22
platteland	7,9	-.01	7,1	-.19	6,5	-.32	-	-
overig	7,7	-.30	7,1	-.28	6,6	-.36	6,6	-.23

In het 88-8-cohort zijn de leerjarenscores in de plattelandsgemeenten hoger dan in de andere gemeenten. Dat geldt zowel voor de 1.0+-, 1.25-ex als 1.25-leerlingen. Het aantal 1.9-leerlingen in de plattelandsgemeenten is te gering om daar betrouwbare uitspraken over te kunnen doen. Acht jaar later, in het 96-8-cohort, zijn de verschillen

alleen bij de 1.0+-leerlingen nog duidelijk aanwezig. De scores van de 1.25-ex zijn in de plattelandsgemeenten gelijk aan die in de 'overige' gemeenten, en de positie van de 1.25-leerlingen is in alle gemeenten gemiddeld genomen vrijwel gelijk.

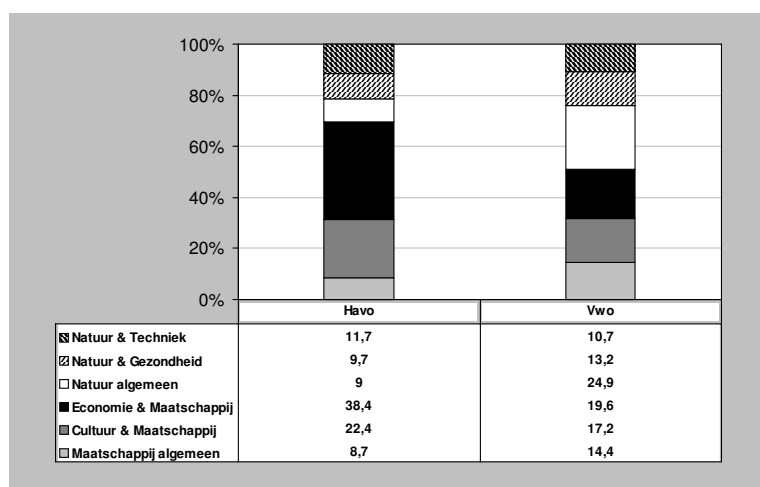
Tussen de G4, G21 en 'overige' gemeenten bedraagt het verschil meestal niet meer dan .1 punt. In het algemeen komt het erop neer dat de 'overige' gemeenten een iets hogere gemiddelde leerjarenladderscore hebben dan de G4 en G21, dat de 1.25-ex in de G4 een wat ongunstigere positie hebben dan in de G21 en dat de 1.9-leerlingen in de G4 juist wat hoger scoren dan in de G21. De onderlinge verhoudingen tussen de gemeentetypen zijn tussen het 88-8- en 96-8-cohort nauwelijks veranderd. De algemene stijging van de scores die we in Tabel 5.5 al zagen, zien we hier bij alle gemeentetypen terug. Afgaande op de verschillen tussen het 4e en 1e jaar in het 88-8- en 96-8-cohort, hebben vooral leerlingen in de G4 hiervan geprofiteerd. Maar ook in de plattelandsgemeenten is het verschil bij de 1.25-ex-leerlingen opvallend: was de verschilscore in het 88-8-cohort nog -.62, in het 96-8-cohort is dat teruggebracht tot -.19. In het laatste cohort zijn er dus veel minder zittenblijvers en/of afstromers geweest.

### **5.3 Profiel- en vakkenkeuze in havo en vwo**

#### **5.3.1 Profielkeuzes**

In 1999 zijn landelijk de vakkenprofielen ingevoerd op het havo en vwo. Leerlingen in deze schooltypen kiezen in de Tweede Fase één (of een combinatie) van de volgende vier profielen: Natuur & Techniek; Natuur & Gezondheid, Economie & Maatschappij en Cultuur & Maatschappij. De havo- en vwo-leerlingen uit cohort 96-8 hebben in het vierde jaar voor het eerst sinds de start van het schoolloopbanenonderzoek te maken gekregen met de profielkeuze. De havo-leerlingen hebben in de vierde klas grotendeels al een definitief profiel gekozen, terwijl de vwo-leerlingen vaak pas in het vijfde leerjaar een definitieve keuze hoeven te maken. Op een aantal scholen kiezen de vwo-leerlingen in het vierde jaar eerst voor een meer algemene natuur- of maatschappijstroom. Uit Figuur 5.9 kan worden afgelezen welke profielen het populairst zijn bij de havo- en vwo-leerlingen.

Figuur 5.9 - Profielkeuzes van de havo- en vwo-leerlingen in het vierde jaar voortgezet onderwijs (cohort 96-8)



In het havo kiest 70 procent van de leerlingen in het vierde leerjaar voor een van de maatschappijprofielen. Binnen de maatschappijprofielen kiezen de havo-leerlingen vaker voor Economie & Maatschappij dan voor Cultuur & Maatschappij. In het vwo zijn de maatschappij- en natuurprofielen ongeveer even populair en kiezen de leerlingen binnen de maatschappijprofielen ongeveer even vaak voor Economie & Maatschappij als voor Cultuur & Maatschappij. Wat betreft de natuurprofielen lijkt in het havo het profiel Natuur & Techniek populairder te zijn dan Natuur & Gezondheid. In het vwo is het omgekeerde het geval.

De (ex-)doelgroep leerlingen van het onderwijsachterstandenbeleid volgen in de vierde klas vaker een van de maatschappijprofielen dan de 1.0+-leerlingen (respectievelijk circa 55% en 45%). Binnen de maatschappijstroom gaat in het havo bij alle vier de OAB-categorieën de meeste belangstelling uit naar het profiel Economie & Maatschappij. Op het vwo kiezen de 1.0+- en 1.25-ex-leerlingen iets vaker voor Cultuur & Maatschappij en de 1.25- en 1.9-leerlingen vaker voor Economie & Maatschappij. De 1.0+-leerlingen kiezen in het vwo even vaak voor de exacte profielen als in het havo. In het vwo kiezen beide 1.25-categorieën én de 1.9-leerlingen echter vaker exact dan in het havo.

### 5.3.2 Vakkenkeuzes

Voor de leerlingen die een profiel hebben gekozen, staat de vakkenkeuze daarmee grotendeels vast. Welke gevolgen heeft de invoering van de profielen voor de vakken

die leerlingen aan het eind van het voortgezet onderwijs volgen in vergelijking met het vroegere 'vakkenpakket'? We zijn dat nagegaan door de vakken die door leerlingen in cohort 96-8 worden gevolgd te vergelijken met de gevolgde vakken in de eerdere cohorten.

In het havo volgen de leerlingen vergeleken met cohort 92-8 vaker moderne vreemde talen (met name Duits), zaakvakken en economie. Er is weinig verschil tussen cohort 92-8 en cohort 96-8 wat betreft de bètavakken. Deze verschuiving in patronen zou het gevolg kunnen zijn van de in de Tweede Fase ingevoerde vakkenprofielen: de maatschappijprofielen bleken in het havo populairder te zijn dan de exacte profielen. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor de stijging van de percentages leerlingen die talen, zaakvakken en economie volgen.

In het vwo zien we een heel andere trend: zowel de bètavakken, de zaakvakken als economie worden minder vaak gevolgd in de jongste cohort. Bij een aantal bètavakken is de daling echter al langer aan de gang en het is dus niet zeker of dit te wijten is aan de Tweede Fase. Verder is het mogelijk dat de effecten van de invoering van de profielen in het vwo nog niet zo duidelijk zichtbaar zijn omdat leerlingen in veel gevallen nog geen definitieve keuze hebben gemaakt voor een bepaald profiel. Ook hebben de vwo-leerlingen niet zo'n sterke voorkeur voor een van de twee stromen. Maar het zou ook kunnen dat de samenstelling van de vakkenpakketten in het vwo vóór de invoer van de profielen niet heel anders was dan de verplichte vakkencombinaties in de profielen. Met andere woorden: de vwo-leerlingen kozen misschien al een inhoudelijk sterker samenhangend pakket dan de havo-leerlingen.

Binnen het havo en vwo zijn de vakkenkeuzes en de veranderingen daarin niet voor alle groepen gelijk. Wat betreft de OAB-categorieën zien we in het havo dat de toenames bij Duits en biologie voornamelijk toegeschreven kunnen worden aan de 1.0+-leerlingen, voor geschiedenis is de stijging het hoogst bij de 1.25-(ex)leerlingen en bij de 1.9-leerlingen zijn de toenames in de keuze voor Frans en aardrijkskunde groter dan bij de andere groepen. In het vwo is de afname bij scheikunde te wijten aan de 1.0+- en 1.25-(ex)leerlingen. Bij natuurkunde zijn vooral de percentages bij de 1.25-(ex)- en 1.9-leerlingen omlaag gegaan. Geschiedenis wordt met name minder vaak door de 1.9-leerlingen gevolgd en economie minder vaak door de 1.0+- en 1.9-leerlingen.

## **5.4 Het eindexamen (i)vbo en mavo**

### **5.4.1 Slagingspercentages**

De (i)vbo en mavo-leerlingen die onvertraagd in de vierde klas zijn aangekomen hebben aan het eind van dat jaar eindexamen gedaan. Hoe hebben zij het ervan afge-

bracht? In het (i)vbo wijken slagingspercentages niet veel af van die in het mavo. Wel slagen de 1.9-leerlingen in het mavo wat minder vaak dan de 1.9-leerlingen in (i)vbo. Bij de 1.25-leerlingen is dat precies andersom. In beide schooltypen blijft het slagingspercentage van de 1.9-leerlingen achter bij die van de andere groepen. Tussen de drie cohorten zitten wat kleine verschillen, maar een duidelijke trend is er niet in te ontdekken. De precieze percentages staan in Tabel 5.8.

Tabel 5.8 - Slagingspercentages in (i)vbo en mavo, naar OAB-categorie (cohorten 88-8, 92-8 en 96-8)

	(i)vbo				mavo			
	1.0+	1.25-ex	1.25	1.9	1.0+	1.25-ex	1.25	1.9
88-8	96,6	95,4	95,8	88,9	97,3	98,8	95,3	83,3
92-8	95,9	96,4	95,9	91,0	98,7	99,4	96,9	88,7
96-8	95,2	96,3	96,3	89,3	97,1	96,9	95,8	85,6

Zowel in het (i)vbo als het mavo zijn de Turkse leerlingen het vaakst gezakt voor het eindexamen (zie Tabel 5.9). In het (i)vbo zijn de Marokkaanse leerlingen veel vaker geslaagd, in het mavo is er tussen de Turken en Marokkanen weinig verschil. Verder wijken de percentages weinig van elkaar af. Ook hier zien we tussen de drie cohorten kleine verschillen, maar van een duidelijke lijn is geen sprake.

Tabel 5.9 - Slagingspercentages in (i)vbo en mavo, naar herkomstlandcategorie (cohorten 92-8, 92-8 en 96-8)

	(i)vbo					mavo				
	gemengd	SurAnt	Turkije	Marokko	overig	gemengd	SurAnt	Turkije	Marokko	overig
88-8	93,1	93,7	82,4	89,7	92,1	92,3	87,8	81,4	85,2	86,0
92-8	87,5	94,4	89,8	91,0	91,2	84,8	93,4	89,5	83,9	89,8
96-8	87,0	93,2	84,8	93,4	90,9	92,6	90,2	86,3	87,1	89,4

#### 5.4.2 Beroepsrichting en examenpakket in het (i)vbo

In het (i)vbo hebben de leerlingen in het derde jaar een beroepsrichting gekozen. Daarbij konden ze globaal kiezen uit vier richtingen: techniek, administratie/handel,



zorg en welzijn en landbouw en natuur. De keuze voor een beroepsrichting bepaalt in grote mate ook de keuze voor de algemene vakken in het eindexamenpakket.

De 1.9-leerlingen – en binnen die groep met name de Surinamers en Turken – geven in alle drie de cohorten de voorkeur aan de richting administratie en handel. Relatief weinig 1.9-leerlingen hebben de richting techniek gevolgd. De Marokkaanse leerlingen kozen relatief vaak voor de richting zorg en welzijn. Bij de 1.0+- en 1.25-(ex)leerlingen was de richting techniek het populairst. De 1.9-leerlingen kozen minder vaak wis- en natuurkunde en biologie, en vaker Duits dan de 1.0+- en 1.25-(ex)leerlingen. Binnen de allochtone groep kiezen de Marokkanen in het (i)vbo echter wel vaker biologie en daarmee meer bètavakken dan de Surinamers en Turken. Dit heeft waarschijnlijk te maken met de frequentere keuze voor de richting zorg en welzijn van de Marokkanen. Duits blijkt vooral door de Turkse leerlingen veelvuldig te worden gekozen.

#### **5.4.3 Examenpakket in het mavo**

In het mavo hebben de leerlingen alleen examen gedaan in algemene vakken. De 1.25-(ex) en 1.9-leerlingen in alle drie de cohorten in totaal minder vakken in hun eindexamenpakket dan de 1.0+-leerlingen. De 1.9-leerlingen doen minder vaak examen in de bètavakken en vaker in de zaakvakken en in de vreemde talen dan de Nederlandse (doelgroep)leerlingen. Bij de vreemde talen kiezen de Surinamers en Marokkanen vaker dan de Turken voor Frans, terwijl de Turken net als in het (i)vbo meer de voorkeur geven aan Duits. In cohort 96-8 zijn in het algemeen de verschillen tussen de 1.9-leerlingen en de Nederlandse (doelgroep)leerlingen wel kleiner geworden doordat de laatste groep vaker Duits kiest en de 1.9-leerlingen vaker wiskunde. De keuzes voor de verschillende examenvakken van de Nederlandse leerlingen zijn over de drie cohorten heen gezien stabiel dan die van de allochtone herkomstlanden.

#### **5.5 Diploma op zak en dan?**

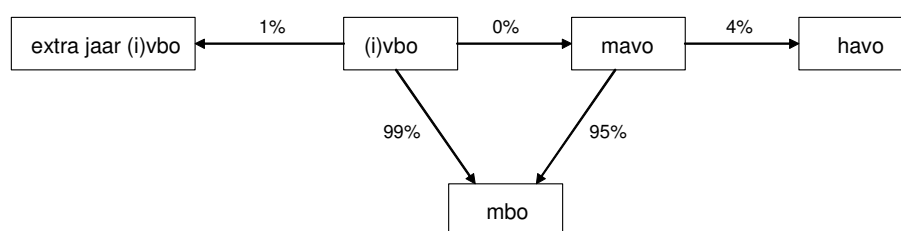
In 1996 heeft het middelbaar beroepsonderwijs een verandering ondergaan door de invoer van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs. Deze verandering hield onder meer de fusie in van het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) met het leerlingwezen door de invoering van de beroepsopleidende leerweg (bol) en de beroepsbegeleidende leerweg (bbi) binnen het mbo. Ook werden de soorten opleidingen (oriëntatie en schakelen, korte en lange opleidingen) in het mbo vervangen door opleidingen op vier niveaus: 1) assistentenopleiding, 2) basisberoepsopleiding, 3) kaderberoeps- of vakopleiding en 4) middenkader- of specialistenopleiding. Deze niveaus sluiten beter aan

op de leerwegen die in het vmbo worden onderscheiden. De (i)vbo- en mavo-leerlingen uit cohort 96-8 hebben echter nog de examens 'oude stijl' gedaan.

Na het (i)vbo- of mavo-diploma kunnen de geslaagden gaan werken, al dan niet in deeltijd, hun schoolloopbaan continueren in het voortgezet onderwijs of in het middelbaar beroepsonderwijs, of iets anders gaan doen (huishouden, onbetaald werk). De overgrote meerderheid van de (i)vbo- en mavo-ge-diplomeerden uit cohort 96-8 is een opleiding gaan volgen. De 1.25-(ex)leerlingen kiezen gemiddeld wat vaker voor betaald werk na het behalen van hun (i)vbo- of mavo-diploma dan de 1.0+- en 1.9-leerlingen. Ook dit verschil is onveranderd sinds cohort 88-8. Tussen de allochtone herkomstlandgroepen zijn in cohort 96-8 weinig verschillen. Opmerkelijk is wel dat alle Surinamers voor een vervolgo-pleiding hebben gekozen. De Turkse en Marokkaanse verschillen vrijwel niet van de Nederlandse (doel)groep-lerlingen. In cohort 88-8 gingen de Marokkaanse leerlingen nog vaker werken dan de leerlingen uit de overige herkomstlanden, terwijl in cohort 92-8 juist de Turkse en Nederlandse 1.25-(ex)leerlingen daarvoor kozen.

De belangrijkste ontwikkeling die we bij de soorten vervolgonderwijs kunnen vaststellen is dat de (i)vbo- en mavo-ge-diplomeerden uit cohort 96-8 nauwelijks nog hun schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs vervolgen (zie Figuur 5.10). Deze ontwikkeling wordt ook geconstateerd in het rapport van het SCP over het voortgezet onderwijs in de jaren negentig (Bronneman-Helmers e.a., 2002). Van de (i)vbo-ge-diplomeerden is 99% naar het mbo gegaan; bij de mavo-ge-diplomeerden is dit percentage 95. In de cohorten 88-8 en 92-8 kozen de (i)vbo-ge-diplomeerden nog relatief vaak voor een extra jaar in het (i)vbo en de geslaagde mavo-leerlingen gingen vrij vaak door naar het havo. In cohort 96-8 zijn deze percentages dus drastisch afge-nomen; dit geldt voor alle groepen die we onderscheiden. Bij de volgende leerlingen-cohort (2000-8) zal de doorstroom naar het mbo naar verwachting nog groter zijn, omdat zij met het vmbo te maken hebben gekregen, waarbij de doorstroom van vmbo-mbo-hbo – de zogenoemde beroepskolom – centraal staat en doorstroom naar het havo meer aansluitingsproblemen zal opleveren.

*Figuur 5.10 - Keuzes voor vervolgonderwijs na het (i)vbo- of mavo-diploma, cohort 96-8*



Binnen het mbo stroomt een meerderheid van de (i)vbo- en mavo-gediplomeerden door naar de bol. De (i)vbo-gediplomeerden hebben echter aanzienlijk vaker voor de bbl gekozen dan de mavo-gediplomeerden. Wat betreft de niveaus van de mbo-opleidingen kiezen de (i)vbo-leerlingen vaker voor de basisberoeps- en vakopleidingen, terwijl een meerderheid van de mavo-leerlingen voor de middenkaderopleidingen kiest.

De 1.9-leerlingen met een (i)vbo-diploma gaan vaker dan de andere wegingscategorieën naar de bol, terwijl bij de mavo-gediplomeerden de 1.9-leerlingen juist minder vaak dan de Nederlandse (doelgroep)leerlingen naar de bol gaan. Bij de opleidingsniveaus bleken de 1.0+-leerlingen met een (i)vbo-diploma vaker dan de 1.25-(ex) en 1.9-leerlingen een middenkaderopleiding (niveau 4) te volgen. Bij de mavo-gediplomeerden volgden de 1.9-leerlingen minder vaak dan de Nederlandse leerlingen een opleiding op middenkaderniveau. De allochtone herkomstlanden verschilden weinig van elkaar met betrekking tot de keuze voor mbo-bol of mbo-bbl.

## 5.6 Samenvatting

Na het hoofdstuk over de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs, hebben we in dit hoofdstuk bekeken hoe het de leerlingen in de jaren daarna is vergaan en hoe hun situatie er vier jaar later uit ziet. Zitten ze nog steeds op hetzelfde schooltype als in het eerste jaar of zijn ze naar een hoger of lager type gegaan? Hoeveel vertraging hebben ze opgelopen? Welke vakken hebben ze gekozen en zijn ze geslaagd voor het examen? En uiteraard ook hierbij steeds de vraag: zijn er verschillen tussen de voor het achterstandenbeleid relevante groepen leerlingen?

We hebben geconstateerd dat in cohort 96-8 bijna 40 procent van de leerlingen in het vierde jaar in het havo of vwo zit. Eénderde van de leerlingen zit in een klas met mavo, en ruim een kwart van de leerlingen zit in het (i)vbo. De resterende leerlingen zitten in overige schooltypen (bijv. speciaal onderwijs). Het percentage havo/vwo-leerlingen is in de loop van de tijd licht gestegen. In de percentages (i)vbo- en mavo-leerlingen zit sinds het 88-8-cohort geen duidelijke ontwikkeling. Ze schommelen rond de dertig procent, soms iets hoger, soms iets lager.

De toename van het aandeel havo/vwo-leerlingen komt bijna geheel voor rekening van de 1.0+-leerlingen. Bij deze groep is er tussen het 88-8-cohort en het 96-8-cohort sprake van een stijging van 8 procent. Ook het percentage mavo/havo en havo is met enkele procenten gestegen. Dit is uiteraard ten koste gegaan van de lagere schooltypen. Bij de andere OAB-categorieën is het percentage havo/vwo en vwo ook iets omhoog gegaan, maar daar is de stijging gering. Een opvallende stijging vinden we nog wel bij de 1.9-leerlingen: het percentage mavo/havo en havo is sinds 1988 met 6 procent gestegen.

De verschillen tussen de 1.0+-leerlingen en de andere groepen zijn in alle drie de cohorten groot: circa 30 procent van de 1.0+-leerlingen zit in het vierde jaar in havo/vwo, terwijl dat bij de drie andere groepen tussen de 6 en 12 procent is. Wat verder opvalt is dat de verdeling over de schooltype bij de 1.9-leerlingen iets gunstiger is dan die van de 1.25-leerlingen. Er zitten iets meer 1.9- dan 1.25-leerlingen op een van de twee hoogste onderwijscategorieën.

De stijgende lijn in het aandeel mavo/havo- en havo-leerlingen die we bij de totale groep 1.9-leerlingen zagen, geldt voor alle herkomstlanden, met uitzondering van de Marokkanen. De toename is met 10 procent het grootst bij de Turkse leerlingen. Het percentage ivbo/vbo en vbo is bij vrijwel alle groepen afgenomen. Ook hierbij vormen de Marokkanen, tezamen met de gemengde groep, een uitzondering.

De 1.25-ex-leerlingen zijn het beste af in de plattelandsgemeenten en de 'overige' gemeenten. Daar gaat ongeveer 10 procent méér leerlingen naar de hogere schooltypen dan dezelfde groep leerlingen in de G4 en G21. In de G4 zitten de 1.25-leerlingen vaker op de schooltypen met havo of vwo. Ruim een kwart zit op een dergelijk schooltype; in de andere gemeentetypen is dat 6-10 procent lager. Ook het percentage 1.9-leerlingen dat op een schooltype met havo of vwo zit, is in de G4 wat hoger dan in de andere gemeentetypen.

In vier jaar tijd wisselen veel leerlingen één of meerdere malen van schooltype, óf omdat ze vanuit een combinatietype naar een enkelvoudig type gaan, bijvoorbeeld van havo/vwo naar vwo, óf omdat het schooltype waar ze op zitten te makkelijk of te moeilijk blijkt te zijn. Bij een wisseling van schooltype kan een onderscheid worden gemaakt tussen op- en afstroom. Als leerlingen naar een hoger schooltype of het hogere type van een combinatieklas overstappen spreken we van opstroom. Is het tegenovergestelde het geval, dan spreken we van afstroom.

De landelijke cijfers geven aan dat er steeds minder leerlingen in het vierde jaar op hetzelfde schooltype zitten als in het eerste jaar. Bij het 88-8-cohort ging het nog om bijna de helft van de leerlingen, bij het 96-8-cohort om iets meer dan een kwart. De grootste sprong deed zich voor tussen het 88-8- en 92-8-cohort, wat te maken zal hebben met de invoering van de Basisvorming. Door de brede brugklassen in het eerste jaar hebben meer leerlingen daarna een keuze voor een enkelvoudig schooltype moeten maken.

Van degenen die in het vierde jaar op een ander schooltype zitten dan in het eerste jaar, is een iets groter deel op het laagste niveau van het combinatietype terecht gekomen dan op het hoogste niveau.

De 1.25-leerlingen wisselen het minst vaak van schooltype. Eén op de drie 1.25-leerlingen zit in het vierde jaar nog op exact hetzelfde schooltype als in het eerste jaar; bij de 1.0+-leerlingen is dat één op de vier. De 1.0+-leerlingen zijn vaker naar een hoger type overgestapt dan de (ex-)achterstandsleerlingen.

Bij alle wegingscategorieën is het zittenblijven na de invoering van de Basisvorming drastisch verminderd, met name in leerjaar 1. De daling in de percentages zittenblijven doet zich vooral voor bij de 1.9-leerlingen. In het 96-8-cohort zijn er 20 procent minder allochtone zittenblijvers dan in het 88-8-cohort. In cohort 88-8 doubleerden de 1.9-leerlingen nog aanzienlijk vaker dan de Nederlandse (doelgroep)leerlingen. In cohort 92-8 was het verschil met de autochtone leerlingen al wat afgenomen. In cohort 96-8 blijven de allochtone doelgroepleerlingen niet veel vaker zitten dan de Nederlandse 1.25-leerlingen, die op hun beurt iets vaker blijven zitten dan de 1.25-ex en 1.0+-leerlingen.

Uit de uitsplitsing van de 1.9-leerlingen naar herkomstlandcategorie blijkt dat de daling van het percentage zittenblijvers ten opzichte van het 92-8-cohort het grootst is onder de Turkse en Marokkaanse leerlingen. Betrekken we ook het 88-8-cohort erbij dan zien we een spectaculaire daling bij de Surinamers.

Zittenblijven komt niet op alle schooltypen even vaak voor. In het mavo wordt het vaakst gedoubleerd, in het vwo het minst. Dat was in het 88-8-cohort zo en is 8 jaar later nog steeds het geval. Uiteraard hangt dat samen met de leerlingpopulatie op een school. De lagere schooltypen worden immers het meest bezocht door achterstandsleerlingen. In bijna alle schooltypen is het percentage zittenblijvers sinds 1988 fors gedaald. Alleen het vwo heeft daarin niet meegedaan, maar daar was het percentage al vrij laag.

Zowel in het 88-8-cohort als in het 96-8-cohort wordt in de G4 door alle OAB-categorieën het meest gedoubleerd. De categorie 1.25-ex doubleert het meest. In het 88-8-cohort ging het in de G4 om één op de 2 à 3 leerlingen, in het 96-8-cohort om één op de vijf. Dat is 1,5 x zoveel als in de G21 en 2 à 3 x zoveel als in de plattelandse en overige gemeenten. Dus het feit dat de 1.25- en 1.9-leerlingen in de G4 vaker naar de hogere schooltypen gaan dan in andere gemeenten, blijft niet zonder gevolgen. Het neveneffect is zichtbaar dat het niveau te hoog is en ze een jaar langer over het voortgezet onderwijs moeten doen.

De (i)vbo en mavo-leerlingen die onvertraagd in de vierde klas zijn aangekomen hebben aan het eind van dat jaar eindexamen gedaan. Hoe hebben zij het ervan afgebracht? In het (i)vbo wijken slagingspercentages niet veel af van die in het mavo. Wel slagen de 1.9-leerlingen in het mavo wat minder vaak dan de 1.9-leerlingen in (i)vbo. Bij de 1.25-leerlingen is dat precies andersom. In beide schooltypen blijft het slagingspercentage van de 1.9-leerlingen achter bij die van de andere groepen. Tussen de drie cohorten zitten wat kleine verschillen, maar een duidelijke trend is er niet in te ontdekken.

Zowel in het (i)vbo als het mavo zijn de Turkse leerlingen het vaakst gezakt voor het eindexamen. In het (i)vbo zijn de Marokkaanse leerlingen veel vaker geslaagd, in het mavo is er tussen de Turken en Marokkanen weinig verschil. Verder wijken de per-

centages weinig van elkaar af. Ook hier zien we tussen de drie cohorten kleine verschillen, maar van een duidelijke lijn is geen sprake.

