

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/2066/211636>

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



In het tweede jaar voortgezet onderwijs

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

Adrie Claassen | Lia Mulder



IN HET TWEEDE JAAR VOORTGEZET ONDERWIJS

In het tweede jaar voortgezet onderwijs

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

Adrie Claasen
Lia Mulder

De particuliere prijs van deze uitgave € 10,-
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 – 365 35 00.

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Claassen, Adrie.

In het tweede jaar voortgezet onderwijs / Adrie Claassen & Lia Mulder – Nijmegen:

ITS

ISBN 90 – 5554 – 265 – 2

NUR 840, 844

© 2004 ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen

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

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

Voorwoord

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

Tussen deze twee cohorten in is het landschap van het voortgezet onderwijs ingrijpend gewijzigd door de invoering van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). In dit rapport worden daarom niet alleen onderwijsposities en prestaties van beide cohorten vergeleken, maar wordt ook nagegaan of de invoering van het vmbo tot andere keuzes heeft geleid. Een van de motieven die aan de invoering van het vmbo ten grondslag heeft gelegen, was een versterking van de beroepskolom vmbo-mbo-hbo. Hoewel het op dit moment nog te vroeg is om op basis van het Prima-cohortonderzoek vast te stellen of de gewenste versterking gerealiseerd wordt, bieden de beschikbare data wel indicaties voor toekomstige ontwikkelingen.

Dr. J. W. Winkels
Directeur ITS Nijmegen

Inhoud

Managementsamenvatting	ix
1 Probleemstelling en onderzoeksvragen	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Onderwijsachterstandenbeleid en onderzoek naar schoolloopbanen	1
1.3 De monitorfunctie	3
1.4 Het inhoudelijke thema	4
1.5 Opbouw van dit rapport	6
2 Onderzoeksverantwoording	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Steekproeftrekking	7
2.3 Dataverzameling en representativiteit	8
2.4 Gegevens van de in het tweede jaar opgespoorde leerlingen	10
3 De onderwijsposities in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs	13
3.1 Inleiding	13
3.2 Ontwikkelingen in de verdeling over onderwijstypen	13
3.3 Overgang van het eerste naar het tweede verblijfsjaar	19
3.4 Op- en afstroom nader bekeken	22
3.5 Posities op de leerjarenladder	29
3.6 Samenvatting	34
4 Rapportcijfers in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs	37
4.1 Inleiding	37
4.2 Ontwikkelingen in de percentages onvoldoendes	37
4.3 Rapportcijfers bij op- en afstroom	44
4.4 Samenvatting	47
5 Cognitieve en sociale competenties vergeleken	51
5.1 Inleiding	51
5.2 Meting van cognitieve en sociale competentie	51
5.3 Verdeling van cognitieve en sociale competenties in twee cohorten	53
5.4 Cognitieve en sociale competenties gecombineerd	56
5.5 Opsplitsing naar achtergrondvariabelen	60
5.6 Samenvatting	63

6	Onderwijsposities van vergelijkbare groepen leerlingen	67
6.1	Inleiding	67
6.2	Posities op de leerjarenladder	67
6.3	Voorspellers van de onderwijspositie	71
6.4	Heeft de invoering van het vmbo gevolgen gehad voor de onderwijspositie van leerlingen?	72
6.5	Samenvatting	75
7	Samenvatting en conclusies	77
7.1	Inleiding	77
7.2	De onderwijsposities in het tweede jaar	78
7.2.1	Verschuivingen tussen de cohorten 96-8 en 00-8	78
7.2.2	De positie van de doelgroep leerlingen	79
7.2.3	Kwantitatieve versterking van de beroepskolom	80
7.3	De prestaties in het tweede jaar	81
7.3.1	Verschuivingen tussen de cohorten 96-8 en 00-8	81
7.3.2	De prestaties van de doelgroep leerlingen	83
7.3.3	Kwalitatieve versterking van de beroepskolom?	83
7.4	Cognitieve en sociale competenties in relatie tot de beroepskolom	85
7.5	Onderwijsposities van vergelijkbare groepen leerlingen	87
	Literatuur	89
	Bijlage – Niet in de tekst opgenomen tabellen	91

1 Inleiding

Dit rapport gaat over de onderwijsposities en prestaties van leerlingen in het tweede jaar voortgezet onderwijs. De rapporten over de voortgang van de Prima-leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben in eerste instantie een monitorfunctie. In het tweede en derde verblijfsjaar wordt de monitorfunctie echter enigszins ingeperkt zodat er ook ruimte kan worden gecreëerd voor een meer inhoudelijke vraagstelling. Vanuit de monitorfunctie van dit onderzoek worden de volgende onderzoeksvragen beantwoord:

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

De inhoudelijke vraagstelling houdt verband met de invoering van het vmbo. Een van de doelstellingen daarvan is de opwaardering van het beroepsgerichte onderwijs. In het tweede jaar voortgezet onderwijs kan nog niet worden vastgesteld of de nieuwe opzet tot meer geslaagden en een betere doorstroom naar het mbo heeft geleid. Wel kan nu al worden nagegaan of er sprake is van een kwantitatieve en kwalitatieve impuls in de onderbouw van de beroepskolom. Dat heeft geleid tot deze vragen:

- 5 Zijn er wat betreft de cognitieve en sociale competenties verschillen tussen leerlingen van cohort 1996-8 en cohort 2000-8 in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs, met name in het vmbo-segment van beide cohorten?*
- 6 Hebben vergelijkbare leerlingen in de cohorten 1996-8 en 2000-8 verschillende keuzes gemaakt wat betreft het onderwijstype in het voortgezet onderwijs?*

De eerste drie vragen gaan over de onderwijspositie en worden beantwoord in paragraaf 2. In paragraaf 3 komen de prestaties aan de orde (vraag 4) en in paragraaf 4 staan de inhoudelijke vragen (5 en 6) centraal.

2. Ontwikkelingen in de onderwijsposities

Onder de onderwijspositie van leerlingen in het voortgezet onderwijs verstaan we de combinatie van onderwijstype en klas. De overgang naar het tweede jaar impliceert niet dat de leerling nog in hetzelfde onderwijstype zit. Er kan ook sprake van zijn van op- of afstroom. Die blijken momenteel een veel grotere invloed op de onderwijspositie te hebben dan zittenblijven. Slechts één procent van de leerlingen van cohort 00-8 is na het eerste jaar blijven zitten. In cohort 96-8 was dat met 1,5 procent overigens niet veel meer, maar bij cohort 88-8 ging het nog om bijna 7 procent. Bij de allochtone doelgroep leerlingen daalde het percentage zittenblijvers tussen de laatste twee cohorten nog het meest (van 3 naar 1 procent), waardoor er in dit opzicht geen verschil meer bestaat met de niet-doelgroep leerlingen.

Om de vergelijking tussen de cohorten 96-8 en 00-8 – vóór en na de invoering van het vmbo – mogelijk te maken is het aantal onderwijstypen gereduceerd tot vijf niveaus. Het percentage leerlingen op het hoogste niveau (havo/vwo en vwo) is in cohort 00-8 hoger dan in cohort 96-8 (30,5 versus 28 procent). Dat is opvallend omdat het eerste jaar een daling te zien gaf. In vergelijking met vier jaar eerder is nu een hoger percentage leerlingen na het eerste jaar naar dit niveau opgestroomd en een kleiner percentage van dit niveau afgestroomd.

Het aandeel van het laagste onderwijsniveau in het tweede jaar is gelijk gebleven (6 procent). Het eerste jaar van beide cohorten liet nog een behoorlijke stijging zien. Bij de overgang van het eerste naar het tweede jaar zijn er in cohort 00-8 echter aanzienlijk meer leerlingen opgestroomd dan afgestroomd, terwijl vier jaar eerder nog het omgekeerde het geval was. Vermoedelijk ligt hier een verscherpte indicatiestelling aan ten grondslag.

Op de verschuivingen binnen de tussenliggende onderwijsniveaus wordt pas ingegaan bij de inhoudelijke vraagstellingen. Maar deze verschuivingen werken wel door in de leerjarenladder. Deze ladder heeft als voordeel dat zowel de verschuivingen tussen cohorten als de achterstanden van categorieën leerlingen in één maat kunnen worden samengevat. Door een grotere op- dan afstroom hebben de niet-doelgroep leerlingen van cohort 00-8 hun positie bij de overgang van het eerste naar het tweede jaar versterkt, terwijl de positie van de doelgroep leerlingen verzwakt is door een grotere afstroom. Voor de autochtone doelgroep leerlingen geldt dat echter in aanzienlijk sterkere mate dan voor de allochtone doelgroep leerlingen, zodat de positie van de laatstgenoemden verbeterd is ten opzichte van de positie van de eerstgenoemden. Die relatieve verbetering kan worden toegeschreven aan de allochtone leerlingen uit de overige herkomstlanden (niet Turks of Marokkaans).

Wat de verschuivingen tussen de cohorten betreft laat de leerjarenladder voor beide categorieën doelgroep leerlingen sinds cohort 92-8 een licht dalende trend zien, terwijl ook in dit opzicht de niet-doelgroep leerlingen zich enigszins hebben verbeterd. De achterstanden van de doelgroep leerlingen zijn daardoor toegenomen.

3 Ontwikkelingen in de prestaties

Voor de prestaties zijn we uitgegaan van het percentage onvoldoendes bij de drie voornaamste vakken: Nederlands, wiskunde en Engels. In het tweede jaar blijken de leerlingen voor elk van deze vakken beduidend meer onvoldoendes te halen dan in het eerste jaar. Vergeleken met het tweede jaar vier jaar eerder is het percentage onvoldoendes bij Engels niet veranderd (17 procent). Nederlands liet een kleine verbetering zien (van 11 naar 10 procent), wiskunde daarentegen een achteruitgang van 18 naar 20 procent. De leerlingen van cohort 00-8 presteerden echter in hun eerste jaar, met name voor Nederlands en Engels, duidelijk beter dan vier jaar eerder, maar die verbetering heeft zich derhalve in het tweede jaar niet voortgezet.

Met name de prestaties van de autochtone doelgroep leerlingen geven aanleiding tot zorg. Voor wiskunde haalde 24 procent van hen in het tweede jaar een onvoldoende, vergeleken met 20 procent vier jaar geleden. Daarnaast behaalden zij in vergelijking met vier jaar eerder ook meer onvoldoendes voor Engels (nu 21 procent) en verbeterden zij zich nauwelijks bij Nederlands. Zowel de allochtone doelgroep leerlingen als de niet-doelgroep leerlingen scoorden nu wel beter bij Engels en Nederlands dan vier jaar geleden en gingen er bij wiskunde slechts licht op achteruit. Wat de allochtone doelgroep leerlingen betreft, stemt dat laatste overigens niet tot optimisme: vier jaar geleden behaalde ook reeds ongeveer een kwart van hen voor dit vak een onvoldoende en dat was ook het geval bij deze leerlingen in het eerste jaar van cohort 00-8.

4 Effecten van de invoering van het vmbo

In het tweede jaar van het vmbo kan al worden nagegaan of er sprake is van een kwantitatieve en kwalitatieve impuls in de onderbouw van de beroepskolom. Wat het kwantitatieve aspect betreft, lijkt er sprake te zijn van een bescheiden versterking. De onderwijsniveaus 2 (de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg) en 3 (de gemengde en theoretische leerweg) herbergen nu 45,5 procent van de leerlingen, vergeleken met 44 procent vier jaar eerder in respectievelijk vbo en mavo. Deze stijging gaat gepaard met een daling van het aandeel van niveau 4 (havo).

Wat het kwalitatieve aspect betreft, zijn de ontwikkelingen bij de drie kernvakken op niveau 3 gunstig geweest. Er werden minder onvoldoendes gehaald dan vier jaar eerder. Op niveau 2 geldt dat ook voor Engels en Nederlands, maar duidelijk niet voor wiskunde. Daar is het percentage onvoldoendes in het tweede jaar gestegen tot boven de 20. Het is daarom nog te voorbarig om de ontwikkelingen in de prestaties bij de kernvakken als een indicatie voor een kwalitatieve versterking van de beroepskolom te beschouwen.

Wat het kwalitatieve aspect betreft, hebben we ook gekeken naar de cognitieve en sociale competenties van de leerlingen. Bij de cognitieve competenties gaat het zowel om de toetsscores voor taal en rekenen als om een beoordeling van de cognitieve capaciteiten door de groepsleerkracht van groep 8 van de basisschool. De sociale com-

petenties zijn alleen gemeten op basis van het oordeel van de groepsleerkracht (gedrag, werkhouding, welbevinden). Qua cognitieve competenties zijn de leerlingen in het tweede jaar van de kaderberoepsgerichte leerweg (kbl) van vrijwel hetzelfde niveau als de vroegere vbo-leerlingen. Het niveau van de leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg (bbl) blijkt daarentegen lager te zijn dan op het vroegere vbo. Qua sociale competenties zijn er nauwelijks verschillen tussen bbl- en kbl-leerlingen en zij verschillen in dit opzicht ook niet van de vbo-leerlingen in cohort 96-8. Op de gemengde leerweg (gl) zitten in het tweede jaar van cohort 00-8 leerlingen wier cognitieve en sociale competenties het midden houden tussen de vroegere vbo- en mavo-niveaus. De theoretische leerweg (tl) en ook de combinatie gl/tl krijgt leerlingen met ongeveer dezelfde cognitieve competenties als voorheen het mavo. De sociale competenties van tl-leerlingen zijn iets lager dan die van de vroegere mavo-leerlingen, wat vooral veroorzaakt wordt door een daling van de percentages leerlingen met de hoogste sociale competenties.

De cognitieve en sociale competenties hebben we omgevormd tot een typologie. In beide cohorten valt 16 procent van de leerlingen in de meest problematische groep die zowel in cognitief als in sociaal de laagste scores heeft. Het percentage dat in cognitief opzicht achterblijft, maar wel over goede sociale competenties beschikt, ligt in beide cohorten rond de 23 procent. Het middelste type (20 procent) behoort wat cognitieve competenties betreft tot de middelmaat en komt wat sociale competenties betreft overeen met het gemiddelde. Het vierde type – dat in beide cohorten ongeveer 24 procent omvat – beschikt over goede cognitieve, maar minder goede sociale competenties. En ten slotte is er nog een groep die in beide opzichten uitblinkt, bestaande uit 17 procent van de leerlingen. Omdat meisjes op de sociale competenties veel beter scoren dan jongens, zijn er ook aanzienlijke verschillen wat betreft de plaats in de typologie. Tussen de cohorten zijn de verschillen echter slechts marginaal.

Tenslotte is onderzocht of vergelijkbare categorieën leerlingen ná de invoering van het vmbo (cohort 00-8) op andere onderwijstypen terechtkomen dan daarvoor (cohort 96-8). Wat de prestaties van de leerlingen betreft, is daarbij gebruik gemaakt van de Citeindscores, omdat deze scores de beste voorspellers bleken van de onderwijspositie in het tweede jaar. Verder is uitgegaan van het leerlinggewicht waarbij de allochtone doelgroepleerlingen zijn uitgesplitst naar het land van herkomst. Op basis van de feitelijke onderwijspositie van de onderscheiden categorieën leerlingen in cohort 96-8 is een voorspelling gemaakt van de te verwachten positie van vergelijkbare leerlingen in cohort 00-8. Vervolgens is de voorspelde positie vergeleken met de werkelijke positie in dit cohort. De verschillen tussen de voorspelde en de werkelijke positie bleken zo gering te zijn, dat aangenomen mag worden dat de invoering van het vmbo niet of nauwelijks tot andere keuzes heeft geleid.

1 Probleemstelling en onderzoeksvragen

1.1 Inleiding

Om de vier jaar wordt ongeveer de helft van de leerlingen die in groep 8 hebben meegedaan aan het Prima-cohortonderzoek gevolgd bij hun gang door het voortgezet onderwijs. Van deze leerlingen wordt ieder jaar vastgesteld in welk onderwijstype zij lessen volgen en welke rapportcijfers zij daarbij behalen. Momenteel worden de leerlingen gevolgd van Prima-cohort 2000-8. Dat zijn leerlingen die in het schooljaar 2000/2001 in groep 8 zaten en die derhalve in 2001 de overstap naar het voortgezet onderwijs hebben gemaakt. Eerder is verslag gedaan van de onderwijspositie en rapportcijfers van deze leerlingen in het eerste jaar voortgezet onderwijs (Claassen en Mulder, 2003). Nu wordt gerapporteerd over hun positie in het tweede jaar en de daarbij behaalde rapportcijfers.

De rapporten over de voortgang van de Prima-leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben in eerste instantie een monitorfunctie. Bij de verslaglegging van het tweede en derde verblijfsjaar wordt de monitorfunctie echter enigszins ingeperkt zodat er ook ruimte kan worden gecreëerd voor een meer inhoudelijke vraagstelling. In paragraaf 1.3 zal worden uiteengezet hoe de monitorfunctie in dit rapport aan de orde komt en welke onderzoeksvragen daarbij beantwoord zullen worden. Daarna zal in paragraaf 1.4 worden ingegaan op het in overleg met NWO-BOPO gekozen inhoudelijke thema en de onderzoeksvragen die daaruit voortvloeien. Vervolgens wordt in paragraaf 1.5 de opbouw van dit rapport weergegeven. Eerst zal echter in paragraaf 1.2 nog kort worden ingegaan op het onderwijsachterstandenbeleid van de overheid en de daaraan gekoppelde instrumenten om effecten van dit beleid te meten.

1.2 Onderwijsachterstandenbeleid en onderzoek naar schoolloopbanen

Al enkele decennia lang ontwikkelt de rijksoverheid beleid om de invloed van sociale, economische en culturele omstandigheden op de schoolloopbanen te verminderen. Dit beleid is er steeds op gericht de prestaties van de zogenoemde allochtone en autochtone doelgroepleerlingen op een hoger niveau te brengen. Op de lange termijn moet het beleid leiden tot een evenredige deelname van deze doelgroepleerlingen aan de verschillende typen voortgezet onderwijs.

Om deze doelen te bereiken is in de jaren tachtig het onderwijsvoorrangsbeleid (OVB) geïntroduceerd. Op basis van de zogenoemde gewichtenregeling kregen basis-

scholen voor de verschillende categorieën doelgroep leerlingen extra personeelsformatie toegekend. Allochtone kinderen telden voortaan voor 1.9 mee, woonwagenkinderen voor 1.7 en schipperskinderen voor 1.4. Voorzover zij niet tot een van deze categorieën behoorden, mochten Nederlandse kinderen waarvan minstens één van de ouders maximaal een opleiding op vbo-niveau had¹, voor 1.25 worden meegeteld². In 1996 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. In aanvulling op de gewichtenregeling werden scholen in gebieden met een sterke concentratie aan doelgroep leerlingen in staat gesteld deel te nemen aan samenwerkingsprojecten waarbij ook welzijnsinstellingen betrokken konden worden (onderwijsvoorrangsgebieden).