In het (i)vbo hebben de leerlingen in het derde jaar een beroepsrichting gekozen. Daarbij konden ze globaal kiezen uit vier richtingen: techniek, administratie/handel, zorg en welzijn en landbouw en natuur. De keuze voor een beroepsrichting bepaalt in grote mate ook de keuze voor de algemene vakken in het eindexamenpakket.

De 1.9-leerlingen – en binnen die groep met name de Surinamers en Turken – geven in alle drie de cohorten de voorkeur aan de richting administratie en handel. Relatief weinig 1.9-leerlingen hebben de richting techniek gevolgd. De Marokkaanse leerlingen kozen relatief vaak voor de richting zorg en welzijn. Bij de 1.0+- en 1.25-(ex)leerlingen was de richting techniek het populairst. De 1.9-leerlingen kozen minder vaak wis- en natuurkunde en biologie, en vaker Duits dan de 1.0+- en 1.25-(ex)leerlingen.

In het mavo hebben de leerlingen alleen examen gedaan in algemene vakken. De 1.25-(ex) en 1.9-leerlingen in alle drie de cohorten hebben in totaal minder vakken in hun eindexamenpakket dan de 1.0+-leerlingen. De 1.9-leerlingen doen minder vaak examen in de bètavakken en vaker in de zaakvakken en in de vreemde talen dan de Nederlandse (doelgroep)leerlingen.

Na het (i)vbo- of mavo-diploma kunnen de geslaagden gaan werken, al dan niet in deeltijd, hun schoolloopbaan continueren in het voortgezet onderwijs of in het middelbaar beroepsonderwijs, of iets anders gaan doen (huishouden, onbetaald werk). De overgrote meerderheid van de (i)vbo- en mavo-gediplomeerden uit cohort 96-8 is een opleiding gaan volgen. De 1.25-(ex)leerlingen kiezen gemiddeld wat vaker voor betaald werk na het behalen van hun (i)vbo- of mavo-diploma dan de 1.0+- en 1.9-leerlingen. Ook dit verschil is onveranderd sinds cohort 88-8. Tussen de allochtone herkomstlandgroepen zijn in cohort 96-8 weinig verschillen. Opmerkelijk is wel dat vrijwel alle Surinamers voor een vervolgopleiding hebben gekozen. De Turkse en Marokkaanse verschillen vrijwel niet van de Nederlandse (doel)groepleerlingen.

De belangrijkste ontwikkeling die we bij de soorten vervolgonderwijs kunnen vaststellen is dat de (i)vbo- en mavo-gediplomeerden uit cohort 96-8 nauwelijks nog hun schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs vervolgen. Van de (i)vbo-gediplomeerden is in het 96-8-cohort 99% naar het mbo gegaan; bij de mavo-gediplomeerden is dit percentage 95. In de cohorten 88-8 en 92-8 kozen de (i)vbo-gediplomeerden nog relatief vaak voor een extra jaar in het (i)vbo en de geslaagde mavo-leerlingen gingen vrij vaak door naar het havo.

## 6 In welke periode ontstaan achterstanden?

In de vorige hoofdstukken hebben we de schoolloopbanen vanaf groep 2 van het basisonderwijs tot het eind van het voortgezet onderwijs onder de loep genomen, en gezien dat de OAB-doelgroepleerlingen gedurende het hele traject een achterstand hebben op kinderen die niet tot de doelgroepen worden gerekend. In dit hoofdstuk gaan we na op welke momenten in die loopbanen de achterstanden van de doelgroepen ontstaan, en hoe deze zich ontwikkelt. Is de achterstand bij instroom in het basisonderwijs ontstaan en wordt deze niet meer ingehaald? Met andere woorden: ligt de mate van achterstand aan het begin van het basisonderwijs al vast? Of wordt de achterstand gedurende de onderwijsloopbaan steeds groter? Of gaat het met pieken en dalen? Welke invloed heeft het advies op de mate van achterstand? En wat is de bijdrage van het voortgezet onderwijs aan de mate van achterstand in vergelijking met het basisonderwijs? In dit hoofdstuk proberen we een antwoord te geven op deze vragen. De uitkomsten vergelijken we met eerdere analyses op oudere cohorten, zoals gerapporteerd door Van Langen & Suhre (2001).<sup>1</sup>

We maken gebruik van gegevens van leerlingen uit het PRIMA-VO-cohort 96-8, dus de leerlingen die in schooljaar 1996/1997 in groep 8 van de basisschool zaten en die gevolgd zijn tot in het vierde jaar van het voortgezet onderwijs. Voor deze groep leerlingen analyseren we in paragraaf 6.1 de loopbanen vanaf groep 8 in het basisonderwijs tot in het vierde jaar voortgezet onderwijs. In paragraaf 6.2 gaan we nog verder terug in de tijd en betrekken we ook de prestaties in groep 4 en 6 erbij.

### 6.1 Data en variabelen

We gebruiken leerlinggegevens uit het PRIMA-VO-cohort 96-8, met in totaal 6000 leerlingen en hanteren dezelfde OAB- en herkomstlandcategorieën als in de vorige hoofdstukken, te weten:

- 1.0+-leerlingen, de 1.25-ex, de 1.25 en 1.9-leerlingen;
- en de 1.9-leerlingen onderverdeeld naar:
- gemengd allochtoon/Nederlands; Surinaams/Antilliaans; Turks; Marokkaans; overig allochtoon.

---

<sup>1</sup> We zullen aan dat rapport korthedshalve refereren als 'vL&S'.

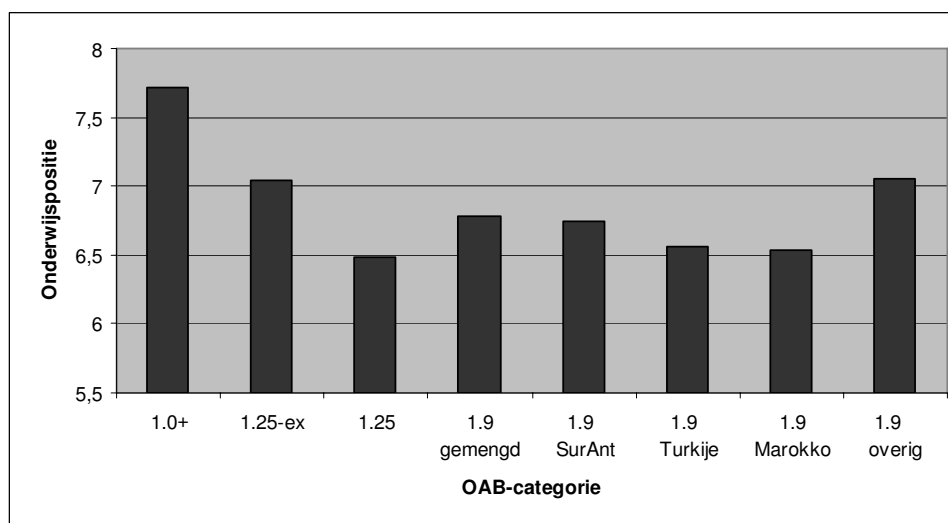
Naast de OAB-categorie nemen we als controlevariabele ook de verblijfsduur (kort = hooguit 3 jaar; langer = 4 of 5 jaar; langst = langer dan 5 jaar) en de sekse van de leerling in de analyses op. Verder gebruiken we taal en rekenprestaties van de leerlingen. Deze worden, ook al ter vergelijking met de eerdere analyses van Van Lange & Suhre, uitgedrukt in T-scores.

Tot slot gebruiken we, net als in hoofdstuk 4 en 5, de onderwijspositie in het eerste en in het vierde jaar voortgezet onderwijs, uitgedrukt in de leerjarenladder.

## 6.2 Loopbanen van groep 8 basisonderwijs tot het 4<sup>e</sup> jaar voortgezet onderwijs

Zoals gezegd is de loopbaan van de verschillende doelgroepen van het OAB-beleid door het voortgezet onderwijs minder succesvol dan die van de 1.0+-leerlingen. In de volgende figuur illustreren we dit nog eens aan de hand van de gemiddelde score op de leerjarenladder in het vierde jaar voortgezet onderwijs voor de verschillende OAB-categorieën.

*Figuur 6.1 - Gemiddelde onderwijspositie in 4<sup>e</sup> jaar voortgezet onderwijs, uitgesplitst naar OAB-categorie (cohort 96-8)*



Alle OAB-categorieën hebben een gemiddelde achterstand van een half tot ruim één punt op de categorie '1.0+-leerlingen'. Ter herinnering: één punt achterstand komt overeen met één jaar achterstand op hetzelfde onderwijsniveau, of met één niveau

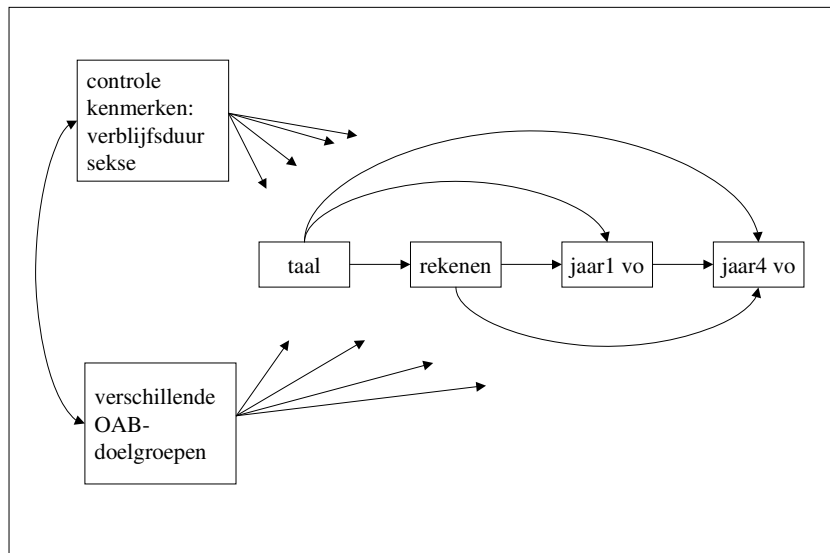


voortgezet onderwijs lager (bv. mavo/havo in plaats van havo, of havo in plaats van havo/vwo).

In hoeverre laten de bovenstaande verschillen in onderwijsposities tussen de OAB-categorieën en de 1.0+-leerlingen zich nu verklaren uit de taal- en rekenprestaties aan het eind van het basisonderwijs en uit de eerste keuze voor voortgezet onderwijs (de positie in het eerste jaar)? Om deze vraag te beantwoorden analyseren we, in navolging van Van Langen & Suhre, een lineair-structureel model met de structuur zoals in figuur 6.2. In het model zijn alle mogelijke paden opgenomen: alle exogene (onafhankelijke) variabelen hebben alle mogelijke directe en indirecte effecten op de causale keten

Taal → Rekenen → Onderwijspositie 1<sup>e</sup> jaar → Onderwijspositie 4<sup>e</sup> jaar.

*Figuur 6.2 - Loopbaanmodel van groep 8 basisonderwijs naar 4<sup>e</sup> jaar voortgezet onderwijs*



Met het model kan worden nagegaan welke bijdrage de taal- en rekenprestaties in het basisonderwijs en het onderwijsniveau waarop de leerlingen hun schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs zijn begonnen (het instapniveau) leveren aan het verschil in onderwijspositie tussen de doelgroepen en de groep 1.0+-leerlingen in het vierde jaar van het voortgezet onderwijs.

Een deel van het verschil tussen de doelgroepleerlingen en de 1.0+-leerlingen is *niet* toe te schrijven aan verschillen in taal- en rekenprestaties en het instapniveau. Dit

(onverklaarde) deel van de verschillen tussen de doelgroepopleerlingen en de 1.0+-leerlingen wordt in het model opgenomen als rechtstreeks effect van de doelgroepen op de onderwijspositie.

Voordat we tot de verschillen tussen de doelgroepen overgaan, geven we in tabel 6.1 eerst een overzicht van de effecten tussen de prestatie- en onderwijspositievariabelen, zoals die gevonden worden in drie opeenvolgende cohorten (vgl. vL&S, pp. 150, figuur 6.6).

*Tabel 6.1 - Hoofdeffecten in het loopbaanmodel; in 3 cohorten*

Effect van:	cohort 88-8	cohort 92-8	cohort 96-8
Taal op Rekenen	0.534	0.563	0.517
Taal op Onderwijspositie jaar 1	0.029	0.032	0.039
Rekenen op Onderwijspositie jaar 1	0.043	0.041	0.050
Taal op Onderwijspositie jaar 4	0.019	0.021	0.022
Rekenen op Onderwijspositie jaar 4	0.026	0.029	0.022
Onderwijspositie jaar 1 op Onderwijspositie jaar 4	0.550	0.512	0.457

Het effect van taal op rekenen varieert over de jaren: het wordt eerst iets sterker, maar dan weer kleiner. De effecten van taal en rekenen op de onderwijspositie in het eerste jaar lijken iets groter te worden, terwijl het kleinere directe effect op de positie in het vierde jaar ongeveer gelijk blijft.

Het opvallendste is echter dat het effect van de onderwijspositie in jaar 1 op de positie in jaar 4 over de cohorten heen afneemt: van .550 in cohort 88-8 naar .457 in cohort 96-8. De startpositie in het voortgezet onderwijs wordt dus minder bepalend voor de vervolgloopbaan.

Wat betreft de controlevariabelen vermelden we hier alleen dat de verblijfsduur in het model uiteindelijk geen significant effect heeft op de posities in het voortgezet onderwijs. Verder geldt voor meisjes dat zij weliswaar lagere rekenscores behalen, maar dat ze wel hoger kiezen (eerste onderwijspositie in het voortgezet onderwijs) en dat zij in het vierde jaar ook hoger uitkomen dan jongens.

Voor onze onderzoeksvraag betreft de kern van de analyse de effecten van de verschillende doelgroepen van het achterstandsbeleid. Het totale effect in het model op de onderwijspositie in het vierde jaar geeft de achterstand van de betreffende doelgroep weer. Dit effect kan voor elke groep uitgesplitst worden in indirecte effecten via de eerdere prestatiescores en het instapniveau (de onderwijspositie in het eerste jaar) en een resterend direct effect. In de volgende tabel geven we een overzicht, van de totale effecten en de uitsplitsing. Om de cijfers iets sneller te kunnen interpreteren, vermelden we in het tweede deel van de tabel voor elk van de OAB-categorieën welk deel van het verschil in onderwijspositie met de 1.0+-leerlingen (het totale effect) via indirecte paden tot stand komt en welk deel direct (onverklaard) is. (De belangrijkste effecten zijn daarbij grijs weergegeven).

*Tabel 6.2 - Opsplitsing van verschillen in onderwijspositie in 4<sup>e</sup> jaar VO naar indirecte en directe effecten; per OAB-categorie*

	1.25-ex	1.25	1.9-leerlingen				
			Gemengd	SurAnt	Turkije	Marokko	overig
totaal effect (achterstand)	-0.66	-1.21	-0.91	-0.96	-1.15	-1.19	-0.65
indirecte effecten							
via taal	-0.23	-0.40	-0.45	-0.62	-0.89	-0.84	-0.57
via rekenen	-0.04	-0.13	-0.07	-0.16	0.01	-0.02	-0.01
via instapniveau vo	-0.15	-0.30	-0.09	0.01	-0.12	-0.18	-0.07
direct effect (onverklaard)	-0.25	-0.38	-0.30	-0.19	-0.15	-0.16	0.00
<i>relatief aandeel van de verschillende indirecte en directe effecten in de totale achterstand</i>							
indirect							
via taal	35%	33%	49%	65%	77%	71%	88%
via rekenen	6%	11%	8%	17%	-1%	2%	2%
via instapniveau vo	22%	25%	10%	-1%	10%	15%	11%
direct	38%	31%	33%	20%	13%	13%	0%

De eerste rij in deze tabel geeft het totaal effect aan: dit komt overeen met de achterstand die de betreffende OAB-categorie in het vierde jaar voortgezet onderwijs heeft op de 1.0+-leerlingen. In de rijen daaronder wordt deze totale achterstand opgesplitst in indirecte effecten via de prestatiescores in groep 8 en via de eerste keuze voor VO (het instapniveau).

Ter illustratie kijken we als eerste naar de 1.25 leerlingen. Hun achterstand van gemiddeld 1.21 punten komt op verschillende manieren tot stand: via hun lagere taalscores (-.40), in mindere mate via hun lagere rekenscores (-.13), via een lagere start in het voortgezet onderwijs (-.30) en nog een deel onverklaard tijdens het voortgezet onderwijs (-.38).

Bij de ongeveer half zo grote achterstand van de 1.25-ex-leerlingen zien we ongeveer hetzelfde patroon: de achterstand komt vooral tot stand via taal en in het VO zelf (onverklaard) en in mindere mate via het instapniveau; de rekenprestaties zijn van weinig belang

Bij de 1.9-leerlingen komt het grootste deel van hun achterstand via hun lagere taalscores (-.45 tot -.89); alle andere 'bronnen' van achterstand leggen beduidend minder gewicht in de schaal en wisselen per groep:

- bij de gemengde groep is een belangrijk deel onverklaard (-.30);
- bij de Surinaams/Antilliaanse groep spelen de lagere rekenscores een rol (-.16) en is ook relatief veel onverklaard (-.19);
- bij de Turkse en Marokkaanse groep is rekenen niet van belang, maar weer wel de overgang naar voortgezet onderwijs (resp. -.12 en -.18); het onverklaarde effect is bij deze groepen ongeveer -.15
- bij de overige 1.9-leerlingen komt de achterstand vrijwel alleen via hun lagere taalscores tot stand.

Als we deze uitkomsten vergelijken met die van Van Langen & Suhre (Tabel 6.7, p. 151) dan zien we in alle drie de cohorten dat de achterstand van de verschillende groepen 1.9-leerlingen vooral door hun lagere taalscores tot stand komt. Bij de Surinaams/Antilliaanse groep spelen ook de lagere rekenscores steeds een belangrijke rol. De meest interessante verschuiving over de cohorten heen is het indirect effect via de eerste positie in het voortgezet onderwijs (het instapniveau). In cohort 88-8 ligt dat voor de meeste groepen dicht bij 0, in cohort 92-8 ligt dat steeds rond de + 0.10, wat betekent dat deze groepen hun achterstand een stukje inlopen via deze eerste keuze voor voortgezet onderwijs.

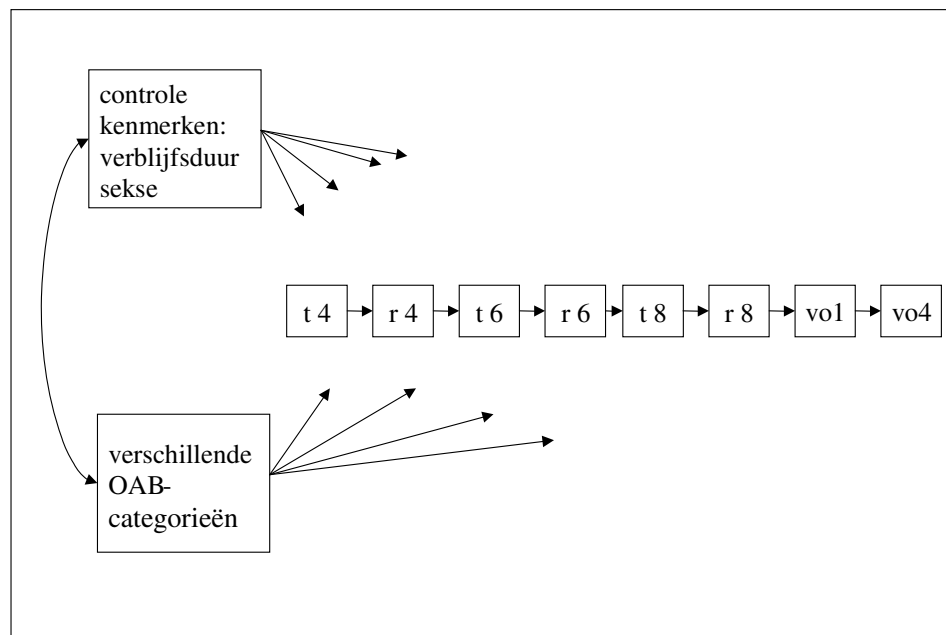
Maar in het laatste cohort is dat positieve effect via het instapniveau nihil (bij de Surinaams/Antilliaanse groep) of zelfs omgeslagen in een negatief effect (-.07 tot -.18 bij de andere groepen). In dit laatste cohort levert voor de meeste groepen dus ook de keuze voor voortgezet onderwijs een bijdrage aan de achterstand in het vierde leerjaar. Wel blijft natuurlijk de rol van de taalprestaties veel groter.

### 6.3 Loopbanen van groep 4 basisonderwijs tot het 4<sup>e</sup> jaar voortgezet onderwijs

Voor een deel van de leerlingen, waarvan we hiervoor de loopbanen vanaf groep 8 tot het 4<sup>e</sup> jaar voortgezet onderwijs hebben geanalyseerd, beschikken we ook over toetsprestaties in de groepen 4 en 6 van het basisonderwijs. In totaal gaat het dan om 2288 leerlingen, die zowel aan Leo-3, PRIMA-1 en PRIMA-2 hebben deelgenomen en waarvoor een positie in het vierde jaar voortgezet onderwijs bekend is. Bij deze groep kan de analyse uit het vorige hoofdstuk nog verder worden uitgebreid en kan worden nagegaan in hoeverre achterstanden al terug te voeren zijn op verschillen in prestaties voor taal en rekenen in groep 6 en groep 4.

In de volgende figuur wordt het loopbaanmodel voor deze groep leerlingen schematisch weergegeven, waarbij ter wille van de overzichtelijkheid niet alle pijlen (effecten) getrokken zijn.

*Figuur 6.3 - Loopbaanmodel van groep 4 basisonderwijs naar 4<sup>e</sup> jaar voortgezet onderwijs*



Ook hier kunnen de totale effecten op de onderwijspositie in het vierde jaar weer opgesplitst worden: indirect via toetsprestaties in de groepen 4, 6 en 8; indirect via de eerste keuze van VO (instapniveau); of direct (d.w.z. niet verklaard door andere vari-

abelen in het model). In tabel 6.3 wordt deze opsplitsing gegeven. In het tweede deel van de tabel wordt voor elk van de OAB-categorieën weer aangegeven welk deel van het verschil in onderwijspositie met de 1.0+-leerlingen (het totale effect) via indirecte paden tot stand komt en welk deel direct (onverklaard) is. De belangrijkste effecten zijn grijs weergegeven.

*Tabel 6.3 - Opsplitsing verschillen in onderwijspositie in 4<sup>e</sup> jaar VO naar indirecte en directe effecten vanaf groep 4; per OAB-categorie*

			1.9-leerlingen				
	1.25-ex	1.25	Gemengd	SurAnt	Turkije	Marokko	overig
totaal effect (achterstand)	-0.68	-1.28	-0.89	-0.94	-1.31	-1.21	-0.58
via groep 4							
taal	-0.17	-0.26	-0.28	-0.43	-0.66	-0.57	-0.45
rekenen	-0.01	-0.07	-0.04	-0.03	-0.07	-0.07	-0.07
via groep 6							
taal	-0.09	-0.16	-0.16	-0.13	-0.33	-0.29	-0.15
rekenen	0.00	-0.02	-0.04	-0.06	0.01	0.02	0.01
via groep 8							
taal	-0.04	-0.08	-0.10	-0.13	-0.16	-0.13	-0.04
rekenen	-0.02	-0.06	0.00	-0.07	0.05	0.02	0.01
via instapniveau vo	-0.09	-0.28	-0.03	-0.04	0.01	-0.10	0.01
direct effect (onverklaard)	-0.27	-0.36	-0.23	-0.04	-0.15	-0.10	0.08
<i>relatief aandeel van de verschillende indirecte en directe effecten in de totale achterstand</i>							
indirect							
taal 4	25%	20%	32%	46%	50%	47%	76%
rekenen 4	1%	5%	5%	3%	6%	6%	11%
taal 6	13%	12%	18%	14%	25%	24%	26%
rekenen 6	0%	2%	5%	6%	-1%	-2%	-2%
taal 8	6%	6%	12%	14%	12%	11%	6%
rekenen 8	3%	4%	0%	8%	-4%	-2%	-1%
jaar 1 vo	14%	22%	3%	5%	-1%	8%	-2%
direct	39%	28%	25%	4%	12%	8%	-14%

De achterstand van de 1.25-ex en de 1.25-leerlingen is respectievelijk  $-0.68$  en  $-1.28$ . Voor beide groepen geldt dat deze achterstand deels al ontstaat bij de taalscores in groep 4 en 6, maar dat ook de overgang naar voortgezet onderwijs (het instapniveau) een bijdrage levert, terwijl er ook een vrij omvangrijk direct, onverklaard effect overblijft.

Bij de verschillende groepen 1.9-leerlingen is er sprake van forse achterstanden, die gedurende het gehele basisonderwijs ontstaan in de vorm van lagere taalscores. Vooral de scores in groep 4 zijn hier van belang, maar toch ook wel de taalscores in de hogere groepen. De bijdrage van de overgang naar voortgezet onderwijs is gering. Substantiële onverklaarde effecten vinden we bij de gemengde groep en bij de Turkse 1.9-leerlingen.

Tot slot merken we nog op dat bij de heterogene groep overige 1.9-leerlingen het onverklaarde effect juist positief is; dit wijst er op dat deze leerlingen binnen het VO juist een gedeelte van hun achterstand inhalen.

De uitkomsten voor de meeste groepen 1.9-leerlingen kunnen we vergelijken met de uitkomsten, die Van Langen en Suhre (2001) vonden bij leerlingen uit het eerdere cohort 1992-8. In tabel 6.4 worden beide uitkomsten vergeleken, met opnieuw onderin de tabel het relatieve aandeel van de verschillende directe en indirecte effecten.

Tabel 6.4 - Indirecte en directe effecten op de onderwijspositie in 4<sup>e</sup> jaar VO in twee cohorten; voor 4 groepen 1.9-leerlingen

	cohort 92-8				cohort 96-8			
	SurAnt	Turkije	Marokko	overig	SurAnt	Turkije	Marokko	overig
totaal effect (achterstand)	-0.80	-0.73	-0.96	-0.32	-0.94	-1.31	-1.21	-0.58
via groep 4								
taal	-0.26	-0.56	-0.47	-0.30	-0.43	-0.66	-0.57	-0.45
rekenen	-0.17	-0.13	-0.14	-0.10	-0.03	-0.07	-0.07	-0.07
via groep 6								
taal	-0.17	-0.32	-0.30	-0.22	-0.13	-0.33	-0.29	-0.15
rekenen	-0.09	0.01	-0.06	-0.06	-0.06	0.01	0.02	0.01
via groep 8								
taal	-0.08	-0.11	-0.13	-0.08	-0.13	-0.16	-0.13	-0.04
rekenen	-0.14	0.03	-0.03	-0.02	-0.07	0.05	0.02	0.01
via instapniveau vo	0.13	0.19	0.10	0.17	-0.04	0.01	-0.10	0.01
direct effect (onverklaard)	-0.01	0.17	0.07	0.29	-0.04	-0.15	-0.10	0.08

*relatief aandeel van de verschillende indirecte en directe effecten in de totale achterstand*

indirect									
taal 4	33%	77%	49%	94%	46%	50%	47%	76%	
rekenen 4	21%	18%	15%	31%	3%	6%	6%	11%	
taal 6	21%	44%	31%	69%	14%	25%	24%	26%	
rekenen 6	11%	-1%	6%	19%	6%	-1%	-2%	-2%	
taal 8	10%	15%	14%	25%	14%	12%	11%	6%	
rekenen 8	18%	-4%	3%	6%	8%	-4%	-2%	-1%	
jaar 1 vo	-16%	-26%	-10%	-53%	5%	-1%	8%	-2%	
direct	1%	-23%	-7%	-91%	4%	12%	8%	-14%	

Zoals we al eerder zagen is de achterstand ten opzichte van de referentiegroep in het jongste cohort groter dan in het eerste. We hebben eerder al aangegeven dat dit komt door de scherpere definitie van de referentiegroep: de '1.0-leerlingen', waarvan de groep 1.25-ex-leerlingen is afgesplitst.

Verder is het beeld van de indirecte effecten via de prestaties nogal vergelijkbaar tussen beide cohorten: achterstand komt vooral tot stand via de taalprestaties, en dan in het bijzonder die in groep 4, maar ook groep 6 is van belang. In cohort 92-8 waren



bij de Surinaams/Antilliaanse leerlingen ook de rekenprestaties van belang, maar dat is duidelijk verminderd in het cohort 96-8.

Belangrijkste verschil is, net als in de vorige paragraaf, de overgang naar het voortgezet onderwijs: het indirect effect via het instapniveau VO. Dat indirecte effect is in het oudste cohort positief bij alle groepen positief, wat betekent dat een deel van de achterstand van deze groepen op de 1.0+-leerlingen wordt ingelopen bij die overgang. In het jongste cohort is het indirecte effect ongeveer nul of zelfs licht negatief. Dat betekent dat bij de overgang naar voortgezet onderwijs geen achterstand wordt ingelopen, maar juist iets verder wordt vergroot.

#### **6.4 Conclusies**

De centrale vraag in dit hoofdstuk was of bepaald kan worden op welk moment in de schoolloopbaan achterstanden van verschillende categorieën OAB-doelgroep-leerlingen ten opzichte van de 1.0+-leerlingen ontstaan. Een aanvullende vraag was of dat anders is dan bij voorgaande cohorten.

Voor een groep van ongeveer 6000 leerlingen zijn we nagegaan of achterstand in het 4<sup>e</sup> jaar voortgezet onderwijs te herleiden was naar prestaties in groep 8 en het startniveau in het voortgezet onderwijs.

Bij zowel de 1.25-leerlingen als de 1.25-ex-leerlingen is de achterstand voor ongeveer 33% terug te voeren op lagere taalscores in groep 8 en voor ongeveer 25% op hun startniveau. Een belangrijk stuk van de achterstand blijft 'onverklaard' en lijkt dus in het voortgezet onderwijs zelf tot stand te komen.

Bij de 1.9-leerlingen blijken de taalscores in groep 8 van doorslaggevend belang. Zij verklaren voor rond de 70% van de latere achterstand in het 4<sup>e</sup> jaar voortgezet onderwijs. Rekenscores zijn van minder belang, evenals het instapniveau. De drie genoemde factoren verklaren het overgrote deel van de achterstand. Alleen bij de gemengde groep 1.9-leerlingen zijn de taalscores van wat minder gewicht en is het onverklaarde deel van de achterstand wat groter.

Bij ongeveer 2300 van de onderzochte leerlingen zijn ook (toets-)gegevens uit de groepen 4 en 6 van het basisonderwijs bekend. Voor deze groep leerlingen kon worden nagegaan of achterstanden al eerder dan groep 8 zijn ontstaan. En dat blijkt zeker het geval te zijn. Bij bijna alle groepen 1.9-leerlingen kan hun achterstand in het vierde jaar in het voortgezet onderwijs voor ongeveer de helft verklaard worden door hun lagere taalscores, acht jaar eerder behaald in groep 4 van de basisschool. Ook latere taalscores in groepen 6 en 8 verklaren nog een deel van de achterstand, terwijl de overige factoren van weinig belang zijn. Zo bezien heeft de achterstand dus vooral

te maken met het taalniveau aan het begin van het basisonderwijs, wordt die achterstand gedurende het basisonderwijs nog wat groter, maar voegt de overgang naar het voortgezet onderwijs en de verdere loopbaan daarbinnen nog maar relatief weinig achterstand toe.

Voor de gemengde groep 1.9-leerlingen geldt hetzelfde als hiervoor: de taalscores zijn van wat minder gewicht en binnen het voortgezet onderwijs zelf wordt wat meer achterstand opgelopen.

Ook bij beide groepen 1.25-leerlingen blijkt hun achterstand via taalscores al vanaf het begin van het basisonderwijs tot stand te komen.

Wanneer de uitkomsten van de analyses vergelijken met analyses van Van Langen en Suhre (2001) op eerdere cohorten, dan is er één belangrijke afwijking. In het cohort dat in schooljaar 1992/93 in groep 8 van het basisonderwijs zat, is de keuze voor een bepaald instapniveau van voortgezet onderwijs een moment dat de achterstand van de 1.9-leerlingen op de 1.0+-leerlingen verkleint. In het hier onderzochte cohort van vier jaar later (schooljaar 1996/97) is dat niet zo, en draagt zelfs de overgang naar het voortgezet onderwijs voor sommige groepen 1.9-leerlingen juist bij aan hun achterstand.

Voor het overige wijkt het beeld uit de hier gepresenteerde analyses weinig af van die van de eerdere cohorten: de achterstanden van de verschillende OAB-categorieën in het vierde jaar van het voortgezet onderwijs zijn doorgaans al vroeg op de basisschool ontstaan en zijn in de loopbaan daarna, vaak in wisselende mate voor de verschillende groepen, nog wat verder toegenomen.

## 7 De invloed van de basisschool op de positie in het voortgezet onderwijs

Zoals we in de vorige hoofdstukken hebben kunnen zien, zijn er duidelijke verbanden tussen enerzijds de herkomst van leerlingen, hun prestatieniveau aan het eind van het basisonderwijs en hun advies, en anderzijds hun onderwijspositie in het voortgezet onderwijs vier jaar later. In dit hoofdstuk willen we nagaan of het er, gegeven die verbanden, nog toe doet op welke basisschool de leerling heeft gezeten; meer in het bijzonder hoe die school was samengesteld en op welke manier er werd lesgegeven.

Net als in het vorige hoofdstuk maken we weer gebruik van gegevens van leerlingen uit het PRIMA-VO-cohort 96-8. Dat zijn leerlingen die in schooljaar 1996/1997 in groep 8 van de basisschool zaten en die gevolgd zijn tot in het vierde jaar van het voortgezet onderwijs.

We weten van deze leerlingen op welke basisschool ze hebben gezeten en hoe de leerlingpopulatie op die school was. In de analyses zullen we in het bijzonder nagaan of een hoog aandeel leerlingen uit de OAB-doelgroepen effect heeft op de loopbaan in het voortgezet onderwijs.

Naast de samenstelling van de school weten we uit de leerkrachtvragenlijsten van PRIMA ook het nodige over de manier waarop er onderwijs werd gegeven in groep 8. In de onderzoekstraditie van de 'effectieve schools' (Scheerens, 1992) wordt steeds geprobeerd kenmerken van onderwijs vast te stellen die bijdragen aan de effectiviteit van onderwijs en scholen. Meer in het bijzonder wordt wel getracht om vast te stellen welk onderwijs effectief is voor leerlingen uit achterstandsgroepen.

Volgens Tesser & Iedema (2001) is gebleken 'dat een sterk gestructureerde manier van lesgeven, met een nadruk op de kernvakken, waarbij de vorderingen van leerlingen systematisch worden gevolgd en waarbij opgelopen achterstanden snel worden bijgewerkt de beste resultaten opleveren' (p. 98). Zij hanteren hiervoor verder de term 'effectief achterstandsonderwijs' en geven als operationalisatie enkele kenmerken waarover in de PRIMA-bestanden gegevens zijn verzameld. In dit hoofdstuk zullen we nagaan of er samenhang is tussen deze kenmerken en de positie van leerlingen vier jaar later in het voortgezet onderwijs.

## 7.1 Data, variabelen en analyse-opzet

### *Data*

Zoals gezegd gebruiken we leerlinggegevens uit het PRIMA-VO-cohort 96-8 (Uerz & Mulder, 1999; Hulsen & Uerz, 2002). Om over gegevens van voldoende aantallen leerlingen uit de verschillende doelgroepen te beschikken, wordt gebruikt gemaakt van de totale steekproef (zowel het representatieve deel, als het aanvullende deel waarin extra scholen met veel doelgroepleerlingen zijn opgenomen).

Aan deze gegevens zijn school- en leerkrachtgegevens van PRIMA-2 toegevoegd, dat wil zeggen gegevens uit het schooljaar 1996/97. Omdat bij de te onderzoeken kenmerken van het onderwijs op de school gegevens van leerkrachten gebruikt worden, gaan we uit van de datastructuur van leerlingen genest in groepen 8. Doorgaans is bij de PRIMA-gegevens maar één groep 8 per school; wanneer er twee groepen 8 per school zijn worden de meer algemene schoolkenmerken aan beide groepen toegekend.

Het VO-cohort bevat gegevens van 6000 leerlingen. Deze leerlingen zitten in 375 klassen (groepen 8) op 333 scholen: 295 scholen met één groep 8, 34 scholen met twee groepen 8 en 4 scholen met drie groepen 8. Bij 42 van deze klassen ontbreken leerkrachtgegevens.

Van centraal belang is de afhankelijke variabele Onderwijspositie in vierde jaar VO. Deze is voor 4897 leerlingen bekend en voor 1210 (19.8%) onbekend. Voor de analyses selecteren we de leerlingen waarvan zowel de onderwijspositie na 4 jaar bekend is, als de eindsituatie van het basisonderwijs (toetsscores taal en rekenen en Advies). Dat zijn er 4380.

Als aanvullende eis willen we tenminste 4 leerlingen per groep. Daardoor vallen er nog 48 leerlingen af (6 groepen met 1 leerling, 9 groepen met 2 leerlingen en 8 groepen met 3 leerlingen).

Het uiteindelijke analysebestand omvat dan gegevens van 4332 leerlingen uit 342 groepen. Bij deze leerlingen zijn geen ontbrekende waarden of deze zijn expliciet opgenomen in een dummy-variabele (zie verderop)<sup>1</sup>.

Bij de analyses waarin leerkrachtkenmerken zijn opgenomen komen nog wel missende waarden voor, doordat van sommige klassen de leerkracht de vragenlijst helemaal niet of soms maar deels heeft ingevuld. Hierdoor variëren de aantallen in deze analyses van 3614 tot 3738. Deze uitval blijkt niet selectief naar leerlingherkomst, prestaties of advies.

---

1 Vergeleken met de oorspronkelijke 6000 leerlingen is deze groep wel enigszins selectief. De uitgevallen leerlingen zijn wat vaker leerlingen met gewicht 1.25 of 1.9. Verder hebben ze wat lager prestaties in groep 8 en ook lagere adviezen voor voortgezet onderwijs. De verschillen zijn echter niet erg groot (eta's van .11 tot .16).

### *Variabelen*

De afhankelijke variabele in onze analyse is de onderwijspositie van de leerlingen in het vierde jaar voortgezet onderwijs. Deze wordt uitgedrukt in een score op de leerjarenladder (Bosker, 1990) waarin zowel het niveau van het onderwijs (lbo-mavo-havo-vwo) als het leerjaar wordt meegewogen (zie ook hoofdstuk 4 en 5).

Verder nemen we een aantal achtergrondgegevens van de leerlingen als variabelen in de analyses op. Allereerst is dat de inmiddels bekende indeling in OAB- en herkomstlandcategorieën: 1.0+, 1.25-ex, 1.25 en 1.9, met 1.9- onderverdeeld in gemengd, SurAnt, Turkije, Marokko en overig. Deze categorieën zijn in de analyses als dummy-variabelen opgenomen, met de 1.0+-leerlingen als referentiegroep.

Naast de OAB- en herkomstlandcategorieën nemen we ook de verblijfsduur (gemeten in groep 8) op in de analyses. Daarvoor gebruiken we drie dummy-variabelen (met als referentiegroep: in Nederland geboren):

- kort (hooguit 3 jaar);
- langer (4 of 5 jaar);
- langst (langer dan 5 jaar).

De volgende variabele is geslacht, als twee dummies met jongens als referentiegroep.

Tot slot nemen we als leerlingvariabelen de prestaties in groep 8 in de analyses op:

- PRIMA-taalvaardigheid<sup>2</sup>;
- PRIMA-rekenvaardigheid.

en natuurlijk het advies voor voortgezet onderwijs:

- Advies voor VO (geschaald volgens de leerjarenladder van 1 = vso tot 6 = vwo).

Als schoolkenmerk wordt de compositie van de school gebruikt. Dit is een in PRIMA gebruikelijke indeling van de scholen op basis van de samenstelling van hun leerlingenpubliek (zie bv. Driessen, van Langen, & Vierke, 2004). We gebruiken deze compositie in de vorm van dummy-variabelen met als referentie:

- C4 scholen (meer dan 50% leerlingen met middelbaar opgeleide ouders)

en dummy-variabelen voor de overige compositietypen:

- C1 (meer dan 50% Turks/Marokkaans);
- C2 (meer dan 50% (overig) allochtoon);
- C3 (meer dan 50% 1.25-leerlingen);
- C5 (meer dan 50% leerlingen met hoog opgeleide ouders);
- C6 (gemengd, overwegend kansrijk, minder dan 33% OAB-doelgroepen);
- C7 (zeer gemengd, 33% tot 50% OAB-doelgroepen );

---

2 Zowel de scores voor taal- als die voor rekenvaardigheid zijn om rekentechnische redenen gedeeld door 50.

- C8 (gemengd, overwegend kansarm; meer dan 50% OAB-doelgroepen);
- C9 (compositie onbekend).

Tot slot gebruiken we, in navolging van Tesser & Iedema (2001) een aantal kenmerken van het onderwijs, die een indicatie kunnen geven van de mate waarin op de school effectief achterstandsonderwijs wordt verzorgd. Deze variabelen zijn afkomstig uit de vragenlijsten aan de leerkrachten (Overmaat & Ledoux, 1998)<sup>3</sup>.

Als indicatie voor het systematisch bijhouden van de leervorderingen gebruiken we een drietal variabelen:

- de mate van gebruik van externe toetsen;
- de mate van gebruik van diagnostische toetsen;
- de frequentie van de registratie van vorderingen.

Als indicatie voor een sterk gestructureerde manier van lesgeven gebruiken we de volgende twee variabelen:

- de frequentie van het geven van huiswerk bij taal, rekenen en zaakvakken;
- het al dan stellen van minimumdoelen voor alle leerlingen bij lezen, taal en rekenen.

Als indicatie voor de nadruk op de kernvakken hanteren we:

- de totale tijd per week die aan de kernvakken wordt besteed in (uren).

En tenslotte als indicatie voor het snel bijwerken van achterstanden:

- de mate waarin herhalingsstof bij lezen, taal en rekenen wordt aangeboden voor zwakke leerlingen.

#### *Analyse-opzet*

Zoals eerder aangeduid gebruiken we multi-niveau analyses voor het beantwoorden van de vraagstellingen. In deze analyses zijn de leerlingen genest binnen klassen. De afhankelijke variabele is steeds de onderwijspositie van de leerlingen in het vierde jaar voortgezet onderwijs. Voor de analyses maken we gebruik van het programma MLwiN (Rasbash et al., 2000).

## **7.2 Resultaten**

Met behulp van multi-niveau analyse zijn we nagegaan of de positie van leerlingen in het vierde jaar voortgezet onderwijs verband houdt met de basisschool die de leerlingen bezochten in groep 8 en met kenmerken van het onderwijsaanbod in groep 8.

We voeren in de opeenvolgende reeks modellen eerst stapsgewijs de individuele leerlingvariabelen in (OAB-categorie, geslacht, verblijfsduur, prestaties en advies

---

<sup>3</sup> Zie voor meer details over de volgende variabelen: Overmaat & Ledoux, 1998, pp. 121-122; 143-146 en 167-170.

groep 8); daarna worden de school en klaskenmerken in de modellen opgenomen. Tabel 7.1 geeft de uitkomsten van de eerste reeks modellen weer.

*Tabel 7.1 - Effecten van achtergronden, prestaties en advies op de onderwijspositie in het vierde jaar voortgezet onderwijs*

	model 0	model 1	model 2	model 3
intercept	7.0	7.7	7.6	-2.7
OAB-categorie:				
1.25-ex		-0.63	-0.64	-0.15
1.25		-1.16	-1.17	-0.29
1.9 gemengd		-0.84	-0.84	-0.20
1.9 SurAnt		-0.87	-0.88	ns
1.9 Turks		-1.0	-1.01	ns
1.9 Marok		-1.09	-1.12	ns
1.9 overig		-0.57	-0.58	ns
geslacht:				
meisje			0.14	0.16
verblijfsduur:				
kort			ns	0.21
langer			ns	ns
langst			ns	ns
prestaties groep 8 (herschaald) taal				0.16
(herschaald) rekenen				0.13
advies				0.72
variantie				
school	0.20	0.08	0.08	0.03
leerling	1.25	1.13	1.13	0.47
totaal	1.45	1.22	1.21	0.50
verklaarde variantie		16.0%	16.4%	65.7%

ns: niet significant (op niveau  $p < .05$ )

Uit het lege 0-model blijkt dat de variantie in de onderwijspositie in het 4e jaar in het voortgezet onderwijs, zoals te verwachten, vooral individueel bepaald is. Slechts een kleine 14% (0.20 op het totaal van 1.45) van de variantie is op schoolniveau.

In model 1 zien we een redelijke verklaarde variantie (16%) en de te verwachten effecten voor de verschillende OAB- en herkomstlandcategorieën: hun positie op de onderwijsladder is  $\frac{1}{2}$  tot ruim 1 punt lager dan die van de 1.0+-leerlingen. Vrijwel alle 1.9- en de 1.25-leerlingen scoren .84 tot 1.16 lager; alleen de overige 1.9-

leerlingen liggen er wat minder achter (.57 lager). De 1.25-ex-leerlingen tenslotte liggen .63 achter.

Uit model 2 blijkt dat verblijfsduur en geslacht nauwelijks iets toevoegen aan het model; de verklaarde variantie stijgt maar weinig. Voor zover er een effect is, blijkt dat meisjes het wat beter doen dan jongens.

In model 3, met de toetscores en advies, is er een aanzienlijke toename van de verklaarde variantie tot in totaal bijna 66%. Verder valt op dat de effecten van de verschillende OAB- en herkomstlandcategorieën veel kleiner of zelfs niet-significant worden. Hieruit valt af te leiden dat de achterstand van deze groepen in het 4e jaar VO grotendeels tot stand komen door hun lagere prestaties en advies. Datzelfde zagen we ook in al hoofdstuk 6.

In het vervolg van de analyse is model 3 uitgebreid met de compositie van de school (model 4) respectievelijk met de kenmerken van 'effectief achterstandsonderwijs' (model 5). Bij deze laatste stap bleek géén van deze kenmerken van het onderwijs significant bij te dragen aan een verklaring van de verschillen in onderwijspositie in het vierde jaar VO. Bij de schoolcompositie werden wel enkele significante effecten gevonden (tabel 7.2).



Tabel 7.2 - Effecten van school- en klaskenmerken op de onderwijspositie in het vierde jaar voortgezet onderwijs

	model 0	model 3	model 4	model 5
intercept	7.0	-2.7	-2.6	
OAB-categorie:				
ex 1.25		-0.15	-0.13	<i>coëfficiënten vergelijkbaar</i>
echt 1.25		-0.29	-0.26	
1.9-gemengd		-0.20	ns	
1.9-SurAnt		ns	ns	
1.9-Turks		ns	ns	
1.9-Marok		ns	ns	
1.9-overig		ns	ns	
geslacht				
meisje		0.16	0.16	
verblijfsduur:				
kort		0.21	0.21	
langer		ns	ns	
langst		ns	ns	
prestaties groep 8				
(herschaald) taal		0.16	0.15	
(herschaald) rekenen		0.13	0.14	
advies		0.72	0.72	
schoolcompositie:				
C1			-0.20	
C2			-0.17	
C3			ns	
C5			0.20	
C6			ns	
C7			ns	
C8			ns	
C9			ns	
variantie				
school	0.20	0.03	0.02	
leerling	1.25	0.47	0.47	
totaal	1.45	0.50	0.49	
verklaarde variantie		65.7%	66.0%	

ns: niet significant (op niveau  $p < .05$ )

We zien dat het opnemen van de schoolcompositie een zeer bescheiden (maar significante) verhoging van de verklaarde variantie met 0.3% oplevert. Er zijn drie significante coëfficiënten, die duiden op lichte negatieve effecten voor de ‘achterstandscholen’ C1 en C2 (met meer dan 50% 1.9-leerlingen) en een licht positief effect voor

C5-scholen (meer dan 50% ouders met hoger onderwijs; deze scholen worden wel eens aangeduid met 'elitescholen').

We kunnen ook een indicatie van de effectgrootte van deze verschillen geven. Bij leerlingen afkomstig van de C1- en C2 scholen ligt de onderwijspositie in het 4e jaar VO gemiddeld ongeveer 0.2 achter, bij een standaarddeviatie van 1.2. Leerlingen op C5-scholen liggen dan juist gemiddeld 0.2 voor. De scholen wijken dus één-zesde standaarddeviatie naar beneden, respectievelijk naar boven af van het gemiddelde.

### 7.3 Nadere analyses

Over het causale proces, dat de compositie van basisschool verbindt met iets lagere onderwijsposities in het vierde jaar voortgezet onderwijs, kunnen we hier slechts speculeren. Wel hebben we nog enkele analyses uitgevoerd om verder na te gaan waar dit compositie-effect op kan duiden.

Allereerst is nagegaan of de opleiding van de ouders nog een extra bijdrage levert aan de verklaring van de onderwijspositie in het vierde jaar. Het idee daarachter was dat binnen de groep 1.9-leerlingen mogelijk veel verschil in ouderlijke opleiding aanwezig is. Op scholen met veel 1.9-leerlingen zouden dan de meer laag-geschoolde allochtonen zitten, terwijl op scholen met andere compositie meer hoger-geschoolde allochtonen zitten. Het gaat dan dus eigenlijk niet om de compositie van de school, maar om verschillen naar achtergronden van individuele leerlingen.

In een model waarin naast de OAB-indelingen ook de opleiding van de ouders is opgenomen (model 6 in Bijlage 4) wordt echter nauwelijks meer variantie verklaard. Het belangrijkste verschil is een positief effect van ouders met Hoger onderwijs, terwijl het effect van de C5-scholen dan niet meer significant is. De negatieve effecten van de C1- en C2-scholen veranderen nauwelijks. Verschillen in ouderlijke opleiding lijken dus een nadere verklaring te kunnen geven voor het positieve effect van de 'elite-scholen', maar niet voor de negatieve effecten van de allochtone achterstandscholen.

Verder is er natuurlijk een samenhang tussen de compositie van school en het soort gemeente waarin de school staat. Scholen met hoge concentraties 1.9-leerlingen staan vaak in de grote steden en het is goed denkbaar dat het compositie-effect komt door een situatie met sterk gesegregeerde basisscholen waarvan de leerlingen doorstromen naar eveneens sterk gesegregeerde scholen voor voortgezet onderwijs.

We hebben geprobeerd na te gaan of het bij het 'compositie-effect' soms eigenlijk gaat om een effect van de (grote) steden. We hebben daartoe analyses uitgevoerd met zowel de compositie van de school als het gemeente-type (onderscheiden in de G4, de

G21 en overig) en eventuele interacties tussen beide. De resultaten staan in detail onder model 7 in Bijlage 4.

Uit de analyse blijkt dat ook het gemeentetype vrijwel geen extra verklaringskracht oplevert. Voor zover er iets verandert, zien we dat er significante interacties zijn. Het globale beeld is dat de C1- en C2-scholen het minder goed doen dan de referentie groep, maar dat in de G4 scholen van deze twee typen gelijk scoren aan de referentie-groep; in de G21 vinden we kleinere interactietermen in dezelfde richting, die echter niet significant zijn. Het lijkt er dus op dat bij leerlingen van allochtone achterstandscholen in grote steden minder achterstand optreedt dan bij leerlingen op zulke scholen buiten de grote steden.

Als laatste hebben we ons afgevraagd of de effecten van enkele compositietypen voor alle groepen leerlingen hetzelfde zijn. Doen bijvoorbeeld 1.9-leerlingen, die op basisscholen met overwegend 1.9-leerlingen hebben gezeten, het beter of slechter dan 1.9-leerlingen die op andere scholen hebben gezeten?

In analysetermen is dat de vraag of er interacties zijn tussen de individuele herkomstmerken en de compositie van de school als geheel. De uitkomsten van de analyses met deze interactie-variabelen staan in de Bijlage 4 onder model 8.

Ook in dit model neemt de verklaarde variantie hoegenaamd niet toe. De enige significante tendens die we vinden is dat 1.9-leerlingen afkomstig van basisscholen met veel kinderen van hoog opgeleide ouders het wat beter doen in het voortgezet onderwijs. De compositie-effecten veranderen weinig door deze interacties.

#### **7.4 Samenvatting**

De centrale vraag in dit hoofdstuk was of er een relatie is tussen de basisschool die leerlingen bezocht hebben en hun bereikte onderwijspositie in het vierde jaar van het voortgezet onderwijs.

Uit de analyses blijkt dat er wel systematische variatie tussen de basisscholen bestaat in die onderwijspositie (bijna 14% variantie op schoolniveau), maar dat deze vooral blijkt toe te schrijven aan de herkomst van de leerlingen en hun prestatieniveau, inclusief het advies, in groep 8. Deze individuele variabelen verklaren bijna 90% van de schoolverschillen in onderwijspositie. (De schoolgebonden variantie daalt van 0.20 in het 0-model naar 0.03 in het 'volle' individuele model 3.)

Kenmerken van het onderwijs op de basisscholen, die we eerder in navolging van Tesser & Iedema (2003) hebben aangeduid als 'kenmerken van effectief achterstandsonderwijs' blijken geen verdere verklaring te kunnen geven.

Maar een mogelijke (en beperkte) verklaring van de resterende schoolverschillen wordt wel gevonden in de leerlingcompositie van de school. Leerlingen afkomstig

van scholen met veel 1.9-leerlingen behalen, ook na controle voor hun individuele herkomst en hun prestatieniveau en advies, iets lagere onderwijsposities in de vierde jaar van het voortgezet onderwijs.

Over het causale proces, dat de compositie van basisschool verbindt met iets lagere onderwijsposities in het vierde jaar voortgezet onderwijs, kunnen we hier slechts speculeren. We hebben nog enkele analyses uitgevoerd om verder na te gaan waar dit compositie-effect op kan duiden.

Allereerst is nagegaan of de opleiding van de ouders nog een extra bijdrage levert aan de verklaring van de onderwijspositie in het vierde jaar. Bovendien zijn we nagegaan of het bij het 'compositie-effect' soms eigenlijk gaat om een effect van de (grote) steden. Hoewel we in deze aanvullende analyses wel enkele kleine effecten vonden, wordt de algemeen verklaringskracht van de modellen nauwelijks vergroot en blijven de (kleine) compositie-effecten toch min of meer overeind.

In het algemeen blijft de conclusie uit het onderzoek dat het grosso modo niet veel uitmaakt op welke basisschool een leerling heeft gezeten. Achtergrondkenmerken, individuele prestaties in groep 8 en vooral het advies zijn bepalend voor de positie in het vierde jaar voortgezet onderwijs.