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

Bij de introductie van het onderwijsvoorrangsbeleid is bepaald dat de onderwijsprestaties en schoolloopbanen van de doelgroep leerlingen door middel van landelijk onderzoek zouden worden gevolgd. Van begin af aan heeft bij deze Landelijke Evaluatie van het Onderwijsvoorrangsbeleid (LEO) de nadruk gelegen op de ontwikkeling van de prestaties bij het basisonderwijs. Daarbij werden vanaf het schooljaar 1988/1989 iedere twee jaar op ongeveer 600 basisscholen de leerlingen van de groepen 4, 6 en 8 – sinds 1994 ook groep 2 – getoetst op hun taal- en rekenvaardigheden. Sinds 1994 is de naam van dit tweejaarlijkse onderzoek gewijzigd in cohortonderzoek Primair Onderwijs, kortweg Prima genoemd. Daarbij zijn de doelstellingen van het onderzoek verruimd. Het gaat nu niet alleen meer om het evalueren van het onderwijsachterstandenbeleid, maar om het volgen van de ontwikkelingen binnen het primair onderwijs in Nederland.

Sinds 1988 worden ook enkele duizenden leerlingen die op de basisschool in het kader van LEO of Prima zijn getoetst, in het voortgezet onderwijs gevolgd. Het eerste cohort dat is gevolgd, betrof leerlingen die in het schooljaar 1988/1989 in groep 8 van

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

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

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

1.3 De monitorfunctie

Zoals gezegd is voor deze rapportage gekozen voor een beperkte monitorfunctie. We hebben de inperking niet gezocht in het achterwege laten van gegevens die in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs verzameld zijn. Wel worden in vergelijking met de rapportage over het eerste jaar in een aantal gevallen tabellen minder ver uitgesplitst naar achtergrondvariabelen. Sommige uitsplitsingen zijn overigens wel in de bijlage opgenomen. De tweede inperking heeft betrekking op het feit dat in het merendeel van de tabellen alleen een vergelijking wordt gemaakt met de resultaten van cohort 96-8 en niet met die van de twee eerdere cohorten. Bij de rapportage over het eerste jaar van deze leerlingen in het voortgezet onderwijs – toen nog wel vier cohorten werden vergeleken – hebben we vastgesteld dat er zich in de loop der jaren zoveel wijzingen in de beleidscontext hebben voorgedaan, dat de uitkomsten moeilijk te interpreteren zijn.³

Die gegevens uit het tweede jaar hebben – net als in het eerste jaar – allereerst betrekking op het onderwijstype waarin de leerlingen les krijgen en de prestaties die zij daarbij hebben geleverd, uitgedrukt in rapportcijfers voor de kernvakken Nederlands, wiskunde en Engels. Daarnaast kan in het tweede jaar worden vastgesteld in welke klas de leerlingen zitten, met andere woorden of zij zijn blijven zitten. Overigens is uit de rapportage over het tweede jaar voortgezet onderwijs van cohort 96-8 al gebleken, dat het zittenblijven in de eerste klas sterk in omvang is afgenomen (Uerz en Mulder, 2000). De combinatie van onderwijstype en klas wordt aangeduid met de term ‘onderwijspositie’. Deze onderwijspositie levert vervolgens weer de basis voor de zogenoemde leerjarenladder, waarmee de onderwijsposities op een vergelijkbare wijze kunnen worden ingeschaald.⁴ Vanuit de monitorfunctie van dit onderzoek zullen de volgende onderzoeksvragen beantwoord worden:

3 Overigens heeft monitoring niet de functie om effecten van beleid te kunnen vaststellen. Daarvoor is evaluatieonderzoek nodig.

4 Zie daarvoor paragraaf 3.5.

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

De monitorfunctie tussen de twee laatste cohorten wordt bemoeilijkt door de invoering van het vmbo. De nieuwe onderwijstypen kunnen immers niet zonder meer vergeleken worden met de oude. Bovendien is het aantal onderwijstypen aanzienlijk toegenomen. Maar behalve problemen voor de monitoring biedt deze ingrijpende stelselwijziging ook een nieuwe uitdaging. Bij de inhoudelijke verdieping willen we ons concentreren op een nadere analyse van de gevolgen van de invoering van het vmbo.

1.4 Het inhoudelijke thema

Een van de belangrijkste doelstellingen van de invoering van het vmbo was de opwaardering van het beroepsgerichte onderwijs. In de in 2001 door de commissie Boekhoud uitgebrachte 'Doorstroomagenda beroepsonderwijs' staat dat meer leerlingen, deelnemers en studenten beter initieel moeten worden opgeleid via de weg vmbo-mbo-hbo. Dit moet uiteindelijk leiden tot wat de commissie als kwalificatiewinst heeft bestempeld, namelijk een verbeterd rendement van het vmbo (meer geslaagden), plus een verhoogde doorstroom binnen de zogenoemde beroepskolom. De beroepskolom vmbo-mbo-hbo wordt daarbij gezien als een alternatieve en vanwege het beroepsgerichte karakter te prefereren route naast de bestaande doorstroom van havo naar mbo en hbo.

Niet duidelijk is of de beoogde opwaardering van het vmbo moet leiden tot een doorbreking van de bestaande prestigeladder van de verschillende onderwijstypen. Vbo-scholen hadden minder aanzien dan mavo-scholen en het onderwijsachterstandenbeleid had mede ten doel de deelname van doelgroepopleerlingen aan algemeen vormend onderwijs te bevorderen ten koste van de deelname aan het beroepsonderwijs. Door de opwaardering van het beroepsonderwijs zou een keuze voor het vmbo niet langer als een achterstand hoeven te worden geïnterpreteerd. Maar de vraag is of het ook zo werkt. Volgens Tesser en Iedema (2001: 115) heeft de invoering van het vmbo er juist voor gezorgd dat de caesuur die impliciet reeds aanwezig was tussen enerzijds vbo en mavo en anderzijds havo en vwo, sterker is geworden.

In het tweede jaar van het voortgezet onderwijs kan nog niet worden vastgesteld of de nieuwe opzet tot meer geslaagden en een betere doorstroom naar het mbo heeft geleid. Wel kan nu al worden nagegaan of de invoering van het vmbo tot een kwantitatieve en kwalitatieve impuls in de onderbouw van de beroepskolom heeft geleid. Zonder een dergelijke impuls liggen een verhoogd intern rendement en een betere doorstroom immers niet in de lijn der verwachtingen. Bij het onderzoek naar de onderwijspositie van de leerlingen van cohort 2000-8 in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs hebben we al enkele aanwijzingen gevonden die op een kwantitatieve en kwalitatieve impuls zouden kunnen wijzen. Niet alleen is het aandeel leerlingen in het totale vmbo-segment toegenomen in vergelijking met vier jaar daarvoor, maar we konden ook vaststellen dat de gemiddelde scores op de Cito-eindtoets bij leerlingen in de bovenste lagen van dit segment hoger waren dan vier jaar eerder.

Het vmbo-segment van cohort 2000-8 in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs zal – onderverdeeld naar de te onderscheiden leerwegen – worden vergeleken met het overeenkomstige segment van cohort 1996-8. Bij deze vergelijking richten we ons allereerst op de cognitieve competenties van de leerlingen zoals gemeten in groep 8 van de basisschool, met name de scores op de taal- en rekentoetsen. Daarnaast maken we gebruik van de leerlingprofielen die zijn opgesteld op basis van een aantal beoordelingen van de sociale competentie van de leerlingen toen zij nog op de basisschool zaten. Het gaat daarbij om zaken als zelfvertrouwen, werkhouding en gedrag. De onderzoeksvraag die op basis van deze analyse beantwoord moet worden, luidt:

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

Het antwoord op de vraag of het vmbo-segment van cohort 2000-8 wat een aantal leerlingkenmerken betreft verschilt van het voorgaande cohort, verschaft evenwel geen inzicht in de vraag of vergelijkbare leerlingen ook daadwerkelijk andere keuzes hebben gemaakt dan zij vermoedelijk gedaan zouden hebben zonder de invoering van het vmbo. Met name gaat het dan om de vraag of vergelijkbare leerlingen in cohort 2000-8 voor het traject via de beroepskolom gekozen hebben, terwijl zij dat in cohort 1996-8 nog niet gedaan hebben. In algemene zin kan de laatste onderzoeksvraag derhalve als volgt geformuleerd worden.

6 Hebben vergelijkbare leerlingen in de cohorten 1996-8 en 2000-8 verschillende keuzes gemaakt wat betreft het onderwijstype in het voortgezet onderwijs?

Om die vraag te beantwoorden zullen we in beide cohorten op basis van leerlingkenmerken en prestaties in groep 8 vergelijkbare groepen leerlingen samenstellen en vervolgens nagaan of er verschillen zijn in het advies van de basisschool en de on-

derwijspositie in het eerste en tweede jaar van het voortgezet onderwijs. Daarnaast zullen we een aantal regressieanalyses uitvoeren met het onderwijstype in het tweede jaar als afhankelijke variabele. Daardoor kunnen we nagaan of het feitelijke onderwijstype in cohort 2000-8 afwijkt van het voorspelde onderwijstype op basis van cohort 1996-8.

1.5 Opbouw van dit rapport

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

De hoofdstukken 3 en 4 hebben betrekking op de monitorfunctie. In hoofdstuk 3 wordt de onderwijspositie in het tweede jaar beschreven en in hoofdstuk 4 komen de prestaties aan de orde.

Aan het inhoudelijke thema zijn de hoofdstukken 5 en 6 gewijd. In hoofdstuk 5 worden de twee laatste cohorten vergeleken op basis van de in groep 8 van de basisschool bij de leerlingen vastgestelde cognitieve en sociale competenties. Daarna wordt in hoofdstuk 6 ingegaan op de vraag in hoeverre vergelijkbare leerlingen in cohort 2000-8 andere onderwijstypen hebben gekozen dan in cohort 1996-8.

Hoofdstuk 7 is een samenvattend hoofdstuk waarin de belangrijkste conclusies op een rijtje worden gezet.

2 Onderzoeksverantwoording

2.1 Inleiding

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

Voor de steekproeftrekking van de leerlingen die in het schoolloopbanenonderzoek worden gevolgd, is de opzet van de cohortonderzoeken in het basisonderwijs als uitgangspunt genomen. In paragraaf 2.2 wordt de steekproeftrekking beschreven, waarna in paragraaf 2.3 op de dataverzameling, respons en representativiteit wordt ingegaan. Vervolgens geven we in paragraaf 2.4 een korte beschrijving van de samenstelling van de groep leerlingen waarover nu gegevens zijn verzameld.

2.2 Steekproeftrekking

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

Voor de onderzoeken in het voortgezet onderwijs wordt op toevalsbasis de helft van de basisscholen uit de referentiesteekproef geselecteerd. De leerlingen op deze scho-

len zijn representatief voor alle leerlingen in Nederland die het basisonderwijs verlaten. Op basis van de gegevens van deze leerlingen kunnen algemene uitspraken worden gedaan over de verdere schoolloopbanen van leerlingen na het verlaten van het basisonderwijs.

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

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

2.3 Dataverzameling en representativiteit

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

Van deze scholen zijn, zoals in de vorige paragraaf is beschreven, in totaal 350 scholen en daarmee circa 7500 leerlingen geselecteerd. Deze leerlingen hadden zich volgens opgave van de basisscholen aangemeld bij 834 verschillende scholen voor voortgezet onderwijs. Dat aantal is ongeveer gelijk met het aantal in het vorige cohort. De daling als gevolg van fusies lijkt daarmee tot stand te zijn gekomen. In januari 2002 zijn de 834 vo-scholen schriftelijk benaderd, waarbij aan de directies van de scholen is verzocht op te geven of de leerling ook daadwerkelijk op de betreffende school was geplaatst, op welk schooltype de leerling zat en welke rapportcijfers de leerling op het laatste rapport had behaald voor Nederlands, wiskunde en Engels. Van de benaderde scholen hebben er 807 (=96,8%) gereageerd: de meeste direct, andere na een rappèl en van sommige leerlingen is de informatie telefonisch opgevraagd. Op

die manier zijn over 7141 leerlingen gegevens verkregen. Dat is aanzienlijk meer dan bij cohort 96-8 toen slechts over ongeveer 6000 leerlingen gegevens konden worden verzameld en er een uitval was van ruim 13 procent. Nu hebben we door de non-respons van scholen over 451 leerlingen (6,3%) geen gegevens kunnen verzamelen, waaronder ruim 200 leerlingen uit de referentiesteekproef. Om na te gaan of de referentiegroep nog wel representatief is voor het hele cohort 00-8, zijn uitvalsanalyses uitgevoerd. Daarbij is gekeken naar de samenstelling van de referentiesteekproef wat betreft wegingsfactor, geslacht, herkomstland en opleidingsniveau van de ouders en verblijfsduur in Nederland van het kind. De analyses wijzen uit dat de representativiteit van de steekproef door de uitval niet is aangetast.

Voor een juiste interpretatie van een eventuele ontwikkeling in de onderwijspositie van groepen leerlingen is de samenstelling van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8 met elkaar vergeleken op de belangrijkste achtergrondkenmerken, namelijk het opleidingsniveau van de ouders, de woonplaats van de leerlingen (grote steden tegenover de rest van het land), de wegingsfactor en de verblijfsduur van de allochtonen in Nederland. Daarbij bleek alleen voor de wegingsfactor een significant verschil tussen de cohorten te bestaan. In het jongste cohort zitten aanzienlijk minder 1.25-leerlingen en meer 1.0-leerlingen dan in de drie eerdere cohorten. Ter vergelijking: in het 96-8-cohort bedroeg het percentage 1.0-leerlingen in de referentiesteekproef 51,4 en het percentage 1.25-leerlingen 35,9. In het 2000-8 cohort zijn deze percentages respectievelijk 63,3 en 25,7. Deze verschuiving heeft uiteraard alles te maken met de aanscherping van de criteria voor het 1.25-gewicht, die sinds 1998 voor alle leerlingen in het basisonderwijs geldt. Door die aanscherping komen kinderen pas in aanmerking voor het 1.25-gewicht wanneer *beide* ouders maximaal een vbo-opleiding hebben afgerond. Voorheen mocht een van de ouders hoger zijn opgeleid. Ten behoeve van de vergelijkbaarheid van de positie van de 1.0- en 1.25-leerlingen worden de uitkomsten van cohort 96-8 volgens de nieuwe criteria weergegeven.

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

2.4 Gegevens van de in het tweede jaar opgespoorde leerlingen

In tabel 2.1 geven we voor de leerlingen waarvoor in hun tweede verblijfsjaar de vragenlijst is ingevuld de verdeling naar geslacht, weegfactor en herkomstland van de ouders, voorzover deze kenmerken bekend zijn.

Tabel 2.1 – Aantallen en percentages leerlingen in het tweede verblijfsjaar van het voortgezet onderwijs, uitgesplitst naar geslacht, wegingsfactor en herkomstland; representatieve steekproef en totale steekproef

	representatieve steekproef		totale steekproef	
	N	%	N	%
<i>geslacht</i>				
jongens	2316	49,9	3306	50,0
meisjes	2329	50,1	3311	50,0
totaal	4645		6617	
<i>OVB-weegfactor</i>				
1.0	2948	64,1	3434	52,6
1.25	1172	25,5	1642	25,1
1.4	22	0,5	23	0,4
1.7	3	0,1	22	0,3
1.9	454	9,9	1411	21,6
totaal	4599		6532	
<i>herkomstland ouders</i>				
Nederland	3954	85,7	4846	73,5
Suriname	80	1,7	218	3,3
Antillen	27	0,6	64	1,0
Molukken	9	0,2	22	0,3
Turkije	127	2,7	420	6,4
Marokko	98	2,1	405	6,1
overig	320	6,9	621	9,4
totaal	4615		6596	

Zoals te verwachten verschillen de verdelingen slechts in geringe mate van de verdelingen in het eerste verblijfsjaar. Dat neemt niet weg dat de percentages leerlingen met een gewicht van 1.0 en leerlingen met Nederlandse ouders enigszins hoger zijn dan in het eerste verblijfsjaar (respectievelijk 64,1 versus 63,6 en 85,7 versus 84,8 procent). Dit wijst erop dat de uitval tussen het eerste en het tweede jaar bij deze leerlingen kleiner is geweest dan bij de doelgroep leerlingen. In tabel 2.2 wordt zichtbaar gemaakt hoe groot de uitval tussen het eerste en tweede jaar bij de verschillende

leerlinggewichten is geweest. We gaan daarbij uit van die leerlingen waarvan bekend is in welk onderwijstype zij lessen volgen. Het onderwijstype is immers de centrale variabele bij dit onderzoek. Verder worden de 1.4- en de 1.7-leerlingen samengevoegd met de 1.25-leerlingen.

Tabel 2.2 – Verloop van respons tussen eerste en tweede verblijfsjaar naar leerlinggewicht, representatieve steekproef en totale steekproef

	totaal		1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>representatieve steekproef</i>								
eerste jaar	4663	100,0	2912	100,0	1208	100,0	456	100,0
uitval	370	7,9	200	6,9	110	9,1	54	11,8
1 ^{ste} en 2 ^{de} jaar	4293	92,1	2712	93,1	1098	90,9	402	88,2
nieuw	315	6,8	195	6,7	67	5,5	37	8,1
tweede jaar	4608	98,8	2907	99,8	1165	96,4	439	96,3
<i>totale steekproef</i>								
eerste jaar	6749	100,0	3412	100,0	1716	100,0	1466	100,0
uitval	640	9,5	246	7,2	178	10,4	203	13,8
1 ^{ste} en 2 ^{de} jaar	6109	90,5	3166	92,8	1538	89,6	1263	86,2
nieuw	462	6,8	223	6,5	112	6,6	108	7,4
tweede jaar	6571	97,4	3389	99,3	1650	96,2	1371	93,5

Uitgaande van de leerlingen van wie het onderwijstype bekend is, is er in de representatieve steekproef sprake van een uitval van 370 leerlingen (7,9 procent). Daar staat tegenover dat 315 leerlingen die in het eerste jaar niet zijn achterhaald, nu wel tot de responsgroep behoren, zodat de omvang van de representatieve steekproef tussen het eerste en tweede jaar slechts met 1,2 procent is gedaald. Zoals op grond van tabel 2.1 reeds vermoed kon worden, verschilt de uitval wel naar leerlinggewicht. Bij de 1.9-leerlingen is de omvang van de responsgroep in de representatieve steekproef in het tweede jaar 3,7 procent kleiner dan in het eerste jaar, bij de 1.25-leerlingen 3,6 procent en bij de 1.0-leerlingen slechts 0,2 procent.