## 8 Samenvatting en conclusies

### 8.1 De context van het onderzoek

De bestrijding van onderwijsachterstanden heeft sinds de zeventiger jaren in wisselende gedaanten op de politieke agenda gestaan. Hoewel de doelgroepen, instrumenten en speerpunten van het beleid in de loop van de tijd diverse malen zijn gewijzigd, is de doelstelling nauwelijks veranderd. Het ging en gaat nog steeds om het verbeteren van de onderwijskansen van autochtone en allochtone kinderen uit de lagere sociale milieus. Deze kinderen worden van huis uit minder goed toegerust om op school mee te komen, naar hogere schooltypen door te stromen en met een diploma op zak de arbeidsmarkt op te gaan. Daarom stelt de overheid al enkele decennia aan scholen en instellingen faciliteiten beschikbaar waarmee extra activiteiten uitgevoerd kunnen worden om de schoolprestaties en –loopbanen van deze achterstandskinderen te verbeteren.

Het achterstandenbeleid loopt nu dus al ruim dertig jaar. Van het begin af aan is de vraag gesteld of de extra maatregelen tot het gewenste effect leiden. Worden de prestaties van achterstandsleerlingen beter? Gaan ze naar hogere schooltypen? Halen ze vaker een diploma en halen ze een startkwalificatie?

Om dat vast te stellen worden sinds 1988 in het basis- en voortgezet onderwijs cohortonderzoeken uitgevoerd, op basis waarvan de cognitieve prestaties en het niveau van het gevolgde onderwijs van de doelgroepen periodiek in kaart worden gebracht. Inmiddels zijn gegevens van acht cohorten in het basisonderwijs en vier cohorten in het voortgezet onderwijs beschikbaar. Daarover is de afgelopen jaren uitgebreid gerapporteerd. In het voorliggende rapport is de bestaande kennis geactualiseerd en aangevuld, deels door resultaten uit eerder onderzoek te systematiseren en deels door (her)analyse van bestaande en nieuwe gegevens. Het rapport geeft een beeld van de ontwikkelingen in de schoolloopbanen van doelgroepleerlingen tussen 1988 en 2002.

In de periode die wordt beschreven, is de (beleids)context diverse malen veranderd: tot 1998 is het achterstandenbeleid gevoerd onder de noemer van het Onderwijsvoor-rangsbeleid (OVB), in 1998 is het OVB opgevolgd door het Gemeentelijke Onder-wijsachterstandenbeleid (GOA) en in 2001 is daar het Onderwijskansenbeleid (OK) bijgekomen. En niet alleen het onderwijsachterstandenbeleid is gewijzigd, ook het algemene onderwijsbeleid en de situatie in het onderwijs zelf zijn aan verandering onderhevig geweest. We noemen bijvoorbeeld de operatie *Weer Samen Naar School*

(WSNS), die ertoe heeft geleid dat een deel van de leerlingen die voorheen in aanmerking kwamen voor speciaal basisonderwijs, naar reguliere basisscholen zijn gegaan; de ontwikkeling van de *Brede School* waar achterstandskinderen ook deel kunnen nemen aan extra activiteiten; de *klassenassistenten* die extra aandacht voor zwakke kinderen mogelijk maakt. Ook in het voortgezet onderwijs zijn er de nodige veranderingen geweest: de invoering van de *Basisvorming* in het begin van de jaren negentig, de uitbreiding van het aantal *brede scholengemeenschappen*, en uiteraard de invoering van het *vmbo* (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) aan het eind van de jaren negentig

Door al deze veranderingen is het vrijwel onmogelijk om eenduidige uitspraken te doen over de effecten van *het* achterstandenbeleid. Dat is ook niet de pretentie van dit rapport geweest. We hebben slechts geprobeerd op een rijtje te zetten hoe de onderwijsachterstanden zich sinds 1988 hebben ontwikkeld; daarbij hebben we ons gebaseerd op gegevens die sinds 1988 in het kader van de LEO- en PRIMA-cohortonderzoeken in het basis- en voortgezet onderwijs zijn verzameld.

## **8.2 De evaluatie-onderzoeken LEO en PRIMA**

Vanaf 1988 is in het kader van de Landelijke Evaluatie Onderwijsvoorrangsbeleid (LEO) elke twee jaar een meting uitgevoerd onder ruim zeshonderd basisscholen in Nederland. In de LEO-metingen werden taal- en rekentoetsen en iq-testen afgenomen bij alle leerlingen van deze scholen in groep 4, 6 en 8, en schriftelijke vragenlijsten bij leerkrachten, directie en ouders. De scholensteekproef van LEO bestond bij elke meting uit een gedeelte dat representatief was voor alle Nederlandse basisscholen, en een aanvullende steekproef van scholen met relatief veel achterstandsleerlingen. In 1994 is LEO opgegaan in het cohortonderzoek primair onderwijs, kortweg PRIMA geheten. De doelstelling van PRIMA was breder dan de evaluatie van het OVB; ook enkele andere beleidsprogramma's moesten worden geëvalueerd. Daarvoor werd de scholensteekproef aangepast en werd ook groep 2 bij het onderzoek betrokken.

Voor de evaluatieonderzoeken in het voortgezet onderwijs wordt sinds 1988 om de vier jaar ongeveer de helft van de leerlingen die in groep 8 aan LEO- of PRIMA hebben deelgenomen, in het voortgezet onderwijs verder gevolgd. Jaarlijks wordt bij de vo-scholen informatie opgevraagd over klas, schooltype, rapportcijfers, vakkenkeuze en examenresultaten van de betreffende leerlingen. Zo wordt de schoolloopbaan tot aan het eind van het voortgezet onderwijs vastgelegd.

In onderstaand schema staat schematisch aangegeven in welke jaren informatie over de cohorten in het basis- en voortgezet onderwijs is verzameld.

*Schema - LEO- en PRIMA-metingen in basis- en voortgezet onderwijs sinds 1988<sup>1</sup>*

		2	(3)	4	(5)	6	(7)	8	vo1	Vo2	vo3	vo4	vo5	vo6
L1	1988			c		b		a						
	1989								a					
L2	1990			d		c		b		A				
	1991										a			
L3	1992			e		d		c				a		
	1993								c				a	
P1	1994	g		f		e		d		C				a
	1995										c			
P2	1996	h		g		f		e				c		
	1997								e					
P3	1998	i		h		g		f		E				
	1999										e			
P4	2000	j		i		h		g				e		
	2001								g					
P5	2002	k		j		i		h		G				

De ontwikkelingen in de schoolprestaties en de schoolloopbaangebeurtenissen zijn in dit rapport middels twee soorten vergelijkingen onderzocht. De eerste betreft zogenaamde cross-sectionele vergelijkingen, waarbij leerlingen in hetzelfde leerjaar, maar in verschillende meetjaren worden vergeleken: bijvoorbeeld groep 4 in 1988 met groep 4 in 1992, 1998 en/of 2002. De groepen die zo worden vergeleken, worden in dit rapport kortheidshalve aangeduid als de cross-sectionele cohorten, en zijn genoemd naar het jaar en de jaargroep waarin de LEO- of PRIMA-meting plaatsvond: cohort 88-4 bevat dus alle leerlingen die in 1988 in leerjaar 4 bij het LEO-onderzoek betrokken waren.

De tweede soort vergelijking betreft de longitudinale vergelijkingen, waarbij dezelfde leerlingen gedurende meer jaren zijn gevolgd. Zo zijn de leerlingen die in 1994 in groep 2 zijn getoetst, in 1996 in groep 4, in 1998 in groep 6 en in 2000 in groep 8 opnieuw bij het onderzoek betrokken, en is een deel van hen ook in het voortgezet

<sup>1</sup> L staat voor LEO, P voor PRIMA. Het cijfer daarachter geeft de meting aan. De cijfers in de bovenste rij staan voor de groep in het basisonderwijs (2 t/m 8) en het jaar in het voortgezet onderwijs (vo1 t/m vo6). De letters staan voor de leerlingcohorten. Zo bestaat cohort c uit de leerlingen die in 1988 zijn getoetst in groep 4, in 1990 in groep 6 en in 1992 in groep 8. Vervolgens zijn ze ook verder gevolgd in het voortgezet onderwijs.

onderwijs verder gevolgd. Ze worden aangeduid met het jaar dat ze in groep 8 zaten, met de letter L(ongitudinaal) erachter, bv. 2000-8L.

Niet alle cohorten worden in dit rapport beschreven. We hebben ons wat het basisonderwijs betreft beperkt tot de gegevens die zijn verzameld in de 1e LEO-meting (L1) en de 1e, 3e en 5e PRIMA-metingen (P1, P3 P5). De vo-cohorten zijn wel allemaal onderzocht.

### 8.3 Onderzoeksvragen

De vragen die in dit rapport centraal staan, zijn de volgende:

#### *Basisonderwijs*

- 1a. Hoe heeft de *relatieve* achterstand van de OAB-doelgroep leerlingen zich sinds 1988 ontwikkeld?
- 1b. Is er *absoluut* gezien sprake van stijgende schoolprestaties bij de (OAB-doelgroep-)leerlingen?
- 1c. In welke mate is er bij de (OAB-doelgroep)leerlingen sprake (geweest) van loopbaangebeurtenissen als zittenblijven, verwijzen naar speciaal onderwijs en schoolwisseling door verhuizing?

#### *Overgang basis- voortgezet onderwijs*

- 2a. Is er sinds 1988 sprake van veranderingen van advies aan en van schoolkeuze door de (OAB-doelgroep)leerlingen?
- 2b. Is er sinds 1988 sprake van veranderingen in de relatie tussen schoolprestaties en advies bij de (OAB-doelgroep)leerlingen?

#### *Voortgezet onderwijs*

- 3a. Hoe heeft de onderwijspositie van de (OAB-doelgroep)leerlingen zich sinds 1988 in het voortgezet onderwijs ontwikkeld? Is er sprake van een toenemende deelname van de doelgroep leerlingen aan de hogere vormen van onderwijs?
- 3b. In welke mate is er bij de (OAB-doelgroep)leerlingen sprake van loopbaangebeurtenissen als zittenblijven en op- en afstroom? Is dat sinds 1988 veranderd?

#### *Relatie basis- en voortgezet onderwijs*

- 4a. In welke periode van de schoolloopbaan ontstaat de achterstand voor de diverse OAB-categorieën? Is er wat dat betreft iets veranderd sinds 1988? Is er sprake van een toenemende meritocratisering, m.a.w.: zijn de prestaties sinds 1988 van meer belang en herkomstkenmerken van minder belang geworden voor de onderwijsloopbaan?



4b. Wat is de relatie tussen effectief achterstandsonderwijs in het basisonderwijs en de onderwijspositie van de (OAB-doelgroep)leerlingen aan het eind van het voortgezet onderwijs?

De vragen over het basisonderwijs zijn beantwoord in hoofdstuk 2 (vraag 1a) en 3 (vraag 1b en 1c). De overgang van basis naar voortgezet onderwijs (vraag 2a en 2b) staat beschreven in hoofdstuk 4. Vraag 3a en 3b zijn uitgewerkt in hoofdstuk 5, vraag 4a in hoofdstuk 6 en vraag 4b in hoofdstuk 7.

In alle vragen draait het om de onderwijspositie van de OAB-doelgroepleerlingen. De belangrijkste OAB-categorieën zijn de 1.25- en de 1.9-leerlingen, waarbij we binnen de 1.25-categorie een onderscheid hebben gemaakt tussen de 1.25-ex en de 1.25-leerlingen. Dat is gedaan in verband met de aanscherping van de criteria voor het 1.25-gewicht die geleidelijk aan is ingevoerd en in 1998 is voltooid. Vóór de aanscherping konden leerlingen in aanmerking komen voor het 1.25-gewicht als één van de ouders een opleiding had op maximaal vbo-niveau. Ná die tijd werd de voorwaarde dat *beide* ouders laag opgeleid (maximaal vbo) moesten zijn om het kind het 1.25-gewicht te geven. Dat resulteerde in twee typen 1.25-leerlingen:

- de leerlingen van wie *één van de ouders* een hogere opleiding heeft dan vbo en die volgens de oude criteria in aanmerking kwamen voor een wegingsfactor, maar na aanscherping van de criteria niet meer. Sinds 1998 hoort deze groep tot de 1.0-categorie. We noemen die '1.25-ex';
- de leerlingen van wie *beide* ouders maximaal vbo hebben gevolgd en die ook volgens de aangescherpte criteria in aanmerking komen voor gewicht 1.25.

Door dit onderscheid in de 1.25-leerlingen is de groep 1.0-leerlingen ook afgebakend: dit waren de leerlingen van wie beide ouders een hogere opleiding hebben dan vbo, maar sinds 1998 horen ook de leerlingen met één hoger opgeleide ouder tot deze groep. Deze laatste groep leerlingen zijn door ons echter ondergebracht in de categorie '1.25-ex'. De resterende 1.0-leerlingen noemen we hier 1.0+-leerlingen: de leerlingen die zowel voor als na de aanscherping tot de 1.0-categorie behoorden.

In schema gezet:

	<i>criteria</i>	<i>voor aanscherping</i>	<i>na aanscherping</i>
1.0+	beide ouders hoger dan vbo	1.0	1.0
1.25-ex	één van beide ouders maximaal vbo	1.25	1.0
1.25	beide ouders maximaal vbo	1.25	1.25
1.9	uit buitenland, en één ouder laag opgeleid en/of laag beroepsniveau	1.9	1.9

Binnen de 1.9-leerlingen zijn leerlingen van Turkse, Marokkaanse, Surinaams/Antilliaanse en ‘overige’ herkomst onderscheiden. Daarnaast is er ook een categorie ‘gemengd’, waarbij één ouder van autochtone en één ouder van allochtone herkomst is.

#### 8.4 Onderzoeksresultaten

In deze paragraaf geven we een samenvatting van onze bevindingen. We doen dat aan de hand van de hierboven geformuleerde onderzoeksvragen.

*Vraag 1a. Hoe heeft de relatieve achterstand van de OAB-doelgroep leerlingen zich sinds 1988 ontwikkeld?*

De relatieve achterstand is bepaald door de landelijk gemiddelde taal- en rekenscores op 50 te zetten, en de scores van de OAB-categorieën daar tegen af te zetten. De relatieve achterstand is dus de achterstand ten opzichte van het landelijk gemiddelde. Uit de *cross-sectionele* vergelijking kwam naar voren dat alleen de taal- en rekenprestaties van de 1.9-leerlingen in groep 8 zich relatief gezien positief hebben ontwikkeld ten opzichte van het landelijk gemiddelde. Bij de andere OAB-categorieën en in de andere leerjaren is die positieve tendens niet zichtbaar. De relatieve taalprestaties van de 1.9-leerlingen in groep 8 zijn bij alle herkomstlandgroepen verbeterd, maar de grootste stijging heeft plaatsgevonden bij de Marokkaanse leerlingen. Ook bij begrijpend lezen zijn zij, als enige, dicht bij het landelijk gemiddelde gekomen. Wat *rekenen* betreft zijn de relatieve prestaties van zowel de Marokkanen als de Turken verbeterd. Zij hebben hun achterstand ten opzichte van het landelijk gemiddelde en ten opzichte van de leerlingen die niet tot de doelgroepen behoren sinds 1988 dus iets ingehaald.

Wanneer we rekening houden met de verblijfsduur in Nederland, dan zien we in groep 2 nog geen duidelijke relatie tussen verblijfsduur en de relatieve prestaties. Voor kinderen van 6 à 7 jaar liggen de verblijfsduurcategorieën ook tamelijk dicht bij elkaar, en vrijwel al deze kinderen zijn in groep 1 van het basisonderwijs ingestroomd. In groep 8 zien we wel dat de prestaties van kinderen met een verblijfsduur korter dan vier jaar, veel lager zijn dan degenen die hier al langer wonen. Opvallend is dat dit verschil in 1988 veel groter was dan in de latere cohorten. Wellicht heeft dit te maken met maatregelen die na 1988 zijn genomen op het gebied van de opvang van zij-instromers.

In het algemeen kunnen we concluderen dat in de G4 relatief gezien de laagste prestaties worden gehaald, gevolgd door de G21. In de plattelandsgemeenten en ‘overige’ gemeenten liggen de prestaties van alle OAB-categorieën, dus ook die van de autoch-

tone achterstandskinderen, wat hoger. Dat de autochtone kinderen in plattelandsgemeenten het niet slechter doen dan in andere gemeenten, wijkt af van de meer gangbare bevinding dat de achterstand in plattelandsgebieden juist groter is dan daarbuiten. Die grotere achterstand blijkt echter te maken te hebben met het lagere opleidingsniveau van de ouders in plattelandsgebieden. Door het onderscheid dat wij hebben gemaakt tussen de twee typen 1.25-leerlingen (1.25-ex en 1.25) wordt impliciet gecontroleerd voor het opleidingsniveau van de ouders, met als gevolg dat de achterstand in de plattelandsgemeenten verdwijnt. Bij gelijk opleidingsniveau van de ouders halen kinderen in plattelandsgemeenten dezelfde prestaties als kinderen in de rest van het land.

De *longitudinale* vergelijking maakt vooral duidelijk dat de relatieve achterstand van beide 1.25-categorieën in de loop van het basisonderwijs steeds groter wordt. Bij rekenen is die relatieve achteruitgang groter dan bij taal. Ondanks alle vormen van achterstandsbeleid is daar in de loop van de tijd geen verandering in gekomen. Voor de 1.9-leerlingen ziet het er gunstiger uit. In het meest recente cohort is de taalachterstand ten opzichte van de 1.0+-leerlingen in de loop van het basisonderwijs zelfs kleiner geworden, met name bij de Turken en Marokkanen; bij rekenen loopt de achterstand alleen iets op voor de Surinamers/Antillianen, maar wel minder dan bij de 1.25-(ex)leerlingen.

Verder blijkt dat kinderen die, toen ze in groep 4 zaten korter dan vier jaar in Nederland woonden (zgn. zij-instromers), in de leerjaren daarna méér vooruitgang hebben geboekt dan kinderen die in Nederland zijn geboren. De verklaring daarvoor zou kunnen zijn dat deze kinderen met een grotere achterstand binnenkwamen en er voor hen meer 'winst' te behalen viel dan voor kinderen die in Nederland zijn geboren. Die 'winst' is in de loop van de tijd wel groter geworden: zij-instromers die in 1998 of 2002 in groep 8 zaten, haalden niet alleen hogere taalscores maar ook hogere reken-scores dan vergelijkbare kinderen in 1988.

De ontwikkeling van de relatieve *taalprestaties* verloopt in alle gemeentetypen vrijwel gelijk. De *rekenprestaties* ontwikkelen zich in de G4 ongunstiger dan in de andere gemeentetypen: tussen groep 4 en groep 8 wordt de achterstand ten opzichte van vergelijkbare kinderen in andere gemeenten groter. Maar in het laatste cohort lijkt die ongunstige ontwikkeling tot stilstand te zijn gebracht.

*Vraag 1b. Is er absoluut gezien sprake van stijgende schoolprestaties bij de (OAB-doelgroep-)leerlingen?*

De relatieve achterstand van leerlingen zegt niets over hun absolute prestaties. Het is goed mogelijk dat de relatieve achterstand van de doelgroepleerlingen blijft bestaan of zelfs nog groter wordt, terwijl de absolute prestaties omhoog gaan. Dat gebeurt

namelijk als niet alleen de doelgroepleerlingen maar ook de andere leerlingen beter zijn gaan presteren. En dat blijkt hier ook het geval te zijn. Bij alle leerlingen, zowel bij de 1.0+-leerlingen als bij alle categorieën doelgroepleerlingen, is namelijk sprake van een absolute stijging van het taal- en rekenvaardigheidsniveau tussen 1994 en 2002. Deze stijging treedt vooral op tussen 1994 en 1998; in de jaren daarna is er eerder sprake van stabilisatie van de vaardigheidsniveaus. Wanneer we naar de leeftijden van de leerlingen kijken, dan vindt de sterkste stijging van de vaardigheden plaats in groep 4. Dit wijst er dus op dat het Nederlandse basisonderwijs in deze jaren een hoger niveau heeft bereikt en dat dit nog het sterkst geldt voor de leerprestaties in de lagere groepen.

De OAB-doelgroepen volgen deze algemene tendens en wijken daarbij hooguit licht af van de 1.0+-leerlingen. De ontwikkelingen bij de verschillende OAB-categorieën van de taalvaardigheid in groep 4 en 6 zijn niet erg eenduidig, maar aan het eind van het basisonderwijs, bij de taalvaardigheid in groep 8 is er een tendens dat de allochtone OAB-groepen een deel van hun achterstand inlopen. Wat betreft de rekenvaardigheid is bij de groepen 4 en 8 de tendens dat vrijwel alle OAB- en herkomstlandcategorieën hun achterstand enigszins inlopen. Ook de 1.25-leerlingen lopen iets in. Bij begrijpend lezen hebben de Turkse en Marokkaanse 1.9-leerlingen in 2002 een stukje van hun achterstand op de referentiegroep van 1.0+-leerlingen ingehaald. Bij alle drie de vakken gaat het wel steeds om een bescheiden vooruitgang.

Scholen op het platteland wijken, in tegenstelling tot de verwachting, nauwelijks af van het landelijk gemiddelde. In de grote steden (de G4 en G21) worden in alle groepen wel lagere taal- en rekenscores behaald, maar deze achterstand is in 2002 minder dan in de jaren daarvoor.

Door het gebruik van vaardigheidsscores was het ook mogelijk om per leerling na te gaan hoe zijn of haar taal- en rekenvaardigheden zich hebben ontwikkeld tussen groep 4 en groep 8. En door twee cohorten te vergelijken (die vier jaar na elkaar zijn ingestroomd in de basisschool) werd het mogelijk om veranderingen in deze leerwinsten in de tijd vast te stellen.

Hier is de overheersende tendens dat de leerwinsten in het tweede cohort duidelijk lager zijn dan die in het eerste. En daarvoor is ook een duidelijke verklaring: het startvaardigheidsniveau in groep 4 is bij alle categorieën leerlingen in het tweede cohort beduidend hoger, terwijl het eindvaardigheidsniveau in groep 8 ongeveer hetzelfde blijft. De leerlingen van beide cohorten zijn aan het eind, in 1998 en in 2002, gemiddeld ongeveer even vaardig, maar het tweede cohort is al eerder in hun schoolloopbaan begonnen met het verwerven van die vaardigheden.

Naast deze hoofdtendens kunnen we concluderen dat bij de leerwinst in taal de diverse OAB-categorieën wisselend presteren. Beide groepen 1.25-leerlingen, de gemeng-

de en de Surinaams/Antilliaanse 1.9-groep boeken minder leerwinst dan de 1.0+-leerlingen, terwijl drie andere groepen 1.9-leerlingen juist meer leerwinst boeken: de Turkse, de Marokkaanse en de overige 1.9-leerlingen.

Bij de leerwinst in rekenen behalen alle groepen 1.9-leerlingen meer leerwinst dan de referentiegroep van 1.0+-leerlingen, terwijl beide groepen 1.25-leerlingen nauwelijks verschillen van deze referentiegroep. Maar de grotere leerwinst van de 1.9-leerlingen wordt alleen bereikt in het eerste cohort; in het tweede cohort is deze verdwenen.

De beperkte analyse van de leerwinst bij begrijpend lezen tenslotte wijst op een iets lagere leerwinst van alle OAB-categorieën in vergelijking met de 1.0+-leerlingen.

*Vraag 1c. In welke mate is er bij de (OAB-doelgroep)leerlingen sprake (geweest) van loopbaangebeurtenissen als zittenblijven, verwijzen naar speciaal onderwijs en schoolwisseling door verhuizing?*

Bij het bepalen van leerwinsten is uitgegaan van longitudinale cohorten, die een niet-representatieve deelverzameling vormen uit de cross-sectionele cohorten. Alleen leerlingen die onvertraagd in groep 8 zijn aangekomen en niet tussentijds van school zijn gewisseld, maken deel uit van de longitudinale steekproeven. Leerlingen die zijn blijven zitten, zijn doorverwezen naar het speciaal onderwijs of die verhuisd zijn, zitten niet in deze steekproef.

Uit een afzonderlijke analyse in dit onderzoek is gebleken dat zulke bijzondere loopbaangebeurtenissen als zittenblijven, verwijzing naar speciaal basisonderwijs en wisseling van basisschool in het algemeen vaker voorkomen bij de verschillende OAB-categorieën dan bij de 1.0+-leerlingen. Zittenblijven en verwijzing zullen ongetwijfeld te maken hebben met het lagere prestatieniveau van de doelgroepleerlingen. Maar ook het vaker van school wisselen door vooral de 1.9-leerlingen, veelal als gevolg van verhuizingen, kan voor deze groep een extra handicap betekenen in hun schoolloopbaan.

*Vraag 2a. Is er sinds 1988 sprake van veranderingen van advies aan en van schoolkeuze door de (OAB-doelgroep)leerlingen?*

Bij de vergelijking van de advisering in de vier cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 2000-8, is het algemene beeld dat het aandeel laagste en hoogste categorieën is gestegen en het aandeel middencategorieën is gedaald.

We zien een duidelijke stijging in het advies voor het meer individuele onderwijs waarbij extra begeleiding wordt gegeven, voorheen vso/ivbo, nu vmbo-pro en -lwoo. Die stijging komt geheel voor rekening van de 1.25- en 1.9-leerlingen. Bij die groepen is sprake van een verdubbeling ten opzichte van 1988.

De 1.0+-leerlingen laten daarentegen een aanzienlijke stijging zien van het percentage leerlingen met een havo/vwo- of vwo-advies. Ook bij de 1.9-categorie is het aandeel

havo/vwo-adviezen met enkele procenten gestegen, maar in het cohort 2000-8 lijkt er sprake van een keerpunt: de stijgende lijn is omgebogen naar een daling. Die daling moet worden toegeschreven aan de 'gemengde' en 'overige' categorie 1.9-leerlingen. Bij de andere drie groepen, de Surinamers/Antillianen, Marokkanen en Turken, is bij de hoogste adviezen namelijk wel sprake van een continue stijgende lijn.

Er lijkt over de hele linie sprake van een dalend percentage adviezen dat exact wordt opgevolgd. Lag het percentage in het 88-8-cohort nog rond de 50, in 2000-8 is het gedaald naar circa 40. De 1.25-leerlingen namen en nemen het advies het meest over, de 1.9-leerlingen het minst.

De mate waarin het advies wordt opgevolgd, is sterk afhankelijk van het geadviseerde schooltype. Zo wordt in het 2000-8-cohort een havo/vwo-advies in 76 procent van de gevallen gerealiseerd, terwijl een vmbo-kbl/gl-advies daarentegen slechts in 2 procent exact wordt opgevolgd. Niet geheel toevallig is bij dit laatste advies het percentage leerlingen dat in een brede (meestal vmbo-brede) brugklas zit, het grootst (49 procent). Verder zit tweederde van de leerlingen met alleen een havo-advies in een havo-vwo-brugklas, en is één op de zeven leerlingen met een vmbo-tl/havo-advies naar havo gegaan. Er is hier derhalve sprake van een sterke opwaartse trend. Dat is ook het geval bij leerlingen met een vmbo-tl of lager advies die gekozen hebben voor brugklas vmbo-tl/havo. Mogelijk speelt hierbij een rol dat deze leerlingen gekozen hebben voor een school zonder vmbo-afdeling.