In de totale steekproef – die zoals gezegd voor de 1.9-leerlingen gebruikt wordt – zien we hetzelfde beeld nog iets sterker terug. De omvang van de responsgroep in het tweede jaar is 6,5 procent lager dan in het eerste jaar.

Niet alle leerlingen van allochtone herkomst behoren tot de doelgroepleerlingen. Wanneer in de rapportage uitsplitsingen gemaakt worden naar herkomstland, kunnen daar ook leerlingen bij zijn die niet het leerlinggewicht 1.9 hebben. Daarnaast kunnen leerlingen dit gewicht wel hebben gekregen hoewel hun ouders niet tot de lageropge-

leiden behoren. Tabel 2.3 geeft een overzicht van enkele kenmerken naar herkomstland.

Tabel 2.3 – Percentage 1.9-leerlingen, percentage leerlingen met ouders met maximaal een LBO-opleiding, percentage leerlingen die korter dan zes jaar in Nederland zijn en percentage jongens, naar herkomstland (cohort 2000-8, tweede verblijfsjaar, totale steekproef)

	1.9	max. LBO	in Ned. < 8 jaar	jongens	N*
<i>herkomstland</i>					
Turkije	96,0	81,4	3,9	51,2	384
Marokko	98,3	90,9	3,9	43,5	353
Suriname	80,2	53,6	6,3	50,0	195
Antillen	74,2	45,8	24,2	47,5	61
Molukken	61,1	47,4	0,0	45,0	19
overige landen	60,2	53,8	16,3	51,9	559

* gemiddelde N over deze 4 kenmerken

Turkse en Marokkaanse leerlingen hebben vrijwel allemaal een gewicht van 1.9. Van de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen heeft ongeveer driekwart dit gewicht, van de Molukse leerlingen en de leerlingen uit andere herkomstlanden ongeveer 60 procent. Opvallend is dat de percentages in de tweede kolom bij alle herkomstlanden kleiner zijn. Dat betekent dat een deel van de 1.9-leerlingen minstens één ouder heeft met een opleiding op minimaal MBO-niveau, wat voor Nederlandse leerlingen zou impliceren zij niet meer voor het gewicht 1.25 in aanmerking zouden komen. De tabel laat verder zien dat een kwart van de Antilliaanse leerlingen en een op de zes leerlingen uit de overige herkomstlanden ten tijde van het onderzoek nog relatief kort in Nederland waren.

3 De onderwijsposities in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs

3.1 Inleiding

Zoals in hoofdstuk 1 is aangegeven, verstaan we onder de onderwijspositie van leerlingen in het voortgezet onderwijs de combinatie van enerzijds het onderwijstype en anderzijds de klas of jaargroep binnen het betreffende onderwijstype. In het eerste jaar zitten alle leerlingen in de eerste klas, zij verschillen derhalve alleen naar onderwijstype. In het tweede jaar wordt de klas ook een variabele: de zittenblijvers zitten immers nog in de eerste klas, degenen die aan de verwachtingen voldaan hebben zijn doorgestroomd naar het tweede leerjaar. Een doorstroming naar het tweede jaar impliceert niet bij voorbaat dat de leerling nog in hetzelfde onderwijstype lessen volgt. Er kan sprake zijn van afstroom naar een lager ofwel opstroom naar een hoger onderwijstype.

In dit hoofdstuk worden de desbetreffende ontwikkelingen tussen de cohorten beschreven. Allereerst wordt in paragraaf 3.2 aandacht besteed aan de ontwikkelingen in de verdeling over onderwijstypen. Paragraaf 3.3 en 3.4 hebben betrekking op de overgang van het eerste naar het tweede leerjaar met inbegrip van het zittenblijven. Paragraaf 3.3 gaat daarbij over de gevolgen van deze overgang op de verdeling over onderwijstypen, waarna in paragraaf 3.4 nader wordt ingegaan op de op- en afstroom naar andere onderwijstypen. In paragraaf 3.5 wordt de onderwijspositie van de leerlingen vervolgens uitgedrukt in een score op de zogenoemde leerjarenladder. De belangrijkste uitkomsten van dit hoofdstuk worden in paragraaf 3.6 samengevat. Ter wille van de leesbaarheid wordt een deel van de tabellen in de bijlage opgenomen.

3.2 Ontwikkelingen in de verdeling over onderwijstypen

Voor de invoering van het vmbo waren er zes basisniveaus waarop voortgezet onderwijs werd aangeboden: vso, ivbo, vbo, mavo, havo en vwo. Omdat er ook tussenliggende combinaties (de zogenoemde dakpanconstructie) voorkwamen, bedroeg het aanbod aan keuzemogelijkheden elf, en door combinaties van meer dan twee niveaus was dit aanbod zelfs nog groter. In het nieuwe stelsel zijn er – met name door differentiaties binnen het voormalige vbo – acht basisniveaus: praktijkonderwijs (pro), leerwegondersteunend onderwijs (lwoo)⁵, basisberoepsgerichte leerweg (bbl), kader-

⁵ 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.

beroepsgerichte 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. De verdeling over de onderwijstypen in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs voor de cohorten 92-8, 96-8 en 00-8 staat weergegeven in de bijlage (tabel 3.1a). In de linkerkolom staan de oude onderwijstypen vermeld die betrekking hebben op de eerste twee cohorten, in de rechterkolom de nieuwe typen die betrekking hebben op het laatste cohort. De niveaus van het oude en nieuwe stelsel sluiten zoveel mogelijk op elkaar aan. In onderstaande tabel 3.1 zijn de te onderscheiden onderwijstypen gereduceerd tot vijf niveaus. Anders dan bij de verslaglegging van het eerste jaar (Claassen en Mulder, 2003) is de combinatie lwoo/bbl nu tot het laagste niveau gerekend. Omdat leerwegondersteunend onderwijs geen afzonderlijk onderwijstype is, is het aannemelijk dat de leerlingen voor wie deze combinatie is ingevuld, niet verschillen van de leerlingen voor wie alleen lwoo is ingevuld. Net als bij de vorige verslaglegging is het type 'vmbo-breed' – dat alleen op cohort 00-8 betrekking heeft – bij geen van de vijf niveaus ingedeeld. Bij deze leerlingen heeft de school hetzij aangegeven dat zij nog in een vmbo-brede brugklas zitten, hetzij een onderwijstype uit het lagere deel van het vmbo-segment en een onderwijstype uit het hogere deel van dat segment aangekruist. Zoals tabel 3.1 laat zien, betreft het type vmbo-breed in het tweede leerjaar nog slechts één procent van de leerlingen.

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

oude onderwijstypen	92-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
1 vso, vso/ivbo en ivbo	7,4	5,9	5,9	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	20,3	16,9	20,5	vmbo-bbl t/m -kbl
	-	-	1,3	vmbo-breed
3 vbo/mavo en mavo	29,2	26,9	23,8	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo*	16,9	22,1	18,0	vmbo-tl/havo en havo*
5 havo/vwo en vwo	26,2	28,2	30,6	havo/vwo en vwo
N	2609	2557	4608	

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

Door genoemde aanpassing in de indeling is het percentage bij het laagste onderwijsniveau (niveau 1) tussen de twee laatste cohorten gelijk gebleven. In het eerste jaar liet de vergelijking van de cohorten hier juist een stijging zien, die nog groter geweest zou zijn wanneer de combinatie lwoo/bbl ook toen tot het laagste niveau gerekend was. Op het hoogste niveau (niveau 5) zien we een stijging, terwijl er in het eerste jaar

– althans wat de laatste twee cohorten betreft – sprake was van een lichte daling. In paragraaf 3.4, waarin de op- en afstroom aan de orde komt, zullen we hier nader op ingaan.

Zowel op het derde als het vierde niveau is er wat betreft de vergelijking tussen het voorlaatste en laatste cohort sprake van een daling van 3 à 4 procent, op niveau 2 van een stijging van 3,5 procent. Het zijn deze niveaus die het meest betrokken zijn geweest bij de invoering van het vmbo. In de hoofdstukken 5 en 6 zullen we ons zoals gezegd richten op de vraag of de invoering van het vmbo geleid heeft tot een verschuiving van leerlingenstromen en een eventuele versterking van het beroepsgerichte voortgezette onderwijs. In tabel 3.2 gaan we eerst na of deze verschuivingen verschillen al naargelang het gewicht van de leerlingen.⁶

Tabel 3.2 – Verdeling naar onderwijsniveaus (gereduceerd aantal typen) in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 96-8 en 00-8 naar leerlinggewicht (1.0- en 1.25-leerlingen representatieve steekproef, 1.9-leerlingen totale steekproef)

oude onderwijstypen	1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen		nieuwe onderwijstypen
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	
1 vso, vso/ivbo	3,9	2,8	11,0	11,7	11,7	13,9	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	9,9	13,4	30,6	35,0	22,8	28,3	vmbo-bbl t/m -kbl
	-	0,8	-	1,2	-	2,0	vmbo-breed
3 vbo/mavo en mavo	24,3	23,0	28,8	25,6	31,7	24,9	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo*	24,5	19,8	16,5	14,8	17,3	17,1	vmbo-tl/havo en havo*
5 havo/vwo en vwo	37,4	40,2	13,1	11,7	16,5	13,8	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>1472</i>	<i>2907</i>	<i>656</i>	<i>1165</i>	<i>1379</i>	<i>1371</i>	

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

Het hoogste onderwijsniveau (havo/vwo en vwo) laat bij niet-doelgroep leerlingen (1.0) en doelgroep leerlingen (1.25 en 1.9) een tegengestelde tendens zien. Bij de 1.0-leerlingen is er tussen de laatste twee cohorten sprake van een stijging van bijna 3 procent, bij de 1.25- en 1.9-leerlingen van een daling van respectievelijk anderhalf en bijna 3 procent. De achterstand van de doelgroep leerlingen wat betreft de doorstroom naar het hoogste onderwijsniveau lijkt derhalve in het tweede jaar te zijn toegenomen.