De opvallende groei in het meer op de individuele leerling gerichte onderwijs die we bij de adviezen al zagen, zien we terug in de feitelijke verdeling over de schooltypen in het eerste jaar. De leerwegen vmbo-pro en vmbo-lwoo trekken in het cohort 2000-8 tezamen 6,5 procent van alle leerlingen, tegen 2,9 procent vso/ivbo in het 88-8-cohort. Bij de 1.25-ex, de 1.25- en de 1.9-leerlingen is sinds 1988 sprake van een verdrievoudiging van die schooltypecategorieën. In het cohort 2000-8 volgt circa 15 procent van de 1.25- en 1.9-leerlingen praktijkonderwijs (vmbo-pro) of leerwegerondersteunend onderwijs (vmbo-lwoo). Eveneens circa 15 procent van de 1.25- en 1.9-leerlingen zit in het meest recente cohort in een havo/vwo- of vwo-klas. Ook dat is een stijging ten opzichte van 1988, maar dan van slechts enkele procenten. Bij de 1.9-leerlingen komt die stijging geheel voor rekening van de Surinamers/Antillianen en de Marokkanen. Bij de andere herkomstlandcategorieën zien we juist weer een daling na 1996. Het zal dan ook niet eenvoudig zijn om de doelstelling van het nieuwe LBK dat het percentage allochtone leerlingen op het hoogste niveau in de komende jaren met 4 procent moet stijgen, te halen.

De 1.25-ex en 1.0+-leerlingen gaan veel vaker naar hogere schooltypen dan de 1.25- en 1.9-leerlingen. Bij de 1.0+-leerlingen gaat zelfs bijna de helft naar havo/vwo en vwo. Dat is ruim 10 procent meer dan in 1988.

Gaan we nog even uit van de oude onderwijstypen dan ligt het gemiddelde onderwijstype in het 1<sup>e</sup> jaar voortgezet onderwijs voor de 1.0+-leerlingen tussen mavo/havo en havo, voor de 1.25-ex tussen mavo en mavo/havo en voor de 1.25- en 1.9-leerlingen tussen vbo/mavo en mavo. Daarin is tussen 1988 en 2000 niet veel verandering gekomen.

Hoewel de prestaties in de G4 lager zijn dan in de rest van het land, is er zeker geen sprake van dat ook de adviezen en schoolkeuzen in de G4 lager zijn. In tegendeel: de 1.0+-, 1.25- en 1.9-leerlingen in de G4 zitten gemiddeld op een hoger schooltype dan vergelijkbare kinderen in de rest van het land. Voor een deel heeft dat te maken met het feit dat ze méér van het advies zijn afweken, dat is met name bij de 1.25- en 1.9-leerlingen het geval. Maar dat is niet de enige reden van de hogere schooltypen. De adviezen in de G4 zijn sinds 1988 ook wat hoger dan in de andere gemeenten. Daarvóór gingen juist de kinderen in plattelandsgemeenten naar wat hogere schooltypen. Maar de gemiddelde onderwijspositie van die kinderen is sinds het 88-8-cohort iets gedaald.

*Vraag 2b. Is er sinds 1988 sprake van veranderingen in de relatie tussen schoolprestaties en advies bij de (OAB-doelgroep)leerlingen?*

De 1.0+-leerlingen krijgen bij gelijke prestaties iets hogere adviezen dan de 1.25-ex en de 1.25-leerlingen. De 1.25-ex krijgen bij gelijke prestaties de laagste adviezen. Daarin is sinds 1988 geen verandering gekomen. Wat wel is veranderd, is de relatie tussen de prestaties en adviezen bij de 1.9-leerlingen. Kregen deze leerlingen in 1988 en 1992 na controle voor de prestaties nog iets hogere adviezen dan de 1.0+-leerlingen, in 1996 en 2000 zijn hun adviezen bij gelijke prestaties iets lager. Het verschil ten opzichte van de 1.0+-categorie is wel kleiner dan bij beide 1.25-categorieën. Maar van de vroegere ‘overadvisering’ van de 1.9-leerlingen is in ieder geval geen sprake meer.

*Vraag 3a. Hoe heeft de onderwijspositie van de (OAB-doelgroep)leerlingen zich sinds 1988 in het voortgezet onderwijs ontwikkeld? Is er sprake van een toenemende deelname van de doelgroepleerlingen aan de hogere vormen van onderwijs?*

Vier jaar na het verlaten van het basisonderwijs zit bijna 40 procent van de leerlingen uit cohort 96-8 in het havo of vwo. Eénderde van de leerlingen zit in een klas met mavo, en ruim een kwart van de leerlingen zit in het (i)vbo. De resterende leerlingen zitten in overige schooltypen (bijv. speciaal onderwijs). Het percentage havo/vwo-leerlingen is in de loop van de tijd licht gestegen. In de percentages (i)vbo- en mavo-leerlingen zit sinds het 88-8-cohort geen duidelijke ontwikkeling. Ze schommelen rond de dertig procent.

De toename van het aandeel havo/vwo-leerlingen komt bijna geheel voor rekening van de 1.0+-leerlingen. Bij deze groep is er tussen het 88-8-cohort en het 96-8-cohort sprake van een stijging van 8 procent. Ook het percentage mavo/havo en havo is met enkele procenten gestegen. Dit is uiteraard ten koste gegaan van de lagere schooltypen. Bij de andere OAB-categorieën is het percentage havo/vwo en vwo ook iets omhoog gegaan, maar daar is de stijging gering. Een opvallende stijging vinden we nog wel bij de 1.9-leerlingen: het percentage mavo/havo en havo is sinds 1988 met 6 procent gestegen, bij de Turkse leerlingen zelfs met 10 procent.

De verschillen tussen de 1.0+-leerlingen en de andere groepen zijn in alle drie de cohorten groot: circa 30 procent van de 1.0+-leerlingen zit in het vierde jaar in havo/vwo, terwijl dat bij de drie andere groepen tussen de 6 en 12 procent is. Wat verder opvalt is dat de verdeling over de schooltype bij de 1.9-leerlingen gunstiger is dan die van de 1.25-leerlingen. Er zitten iets meer 1.9- dan 1.25-leerlingen op een van de twee hoogste onderwijscategorieën.

De 1.25-ex-leerlingen zijn het beste af in de plattelandsgemeenten en de 'overige' gemeenten. Daar gaat ongeveer 10 procent méér leerlingen naar de hogere schooltypen dan dezelfde groep leerlingen in de G4 en G21. In de G4 zitten de 1.25-leerlingen vaker op de schooltypen met havo of vwo. Ruim een kwart zit op een dergelijk schooltype; in de andere gemeentetypen is dat 6-10 procent lager. Ook het percentage 1.9-leerlingen dat op een schooltype met havo of vwo zit, is in de G4 wat hoger dan in de andere gemeentetypen.

*Vraag 3b. In welke mate is er bij de (OAB-doelgroep)leerlingen sprake van loopbaangebeurtenissen als zittenblijven en op- en afstroom? Is dat sinds 1988 veranderd?*

Bij alle wegingscategorieën is het zittenblijven na de invoering van de Basisvorming drastisch gedaald, met name in leerjaar 1. Vooral de 1.9-leerlingen zijn minder vaak gedoubleerd: in het 96-8-cohort zijn er 20 procent minder allochtone zittenblijvers dan in het 88-8-cohort. In cohort 88-8 doubleerden de 1.9-leerlingen nog aanzienlijk vaker dan de Nederlandse (doelgroep)leerlingen. In cohort 92-8 was het verschil met de autochtone leerlingen al wat afgenomen. In cohort 96-8 blijven de allochtone doelgroepleerlingen niet veel vaker zitten dan de Nederlandse 1.25-leerlingen, die op hun beurt iets vaker blijven zitten dan de 1.25-ex en 1.0+-leerlingen.

Zittenblijven komt niet op alle schooltypen even vaak voor. In het mavo wordt het vaakst gedoubleerd, in het vwo het minst. Dat was in het 88-8-cohort zo en is acht jaar later nog steeds het geval. Uiteraard hangt dat samen met de leerlingpopulatie op een school. De lagere schooltypen worden immers het meest bezocht door achter-



standsleerlingen. In bijna alle schooltypen is het percentage zittenblijvers sinds 1988 fors gedaald. Alleen het vwo heeft daarin niet meegedaan, maar daar was het percentage al vrij laag.

Zowel in het 88-8-cohort als in het 96-8-cohort is in de G4 door alle OAB-categorieën het meest gedoubleerd. De categorie 1.25-ex doubleert daar het meest. In het 88-8-cohort ging het in de G4 om één op de 2 à 3 leerlingen, in het 96-8-cohort om één op de vijf. Dat is toch nog 1,5 keer zoveel als in de G21 en 2 à 3 x zoveel als in de plattelands- en overige gemeenten. Dus het feit dat de 1.25- en 1.9-leerlingen in de G4 vaker naar de hogere schooltypen gaan dan in andere gemeenten, blijft niet zonder gevolgen. Het neveneffect is zichtbaar dat het niveau te hoog is en ze een jaar langer over het voortgezet onderwijs moeten doen.

In vier jaar tijd wisselen veel leerlingen één of meerdere malen van schooltype, óf omdat ze vanuit een combinatietype naar een enkelvoudig type gaan, bijvoorbeeld van havo/vwo naar vwo, óf omdat het schooltype waar ze op zitten te makkelijk of te moeilijk blijkt te zijn en ze naar een hoger of lager type overstappen, bijvoorbeeld van havo naar vwo of andersom.

De landelijke cijfers geven aan dat er steeds minder leerlingen in het vierde jaar op hetzelfde schooltype zitten als in het eerste jaar. Bij het 88-8-cohort ging het nog om bijna de helft van de leerlingen, bij het 96-8-cohort om iets meer dan een kwart. De grootste sprong deed zich voor tussen het 88-8- en 92-8-cohort, wat waarschijnlijk te maken heeft met de invoering van de Basisvorming. Door de brede brugklassen in het eerste jaar hebben meer leerlingen daarna een keuze voor een enkelvoudig schooltype moeten maken.

Van degenen die in het vierde jaar op een ander schooltype zitten dan in het eerste jaar, is een iets groter deel op het laagste niveau van het combinatietype terecht gekomen dan op het hoogste niveau.

De 1.25-leerlingen wisselen het minst vaak van schooltype. Eén op de drie 1.25-leerlingen zit in het vierde jaar nog op exact hetzelfde schooltype als in het eerste jaar; bij de 1.0+-leerlingen is dat één op de vier. De 1.0+-leerlingen zijn vaker naar een hoger type overgestapt dan de (ex-)achterstandsleerlingen.

De (i)vbo en mavo-leerlingen die onvertraagd in de vierde klas zijn aangekomen hebben aan het eind van dat jaar eindexamen gedaan. In het (i)vbo wijken slagingspercentages niet veel af van die in het mavo. Wel slagen de 1.9-leerlingen in het mavo wat minder vaak dan de 1.9-leerlingen in (i)vbo. Bij de 1.25-leerlingen is dat precies andersom. In beide schooltypen blijft het slagingspercentage van de 1.9-leerlingen achter bij die van de andere groepen, waarbij vooral de Turkse leerlingen er ongunstig vanaf komen. Tussen de drie cohorten zitten wat kleine verschillen, maar een duidelijke trend is er niet in te ontdekken.

Na het (i)vbo- of mavo-diploma kunnen de geslaagden gaan werken, al dan niet in deeltijd, hun schoolloopbaan continueren in het voortgezet onderwijs of in het middelbaar beroepsonderwijs, of iets anders gaan doen (huishouden, onbetaald werk). De overgrote meerderheid van de (i)vbo- en mavo-ge-diplomeerden uit cohort 96-8 is een opleiding gaan volgen. De 1.25-(ex)leerlingen kiezen gemiddeld wat vaker voor betaald werk na het behalen van hun (i)vbo- of mavo-diploma dan de 1.0+- en 1.9-leerlingen. Ook dit verschil is onveranderd sinds cohort 88-8. Tussen de allochtone herkomstlandgroepen zijn weinig verschillen.

De belangrijkste ontwikkeling die we bij de soorten vervolgonderwijs kunnen vaststellen is dat de (i)vbo- en mavo-ge-diplomeerden uit cohort 96-8 nauwelijks nog hun schoolloopbaan in het *voortgezet* onderwijs vervolgen. Van de (i)vbo-ge-diplomeerden is in het 96-8-cohort 99% naar het mbo gegaan; bij de mavo-ge-diplomeerden is dit percentage 95. In de cohorten 88-8 en 92-8 kozen de (i)vbo-ge-diplomeerden nog relatief vaak voor een extra jaar in het (i)vbo en de geslaagde mavo-leerlingen gingen vrij vaak door naar het havo.

*Vraag 4a. In welke periode van de schoolloopbaan ontstaat de achterstand voor de diverse OAB-categorieën? Is er wat dat betreft iets veranderd sinds 1988? Is er sprake van een toenemende meritocratisering. Met andere woorden: zijn de prestaties sinds 1988 van meer belang en herkomstkenmerken van minder belang geworden voor de onderwijsloopbaan?*

Bij zowel de 1.25-leerlingen als de 1.25-ex-leerlingen is de achterstand voor ongeveer 33% terug te voeren op lagere taalscores in groep 8 en voor ongeveer 25% op hun startniveau. Een belangrijk stuk van de achterstand blijft 'onverklaard' en lijkt dus in het voortgezet onderwijs zelf tot stand te komen. Bij de 1.9-leerlingen zijn de taalscores in groep 8 van doorslaggevend belang. Zij verklaren voor rond de 70% van de latere achterstand in het 4<sup>e</sup> jaar voortgezet onderwijs. Rekenscores zijn van minder belang, evenals het instapniveau. De drie genoemde factoren verklaren het overgrote deel van de achterstand. Alleen bij de gemengde groep 1.9-leerlingen zijn de taalscores van wat minder gewicht en is het onverklaarde deel van de achterstand wat groter. Voor een deel van de leerlingen is nagegaan of achterstanden al eerder dan groep 8 zijn ontstaan. En dat blijkt zeker het geval te zijn. Bij bijna alle groepen 1.9-leerlingen kan hun achterstand in het vierde jaar voortgezet onderwijs voor ongeveer de helft verklaard worden door hun lagere taalscores die acht jaar eerder zijn behaald in groep 4 van de basisschool. Ook latere taalscores in groepen 6 en 8 verklaren nog een deel van de achterstand, terwijl de overige factoren van weinig belang zijn. Zo bezien heeft de achterstand dus vooral te maken met het taalniveau aan het begin van het basisonderwijs, wordt die achterstand gedurende het basisonderwijs nog wat groter, maar voegt de overgang naar het voortgezet onderwijs en de verdere loopbaan daarbinnen nog maar relatief weinig achterstand toe. Ook bij beide groepen 1.25-

leerlingen blijkt hun achterstand via taalscores al vanaf het begin van het basisonderwijs tot stand te komen.

Dit beeld wijkt weinig af van die van de eerdere cohorten: de achterstanden van de verschillende OAB-categorieën in het vierde jaar van het voortgezet onderwijs zijn doorgaans al vroeg op de basisschool ontstaan en zijn in de loopbaan daarna, vaak in wisselende mate voor de verschillende groepen, nog wat verder toegenomen.

*Vraag 4b. Wat is de relatie tussen effectief achterstandsonderwijs in het basisonderwijs en de onderwijspositie van de (OAB-doelgroep)leerlingen aan het eind van het voortgezet onderwijs?*

De relatie tussen de basisschool waar leerlingen op hebben gezeten en de onderwijspositie die zij aan het eind van het voortgezet onderwijs hebben bereikt, blijkt voor 90 procent toegeschreven te kunnen worden aan de kenmerken van de leerling zelf, zoals de herkomst van de leerlingen, en hun prestatieniveau, inclusief het advies, in groep 8. Kenmerken van het onderwijs op de basisscholen, die we hebben aangeduid als ‘kenmerken van effectief achterstandsonderwijs’ blijken geen verdere verklaring te kunnen geven. Tenminste niet in die zin dat effectief achterstandsonderwijs in het voortgezet onderwijs ook nog doorwerkt, bijvoorbeeld doordat leerlingen gemotiveerder zijn geworden, beter hebben ‘leren leren’, etc.

Wat nog wel een (kleine) rol speelt is de leerlingcompositie van de basisschool. Leerlingen afkomstig van basisscholen met veel 1.9-leerlingen behalen, ook na controle voor hun individuele herkomst en hun prestatieniveau en advies, iets lagere onderwijsposities in de vierde jaar van het voortgezet onderwijs.

Maar in het algemeen maakt het *grosso modo* niet veel uit op welke basisschool een leerling heeft gezeten. Achtergrondkenmerken, individuele prestaties in groep 8 en vooral het advies zijn bepalend voor de positie in het vierde jaar voortgezet onderwijs.

## **8.5 Conclusies**

Op de vraag of het achterstandenbeleid sinds 1988 effect heeft gehad, kan op basis van dit rapport geen eenduidig antwoord worden gegeven. In de eerste plaats is het vanwege de vele wijzigingen die in die periode in het beleid en in het onderwijsveld hebben plaatsgevonden onmogelijk om de directe relatie te leggen tussen het beleid en de ontwikkeling van de prestaties van de leerlingen. In de tweede plaats hangt het antwoord af van de vraag wat het effect van het achterstandenbeleid had moeten zijn. Wanneer het gaat om een verbetering van de prestaties en loopbanen van de doelgroep leerlingen, zouden de resultaten kunnen duiden op een positief effect. We hebben namelijk geconstateerd dat de taal- en rekenprestaties van alle leerlingen, ook die

van de OAB-doelgroepleerlingen, tussen 1988 en 2002 zijn verbeterd. Maar als het gaat om reductie van sociale ongelijkheid, dan is er na 15 jaar OVB, GOA en OnderwijsKansenbeleid weliswaar sprake van een lichte vooruitgang bij de allochtone leerlingen, maar pakt het oordeel voor de autochtone doelgroepleerlingen minder positief uit. Omdat de prestaties van de 1.0+- én van de 1.9-leerlingen in de loop van het basisonderwijs méér vooruit zijn gaan dan die van de 1.25-leerlingen, is de positie van de autochtone doelgroep aan het eind van het basisonderwijs relatief gezien zwakker dan aan het begin. Dat was in 1988 al zo en daarin is in 2002 niets veranderd. Vooral voor de 1.25-leerlingen die nu nog steeds tot de OAB-doelgroepen behoren, is de situatie wat dat betreft ongunstig. Aan het eind van het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs zijn ze zelfs al door de 1.9-leerlingen ingehaald.

Hoewel de directe relatie met het beleid moeilijk te leggen is, kan wel worden gesteld dat 1.25-leerlingen tot nu toe weinig profijt van de beleidsmaatregelen hebben gehad en dat substantiële effecten derhalve ook niet verwacht konden worden. Het lage gewicht en de ingebouwde drempel in de gewichtenregeling zorgen er al jaren voor dat een groot deel van de autochtone doelgroepleerlingen in de praktijk niet of nauwelijks wordt gefaciliteerd.

Gezien de ongunstige onderwijspositie van de 1.25-leerlingen, lijkt de herijking van de gewichtenregeling waarbij het gewicht voor kinderen van laag opgeleide ouders omhoog gaat en de drempel omlaag, dan ook gerechtvaardigd.

Opvallend in dit verband is de bevinding dat de prestaties van leerlingen in plattelandsgemeenten niet lager zijn dan die van de autochtone achterstandskinderen in de rest van het land. Ze wijken niet af van het landelijk gemiddelde en zijn zelfs hoger dan die van 1.25-leerlingen in de G4 en G21. Dat is in tegenspraak met resultaten van eerder onderzoek, waarin werd geconcludeerd dat juist plattelandsgebieden te kampen hebben met een relatief grote achterstand. Onze wat afwijkende indeling van OAB-categorieën en gemeente-typen leiden blijkbaar tot een ander beeld. De verklaring moet worden gezocht in het opleidingsniveau van de ouders. In plattelandsgebieden zijn de ouders van 1.25-leerlingen gemiddeld genomen hoger opgeleid dan in de (middel)grote steden. Zo heeft in de G4 20% van de ouders van 1.25-leerlingen een opleidingsniveau van maximaal lager onderwijs; in de G21 is dat 14 procent en in de plattelandsgemeenten slechts 4 procent. Door het onderscheid tussen 1.25-leerlingen en 1.25-ex-leerlingen wordt impliciet voor het opleidingsniveau gecorrigeerd en treedt een verschuiving op in de relatieve positie. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat er geen onderscheid naar regio is gemaakt. De vraag of er verschillen zijn tussen de bijvoorbeeld Limburg, Zeeland en Drenthe is in dit rapport niet aan de orde gekomen.

Uit de opleidingsverschillen tussen de G4, G21 en het platteland is wel te voorspellen dat het voornamelijk kinderen in de (middel)grote steden zijn die in aanmerking komen voor het hogere nieuwe gewicht.

De afgelopen jaren heeft de nadruk in de achterstandsbestrijding gelegen op de vroege schoolse educatie. Hoewel er nog geen eenduidige effecten van VVE zijn vastgesteld, blijkt uit dit onderzoek opnieuw dat inspanningen om achterstanden te bestrijden op jonge leeftijd moeten beginnen. Vooral bij allochtone kinderen werken achterstanden die zij aan het begin van het basisonderwijs al hebben sterk door op hun onderwijspositie aan het eind van het voortgezet onderwijs. Bij de autochtone kinderen kan niet worden volstaan met een aanpak in het begin van het basisonderwijs. Voor hen zijn er ook in de latere schoolloopbaan nog cruciale momenten waarop achterstanden worden vergroot. Dat zijn voornamelijk momenten waarop keuzes worden gemaakt, waarbij leerkrachten, leerlingen en ouders aan de voorzichtige kant gaan zitten. Van leerkrachten krijgen deze kinderen een gezien hun prestaties relatief laag advies, en zelf kiezen zij (en hun ouders) voor een lager schooltype dan ze wellicht aan zouden kunnen. Lage verwachtingen en ambities spelen op dit cruciale moment bij de 1.25-leerlingen blijkbaar nog steeds een grote rol. Het ziet er naar uit dat de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs een moment is waarop capaciteiten van de 1.25-leerlingen worden onderbenut.

Zorgwekkend is dat het aantal leerlingen dat in het voortgezet onderwijs extra zorg nodig heeft, sinds 1988 is verdubbeld. Het zijn vooral de OAB-doelgroepleerlingen die de groei in het op de individuele leerlingen gerichte onderwijs (vmbo-pro en -lwoo, voorheen ivbo) veroorzaken. Onduidelijk is of die groei wordt veroorzaakt door een daadwerkelijke stijging van het aantal probleemkinderen of door een verlaging van de selectiecriteria. Het is in ieder geval een ontwikkeling die nader onderzoek behoeft.



## 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.
- Bosker, R. (1990). *Extra kansen dankzij de school? Het differentieel effect van schoolkenmerken op loopbanen in het voortgezet onderwijs voor lager versus hoger milieu leerlingen en jongens versus meisjes*. Nijmegen: ITS.
- Bronnemans-Helmer, H., L. Herweijer & H. Vogels (2002). *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- 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 competentie*. Nijmegen: ITS.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. New York: Academic Press.
- Dagevos, J., Gijsberts, M., & Praag, C. van (2003). *Rapportage minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie*. Den Haag: SCP.
- Driessen, G., (1991). Discrepancies tussen toetsresultaten en doorstroomniveau. Positieve discriminatie bij de overgang basisonderwijs-voortgezet onderwijs? *Pedagogische Studiën*, 68, (1), 27-35.
- Driessen, G. & G. van der Werf (1992). *Het functioneren in het voortgezet onderwijs. De positie van leerlingen in het eerste jaar*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Veen, I. van der & Vergeer, M. (2003). *Sociale integratie in het Primair Onderwijs. Een studie naar de relatie tussen de sociale, etnische, religieuze en cognitieve schoolcompositie en de cognitieve en niet-cognitieve positie van verschillende groepen leerlingen*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO
- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2002). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vierde meting 2000-2001*. Nijmegen: ITS.

- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2004). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vijfde meting 2002-2003*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., J. Doesborgh, G. Ledoux, M. Overmaat, J. Roeleveld & I. van der Veen (2005). *Van basis- naar voortgezet onderwijs. Voorbereiding, advisering en effecten*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO.
- Hoesel, P.H.M. van (1987). Algemene, theoretische en organisatorische aspecten van beleids-onderzoek. In: Leeuw, F.L. & M. van de Vall, *Sociaal Beleidsonderzoek*. Den Haag: Vuga.
- Hulsen, M., & Uerz, D. (2002). *Onderwijsachterstanden in het voortgezet onderwijs. Deel 4: De onderwijspositie en de eindexamenresultaten van cohort 96-8 in het vierde jaar*. Nijmegen: ITS.
- Jungbluth, P. (1997). *Onderwijs-achterstanden in het noorden van het land; verkennende analyses op het PRIMA-cohort*. Nijmegen: ITS.
- Kamphuis, F., L. Mulder, H. Vierke, M. Overmaat & P. Koopman (1998). *De relatie tussen PRIMA-toetsen en toetsen uit het CITO-leerlingvolgsysteem*. Nijmegen: ITS.
- Koopman, P. e.a. (2002). *Zorgmonitor 2002. De werking van de indicatiestelling en ervaringen van de RVC's VO met de procedure voor indicatiestelling en –criteria voor het derde overgangsjaar*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Langen, A. van, & H. Vierke (1992). *Het onderwijs in de noordelijke plattelandsgebieden. Samenstelling en prestaties van de leerlingpopulatie*. Nijmegen: ITS.
- Langen, A. van, & M. Hulsen (2001). *Prestaties van leerlingen en het gebruik van Fries als voertaal op basisscholen in Friesland*. Nijmegen: ITS.
- Langen, A. van, & Suhre, C. (2001). *Ontwikkelingen in de schoolloopbanen van achterstands-leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Luyten, H. (2004) Succes in het voortgezet onderwijs: Capaciteiten, inzet of achtergrond?. In: *Pedagogische Studiën*, 81, 2, pp.151-166
- Meijnen, W. (red.) (2003). *Onderwijsachterstanden in basisscholen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- 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. (1993). De invloed van het advies op de schoolloopbaan van de OVB-doelgroep leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 70, 242-251.
- Mulder, L. (1994). *De derde fase van de OVB-cohort-studies in het basisonderwijs. Het leerlingenonderzoek in schooljaar 1992/1993*. Nijmegen: ITS.
- 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.
- Mulder, L. (1996). *Meer voorrang, minder achterstand? Het Onderwijsvoorrangsbeleid getoetst*. Ubbergen: Tandem Felix.
- Mulder, L. & J. Kloprogge (2001). *Nieuwe kansen voor onderwijs in Drenthe*. Utrecht: Sardes.
- Mulder, L. & D. Uerz (2002). *In een vreemd land op school. De onderwijspositie van asielzoekerskinderen in het basisonderwijs in het schooljaar 2000/2001*. Nijmegen: ITS.
- Overmaat, M., & Ledoux, G. (1998). *School- en klaskenmerken basisonderwijs. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Tweede meting 1996-1997*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Pelkmans, A. & A. Claassen (1993). *De vorming van brede scholengemeenschappen. Twaalf fusiesituaties in het voortgezet onderwijs vergeleken*. Nijmegen: ITS.
- Petersen, B. & M. de Keyzer (1991). *Het speciaal onderwijs en het onderwijsvoorrangsbeleid*. Nijmegen: ITS.
- Rasbash e.a. (2000). *A user's guide to MLwiN*. London: Institute of Education, University of London.
- Roeleveld, J. (1994). *Verschillen tussen scholen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Roeleveld, J. & R. Portengen (1998). *Uitval en instroom bij het Prima-cohortonderzoek* Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut / ITS
- Roeleveld, J. & Vierke, H. (2003) *Uitval en instroom bij de derde meting van het PRIMA-cohort-onderzoek*. Intern onderzoeksrapport PRIMA. Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut/ITS
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- Smeets, E.F.L. (2003). *Op weg naar samenhang. De samenwerkingsverbanden 'Weer Samen Naar School'*. Nijmegen: ITS.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (1996). *Sociaal en Cultureel Rapport 1996*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

- Sociaal Cultureel Planbureau (1999). *Sociale en Culturele Verkenningen 1999*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Suhre, C., W. de Wit & L. Mulder (1996). *Onderwijsachterstanden in het voortgezet onderwijs. Eindrapport schoolloopbanenonderzoek OVB-cohort 88-8*. Nijmegen: ITS.
- Tesser, P. (1986). *Sociale herkomst en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Tesser, P., G. van der Werf & L. Mulder (1990). De eerste fase van de evaluatie van het Onderwijsvoorrrangsbeleid. Het leerlingenonderzoek. Nijmegen: ITS.
- Tesser, P., J. Merens & C. van praag (1999). Rapportage minderheden 1999. Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Tesser, P.T.M., & Iedema, J. (2001). *Rapportage minderheden 2001*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Uerz, D., C. Suhre & L. Mulder (1999). *OVB-doelgroepen in het voortgezet onderwijs. Deel 4: De onderwijspositie van cohort 92-8 in het vierde jaar*. Nijmegen/Groningen: ITS/GION.
- Uerz, D., & Mulder, L. (1999). *Onderwijsachterstanden in het voortgezet onderwijs. Deel 1: De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs van cohort 96-8*. Nijmegen: ITS.
- Verweij, A.O., B.Goezinge & A. Dijkstra (1995). *Opmaat tot signalering. Instrumentontwikkeling voor de monitor Grote-Stedenbeleid*. Rotterdam: ISEO.
- Vierke, H. (1995). *De PRIMA-toetsen gecalibreerd. De ontwikkeling van vaardigheidsscores over de leerjaren heen op basis van de jaargroepoetsen in het cohort primair onderwijs (PRIMA)*. Nijmegen: ITS.