⁶ Om de vergelijking zuiver te houden is bij cohort 96-8 uitgegaan van de situatie als zou de nieuwe gewichtenregeling voor 1.25-leerlingen – die voor cohort 00-8 geldt – reeds zou zijn ingevoerd. In de nieuwe regeling moeten beide ouders aan het criterium voldoen maximaal een opleiding op vbo-niveau te hebben gevolgd. In de oude regeling was het voldoende wanneer één van beide ouders aan dit criterium voldeed.

In het eerste jaar constateerden we op dit niveau bij cohort 00-8 een lichte daling voor elk der onderscheiden categorieën leerlingen in vergelijking met het voorgaande cohort.

Op niveau 4 signaleren we een duidelijke daling (4,7 procent) bij de 1.0-leerlingen, op niveau 3 vooral bij de 1.9-leerlingen (bijna 7 procent). Tegenover deze dalingen staan weer aanzienlijke stijgingen bij niveau 2, variërend van 3,5 procent bij de 1.0- tot 5,5 procent bij de 1.9-leerlingen. Er lijkt zich in het tweede jaar derhalve over de hele linie een verschuiving te hebben voorgedaan in de richting van het beroepsgerichte (niet-theoretisch georiënteerde) segment van het vmbo, dat wil zeggen het voormalige vbo. Bij niveau 1 zien we net als op niveau 5 weer een tegengestelde tendens tussen doelgroepopleerlingen en niet-doelgroepopleerlingen. Terwijl het percentage bij de laatstgenoemden een daling laat zien is er bij zowel de 1.25- als de 1.9-leerlingen sprake van een stijging. Tabel 3.3 maakt duidelijk dat er wat de laagste onderwijsniveaus betreft weinig verschillen zijn tussen jongens en meisjes. Op het hoogste niveau laat de opsplitsing naar geslacht daarentegen wel een verschil zien.

Tabel 3.3 – Verdeling naar onderwijsniveaus (gereduceerd aantal typen) in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 96-8 en 00-8 naar geslacht en leerlinggewicht (1.0- en 1.25-leerlingen representatieve steekproef, 1.9-leerlingen totale steekproef)

oude onderwijstypen	1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen		nieuwe onderwijstypen
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	
<i>jongens</i>							
1 vso, vso/ivbo en ivbo	4,2	3,1	13,6	13,4	13,6	15,5	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	10,6	14,0	30,1	35,0	25,6	28,5	vmbo-bbl t/m -kbl
	-	0,8	-	0,9	-	1,7	vmbo-breed
3 vbo/mavo en mavo	24,8	25,1	26,2	26,8	30,0	24,1	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo*	24,2	19,9	16,9	13,0	17,7	17,0	vmbo-tl/havo en havo*
5 havo/vwo en vwo	36,2	37,2	13,2	10,9	13,1	13,2	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>710</i>	<i>1440</i>	<i>302</i>	<i>568</i>	<i>566</i>	<i>659</i>	
<i>meisjes</i>							
1 vso, vso/ivbo en ivbo	2,7	2,4	8,6	9,5	10,3	12,1	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	9,6	12,5	32,1	34,9	21,7	28,0	vmbo-bbl t/m -kbl
	-	0,9	-	1,6	-	2,4	vmbo-breed
3 vbo/mavo en mavo	24,4	21,0	30,6	24,9	30,1	25,8	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo*	25,3	19,7	16,0	16,6	18,5	17,4	vmbo-tl/havo en havo*
5 havo/vwo en vwo	38,0	43,5	12,7	12,5	19,4	14,3	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>679</i>	<i>1445</i>	<i>324</i>	<i>578</i>	<i>545</i>	<i>701</i>	

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

De stijging van het percentage 1.0-leerlingen dat onderwijs volgt op het hoogste niveau (havo/vwo of vwo) blijkt vrijwel geheel voor rekening te komen van de meisjes. De tabel laat voor hen een toename zien van 5,5 procent (van 38 naar 43,5 procent), terwijl bij de jongens het percentage de toename beperkt bleef tot 1 procent. Bij de 1.9-leerlingen zien we het omgekeerde. Daar wordt de daling juist door de meisjes veroorzaakt (van 19,4 naar 14,3 procent) en zijn de jongens vrijwel gelijk gebleven. In tabel 3.4 maken we nog een opsplitsing naar land van herkomst en geslacht. We onderscheiden daarbij Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Nederlandse kinderen waarbij geen rekening wordt gehouden met het leerlinggewicht.

Tabel 3.4 – Verdeling naar onderwijsniveaus in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs naar land van herkomst en geslacht, cohorten 96-8 en 00-8, gereduceerd aantallen keuzen (Turken, Marokkanen en Surinamers totale steekproef, Nederlanders referentiesteekproef)

oude onderwijstypen	Turkije		Marokko		Suriname		Nederland		nieuwe onderwijstypen
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	
<i>jongens</i>									
1 vso, vso/ivbo en ivbo	16,9	16,0	15,1	17,4	7,5	11,0	7,2	6,1	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	28,0	30,1	29,4	35,9	26,9	26,0	16,5	20,4	vmbo-bbl t/m -kbl
	-	2,4	-	0,6	-	2,0	-	0,7	vmbo-breed
3 vbo/mavo en mavo	26,2	25,2	36,5	23,4	26,9	19,0	25,2	26,0	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo*	18,7	15,0	11,9	13,2	26,9	25,0	21,8	18,0	vmbo-tl/havo en havo*
5 havo/vwo en vwo	10,2	11,2	7,1	9,6	11,9	17,0	29,3	28,8	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	225	206	126	167	67	100	941	1912	
<i>meisjes</i>									
1 vso, vso/ivbo en ivbo	11,3	14,0	12,0	13,5	9,6	9,5	4,3	4,6	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	21,0	27,0	26,6	34,7	14,5	21,9	16,9	19,4	vmbo-bbl t/m -kbl
	-	4,5	-	1,8	-	2,9	-	1,1	vmbo-breed
3 vbo/mavo en mavo	31,2	27,0	32,3	25,7	37,3	26,7	26,1	22,1	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo*	19,9	15,0	15,2	16,7	22,9	25,7	22,6	18,9	vmbo-tl/havo en havo*
5 havo/vwo en vwo	16,7	12,5	13,9	7,7	15,7	13,3	30,1	33,9	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	186	200	158	222	83	105	951	1932	

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

Kijken we allereerst naar het hoogste onderwijsniveau. In tabel 3.3 zagen we bij de meisjes met een 1.9-gewicht een afname van 5 procent (van 19,4 naar 14,3) op het (havo/)vwo-niveau. We zien dat deze daling zich zowel bij de Turkse als de Marokkaanse meisjes voltrokken heeft. Bij de Surinaamse meisjes is de daling veel geringer van omvang. Bij de jongens uit deze drie bevolkingsgroepen is daarentegen sprake

van een meer of minder sterke groei, dit ondanks het feit dat het betreffende percentage bij alle jongens met leerlinggewicht 1.9 nagenoeg gelijk is gebleven (tabel 3.3). Door deze groei is de achterstand op de Nederlandse jongens kleiner geworden, met name door de achteruitgang bij de doelgroep leerlingen (1.25) onder hen (tabel 3.3).

Ook bij deze opsplitsing zien we over de hele linie een verschuiving naar niveau 2, zoals gezegd het beroepsgerichte segment binnen het vmbo. De grootste percentageverschillen zien we bij de Marokkaanse leerlingen. De stijging van het percentage leerlingen binnen de beroepsgerichte leerwegen gaat – behalve bij de jongens van Nederlandse herkomst – vooral ten koste van de (meer of minder) theoretisch georiënteerde leerwegen (niveau 3).

In tabel 3.5 kijken we ten slotte alleen naar de leerlingen van allochtone herkomst, zonder verder nog rekening te houden met het geslacht en het leerlinggewicht. We maken daarbij een onderscheid tussen enerzijds de Turkse en Marokkaanse leerlingen en anderzijds de overige allochtonen. Daarnaast betrekken we ook het opleidingsniveau van de ouders in de analyse.