## Bijlage 1 – Samenstelling van de cohorten

### Groep 4

	L1 (1988)		P1 (1994)		P3 (1998)		P5 (2002)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1.0+	3127	24.9%	3837	27.0%	4720	33.3%	5609	40.5%
1.25-ex	2375	18.9%	2520	17.7%	2583	18.2%	2775	20.1%
1.25	3917	31.2%	3888	27.3%	2804	19.8%	2055	14.9%
1.9-gemengd	443	3.5%	368	2.6%	330	2.3%	375	2.7%
1.9-SurAnt	489	3.9%	638	4.5%	554	3.9%	400	2.9%
1.9-Turkije	840	6.7%	1232	8.7%	1228	8.7%	932	6.7%
1.9-Marokko	843	6.7%	1076	7.6%	1032	7.3%	900	6.5%
1.9-overig	427	3.4%	532	3.7%	776	5.5%	725	5.2%
1.4 en 1.7	88	.7%	141	1.0%	136	1.0%	65	.5%
totaal	12549	100.0%	14232	100.0%	14163	100.0%	13836	100.0%
jongen	6662	50.3%	7628	50.6%	7475	49.8%	7029	49.9%
meisje	6575	49.7%	7434	49.4%	7521	50.2%	7042	50.1%
totaal	13237	100.0%	15062	100.0%	14996	100.0%	14071	100.0%
< 4 jaar	346	2.6%	509	3.7%	534	3.8%	240	1.8%
4-5 jaar	255	1.9%	165	1.2%	212	1.5%	144	1.1%
> 5 jaar	181	1.4%	78	.6%	211	1.5%	601	4.4%
altijd	12303	94.0%	12886	94.5%	13157	93.2%	12630	92.8%
totaal	13085	100.0%	13638	100.0%	14114	100.0%	13615	100.0%
G4	3421	25.3%	3431	22.4%	2880	18.9%	2007	14.1%
G21	2852	21.1%	3084	20.2%	3148	20.6%	2744	19.3%
platteland	821	6.1%	1508	9.9%	1712	11.2%	2252	15.8%
overig	6435	47.6%	7279	47.6%	7518	49.3%	7212	50.7%
totaal	13529	100.0%	15302	100.0%	15258	100.0%	14215	100.0%

Groep 6

	L1 (1988)		P1 (1994)		P3 (1998)		P5 (2002)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1.0+	2767	23.9%	3444	27.1%	4131	31.9%	5224	39.0%
1.25-ex	2297	19.8%	2310	18.2%	2544	19.7%	2599	19.4%
1.25	3695	31.9%	3634	28.6%	2753	21.3%	2290	17.1%
1.9-gemengd	373	3.2%	395	3.1%	247	1.9%	354	2.6%
1.9-SurAnt	485	4.2%	582	4.6%	530	4.1%	379	2.8%
1.9-Turkije	735	6.3%	1038	8.2%	986	7.6%	942	7.0%
1.9-Marokko	787	6.8%	836	6.6%	980	7.6%	890	6.6%
1.9-overig	374	3.2%	384	3.0%	631	4.9%	675	5.0%
1.4 en 1.7	64	.6%	90	.7%	128	1.0%	53	.4%
totaal	11577	100.0%	12713	100.0%	12930	100.0%	13406	100.0%
jongen	6029	49.1%	6609	49.4%	6328	50.5%	6846	50.4%
meisje	6257	50.9%	6767	50.6%	6212	49.5%	6749	49.6%
totaal	12286	100.0%	13376	100.0%	12540	100.0%	13595	100.0%
< 4 jaar	249	2.1%	329	2.6%	447	3.5%	211	1.6%
4-5 jaar	213	1.8%	78	.6%	189	1.5%	156	1.2%
> 5 jaar	628	5.2%	93	.7%	257	2.0%	735	5.6%
altijd	11034	91.0%	12337	96.1%	11807	93.0%	12042	91.6%
totaal	12124	100.0%	12837	100.0%	12700	100.0%	13144	100.0%
G4	3041	24.1%	3059	21.9%	2529	18.5%	1986	14.4%
G21	2658	21.0%	2799	20.0%	2695	19.7%	2672	19.4%
platteland	772	6.1%	1387	9.9%	1586	11.6%	2295	16.7%
overig	6162	48.8%	6742	48.2%	6892	50.3%	6795	49.4%
totaal	12633	100.0%	13987	100.0%	13702	100.0%	13748	100.0%

Groep 8

	L1 (1988)		P1 (1994)		P3 (1998)		P5 (2002)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1.0+	2843	24.6%	3277	27.1%	3883	31.0%	5101	38.0%
1.25-ex	2223	19.2%	2092	17.3%	2461	19.7%	2637	19.6%
1.25	3931	34.0%	3697	30.6%	2962	23.7%	2519	18.8%
1.9-gemengd	295	2.5%	337	2.8%	237	1.9%	296	2.2%
1.9-SurAnt	533	4.6%	517	4.3%	542	4.3%	388	2.9%
1.9-Turkije	670	5.8%	885	7.3%	881	7.0%	943	7.0%
1.9-Marokko	689	6.0%	775	6.4%	844	6.7%	849	6.3%
1.9-overig	332	2.9%	414	3.4%	588	4.7%	635	4.7%
1.4 en 1.7	60	.5%	103	.9%	121	1.0%	58	.4%
totaal	11576	100.0%	12097	100.0%	12519	100.0%	13426	100.0%
jongen	6075	50.3%	6228	48.8%	6052	49.9%	6769	49.9%
meisje	6001	49.7%	6527	51.2%	6065	50.1%	6805	50.1%
totaal	12076	100.0%	12755	100.0%	12117	100.0%	13574	100.0%
< 4 jaar	237	2.0%	344	2.8%	360	2.9%	160	1.2%
4-5 jaar	129	1.1%	58	.5%	139	1.1%	160	1.2%
> 5 jaar	676	5.6%	115	.9%	366	3.0%	780	5.9%
altijd	10952	91.3%	11990	95.9%	11540	93.0%	12090	91.7%
totaal	11994	100.0%	12507	100.0%	12405	100.0%	13190	100.0%
G4	2897	23.4%	2878	21.5%	2346	17.6%	1862	13.6%
G21	2473	20.0%	2740	20.4%	2708	20.3%	2765	20.1%
platteland	797	6.4%	1328	9.9%	1542	11.6%	2273	16.6%
overig	6209	50.2%	6458	48.2%	6737	50.5%	6827	49.7%
totaal	12376	100.0%	13404	100.0%	13333	100.0%	13727	100.0%



## Bijlage 2

### 2.1a – T-scores Taal groep 2

	P1 (1994)			P3 (1998)			P5 (2002)		
	gem	SD	N	gem	SD	N	gem	SD	N
1.0+	52.7	9.6	3649	52.4	9.4	4969	52.6	9.4	5822
1.25-ex	50.8	9.4	2362	50.5	9.3	2707	50.4	9.2	2637
1.25	48.1	9.3	3519	47.9	9.4	2623	47.0	9.4	1993
1.9-gemengd	46.4	9.9	306	44.7	10.2	359	43.4	9.3	414
1.9-SurAnt	43.8	8.5	366	43.4	9.5	493	42.6	9.2	359
1.9-Turkije	38.2	7.8	1279	39.4	8.7	1202	38.5	8.4	1076
1.9-Marokko	40.1	8.4	995	40.7	9.2	1094	41.9	8.4	1033
1.9-overig	41.8	8.8	485	41.4	9.7	775	40.6	9.2	915

### 2.1b – T-scores Rekenen groep 2

	P1 (1994)			P3 (1998)			P5 (2002)		
	gem	SD	N	gem	SD	N	gem	SD	N
1.0+	52.9	9.6	3649	52.4	9.7	4969	52.2	9.3	5822
1.25-ex	50.2	9.3	2362	50.1	9.4	2707	50.2	9.5	2637
1.25	47.5	9.7	3519	46.9	9.5	2623	46.7	9.6	1993
1.9-gemengd	46.1	10.0	306	45.1	10.2	359	45.5	9.7	414
1.9-SurAnt	44.2	9.0	366	44.6	9.9	493	43.5	9.6	359
1.9-Turkije	41.5	8.4	1279	42.3	9.0	1202	42.9	9.9	1076
1.9-Marokko	42.2	8.9	995	41.9	9.3	1094	44.2	9.5	1033
1.9-overig	43.7	9.3	485	42.6	9.4	775	44.3	9.8	915

2.1c – Multi-level model Taal groep 2

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4
variantie	school	26.3	11.1	11.0	10.6	10.7
	leerling	83.1	75.8	74.9	74.9	74.7
	totaal	109.4	86.9	85.9	85.5	85.4
	verklaard	--	20.6	21.5	21.8	21.9
	intercept	48.2	52.1	51.3	51.4	51.3
OAB-groep	1.25-ex		-2.02	-2.04	-2.04	-2.05
	1.25		-4.35	-4.38	-4.34	-4.12
	1.9-gemengd		-6.89	-6.80	-6.63	-4.86
	1.9-SurAnt		-7.95	-7.73	-7.46	-7.50
	1.9-Turkije		-12.41	-12.34	-12.13	-12.18
	1.9-Marokko		-10.24	-10.20	-9.96	-10.43
	1.9-overig		-10.47	-10.0	-9.81	-9.41
geslacht	meisjes			1.74	1.74	1.95
verblijfsduur	< 4jr.			-2.28	-2.30	-2.36
	4-5 jaar			-0.83	-0.77	n.s.
	> 5jr.			n.s.	n.s.	n.s.
gemeente	G4				-1.70	-1.64
	G21				n.s.	n.s.
	platteland				0.77	0.92
interacties	1998 * 1.9-gemengd					-1.94
	2002 * 1.25					-0.94
	2002 * 1.9-gemengd					-2.89
	2002 * 1.9-Marokko					1.22
	2002 * 1.9-overig					-0.97
	2002 * meisjes					-0.58

n.s. = niet significant



2.1d – Multi-levelmodel Rekenen groep 2

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4
variantie	school	23.9	14.1	14.0	14.0	14.0
	leerling	83.4	78.8	78.6	78.6	78.4
	totaal	107.3	92.9	92.6	92.6	92.4
	verklaard	--	13.4	13.7	13.7	13.9
	intercept	48.4	51.9	51.6	51.6	51.6
OAB-groep	1.25-ex		-2.21	-2.22	-2.22	-2.24
	1.25		-4.85	-4.88	-4.88	-4.92
	1.9-gemengd		-5.95	-5.91	-5.91	-5.90
	1.9-SurAnt		-7.32	-7.19	-7.19	-7.22
	1.9-Turkije		-8.89	-8.88	-8.88	-9.83
	1.9-Marokko		-8.69	-8.70	-8.70	-9.43
	1.9-overig		-8.01	-7.77	-7.77	-7.74
geslacht	meisjes			0.73	0.73	1.22
verblijfsduur	< 4jr.			-1.73	-1.73	-1.75
	4-5 jaar			n.s.	n.s.	n.s.
	> 5jr.			1.18	1.18	1.05
gemeente	G4				n.s.	n.s.
	G21				n.s.	n.s.
	platteland				n.s.	n.s.
interacties	1998 * 1.9-Turkije					0.87
	1998 * meisje					-0.79
	2002 * 1.9-Turkije					1.89
	2002 * 1.9-Marokko					2.01
	2002 * meisje					-0.62

n.s. = niet significant

2.2a – T-scores Taal groep 4

	L1 (1988)			P1 (1994)			P3 (1998)			P5 (2002)		
	gem	SD	N	gem	SD	N	gem	SD	N	gem	SD	N
1.0+	51.9	9.6	3127	53.0	9.6	3837	52.9	9.0	4720	52.5	9.3	5609
1.25-ex	49.2	9.4	2375	50.5	9.5	2520	50.7	9.2	2583	49.5	9.4	2775
1.25	46.4	9.0	3917	47.5	9.1	3888	47.5	9.3	2804	47.9	9.3	2055
1.9-gemengd	44.3	9.5	443	47.0	9.0	368	46.0	9.2	330	44.8	10.0	375
1.9-SurAnt	42.9	8.3	489	44.4	8.3	638	43.3	8.6	554	43.7	9.3	400
1.9-Turkije	37.0	6.5	840	37.3	7.2	1232	36.9	7.0	1228	38.1	7.3	932
1.9-Marokko	38.9	7.0	843	40.4	7.6	1076	40.1	8.2	1032	41.3	8.1	900
1.9-overig	41.4	7.4	427	41.4	8.2	532	40.9	8.6	776	42.2	8.4	725

2.2b – T-scores Rekenen groep 4

	L1 (1988)			P1 (1994)			P3 (1998)			P5 (2002)		
	gem	SD	N	gem	SD	N	gem	SD	N	gem	SD	N
1.0+	51.4	9.6	3127	52.1	9.4	3837	52.3	9.5	4720	52.1	9.5	5609
1.25-ex	49.5	9.6	2375	50.0	9.8	2520	49.8	9.6	2583	49.0	9.5	2775
1.25	46.9	9.7	3917	47.5	10.0	3888	47.0	9.5	2804	46.9	9.8	2055
1.9-gemengd	45.1	9.5	443	47.1	9.5	368	45.7	9.8	330	44.7	10.0	375
1.9-SurAnt	43.6	9.3	489	44.3	9.8	638	43.1	9.2	554	43.1	9.4	400
1.9-Turkije	42.1	9.5	840	44.0	9.5	1232	43.3	9.1	1228	43.0	9.2	932
1.9-Marokko	42.7	9.5	843	44.4	9.3	1076	42.9	9.5	1032	43.4	8.8	900
1.9-overig	45.6	9.6	427	45.9	10.1	532	44.2	9.6	776	44.9	9.5	725

2.2c – Multi-levelmodel Taal groep 4

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4
variantie	school	25.2	10.4	10.4	9.9	9.8
	leerling	79.8	72.4	72.0	72.0	71.9
	totaal	105.0	82.8	82.4	81.9	81.7
	verklaard	--	21.1	21.5	22.0	22.2
	intercept	47.9	51.9	51.5	52.0	52.0
OAB-groep	1.25-ex		-2.29	-2.32	-2.32	-2.76
	1.25		-4.63	-4.67	-4.62	-5.22
	1.9-gemengd		-5.83	-5.61	-5.43	-5.82
	1.9-SurAnt		-7.12	-6.78	-6.53	-6.55
	1.9-Turkije		-13.10	-12.93	-12.72	-12.48
	1.9-Marokko		-10.27	-10.05	-9.81	-10.42
	1.9-overig		-9.66	-8.79	-8.61	-8.63
geslacht	meisjes			0.78	0.78	0.78
verblijfsduur	< 4jr.			-2.98	-2.99	-2.98
	4-5 jaar			-1.46	-1.45	-1.44
	> 5jr.			-0.81	-0.75	-0.78
gemeente	G4				-1.95	-1.91
	G21				-1.13	-1.10
	platteland				n.s.	n.s.
interacties	1994 * 1.25-ex					0.88
	1994 * 1.25					0.71
	1994 * 1.9-gemengd					1.55
	1994 * 1.9-Marokko					1.06
	1998 * 1.25-ex					0.92
	1998 * 1.25					0.79
	1998 * 1.9-Turkije					-0.94
	2002 * 1.25					1.12
2002 * 1.9-Marokko					1.17	

n.s. = niet significant

2.2c – Multi-level model Rekenen groep 4

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4
variantie	school	17.3	10.9	10.9	10.6	10.7
	leerling	85.7	82.5	81.1	81.1	80.8
	totaal	103.0	93.4	92.0	91.7	91.5
	verklaard	--	9.3	10.7	11.0	11.7
	intercept	48.2	51.4	52.5	52.8	52.7
OAB-groep	1.25-ex		-2.47	-2.46	-2.46	-2.49
	1.25		-4.54	-4.53	-4.48	-4.52
	1.9-gemengd		-5.19	-5.09	-4.94	-4.93
	1.9-SurAnt		-6.89	-6.74	-6.53	-6.48
	1.9-Turkije		-7.23	-7.17	-7.00	-6.98
	1.9-Marokko		-7.25	-7.14	-6.94	-7.25
	1.9-overig		-5.82	-5.42	-5.27	-5.18
geslacht	meisjes			-2.32	-2.32	-1.59
verblijfsduur	< 4jr.			-1.21	-1.21	-0.93
	4-5 jaar			-0.85	-0.84	-0.80
	> 5jr.			n.s.	n.s.	n.s.
gemeente	G4				-1.55	-1.99
	G21				-0.66	-0.53
	Platteland				n.s.	n.s.
interacties	1994 * 1.9-Marokko					-1.19
	1994 * G4					0.95
	1998 * meisjes					-1.19
	1998 * platteland					1.06
	2002 * meisjes					-1.58
	2002 * > 5jr.					-1.27
	2002 * < 4jr.					-1.82
	2002 * platteland					1.25
2002 * G4					1.44	

n.s. = niet significant

### 2.3a – T-scores Taal groep 6

	L1 (1988)			P1 (1994)			P3 (1998)			P5 (2002)		
	gem	SD	N	gem	SD	N	gem	SD	N	gem	SD	N
1.0+	52.5	9.6	2767	53.5	9.4	3444	53.4	9.2	4131	52.9	9.6	5224
1.25-ex	49.6	9.4	2297	50.6	9.2	2310	50.0	9.2	2544	49.7	9.2	2599
1.25	46.1	9.2	3695	47.1	9.1	3634	46.9	9.1	2753	46.8	9.0	2290
1.9-gemengd	44.9	9.2	373	45.4	10.0	395	46.3	9.2	247	45.2	8.7	354
1.9-SurAnt	43.9	8.9	485	43.9	8.5	582	43.3	8.8	530	43.6	8.7	379
1.9-Turkije	37.1	7.2	735	37.9	7.6	1038	37.3	7.9	986	39.2	8.3	942
1.9-Marokko	39.6	7.6	787	39.9	8.0	836	41.1	8.3	980	42.8	8.6	890
1.9-overig	41.9	8.6	374	43.1	9.0	384	41.9	9.1	631	43.2	8.7	675

### 2.3b – T-scores Rekenen groep 6

	L1 (1988)			P1 (1994)			P3 (1998)			P5 (2002)		
	gem	SD	N	gem	SD	N	gem	SD	N	gem	SD	N
1.0+	52.0	9.9	2767	52.5	9.8	3444	52.5	9.6	4131	52.2	9.6	5224
1.25-ex	49.7	9.5	2297	50.4	9.6	2310	49.7	9.8	2544	49.6	9.5	2599
1.25	46.2	9.6	3695	47.3	9.7	3634	47.0	9.6	2753	46.4	9.4	2290
1.9-gemengd	45.1	10.3	373	46.3	9.8	395	45.9	9.6	247	45.3	9.7	354
1.9-SurAnt	43.2	9.7	485	44.2	8.7	582	43.0	9.8	530	43.3	8.7	379
1.9-Turkije	41.3	9.3	735	44.3	9.3	1038	44.2	9.1	986	44.3	9.5	942
1.9-Marokko	41.1	8.9	787	43.9	9.1	836	43.1	8.9	980	43.7	9.5	890
1.9-overig	45.3	10.0	374	46.1	10.0	384	45.8	10.0	631	46.0	10.2	675

### 2.3c – T-scores Begrijpend Lezen groep 6

	P3 (1998)			P5 (2002)		
	gem.	SD	N	gem.	SD	N
1.0+	53.4	9.5	4131	53.2	9.7	5224
1.25-ex	49.7	9.2	2544	49.2	9.2	2599
1.25	46.4	9.5	2753	45.7	8.9	2290
1.9-gemengd	47.2	9.1	247	46.2	9.2	354
1.9-SurAnt	44.4	8.7	530	44.2	8.3	379
1.9-Turkije	40.6	7.9	986	41.6	8.1	942
1.9-Marokko	42.2	8.4	980	43.2	8.6	890
1.9-overig	45.5	9.1	631	45.3	9.0	675

2.3d – Multi-level model Taal groep 6

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4
variantie	school	18.7	5.6	5.6	5.0	4.9
	leerling	85.2	77.5	76.9	76.9	76.7
	totaal	103.9	83.1	82.5	81.9	81.6
	verklaard	--	19.2	20.6	21.2	21.5
	intercept	48.1	52.6	52.0	52.5	52.5
OAB-groep	1.25-ex		-2.96	-2.98	-2.98	-3.14
	1.25		-5.97	-6.01	-5.91	-6.06
	1.9-gemengd		-6.91	-6.76	-6.44	-6.46
	1.9-SurAnt		-8.10	-7.71	-7.22	-7.28
	1.9-Turkije		-13.47	-13.34	-12.97	-13.40
	1.9-Marokko		-10.68	-10.48	-10.04	-10.99
	1.9-overig		-9.47	-8.63	-8.29	-8.32
geslacht	meisjes			1.23	1.24	1.24
verblijfsduur	< 4jr.			-3.57	-3.59	-3.51
	4-5 jaar			-1.64	-1.66	-1.55
	> 5jr.			n.s.	n.s.	n.s.
gemeente	G4				-2.22	-2.16
	G21				-1.12	-1.15
	platteland				n.s.	n.s.
interacties	1994 * 1.25-ex					0.69
	1994 * 1.25					0.47
	1998 * 1.9-Marokko					0.90
	2002 * 1.9-Turkije					1.47
	2002 * 1.9-Marokko					2.52

n.s. = niet significant

2.3e – Multi-level model Rekenen groep 6

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4
variantie	school	15.2	8.9	8.8	8.3	8.3
	leerling	87.8	83.9	82.3	82.2	82.0
	totaal	103.0	92.8	91.1	90.5	90.3
	verklaard	--	9.9	11.6	12.1	12.3
	intercept	48.3	51.8	53.1	53.5	53.5
OAB-groep	1.25-ex		-2.52	-2.53	-2.53	-2.53
	1.25		-5.35	-5.36	-5.30	-5.45
	1.9-gemengd		-5.69	-5.50	-5.29	-5.34
	1.9-SurAnt		-7.48	-7.12	-6.79	-6.82
	1.9-Turkije		-7.31	-7.20	-6.94	-8.81
	1.9-Marokko		-8.04	-7.84	-7.54	-8.27
	1.9-overig		-5.35	-4.76	-4.54	-4.62
geslacht	meisjes			-2.46	-2.45	-2.31
verblijfsduur	< 4jr.			-2.28	-2.28	-3.85
	4-5 jaar			-1.60	-1.60	-1.39
	> 5jr.			-0.78	-0.69	n.s.
gemeente	G4				-1.95	-1.67
	G21				-0.78	-0.3
	Platteland				n.s.	n.s.
interacties	1994 * 1.25					0.50
	1994 * 1.9-Turkije					2.61
	1994 * 1.9-Marokko					1.67
	1998 * 1.9-Turkije					2.10
	1998 * < 4jr.					2.44
	1998 * > 5jr.					-1.64
	1998 * G4					-1.67
	1998 * G21					0.70
	2002 * 1.9-Turkije					2.29
	2002 * 1.9-Marokko					1.09
	2002 * meisjes					-0.52
2002 * < 4jr.					4.18	

n.s. = niet significant

2.3f – Multi-level model Begrijpend Lezen groep 6

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4
variantie	school	16.8	6.4	6.4	6.2	6.1
	leerling	85.6	78.8	78.2	78.1	78.1
	totaal	102.4	85.2	84.6	84.3	84.2
	verklaard	--	16.8	17.4	17.7	17.8
	intercept	48.4	52.9	52.1	52.3	52.3
OAB-groep	1.25-ex		-3.76	-3.78	-3.78	-3.78
	1.25		-7.03	-7.08	-7.06	-7.05
	1.9-gemengd		-6.19	-6.15	-6.00	-6.03
	1.9-SurAnt		-7.97	-7.86	-7.54	-7.50
	1.9-Turkije		-11.11	-11.08	-10.88	-10.88
	1.9-Marokko		-9.71	-9.70	-9.46	-9.46
	1.9-overig		-7.06	-6.81	-6.64	-5.98
geslacht	meisjes			1.50	1.50	1.50
verblijfsduur	< 4jr.			-1.44	-1.42	-1.46
	4-5 jaar			n.s.	n.s.	n.s.
	> 5jr.			n.s.	n.s.	n.s.
gemeente	G4				-1.57	-2.13
	G21				n.s.	n.s.
	platteland				n.s.	n.s.
interacties	2002 * 1.9-overig					-1.15
	2002 * G4					1.13

n.s. = niet significant



2.4a – T-scores Taal groep 8

	L1 (1988)			P1 (1994)			P3 (1998)			P5 (2002)		
	gem	SD	N	gem	SD	N	gem	SD	N	gem	SD	N
1.0+	52.3	9.4	2843	53.8	9.1	3277	53.4	9.2	3883	52.9	9.4	5101
1.25-ex	49.6	9.4	2223	50.4	8.9	2092	50.0	9.3	2461	49.7	9.5	2637
1.25	45.9	9.6	3931	47.1	9.3	3697	46.6	9.1	2962	47.0	9.0	2519
1.9-gemengd	45.5	9.2	295	44.0	10.0	337	46.0	9.3	237	47.1	10.1	296
1.9-SurAnt	41.4	8.4	533	42.5	8.6	517	43.5	8.3	542	43.9	9.0	388
1.9-Turkije	36.5	8.4	670	37.4	7.7	885	38.2	8.1	881	39.8	8.3	943
1.9-Marokko	36.8	8.9	689	39.8	8.0	775	40.9	8.5	844	42.3	8.8	849
1.9-overig	40.5	9.8	332	40.2	8.9	414	42.6	9.5	588	43.4	9.3	635

2.4b – T-scores Rekenen groep 8

	L1 (1988)			P1 (1994)			P3 (1998)			P5 (2002)		
	gem	SD	N	gem	SD	N	gem	SD	N	gem	SD	N
1.0+	52.1	9.6	2843	52.9	9.3	3277	53.1	9.5	3883	52.7	9.6	5101
1.25-ex	49.7	9.6	2223	50.4	9.4	2092	49.6	9.5	2461	49.1	9.4	2637
1.25	45.9	9.7	3931	46.8	9.9	3697	46.0	9.5	2962	45.8	9.1	2519
1.9-gemengd	45.4	9.4	295	44.6	9.8	337	46.0	9.9	237	46.8	9.7	296
1.9-SurAnt	41.7	8.6	533	42.6	9.8	517	43.9	9.1	542	43.4	9.3	388
1.9-Turkije	41.3	9.2	670	43.0	10.1	885	45.1	9.3	881	45.6	9.6	943
1.9-Marokko	40.2	9.6	689	43.1	9.4	775	44.2	8.9	844	44.7	9.0	849
1.9-overig	45.3	10.6	332	44.7	10.2	414	46.5	10.7	588	46.7	10.3	635

2.4c – T-scores Begrijpend Lezen groep 8

	P3 (1998)			P5 (2002)		
	gem.	SD	N	gem.	SD	N
1.0+	53.5	9.4	3883	53.1	9.4	5101
1.25-ex	49.6	9.2	2461	49.1	9.4	2637
1.25	45.8	9.3	2962	45.7	9.2	2519
1.9-gemengd	46.4	9.9	237	46.9	9.7	296
1.9-SurAnt	43.9	8.1	542	43.7	8.6	388
1.9-Turkije	41.4	8.2	881	42.6	8.5	943
1.9-Marokko	42.4	8.7	844	44.2	9.2	849
1.9-overig	45.8	9.8	588	45.6	9.2	635

2.4d – Multi-level model Taal groep 8

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4
variantie	school	19.8	6.6	6.4	5.9	5.6
	leerling	87.0	78.9	78.4	78.3	78.1
	totaal	106.8	85.5	84.8	84.2	83.7
	verklaard	--	19.9	20.6	21.2	21.6
	intercept	47.9	52.6	52.5	52.9	52.9
OAB-groep	1.25-ex		-3.18	-3.21	-3.21	-3.30
	1.25		-5.98	-6.03	-5.95	-5.94
	1.9-gemengd		-6.49	-6.19	-5.93	-5.22
	1.9-SurAnt		-9.07	-8.50	-8.05	-8.00
	1.9-Turkije		-13.50	-13.22	-12.89	-13.18
	1.9-Marokko		-11.49	-11.14	-10.76	-11.34
	1.9-overig		-10.04	-8.83	-8.54	-8.73
geslacht	meisjes			0.35	0.36	n.s.
verblijfsduur	< 4jr.			-5.74	-5.73	-8.00
	4-5 jaar			-2.58	-2.55	-4.74
	> 5jr.			-0.97	-0.88	-1.63
gemeente	G4				-2.21	-2.29
	G21				-0.94	-1.00
	platteland				n.s.	n.s.
interacties	1994 * 1.25-ex					0.49
	1994 * 1.9-gemengd					-2.40
	1994 * meisjes					0.62
	1998 * 1.9-Marokko					0.99
	1998 * meisjes					0.69
	1998 * < 4jr.					4.79
	1998 * 4-5 jaar					3.97
	2002 * 1.9-Turkije					1.01
	2002 * 1.9-Marokko					1.57
	2002 * meisjes					0.63
	2002 * < 4jr.					4.01
	2002 * 4-5 jaar					3.47
	2002 * > 5jr.					1.92

n.s. = niet significant

2.4e – Multi-level model Rekenen groep 8

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4
<i>variantie</i>	school	18.3	11.8	11.7	11.2	11.2
	leerling	85.9	80.9	78.7	78.7	78.5
	totaal	104.2	92.7	90.4	89.9	89.7
	verklaard	--	11.0	13.2	13.7	13.9
	intercept	48.1	52.1	53.5	53.7	53.7
OAB-groep	1.25-ex		-3.13	-3.11	-3.11	-2.84
	1.25		-6.17	-6.13	-6.10	-5.79
	1.9-gemengd		-5.95	-5.67	-5.54	-5.55
	1.9-SurAnt		-8.28	-7.74	-7.49	-7.60
	1.9-Turkije		-7.48	-7.25	-7.08	-7.88
	1.9-Marokko		-8.32	-7.97	-7.76	-8.95
	1.9-overig		-5.54	-4.62	-4.46	-4.59
geslacht	meisjes			-2.73	-2.73	-2.72
verblijfsduur	< 4jr.			-4.32	-4.30	-5.94
	4-5 jaar			-1.65	-1.64	-1.38
	> 5jr.			-1.03	-0.98	n.s.
gemeente	G4				-1.96	-1.96
	G21				n.s.	n.s.
	platteland				n.s.	n.s.
interacties	1994 * G21					0.51
	1994 * > 5jr.					-2.42
	1994 * 1.9-Marokko					1.25
	1998 * 1.25					-0.66
	1998 * 1.9-Turkije					1.64
	1998 * 1.9-Marokko					1.63
	1998 * < 4jr.					3.36
	1998 * > 5jr.					-1.83
	2002 * 1.25-ex					-0.89
	2002 * 1.25					-0.83
	2002 * 1.9-Turkije					1.50
	2002 * 1.9-Marokko					1.80
	2002 * < 4jr.					4.55
2002 * G21					-0.64	

n.s. = niet significant

2.4f – Multi-level model Begrijpend Lezen groep 8

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4
variantie	school	16.8	7.7	7.6	7.2	7.2
	leerling	85.3	78.7	77.9	77.9	77.8
	totaal	102.1	86.4	85.5	85.1	85.0
	verklaard	--	15.4	16.3	16.7	16.7
	intercept	48.4	52.8	52.1	52.5	52.5
OAB-groep	1.25-ex		-3.97	-4.01	-4.00	-4.01
	1.25		-7.06	-7.15	-7.08	-7.10
	1.9-gemengd		-5.75	-5.72	-5.47	-5.44
	1.9-SurAnt		-8.16	-8.01	-7.58	-7.56
	1.9-Turkije		-10.15	-10.14	-9.79	-9.76
	1.9-Marokko		-9.15	-9.14	-8.77	-9.73
	1.9-overig		-6.47	-6.09	-5.81	-5.69
geslacht	meisjes			1.57	1.58	1.80
verblijfsduur	< 4jr.			-3.02	-2.96	-3.06
	4-5 jaar			n.s.	n.s.	n.s.
	> 5jr.			n.s.	n.s.	n.s.
gemeente	G4				-2.05	-2.05
	G21				-1.09	-1.09
	platteland				n.s.	n.s.
interacties	2002 * 1.9-Marokko					1.74
	2002 * meisjes					-0.39
	2002 * 4-5 jaar					-1.81

n.s. = niet significant

2.5a – Multi-levelmodel Taal tussen groep 4 en groep 6

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model 5
variantie	school	9.8	9.8	9.6	9.5	9.4	9.4
	leerling	86.2	86.2	85.7	85.5	85.5	85.3
	totaal	96.0	96.0	95.3	95.0	94.9	94.7
	verklaard	--	0.0	0.7	1.0	1.1	1.4
	intercept	-0.17	-0.17	0.41	-0.03	-0.21	-0.23
cohort	1994		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1998		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
OAB-groep	1.25-ex			-0.78	-0.75	-0.74	-0.44
	1.25			-1.62	-1.59	-1.60	-1.53
	1.9-gemengd			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-SurAnt			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-Turkije			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-Marokko			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-overig			1.73	1.30	1.30	1.43
geslacht	meisjes				0.77	0.77	0.79
verblijfsduur	< 4jr.				1.92	1.92	1.96
	4-5 jaar				n.s.	n.s.	n.s.
	> 5jr.				n.s.	n.s.	n.s.
gemeente	G4					n.s.	n.s.
	G21					0.83	n.s.
	platteland					n.s.	n.s.
interacties	1994 * 1.25-ex						-0.86
	1994 * 1.9-Marokko						-1.44
	1998 * 1.9-Turkije						1.82
	1998 * 1.9-Marokko						1.32
	1994 * G21						1.70

n.s. = niet significant

2.5b – Multi-levelmodel Taal tussen groep 6 en groep 8

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model 5
variantie	school	4.3	4.2	4.2	4.2	4.2	4.2
	leerling	64.1	64.1	64.1	63.9	63.9	63.8
	totaal	68.4	68.3	68.3	68.1	68.1	68.0
	verklaard	--	0.1	0.1	0.4	0.4	0.6
	intercept	-0.14	0.16	0.16	0.60	0.60	0.61
cohort	1994		-0.64	-0.64	-0.65	-0.65	-0.63
	1998		-0.51	-0.51	-0.51	-0.51	-0.52
OAB-groep	1.25-ex			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.25			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-gemengd			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-SurAnt			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-Turkije			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-Marokko			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-overig			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
geslacht	meisjes				-0.92	-0.92	-0.93
verblijfsduur	< 4jr.				n.s.	n.s.	n.s.
	4-5 jaar				n.s.	n.s.	n.s.
	> 5jr.				1.78	1.78	1.73
gemeente	G4					n.s.	n.s.
	G21					n.s.	n.s.
	platteland					n.s.	n.s.
interacties	1994 * 1.25-ex						-0.80
	1994 * 1.9-Turkije						1.50
	1994 * overig all.						1.88

n.s. = niet significant

2.5c – Multi-levelmodel Taal tussen groep 4 en groep 8

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model 5
variantie	school	11.3	11.4	11.2	11.2	11.2	11.2
	leerling	90.7	90.6	89.8	89.7	89.7	89.5
	totaal	102.0	102.0	101.0	100.9	100.9	100.7
	verklaard	--	0.0	1.0	1.1	1.1	1.3
	intercept	-0.30	-0.14	0.37	0.31	0.31	0.37
cohort	1994		-0.77	-0.70	-0.71	-0.71	-1.36
	1998		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
OAB-groep	1.25-ex			-0.93	-0.89	-0.89	-0.69
	1.25			-1.61	-1.56	-1.56	-1.31
	1.9-gemengd			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-SurAnt			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-Turkije			1.01	0.98	0.98	0.90
	1.9-Marokko			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-overig			2.08	1.60	1.60	n.s.
geslacht	meisjes				n.s.	n.s.	n.s.
verblijfsduur	< 4jr.				2.29	2.29	2.40
	4-5 jaar				n.s.	n.s.	n.s.
	> 5jr.				n.s.	n.s.	n.s.
gemeente	G4					n.s.	n.s.
	G21					n.s.	n.s.
	platteland					n.s.	n.s.
interacties	1994 * 1.25-ex						-0.91
	1994 * 1.9-overig						3.60
	1994 * G21						2.15
	1998 * 1.25						-1.21

n.s. = niet significant

2.6a – Multi-levelmodel Rekenen tussen groep 4 en groep 6

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model 5
variantie	school	9.8	9.8	9.8	9.8	9.7	9.7
	leerling	62.7	62.7	62.4	62.3	62.3	62.3
	totaal	72.5	72.5	72.2	72.1	72.0	72.0
	verklaard	--	0.0	0.4	0.6	0.7	0.7
	intercept	-1.0	-1.0	-1.21	-0.06	0.11	0.18
cohort	1994		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1998		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
OAB-groep	1.25-ex			-0.86	-0.85	-0.89	-0.95
	1.25			-1.20	-1.18	-1.20	-1.28
	1.9-gemengd			-0.93	-0.92	-0.86	-0.95
	1.9-SurAnt			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-Turkije			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-Marokko			-1.21	-1.22	-1.14	-1.26
	1.9-overig			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
geslacht	meisjes				-0.67	-0.66	-0.66
verblijfsduur	< 4jr.				n.s.	n.s.	n.s.
	4-5 jaar				n.s.	n.s.	n.s.
	> 5jr.				n.s.	n.s.	n.s.
gemeente	G4					-0.99	-0.96
	G21					n.s.	n.s.
	platteland					n.s.	n.s.
interacties	1994 * 1.9-Marokko						-1.26

n.s. = niet significant



2.6b – Multi-levelmodel Rekenen tussen groep 6 en groep 8

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model 5
variantie	school	7.0	6.9	6.9	6.9	6.8	6.8
	leerling	43.2	43.2	42.8	42.8	42.8	42.7
	totaal	50.2	50.1	49.7	49.7	49.6	49.5
	verklaard	--	0.2	1.0	1.0	1.2	1.4
	intercept	-0.47	-0.14	0.43	0.43	0.57	0.60
cohort	1994		-0.88	-0.88	-0.88	-0.92	-0.75
	1998		-0.51	-0.67	-0.67	-0.72	-0.95
OAB-groep	1.25-ex			-0.41	-0.41	-0.44	-0.43
	1.25			-1.53	-1.53	-1.55	-1.35
	1.9-gemengd			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-SurAnt			-1.08	-1.08	-0.97	-0.96
	1.9-Turkije			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-Marokko			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-overig			0.79	0.79	0.84	0.79
geslacht	meisjes				n.s.	n.s.	n.s.
verblijfsduur	< 4jr.				n.s.	n.s.	n.s.
	4-5 jaar				n.s.	n.s.	n.s.
	> 5jr.				n.s.	n.s.	n.s.
gemeente	G4					-0.73	-1.18
	G21					n.s.	n.s.
	Platteland					n.s.	n.s.
interacties	1994 * 1.25						-0.72
	1998 * meisje						-0.41
	1998 * > 5jr.						2.03
	1998 * G4						2.45
	1998 * G21						0.68

n.s. = niet significant

2.6c – Multi-levelmodel Rekenen tussen groep 4 en groep 8

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model 5
variantie	school	15.1	15.3	15.1	15.1	14.7	14.4
	leerling	65.5	65.3	64.3	64.1	64.1	63.9
	totaal	80.6	80.6	79.4	79.2	78.9	78.3
	verklaard	--	0.0	1.5	1.7	2.1	2.9
	intercept	-1.42	-1.00	0.23	0.61	0.92	1.24
cohort	1994		-0.91	-0.94	-0.96	-1.04	-1.17
	1998		-0.81	-1.08	-1.09	-1.19	-2.03
OAB-groep	1.25-ex			-1.29	-1.27	-1.30	-1.32
	1.25			-2.71	-2.68	-2.68	-2.69
	1.9-gemengd			-1.48	-1.50	-1.39	-1.33
	1.9-SurAnt			-1.27	-1.37	-1.16	-1.14
	1.9-Turkije			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1.9-Marokko			-1.06	-1.12	-0.98	-0.98
	1.9-overig			1.26	1.02	1.15	1.11
geslacht	meisjes				-0.82	-0.82	-1.17
verblijfsduur	< 4jr.				1.23	1.27	n.s.
	4-5 jaar				n.s.	n.s.	n.s.
	> 5jr.				n.s.	n.s.	n.s.
gemeente	G4					-1.75	-2.48
	G21					n.s.	n.s.
	platteland					n.s.	n.s.
interacties	1994 * < 4jr.						3.00
	1998 * meisje						1.04
	1998 * G4						3.80

n.s. = niet significant

### Bijlage 3

#### 3.1a – Vaardigheidsscores Taal en Rekenen in groep 4

	jaar	taalvaardigheid			rekenvaardigheid		
		gem	N	SD	gem	N	SD
1.0	1 1994	1041.5	3758	35.8	60.5	3759	22.4
	2 1998	1057.8	4594	33.8	71.0	4530	12.1
	3 2002	1057.4	5475	34.2	71.8	5426	11.5
1.25-ex	1 1994	1032.4	2467	35.6	55.8	2461	22.6
	2 1998	1049.7	2511	34.6	67.9	2455	12.1
	3 2002	1046.4	2698	34.5	68.3	2702	11.1
125	1 1994	1021.4	3788	33.5	50.3	3783	22.2
	2 1998	1038.0	2683	35.0	64.4	2628	11.8
	3 2002	1040.7	1994	33.8	65.9	2018	11.4
1.9-gemengd	1 1994	1022.2	298	32.7	50.0	293	20.9
	2 1998	1035.7	241	34.0	63.4	242	12.4
	3 2002	1030.9	276	37.2	63.8	274	12.2
1.9-SurAnt	1 1994	1010.8	600	30.6	43.4	605	21.2
	2 1998	1022.2	503	32.8	59.5	506	11.3
	3 2002	1025.1	379	34.7	61.4	374	10.6
1.9-Turkije	1 1994	983.4	1204	28.9	42.4	1206	20.2
	2 1998	998.0	1183	28.8	59.8	1150	11.3
	3 2002	1005.4	894	28.4	61.4	901	10.5
1.9-Marokko	1 1994	995.2	1041	29.2	43.2	1057	19.7
	2 1998	1010.5	1002	32.7	59.4	961	11.7
	3 2002	1017.3	860	30.3	61.8	878	10.0
1.9-overig	1 1994	999.5	594	31.5	46.2	593	21.8
	2 1998	1014.6	825	33.1	60.9	809	11.8
	3 2002	1021.5	795	31.8	63.3	800	10.8

3.1b – Multi-level model Taalvaardigheid groep 4

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model FIN
variantie	school	255.6	255.7	44.5	42.4	32.2	35.8
	jaar	232.5	138.5	147.3	147.4	148.2	141.5
	leerling	1082.8	1082.8	986.2	981.1	980.9	980.6
	totaal	1570.8	1477.0	1178.1	1170.8	1161.4	1157.8
	verklaard		6.0%	25.0%	25.5%	26.1%	26.3%
	intercept	1033.6	1021.9	1037.6	1036.5	1038.6	1038.2
trendvariabelen	jaar98		17.2	17.0	17.1	16.9	18.2
	jaar02		20.3	18.1	18.0	17.5	17.1
oab-groep	1.25-ex			-8.3	-8.4	-8.4	-7.4
	1.25			-16.2	-16.4	-16.2	-16.1
	1.9-gemengd			-18.4	-17.8	-17.1	-14.8
	1.9- SurAnt			-25.3	-24.2	-23.0	-23.0
	1.9- Turkije			-48.9	-48.5	-47.5	-48.1
	1.9-Marokko			-37.2	-36.7	-35.6	-35.6
	1.9-overig			-34.1	-30.9	-30.1	-30.1
geslacht	meisje				2.7	2.7	2.7
verblijfsduur	kort				-11.9	-11.9	-11.8
	langer				-8.1	-8.1	-8.1
	langst				-4.4	-4.1	-4.4
gemeente	G4					-8.3	-6.0
	G21					-4.9	-6.5
	platteland					1.0	1.1
interacties	1.25-ex * 2002						-2.8
	gemengd * 2002						-6.7
	Turkije * 2002						2.2
	G4 * 1998						-7.4
	G21 * 2002						5.2

### 3.1c – Multi-level model Rekenvaardigheid groep 4

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model FIN
variantie	school	2.2	25.0	7.1	6.8	5.0	5.1
	jaar	111.7	34.5	37.5	37.9	38.1	37.1
	leerling	222.4	222.4	215.3	211.5	211.4	211.0
	totaal	336.3	281.9	260.0	256.1	254.6	253.2
	verklaard		16.2%	22.7%	23.8%	24.3%	24.7%
	intercept		61.3	51.8	57.2	59.1	59.9
trendvariabelen	jaar98		14.3	14.0	14.0	13.9	11.2
	jaar02		15.9	14.9	14.7	14.7	11.7
oab-groep	1.25-ex			-3.7	-3.7	-3.7	-4.9
	1.25			-7.2	-7.1	-7.1	-9.7
	1.9-gemengd			-7.2	-6.8	-6.6	-8.9
	1.9-SurAnt			-10.2	-10.0	-9.4	-12.6
	1.9-Turkije			-10.7	-10.7	-10.3	-14.1
	1.9-Marokko			-10.7	-10.6	-10.1	-13.4
	1.9-overig			-8.7	-8.1	-7.8	-10.4
geslacht	meisje				-3.9	-3.9	-3.9
verblijfsduur	kort				-1.9	-1.9	-1.8
	langer				-1.2	-1.2	-1.2
	langst				-1.3	-1.2	-1.4
gemeente	G4					-3.6	-4.3
	G21					-1.4	-1.5
	platteland					0.3	0.3
interacties	1.25-ex * 1998						1.7
	1.25-ex * 2002						1.4
	1.25 * 1998						3.8
	1.25 * 2002						4.2
	gemengd * 1998						3.5
	gemengd * 2002						3.2
	SurAnt * 1998						4.4
	SurAnt * 2002						4.8
	Turkije * 1998						5.4
	Turkije * 2002						6.1
	Marokko * 1998						4.3
	Marokko * 2002						5.1
	overig * 1998						3.6
	overig * 2002						3.8
	G4 * 1998						0.8
G4 * 2002						2.7	

3.2a – Vaardigheidsscores Taal en Rekenen in groep 6

	jaar	taalvaardigheid			rekenvaardigheid		
		gem.	N	SD	gem.	N	SD
1.0	1 1994	1082.7	3378	33.3	89.8	3375	14.1
	2 1998	1093.6	4045	33.9	97.6	3787	9.5
	3 2002	1091.0	5097	33.4	97.4	5033	9.7
1.25-ex	1 1994	1072.7	2259	31.6	86.9	2256	13.4
	2 1998	1081.6	2494	32.2	94.8	2365	9.8
	3 2002	1080.3	2536	30.5	94.7	2482	9.7
1.25	1 1994	1061.3	3570	30.0	82.6	3554	13.2
	2 1998	1071.0	2675	30.2	92.1	2462	9.7
	3 2002	1070.7	2222	28.3	91.4	2159	9.6
1.9-gemengd	1 1994	1058.5	307	33.8	81.9	305	12.9
	2 1998	1070.9	195	30.9	90.4	183	10.2
	3 2002	1065.6	261	28.6	90.6	260	10.2
1.9-SurAnt	1 1994	1051.0	534	27.8	78.6	528	11.4
	2 1998	1059.5	487	28.0	87.9	452	10.3
	3 2002	1060.0	361	26.8	88.1	347	9.0
1.9-Turkije	1 1994	1032.1	997	23.9	78.7	1007	12.2
	2 1998	1040.4	959	24.5	89.4	888	9.5
	3 2002	1047.9	916	24.3	89.3	892	9.8
1.9-Marokko	1 1994	1038.2	795	25.2	78.3	795	11.9
	2 1998	1052.3	959	26.0	88.2	866	9.4
	3 2002	1058.5	866	26.1	88.6	820	10.0
1.9-overig	1 1994	1047.9	471	28.5	80.4	476	13.0
	2 1998	1055.2	682	28.5	91.0	624	10.1
	3 2002	1060.6	754	25.8	90.8	718	10.3

3.2b – Vaardigheidsscores Begrijpend Lezen in groep 6

	jaar	begrijpend lezen		
		gem.	N	SD
1.0	2 1998	40.8	3885	16.3
	3 2002	41.0	5072	14.8
1.25-ex	2 1998	34.6	2406	14.7
	3 2002	34.9	2524	13.8
1.25	2 1998	29.4	2562	14.4
	3 2002	29.7	2204	13.2
1.9-gemengd	2 1998	30.2	187	14.6
	3 2002	30.6	261	14.3
1.9-SurAnt	2 1998	26.1	439	13.1
	3 2002	27.2	349	12.1
1.9-Turkije	2 1998	20.8	927	11.2
	3 2002	23.6	887	11.6
1.9-Marokko	2 1998	23.1	897	12.4
	3 2002	26.0	836	12.5
1.9-overig	2 1998	28.3	637	13.5
	3 2002	29.1	725	13.2

3.2c – Multi-level model Taalvaardigheid groep 6

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model FIN
variantie	school	185.9	179.4	39.3	38.9	30.8	31.4
	jaar	82.7	49.6	48.3	48.2	47.6	44.8
	leerling	943.9	934.8	869.6	863.6	863.2	862.7
	totaal	1212.5	1163.8	957.1	950.7	941.6	938.9
	verklaard		4.0%	21.1%	21.6%	22.3%	22.6%
	intercept	1017.4	1064.1	1080.0	1078.2	1080.2	1081.4
trendvariabelen	jaar98		10.6	10.4	10.7	10.4	9.7
	jaar02		12.7	10.7	10.8	10.3	7.6
oab-groep	1.25-ex			-10.1	-10.2	-10.2	-10.2
	1.25			-19.4	-19.5	-19.3	-19.5
	1.9-gemengd			-21.3	-20.8	-19.8	-19.9
	1.9-SurAnt			-26.5	-25.4	-23.6	-23.8
	1.9-Turkije			-42.5	-42.2	-40.9	-42.4
	1.9-Marokko			-33.3	-33.0	-31.5	-35.7
	1.9-overig			-30.4	-27.9	-26.7	-26.7
geslacht	meisje				3.9	3.9	3.5
verblijfsduur	kort				-11.4	-11.4	-11.4
	langer				-6.3	-6.4	-6.4
	langst				-1.9	-1.3	-1.9
gemeente	G4					-8.9	-9.9
	G21					-4.5	-5.3
	platteland					0.3	0.4
interacties	Turkije *						4.6
	2002						
	Marokko *						4.4
	1998						
	Marokko *						7.6
	2002						
	meisje *						1.2
2002							
G4 * 2002							4.3
G21 * 2002							2.6



3.2d – Multi-level model Rekenvaardigheid groep 6

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model FIN
variantie	school	6.6	14.8	6.8	6.6	5.4	5.2
	jaar	38.9	9.2	9.5	9.6	9.6	9.4
	leerling	114.1	114.1	109.8	107.7	107.7	107.6
	totaal	159.6	138.1	126.1	123.9	122.7	122.2
	verklaard		13.5%	21.0%	22.4%	23.1%	23.5%
	intercept	90.1	84.0	88.2	89.7	90.3	90.9
trendvariabelen	jaar98		9.5	9.2	9.2	9.1	8.1
	jaar02		9.6	8.8	8.8	8.6	8.0
oab-groep	1.25-ex			-2.7	-2.7	-2.7	-2.7
	1.25			-5.9	-5.9	-5.8	-6.4
	1.9-gemengd			-5.9	-5.8	-5.5	-5.6
	1.9-SurAnt			-8.1	-7.9	-7.3	-7.4
	1.9-Turkije			-7.3	-7.3	-6.9	-8.1
	1.9-Marokko			-8.0	-8.0	-7.5	-8.2
	1.9-overig			-5.9	-5.5	-5.2	-6.2
geslacht	meisje				-2.9	-2.9	-3.1
verblijfsduur	kort				-1.9	-1.9	-4.4
	langer				-1.6	-1.6	-1.6
	langst				-1.0	-0.8	-0.9
gemeente	G4					-3.1	-3.3
	G21					-1.1	-1.2
	platteland					0.3	0.3
interacties	1.25 * 1998						1.2
	1.25 * 2002						0.7
	Turkije * 1998						1.9
	Turkije * 2002						1.8
	Marokko * 1998						1.1
	Marokko * 2002						1.0
	overig * 1998						1.8
	overig * 2002						1.1
	meisje * 1998						0.5
	kort * 1998						2.9
	kort * 2002						4.6
	G4 * 2002						1.1