Tabel 3.5 – Verdeling naar onderwijsniveaus in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs naar land van herkomst en geslacht, cohorten 96-8 en 00-8, gereduceerd aantalen keuzen (totale steekproef)

herkomst opleiding ouders	Turk/Marok max. LBO		Turk/Marok > LBO		overig allocht max. LBO		overig allocht. > LBO		nieuwe onderwijstypen
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	
1 vso, vso/ivbo en ivbo	14,1	16,2	7,4	10,5	10,3	12,3	5,2	5,5	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	26,6	33,7	10,3	19,3	24,4	25,5	9,4	17,6	vmbo-bbl t/m -kbl
	-	2,1	-	4,4	-	2,4	-	2,2	vmbo-breed
3 vbo/mavo en mavo	31,6	24,8	38,2	28,9	33,1	23,7	27,9	19,8	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo*	15,7	14,3	22,1	20,2	15,5	21,1	23,3	21,2	vmbo-tl/havo en havo*
5 havo/vwo en vwo	11,8	8,9	22,1	16,7	16,7	14,9	34,2	33,7	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>743</i>	<i>677</i>	<i>68</i>	<i>114</i>	<i>438</i>	<i>455</i>	<i>330</i>	<i>415</i>	

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

Zoals verwacht speelt het opleidingsniveau van de ouders een belangrijke rol bij het onderwijstype waarin de kinderen zich in het voortgezet onderwijs bevinden. Daarnaast volgen de leerlingen uit de categorie ‘overig allochtoon’ in doorsnee onderwijs op een hoger niveau dan de leerlingen van Turkse of Marokkaanse herkomst. Maar als we ons verder richten op de vergelijking van de cohorten, zien we op het hoogste onderwijsniveau een lichte daling van het percentage allochtone leerlingen uit de

overige herkomstlanden. Desondanks zit het derde deel van deze leerlingen in een havo- of vwo-klas, wat niet heel veel minder is dan bij de 1.0-leerlingen (tabel 3.2). De boven vermelde verschuiving van niveau 3 naar niveau 2 doet zich bij elk van de in tabel 3.5 onderscheiden categorieën voor. Maar bij kinderen van laagopgeleide ouders uit de overige herkomstlanden gaat de verschuiving vooral in de richting van niveau 4.

3.3 Overgang van het eerste naar het tweede verblijfsjaar

Reeds eerder is vastgesteld dat de invoering van de Basisvorming geleid heeft tot een drastische afname van het percentage zittenblijvers (Uerz en Mulder, 2000). Bleef van cohort 88-8 nog 6,7 procent van de leerlingen in de representatieve steekproef zitten, in de cohorten 92-8 en 96-8 bedroeg het betreffende percentage nog ongeveer 1,5. En bij de 1.9-leerlingen was de daling nog spectaculairder: van bijna 12 procent in cohort 88-8 naar ongeveer 3 procent in de twee latere cohorten. In cohort 00-8 is het percentage zittenblijvers – zowel in de representatieve als in de totale steekproef – gedaald tot ongeveer 1 procent. In tabel 3.6 worden de percentages voor de twee laatste cohorten opgesplitst naar onderwijsniveau en leerlinggewicht.

Tabel 3.6 – Percentage zittenblijvers van de cohorten 96-8 en 00-8 bij de overgang van het eerste naar het tweede leerjaar, naar onderwijsniveau (gereduceerd aantal typen) en naar leerlinggewicht (1.0- en 1.25-leerlingen representatieve steekproef, 1.9-leerlingen totale steekproef)

oude onderwijstypen	1.0-leerlingen		1.25-leerlingen		1.9-leerlingen		nieuwe onderwijstypen
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	
1 vso, vso/ivbo	3,9	1,3	2,9	2,2	3,6	1,1	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	2,2	1,6	0	0,5	1,2	0,5	vmbo-bbl t/m -kbl
	-	0	-	0	-	0	vmbo-breed
3 vbo/mavo en mavo	2,1	0,5	0,6	0,3	3,9	0,9	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo*	2,2	1,6	0	0	3,0	1,7	vmbo-tl/havo en havo*
5 havo/vwo en vwo	1,0	0,7	2,4	0	2,6	1,6	havo/vwo en vwo
totaal	1,8	0,9	0,8	0,5	2,9	1,0	
N	1340	2873	610	1150	1145	1353	

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

De tabel laat zien dat de doubleerpercentages in het laatste cohort nog verder naar elkaar zijn toegroeid. Ook bij allochtone leerlingen komt zittenblijven vrijwel niet

meer voor, ongeacht het niveau waarop zij aan het onderwijs deelnemen. Hun achterstand neemt derhalve in dit opzicht niet verder toe. Maar zoals gezegd kan er bij de overgang van het eerste naar het tweede verblijfsjaar niet alleen sprake zijn van zitten blijven maar ook van op- of afstroom naar een ander onderwijstype. Wanneer het totaal effect van deze beweging voor doelgroepleerlingen ongunstiger verloopt dan voor niet-doelgroepleerlingen, is het resultaat een vergroting van de achterstanden. In deze paragraaf beschrijven we de overgang van het eerste naar het tweede leerjaar (op getotaliseerd niveau), waarna in de volgende paragraaf nader wordt ingegaan op de op- en afstroom op individueel niveau.

In tabel 3.7 begint de analyse met de representatieve steekproef in zijn geheel, dus nog niet opgesplitst naar leerlinggewicht. We richten ons bij deze analyse uitsluitend op de leerlingen waarvan zowel in het eerste als in het tweede leerjaar bekend is in welk onderwijstype en in welke klas zij zaten. In de eerste kolom staat de verdeling van deze leerlingen over de onderwijsniveaus in het eerste jaar⁷, in de tweede kolom de verdeling in het tweede jaar (ongeacht de klas). De derde kolom geeft de verdeling van de leerlingen die in het tweede verblijfsjaar ook in de tweede klas zitten (dus niet zijn blijven zitten).

Tabel 3.7 – Verdeling naar onderwijsniveau (gereduceerd aantal typen) in het eerste en tweede verblijfsjaar van het voortgezet onderwijs en verdeling van leerlingen in klas 2 (cohorten 96-8 en 00-8, representatieve steekproef, alleen leerlingen voor wie de vragenlijst zowel in leerjaar 1 als in leerjaar 2 is ingevuld)

oude onderwijsniveaus	cohort 96-8			cohort 00-8			nieuwe onderwijsniveaus
	leerjr. 1	leerjr. 2	klas 2	leerjr 1	leerjr 2	klas 2	
1 vso, vso/ivbo en ivbo	4,9	6,6	6,5	7,0	5,9	5,8	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	16,1	17,2	17,3	10,7	20,6	20,6	vmbo-bbl t/m -kbl
	-	-	-	17,2	1,1	1,1	vmbo-breed
3 vbo/mavo en mavo	20,5	27,1	27,0	9,8	24,3	24,4	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo*	24,9	21,1	21,0	23,4	18,6	18,6	vmbo-tl/havo en havo*
5 havo/vwo en vwo	33,6	28,0	28,1	32,0	29,5	29,5	havo/vwo en vwo
totaal	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
N	2237	2237	2203	4243	4243	4204	

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

De vergelijking tussen de eerste twee kolommen binnen ieder cohort maakt duidelijk dat er tussen het eerste en tweede leerjaar aanzienlijke verschuivingen optreden. De

⁷ Anders dan bij het rapport over het eerste jaar is de combinatie lwoo/bbl nu ook voor het eerste leerjaar tot niveau 1 gerekend.

vergelijking tussen de beide cohorten wordt bemoeilijkt door het feit dat in cohort 00-8 veel leerlingen in het eerste jaar in een vmbo-brede brugklas zaten. In het tweede jaar is daar nauwelijks nog sprake van, zoals we al in tabel 3.1 zagen. Gezien de verdeling in het tweede jaar hebben zij zich vrij gelijkmatig verdeeld over niveau 2 (zuiver beroepsgericht) en niveau 3 (minstens deels theoretisch georiënteerd). Hoe de verdeling precies is geweest, wordt in de volgende paragraaf duidelijk. Vervolgens zien we bij beide cohorten een aanzienlijke daling van de deelname aan de twee hoogste niveaus. In cohort 00-8 hadden deze niveaus in het eerste jaar tezamen nog meer dan 55 procent van de leerlingen, in het tweede jaar is dat gedaald tot 48 procent. In cohort 96-8 was genoemde daling echter nog groter, namelijk van 58,5 in het eerste naar 49 procent in het tweede leerjaar.

In de derde kolom binnen beide cohorten wordt de verdeling over de onderwijstypen weergegeven van die leerlingen die in hun tweede leerjaar ook in de tweede klas zitten. Omdat de weinige zittenblijvers nagenoeg gelijkmatig over de onderwijsniveaus verdeeld zijn, is het niet opmerkelijk dat de verdeling in deze kolom nauwelijks verschilt van de verdeling in de tweede kolom (waarin de zittenblijvers nog wel waren meegeteld).