3.2e – Multi-level model vaardigheid Begrijpend Lezen groep 6

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model FIN
variantie	school	28.7	29.2	7.0	7.0	6.4	6.5
	jaar	13.6	12.7	11.6	11.7	11.6	11.3
	leerling	201.4	201.4	186.6	185.3	185.3	185.2
	totaal	243.7	243.2	205.2	203.9	203.2	202.9
	verklaard		0.2%	15.8%	16.3%	16.6%	16.7%
	intercept		33.2	32.6	39.7	38.6	39.0
trendvariabelen	jaar02		1.3	0.6	0.6	0.5	0.2
oab-groep	1.25-ex			-5.7	-5.8	-5.8	-5.8
	1.25			-10.5	-10.6	-10.6	-10.6
	1.9-gemengd			-9.4	-9.3	-9.0	-9.0
	1.9-SurAnt			-11.8	-11.7	-11.1	-11.1
	1.9-Turkije			-16.5	-16.4	-16.0	-16.8
	1.9-Marokko			-14.4	-14.4	-14.0	-14.7
	1.9-overig			-10.5	-10.1	-9.8	-9.8
geslacht	meisje				2.2	2.2	2.2
verblijfsduur	kort				-2.2	-2.1	-2.1
	langer				0.2	0.2	0.2
	langst				-0.7	-0.4	-0.6
gemeente	G4					-2.6	-3.4
	G21					-0.7	-0.7
	platteland					0.3	0.3
interacties	Turkije * 2002						1.6
	Marokko * 2002						1.6
	G4 * 2002						1.6

### 3.3a – Vaardigheidsscores Taal en Rekenen in groep 8

	jaar	taalvaardigheid			rekenvaardigheid		
		gem	N	SD	gem	N	SD
1.0	1 1994	1131.1	3222	35.7	112.1	3227	15.6
	2 1998	1135.4	3792	36.1	119.9	3587	8.8
	3 2002	1129.5	4969	34.7	120.1	4769	8.7
1.25-ex	1 1994	1118.4	2059	33.6	108.2	2062	15.1
	2 1998	1122.7	2388	34.8	116.7	2266	8.9
	3 2002	1117.8	2558	33.5	116.9	2474	8.5
1.25	1 1994	1106.3	3610	34.2	102.6	3619	15.0
	2 1998	1110.6	2856	32.5	113.2	2668	9.1
	3 2002	1108.5	2428	30.8	113.9	2319	8.5
1.9-gemengd	1 1994	1098.3	246	37.9	100.0	245	14.2
	2 1998	1111.0	180	33.9	113.6	169	9.4
	3 2002	1111.5	209	36.0	114.9	202	8.9
1.9 SurAnt	1 1994	1089.5	486	30.4	96.5	479	14.0
	2 1998	1099.4	494	28.3	111.1	470	8.7
	3 2002	1098.5	361	29.6	111.6	330	8.9
1.9-Turkije	1 1994	1071.8	853	27.3	97.2	863	15.0
	2 1998	1081.4	858	27.6	112.4	824	8.9
	3 2002	1084.8	924	27.1	113.7	850	9.0
1.9-Marokko	1 1994	1080.2	739	29.0	97.2	736	13.3
	2 1998	1090.7	809	29.4	111.6	740	8.6
	3 2002	1093.0	836	29.7	112.8	755	8.6
1.9-overig	1 1994	1082.9	508	31.9	99.0	499	14.9
	2 1998	1096.4	634	32.4	113.4	591	10.0
	3 2002	1096.8	687	31.1	114.4	635	9.5

3.3b – Vaardigheidsscores Begrijpend Lezen in groep 8

	jaar	begrijpend Lezen		
		gem.	N	SD
1.0	2 1998	62.6	3667	17.4
	3 2002	61.1	4939	16.0
1.25-ex	2 1998	55.3	2330	16.6
	3 2002	54.3	2531	15.3
1.25	2 1998	48.7	2752	16.2
	3 2002	48.9	2432	14.7
1.9-gemengd	2 1998	51.0	172	17.2
	3 2002	52.1	212	16.1
1.9-SurAnt	2 1998	45.4	448	13.6
	3 2002	45.7	355	13.5
1.9-Turkije	2 1998	41.1	841	13.6
	3 2002	43.9	891	13.3
1.9-Marokko	2 1998	42.9	779	14.4
	3 2002	46.6	809	14.5
1.9-overig	2 1998	48.2	614	16.8
	3 2002	48.6	680	14.6

3.3c – Multi-level model Taalvaardigheid groep 8

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model FIN
variantie	school	220.0	212.9	51.8	49.9	42.9	42.8
	jaar	46.4	39.3	42.9	43.0	42.4	36.5
	leerling	1137.6	1137.3	1040.7	1035.7	1035.3	1033.1
	totaal	1404.0	1389.5	1135.4	1128.6	1120.6	1112.4
	verklaard		1.0%	19.1%	19.6%	20.2%	20.8%
	intercept	1112.3	1108.6	1126.3	1125.7	1127.6	1130.5
trendvariabelen	jaar98		6.9	6.7	7.2	6.9	4.0
	jaar02		5.2	3.6	3.7	3.3	-1.6
oab-groep	1.25-ex			-11.7	-11.8	-11.8	-11.9
	1.25			-21.6	-21.8	-21.5	-22.6
	1.9-gemengd			-21.4	-20.8	-19.9	-25.8
	1.9-SurAnt			-30.5	-29.5	-27.6	-31.7
	1.9-Turkije			-47.1	-46.7	-45.4	-50.1
	1.9-Marokko			-38.5	-38.3	-36.8	-41.5
	1.9-overig			-34.8	-32.0	-30.9	-37.3
geslacht	meisje				1.4	1.4	1.4
verblijfsduur	kort				-17.8	-17.7	-26.9
	langer				-6.2	-6.2	-19.6
	langst				-1.6	-1.1	-5.0
gemeente	G4					-8.7	-9.7
	G21					-4.0	-5.8
	platteland					-0.3	-0.2
interacties	1.25 * 2002						2.4
	gemengd * 1998						6.7
	gemengd * 2002						10.5
	SurAnt * 1998						4.8
	SurAnt * 2002						7.1
	Turkije * 1998						3.8
	Turkije * 2002						9.3
	Marokko * 1998						4.7
	Marokko * 2002						8.3
	overig * 1998						8.2
	overig * 2002						9.0
	kort * 1998						13.0
	kort * 2002						11.9
	langer * 1998						16.1
	langer * 2002						14.4
	langst * 2002						5.5
	G4 * 2002						4.9
	G21 * 1998						1.8
	G21 * 2002						3.5

### 3.3d – Multi-level model Rekenvaardigheid groep 8

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model FIN
variantie	school	3.1	17.8	9.1	9.0	8.1	8.6
	jaar	58.3	11.745	12.9	13.0	12.9	11.0
	leerling	118.8	118.849	112.8	110.1	110.1	109.4
	totaal	180.2	148.4	134.8	132.0	131.0	129.0
	verklaard		17.7%	25.2%	26.7%	27.3%	28.4%
	intercept	111.7	104.5	109.3	110.9	111.5	114.0
trendvariabelen	jaar98		11.0	10.7	10.8	10.7	7.2
	jaar02		12.0	11.2	11.2	11.0	7.4
oab-groep	1.25-ex			-3.4	-3.5	-3.4	-4.2
	1.25			-7.1	-7.0	-7.0	-8.9
	1.9-gemengd			-6.3	-6.0	-5.8	-8.8
	1.9-SurAnt			-9.0	-8.6	-8.2	-11.3
	1.9-Turkije			-8.2	-8.1	-7.8	-11.6
	1.9-Marokko			-8.7	-8.6	-8.3	-11.5
	1.9-overig			-6.7	-6.1	-5.8	-9.3
geslacht	meisje				-3.2	-3.2	-4.3
verblijfsduur	kort				-3.9	-3.9	-7.3
	langer				-1.2	-1.2	-4.8
	langst				-0.8	-0.7	-1.9
gemeente	G4					-3.0	-4.0
	G21					-0.6	-0.8
	platteland					0.0	0.0
interacties	1.25-ex * 1998						0.8
	1.25-ex * 2002						0.9
	1.25 * 1998						2.4
	1.25 * 2002						3.2
	gemengd * 1998						3.8
	gemengd * 2002						4.8
	SurAnt * 1998						3.9
	SurAnt * 2002						5.2
	Turkije * 1998						4.9
	Turkije * 2002						6.1
	Marokko * 1998						4.2
	Marokko * 2002						5.1
	overig * 1998						4.5
	overig * 2002						5.1
	meisje * 1998						1.6
	meisje * 2002						1.6
	kort * 1998						4.6
	kort * 2002						5.4
	langer * 1998						4.2
	langer * 2002						4.1
	langst * 2002						1.8
	G4 * 1998						2.1
	G4 * 2002						2.1

3.3e – Multi-level model vaardigheid Begrijpend Lezen groep 8

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model FIN
variantie	school	36.8	36.6	10.5	10.2	9.1	9.4
	jaar	13.2	13.4	14.5	14.6	14.6	13.7
	leerling	246.5	246.5	227.7	225.9	225.8	225.6
	totaal	296.5	296.4	252.7	250.6	249.4	248.7
	verklaard		0.0%	14.8%	15.5%	15.9%	16.1%
	intercept	53.4	53.2	61.0	59.8	60.5	60.9
trendvariabelen	jaar02		0.4	-0.3	-0.3	-0.4	-1.2
oab-groep	1.25-ex			-6.8	-6.8	-6.8	-6.8
	1.25			-12.0	-12.2	-12.1	-12.7
	1.9-gemengd			-8.9	-8.9	-8.5	-9.5
	1.9-SurAnt			-13.5	-13.3	-12.7	-12.8
	1.9-Turkije			-17.3	-17.3	-16.7	-18.1
	1.9-Marokko			-15.4	-15.4	-14.8	-16.4
	1.9-overig			-11.3	-10.8	-10.4	-10.4
geslacht	meisje				2.5	2.5	2.6
verblijfsduur	kort				-5.0	-4.9	-5.0
	langer				-0.2	-0.2	2.0
	langst				0.1	0.3	-0.9
gemeente	G4					-3.2	-3.3
	G21					-2.0	-2.5
	platteland					0.1	0.1
interacties	1.25 * 2002						1.1
	gemengd * 2002						1.7
	Turkije * 2002						2.6
	Marokko * 2002						3.0
	langer * 2002						-4.1
	langst * 2002						2.0
	G21 * 2002						1.1

3.4a – Leerwinsten Taalvaardigheid

			leerwinst taalvaardigheid		
			4 --> 6	6 --> 8	4 --> 8
1.0	0 jaren 94-96-98	gem	49.4	42.9	92.2
		N	1442	1386	1385
		SD	38.8	33.4	39.8
	1 jaren 98-00-02	gem	33.6	38.4	71.9
		N	1691	1690	1679
		SD	37.6	31.3	38.1
1.25-ex	0 jaren 94-96-98	gem	45.9	40.2	85.9
		N	978	929	919
		SD	34.5	31.3	38.4
	1 jaren 98-00-02	gem	31.1	38.1	69.3
		N	1056	1052	1037
		SD	39.1	30.5	40.7
1.25	0 jaren 94-96-98	gem	47.4	39.8	87.0
		N	1406	1325	1332
		SD	34.5	29.5	36.3
	1 jaren 98-00-02	gem	28.9	36.4	65.3
		N	973	964	968
		SD	35.3	28.5	37.7
1.9-gemengd	0 jaren 94-96-98	gem	43.4	40.5	89.5
		N	92	80	85
		SD	35.0	24.8	35.8
	1 jaren 98-00-02	gem	34.7	34.1	68.6
		N	102	100	101
		SD	34.7	28.3	37.8
1.9-SurAnt	0 jaren 94-96-98	gem	47.8	39.7	87.2
		N	202	183	179
		SD	28.5	26.3	27.4
	1 jaren 98-00-02	gem	37.2	34.2	70.7
		N	136	133	131
		SD	27.6	26.1	29.4
1.9-Turkije	0 jaren 94-96-98	gem	53.7	43.6	96.2
		N	415	385	397
		SD	31.1	27.1	32.2
	1 jaren 98-00-02	gem	46.1	39.3	84.7
		N	458	462	456
		SD	29.2	27.7	30.5
1.9-Marokko	0 jaren 94-96-98	gem	53.3	38.1	90.5
		N	315	292	290
		SD	30.8	26.4	32.2
	1 jaren 98-00-02	gem	44.1	36.5	80.7
		N	383	386	384
		SD	32.4	29.3	37.6
1.9-overig	0 jaren 94-96-98	gem	59.3	45.2	104.1
		N	188	171	170
		SD	36.2	29.8	36.9
	1 jaren 98-00-02	gem	46.3	34.8	81.0
		N	258	258	253
		SD	30.9	26.4	34.3



3.4b – Multi-level model Leerwinst Taal tussen groep 4 en 6

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model FIN
variantie	school	155.2	135.2	124.8	123.5	121.1	121.4
	leerling	1184.6	1152.6	1142.8	1140.4	1140.0	1138.3
	totaal	1339.8	1287.8	1267.6	1263.9	1261.2	1259.7
	verklaard		3.9%	5.4%	5.7%	5.9%	6.0%
	intercept	42.2	49.6	49.8	49.0	48.2	48.1
trendvariabelen	cohort		-15.2	-15.8	-15.7	-16.3	-14.9
oab-groep	1.25-ex			-2.9	-3.0	-3.0	-3.0
	1.25			-3.9	-3.9	-4.1	-4.0
	1.9-gemengd			-2.4	-2.6	-3.0	-2.4
	1.9- SurAnt			2.0	1.7	1.3	2.1
	1.9-Turkije			7.7	7.7	7.2	3.2
	1.9-Marokko			5.6	5.7	5.2	6.1
	1.9-overig			9.9	8.5	8.2	8.8
geslacht	meisje				1.6	1.5	1.6
verblijfsduur	kort				7.4	7.4	7.6
	langer				0.9	0.9	1.2
	langst				-8.7	-9.8	-9.6
gemeente	G4					5.9	-1.3
	G21					3.1	5.2
	platteland					2.1	1.4
interacties	Turkije * cohort						9.1
	g21 * gem * cohort						-6.3

3.4c – Multi-level model Leerwinst Taal tussen groep 6 en 8

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model FIN
variantie	school	52.0	49.3	49.1	48.7	48.2	48.2
	leerling	860.2	859.4	857.9	854.6	854.5	853.7
	totaal	912.2	908.7	907.0	903.3	902.8	901.9
	verklaard		0.4%	0.6%	1.0%	1.0%	1.1%
	intercept	39.0	40.7	42.2	43.7	43.3	43.1
trendvariabelen	cohort		-3.3	-3.5	-3.6	-3.6	-3.2
oab-groep	1.25-ex			-1.5	-1.5	-1.5	-1.5
	1.25			-2.5	-2.4	-2.6	-2.5
	1.9-gemengd			-3.8	-3.8	-4.2	-4.2
	1.9-SurAnt			-4.3	-4.4	-5.1	-5.0
	1.9-Turkije			0.4	0.1	-0.6	-0.6
	1.9-Marokko			-2.7	-3.0	-3.6	-3.7
	1.9-overig			-0.5	-1.4	-2.0	2.3
geslacht	meisje				-3.4	-3.3	-3.3
verblijfsduur	kort				2.5	2.6	2.7
	langer				0.8	0.8	1.4
	langst				7.2	7.1	7.4
gemeente	G4					1.5	1.4
	G21					1.8	1.8
	platteland					-0.2	-0.3
	interacties						
	1.9-overig * cohort						-7.3

3.4d – Multi-level model Leerwinst Taal tussen groep 4 en 8

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model FIN
variantie	school	201.1	160.9	151.8	151.2	148.8	146.9
	leerling	1306.7	1263.0	1248.2	1246.2	1246.0	1243.8
	totaal	1507.8	1423.8	1400.0	1397.4	1394.8	1390.7
	verklaard		5.6%	7.1%	7.3%	7.5%	7.8%
	intercept	81.0	90.1	91.8	92.3	91.3	91.1
trendvariabelen	cohort		-18.5	-19.2	-19.3	-19.3	-19.0
oab-groep	1.25-ex			-4.2	-4.2	-4.2	-6.2
	1.25			-6.4	-6.3	-6.5	-6.6
	1.9-gemengd			-3.7	-3.8	-4.1	-4.0
	1.9-SurAnt			-3.1	-3.6	-3.7	-3.7
	1.9-Turkije			7.6	7.3	6.9	2.8
	1.9-Marokko			2.7	2.5	2.2	2.4
	1.9-overig			9.6	7.6	7.3	7.5
geslacht	meisje				-1.3	-1.3	-1.3
verblijfsduur	kort				9.2	9.3	9.5
	langer				0.8	0.8	1.1
	langst				-1.4	-1.4	-2.0
gemeente	G4					0.0	0.3
	G21					4.2	7.6
	platteland					1.4	1.4
interacties	1.25-ex * cohort						3.7
	Turkije * cohort						8.2
	g21 * gem * cohort						-6.7

3.5a – Leerwinsten Rekenvaardigheid

			leerwinst rekenvaardigheid		
			4 --> 6	6 --> 8	4 --> 8
1.0	0 jaren 94-96-98	gem	30.5	26.2	56.9
		N	1454	1313	1322
		SD	19.5	9.8	18.9
	1 jaren 98-00-02	gem	25.1	22.5	47.6
		N	1643	1605	1601
		SD	8.5	6.1	9.0
1.25-ex	0 jaren 94-96-98	gem	31.5	26.1	57.8
		N	968	859	873
		SD	19.2	9.3	18.5
	1 jaren 98-00-02	gem	24.8	22.4	47.0
		N	996	1001	992
		SD	8.2	5.5	8.7
1.25	0 jaren 94-96-98	gem	32.8	26.1	58.7
		N	1404	1234	1233
		SD	18.3	8.6	18.3
	1 jaren 98-00-02	gem	25.5	21.6	47.1
		N	924	913	910
		SD	8.2	5.5	8.3
1.9-gemengd	0 jaren 94-96-98	gem	34.6	28.0	61.4
		N	97	79	79
		SD	18.6	7.7	17.8
	1 jaren 98-00-02	gem	26.1	21.8	48.0
		N	97	88	91
		SD	8.5	5.0	8.1
1.9-SurAnt	0 jaren 94-96-98	gem	36.9	28.6	65.2
		N	196	166	163
		SD	17.8	8.0	17.6
	1 jaren 98-00-02	gem	27.0	22.0	48.5
		N	130	115	119
		SD	9.6	6.6	10.6
1.9-Turkije	0 jaren 94-96-98	gem	36.7	29.2	66.1
		N	415	370	371
		SD	17.1	8.2	17.1
	1 jaren 98-00-02	gem	28.2	23.4	51.0
		N	438	424	425
		SD	9.1	6.2	9.5
1.9-Marokko	0 jaren 94-96-98	gem	37.0	29.1	65.2
		N	315.0	266.0	267.0
		SD	15.9	8.5	15.4
	1 jaren 98-00-02	gem	27.3	23.8	50.7
		N	345.0	339.0	327.0
		SD	8.4	6.2	9.4
1.9-overig	0 jaren 94-96-98	gem	35.5	28.3	64.3
		N	182.0	157.0	155.0
		SD	19.8	8.7	19.4
	1 jaren 98-00-02	gem	28.8	23.3	52.0
		N	231.0	230.0	224.0
		SD	9.0	6.2	9.6

3.5b – Multi-level model *Leerwinst Rekenen tussen groep 4 en 6*

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model FIN
variantie	school	41.0	35.0	32.7	32.6	32.5	32.4
	leerling	193.7	185.6	185.2	185.0	185.0	184.9
	totaal	234.7	220.7	217.9	217.6	217.4	217.3
	verklaard		6.0%	7.2%	7.3%	7.4%	7.4%
	intercept	29.8	33.5	32.3	32.0	31.6	31.6
trendvariabelen	cohort		-7.9	-7.9	-7.8	-7.8	-7.8
oab-groep	1.25-ex			0.4	0.4	0.4	0.2
	1.25			1.0	1.0	1.0	1.0
	1.9-gemengd			1.6	1.6	1.5	1.5
	1.9-SurAnt			3.6	3.5	3.3	3.3
	1.9-Turkije			3.2	3.2	3.0	3.1
	1.9-Marokko			3.1	3.1	2.9	4.1
	1.9-overig			3.2	2.9	2.8	2.8
geslacht	meisje				0.8	0.8	0.8
verblijfsduur	kort				1.6	1.6	1.6
	langer				-0.5	-0.5	-0.6
	langst				-1.8	-1.8	-1.8
gemeente	G4					1.2	1.1
	G21					0.7	0.7
	platteland					0.2	0.2
interacties	1.25-ex * cohort						0.4
	Marokko * cohort						-2.2

3.5c – Multi-level model *Leerwinst Rekenen tussen groep 6 en 8*

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model FIN
variantie	school	11.8	8.1	7.6	7.5	7.5	7.6
	leerling	53.5	51.9	51.7	51.5	51.5	51.2
	totaal	65.2	59.9	59.3	59.1	59.0	58.8
	verklaard		8.1%	9.2%	9.5%	9.6%	9.9%
	intercept	24.7	26.6	26.4	26.1	25.9	25.4
trendvariabelen	cohort		-4.0	-4.1	-4.1	-4.1	-3.1
oab-groep	1.25-ex			0.0	0.0	0.0	0.0
	1.25			-0.3	-0.4	-0.4	0.0
	1.9-gemengd			0.3	0.2	0.1	1.3
	1.9-SurAnt			0.7	0.6	0.4	1.8
	1.9-Turkije			1.5	1.5	1.3	2.6
	1.9-Marokko			1.9	1.8	1.6	2.7
	1.9-overig			1.5	1.1	1.0	0.9
geslacht	meisje				0.5	0.5	1.1
verblijfsduur	kort				1.0	0.9	1.0
	langer				0.4	0.4	0.3
	langst				2.3	2.2	2.3
gemeente	G4					1.0	0.3
	G21					0.4	0.5
	platteland					-0.1	-0.7
interacties	1.25-echt * cohort						-0.8
	1.9-gemengd *						-2.5
	cohort						-2.9
	SurAnt * cohort						-2.4
	Turkije * cohort						-2.0
	Marokko * cohort						-1.3
	meisje * cohort						1.5
	g4 * gem * cohort						1.1
platl * cohort							

3.5d – Multi-level model *Leerwinst Rekenen tussen groep 4 en 8*

		model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model FIN
variantie	school	66.9	46.1	41.7	41.8	41.3	40.7
	leerling	189.1	172.3	171.4	170.9	170.8	170.2
	totaal	256.0	218.3	213.1	212.6	212.1	210.9
	verklaard		14.7%	16.7%	16.9%	17.1%	17.6%
	intercept	54.4	60.2	59.0	58.4	57.7	57.0
trendvariabelen	cohort		-12.0	-12.1	-12.1	-12.0	-10.8
oab-groep	1.25-ex			0.3	0.2	0.2	0.3
	1.25			0.3	0.3	0.2	0.9
	1.9-gemengd			2.0	1.9	1.7	3.9
	1.9-SurAnt			3.4	3.2	2.8	4.9
	1.9-Turkije			4.2	4.2	3.9	6.2
	1.9-Marokko			4.1	4.1	3.8	5.9
	1.9-overig			4.7	4.1	3.9	3.8
geslacht	meisje				1.2	1.2	1.2
verblijfsduur	kort				2.6	2.6	2.7
	langer				-0.8	-0.8	-0.9
	langst				-0.4	-0.4	0.0
gemeente	G4					2.3	2.1
	G21					1.4	1.6
	platteland					0.6	0.6
interacties	1.25-echt * cohort						-1.4
	gemengd * cohort						-4.2
	SurAnt * cohort						-4.2
	Turkije * cohort						-4.2
	Marokko * cohort						-3.8

### 3.6a – Leerwinsten vaardigheid Begrijpend Lezen

	leerwinst begrijpend lezen 6 --> 8		
	gem	N	SD
1.0	20.9	1660	11.4
1.25-ex	19.5	1036	11.1
1.25	18.1	975	10.8
1.9-gemengd	19.1	94	14.1
1.9-SurAnt	18.2	122	10.3
1.9-Turkije	20.9	445	10.8
1.9-Marokko	20.6	373	11.1
1.9-overig	20.5	247	11.0



3.6b – Multi-level model Leerwinst Begrijpend Lezen tussen groep 6 en 8

		model 0	model 2	model 3	model 4	model FIN
variantie	school	11.8	11.6	11.3	11.2	11.2
	leerling	113.7	112.4	112.3	112.3	112.3
	totaal	125.6	124.0	123.6	123.5	123.5
	verklaard		1.3%	1.5%	1.6%	1.6%
	intercept	19.7	20.9	21.0	21.0	21.0
oab-groep	1.25-ex		-1.4	-1.4	-1.3	-1.3
	1.25		-3.0	-3.0	-2.9	-2.9
	1.9-gemengd		-2.0	-2.1	-2.1	-2.1
	1.9-SurAnt		-2.6	-2.8	-2.9	-2.9
	1.9-Turkije		-0.5	-0.6	-0.6	-0.6
	1.9-Marokko		-0.8	-0.9	-0.9	-0.9
	1.9-overig		-0.1	-0.4	-0.4	-0.4
geslacht	meisje			-0.3	-0.3	-0.3
verblijfsduur	kort			1.0	1.0	1.0
	langer			-0.2	-0.2	-0.2
	langst			2.7	2.6	2.6
gemeente	G4				0.6	0.6
	G21				-0.5	-0.5
	platteland				-0.1	-0.1
interacties						



## Bijlage 4 – Nadere analyses compositie-effect

Parameterschattingen	model 0	model 4	model 6 opleid.	model 7 gemeentetype	model 8 oab * C
intercept	7.0	-2.6	-2.6	-2.6	-2.6
1.25-ex		-0.13	-0.08	-0.13	-0.13
1.25		-0.26	-0.21	-0.25	-0.23
1.9-gemengd		ns	ns	ns	-0.28
1.9-SurAnt		ns	ns	ns	ns
1.9-Turkije		ns	ns	ns	ns
1.9-Marokko		ns	ns	ns	ns
1.9-overig		ns	ns	ns	ns
meisje		0.16	0.15	0.16	0.16
kort		0.21	0.21	0.21	0.20
langer		ns	ns	ns	ns
langst		ns	ns	ns	ns
(herschaald) taal		0.15	0.15	0.15	0.15
(herschaald) rekenen		0.14	0.13	0.14	0.13
advies		0.72	0.71	0.72	0.72
C1		-0.20	-0.21	-0.17	-0.30
C2		-0.17	-0.18	-0.14	-0.24
C3		ns	ns	ns	ns
C5		0.20	ns	0.20	0.20
C6		ns	ns	ns	ns
C7		ns	ns	ns	ns
C8		ns	ns	ns	ns
C9		ns	ns	ns	ns
opleiding ouders max. lo			ns		
max. lbo			ns		
max. ho			0.16		
gemeentetype G4				ns	-0.16
gemeentetype G21				-0.09	-0.10
interactie: C1 in G4					0.32
interactie: C2 in G4					0.24
interactie: C1 in G21					ns
interactie: C2 in G21					ns
interacties OAB * compositie1					
int.: 1.25 op allocht.scholen					ns
int.: 1.9 op allocht.scholen					ns
int.: 1.25 op achterst.scholen					ns
int.: 1.9 op achterst.scholen					ns
int.: 1.25 op elite scholen					ns
int.: 1.9 op elite scholen					1.03
verklaarde variantie		66.0%	66.1%	66.1%	66.1%
				66.1%	66.0%

1 scholen ingedikt naar:  
 - allochtone scholen: C1 en C2  
 - andere achterstandsscholen: C3, C7 en C8  
 - elite scholen: C5  
 - gemiddelde scholen: C4, C6 en C9 (referentie)

herkomst ingedikt naar:  
 - autochtone leerlingen(1.0 en ex 1.25)(referentie)  
 - 1.25 leerlingen (echte 1.25 en 1.40/1.70)  
 - allochtone leerlingen (alle 1.9)