Tabel 3.8 – Verdeling naar onderwijsniveau (gereduceerd aantal typen) in de eerste en tweede klas van het voortgezet onderwijs naar leerlinggewicht (cohorten 96-8 en 00-8, alleen leerlingen voor wie de vragenlijst zowel in leerjaar 1 als in leerjaar 2 is ingevuld, 1.0- en 1.25-leerlingen representatieve, 1.9-leerlingen totale steekproef)

oude onderwijsniveaus	1.0- leerl.		1.25- leerl.		1.9- leerl.		nieuwe onderwijsniveaus
	klas 1	klas 2	klas 1	klas 2	klas 1	klas 2	
<i>cohort 96-8</i>							
1 vso, vso/ivbo en ivbo	2,5	3,7	8,4	10,9	12,0	12,1	vso, vso/ivbo en ivbo
2 ivbo/vbo en vbo	9,5	10,2	30,2	30,4	19,9	22,7	ivbo/vbo en vbo
3 vbo/mavo en mavo	17,2	24,8	22,8	29,4	25,9	31,3	vbo/mavo en mavo
4 mavo/havo en havo*	27,8	23,9	19,0	16,0	26,6	17,2	mavo/havo en havo*
5 havo/vwo en vwo	43,1	37,3	19,7	13,2	15,7	16,8	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>1340</i>	<i>1316</i>	<i>610</i>	<i>605</i>	<i>1145</i>	<i>1112</i>	<i>N</i>
<i>cohort 00-8</i>							
1 vmbo-pro en -lwoo	3,5	2,6	13,1	11,5	15,9	13,8	vmbo-pro en -lwoo
2 vmbo-bbl t/m -kbl	6,6	13,3	18,5	34,9	15,7	28,1	vmbo-bbl t/m -kbl
vmbo-breed	14,2	0,8	21,8	0,9	21,4	2,1	vmbo-breed
3 vmbo-kbl/gl t/m -tl	8,6	23,8	12,4	26,1	10,5	24,3	vmbo-kbl/gl t/m -tl
4 vmbo-tl/havo en havo*	25,9	20,5	18,0	15,4	21,8	17,9	vmbo-tl/havo en havo*
5 havo/vwo en vwo	41,2	39,0	16,1	11,1	14,7	13,9	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>2679</i>	<i>2652</i>	<i>1085</i>	<i>1079</i>	<i>1245</i>	<i>1232</i>	

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

In tabel 3.8 brengen we de opsplitsing naar leerlinggewicht aan. Daarmee kan worden nagegaan of er verschillen zijn in de mate waarin niet-doelgroepleerlingen en doelgroepleerlingen tussen het eerste en tweede jaar op- danwel afstromen. We richten ons hierbij op de leerlingen die daadwerkelijk in de betreffende klas zitten. In het eerste jaar vallen klas en leerjaar samen, in het tweede jaar zijn de zittenblijvers derhalve buiten beschouwing gelaten.

De opsplitsing naar leerlinggewicht laat enkele opvallende uitkomsten zien. In de eerste plaats blijkt het percentage 1.9-leerlingen dat op het hoogste onderwijsniveau (havo/vwo of vwo) zit, tussen de eerste en de tweede klas nauwelijks af te nemen (cohort 00-8) of zelfs te stijgen (cohort 96-8). Bij de 1.25-leerlingen zien we in beide cohorten een aanzienlijke afname, bij de 1.0-leerlingen in cohort 96-8 eveneens een aanzienlijke en in cohort 00-8 een geringere afname.

Op niveau 4 (tl/havo en havo) zien we bij de 1.9-leerlingen in cohort 00-8 wel een afname tussen de eerste en tweede klas maar die afname is beduidend kleiner dan vier jaar eerder. Bij de 1.25-leerlingen is de afname in beide cohorten ongeveer 3 procent, bij de 1.0-leerlingen is de afname in cohort 00-8 wat groter dan vier jaar eerder.

3.4 Op- en afstroom nader bekeken

In deze paragraaf gaan we verder in op de vraag in welke mate leerlingen tussen de eerste en de tweede klas van onderwijsniveau veranderen. Terwijl de vorige paragraaf betrekking had op het uiteindelijke gevolg van de op- en afstroom voor de verdeling van de leerlingen – de zogenoemde randtotalen – richten we ons nu op de cellen. Daarbij wordt op basis van het onderwijsniveau in de eerste klas berekend welk percentage van de leerlingen in de tweede klas nog op hetzelfde niveau zit en welke percentages in een van de andere niveaus. Tabel 3.9 geeft de uitkomsten van deze berekeningen voor de representatieve steekproeven van de twee laatste cohorten.

Tabel 3.9 – Onderwijsniveau in klas 2 op basis van onderwijsniveau in klas 1 (representatieve steekproef cohorten 96-8 en 00-8, alleen leerlingen voor wie de vragenlijst zowel in leerjaar 1 als in leerjaar 2 is ingevuld en die niet zijn blijven zitten)

cohort 1996-8							
niveau in klas 1 →	1	2	3	4	5	totaal	
<i>niveau in klas 2</i>							
1 vso t/m ivbo	79	7	2	2	1	7	
2 ivbo/vbo en vbo	17	78	16	1	1	17	
3 vbo/mavo en mavo	3	14	76	30	5	27	
4 mavo/havo en havo*	1	-	5	53	21	21	
5 havo/vwo en vwo	-	1	1	14	72	28	
<i>N</i>	109	356	451	545	742	2203	
cohort 2000-8							
niveau in klas 1 →	1	2	vmbo- breed	3	4	5	totaal
<i>niveau in klas 2</i>							
1 vmbo-pro t/m -lwoo	61	6	4	-	1	0	6
2 vmbo-bbl t/m -kbl	26	81	45	14	3	0	21
vmbo-breed	2	1	4	2	-	0	1
3 vmbo-kbl/gl t/m tl	9	10	37	75	34	4	24
4 vmbo-tl/havo en havo*	1	-	7	7	42	21	19
5 havo/vwo en vwo	-	1	3	3	20	75	30
<i>N</i>	293	449	725	409	979	1349	4204

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

Wanneer we een vergelijking maken tussen het onderwijsniveau in de eerste en de tweede klas blijkt er in cohort 96-8 bij ongeveer driekwart van de leerlingen geen verandering te zijn opgetreden (de vetgedrukte percentages). Alleen op niveau 4 (mavo/havo en havo) zien we een afwijkend patroon: de helft van de leerlingen zit nog op hetzelfde niveau, het derde deel is afgestroomd naar een lager niveau en de rest opgestroomd naar het havo/vwo-niveau. Bij cohort 00-8 is het beeld in de hogere segmenten van het onderwijsveld nauwelijks veranderd ten opzichte van vier jaar eerder, met dien verstande dat het percentage leerlingen dat zich in de eerste en tweede klas op niveau 4 bevindt, verder is gedaald naar iets meer dan 40 procent. Het feit dat nu een hoger percentage van deze leerlingen is opgestroomd dan vier jaar eerder (20 versus 14 procent) en een kleiner percentage is afgestroomd van niveau 5 (25 versus 28 procent) vormt de verklaring voor de boven geconstateerde stijging van het percentage leerlingen op niveau 5 vergeleken met vier jaar eerder (zie tabel 3.1).

In de lagere regionen van het onderwijsveld is de vergelijking tussen de beide cohorten moeilijker te maken door de invoering van het vmbo. Zoals boven al vermoed blijken de leerlingen die in het eerste jaar nog in een vmbo-brede brugklas zaten en in

het tweede jaar niet meer, zich vrij gelijkmatig verdeeld te hebben over een lager niveau (met name niveau 2) en een hoger niveau (niveau 3). Op niveau 2 (het zuiver beroepsgerichte deel van het vmbo is liefst 81 procent van de leerlingen niet van niveau veranderd, zelfs nog iets meer dan vier jaar eerder. Een veel groter verschil tussen beide cohorten zien we op niveau 1. Stroomde vier geleden nog bijna 80 procent door naar een tweede klas van hetzelfde niveau, in het laatste cohort is dat nog maar iets meer dan 60 procent. Deels komt dit vermoedelijk door een aanscherping van de wetgeving waardoor het moeilijker is geworden voor praktijkonderwijs of leerwegondersteunend onderwijs in aanmerking te komen.⁸ Een andere verklaring zou kunnen zijn dat leerlingen met bepaalde psychische problemen (zoals faalangst) of een gedragsproblematiek naar leerwegondersteunend onderwijs worden verwezen hoewel hun leercapaciteiten op een veel hoger niveau liggen. Wanneer deze leerlingen zich in een dergelijke klas niet thuis voelen of wanneer de problematiek door een goede begeleiding vermindert, worden zij na enige tijd overgeplaatst naar een klas op het niveau van hun leercapaciteiten. Door deze sterke opstroom van leerlingen die op niveau 1 zijn begonnen is het te verklaren dat het percentage leerlingen in cohort 00-8 op dit niveau in de tweede klas lager is dan in de eerste klas.

In de tabellen 3.10 en 3.11 wordt een verdere uitsplitsing gemaakt naar geslacht en leerlinggewicht. Daarbij beperken we ons tot het weergeven van de percentages leerlingen die in de tweede klas op een hoger, lager danwel hetzelfde niveau zitten als in de eerste klas. Tabel 3.10 heeft daarbij betrekking op de lagere segmenten van het voortgezet onderwijs, tabel 3.11 op de hogere segmenten.⁹

8 Uit ander onderzoek is gebleken dat door deze verscherpte indicatiestelling het percentage leerlingen op deze onderwijstypen in het schooljaar 2002-2003 met 16 procent is gedaald (Koopman e.a., 2002)

9 We leggen de cesuur daarbij tussen niveau 2 en niveau 3. Er is ook overwogen niveau 3 in tabel 3.10 op te nemen, waarmee recht gedaan zou worden aan de structuur van cohort 00-8 (het vmbo als geheel). Omdat de vergelijking evenwel ook betrekking heeft op de oude situatie (vbo en mavo als afzonderlijke onderwijstypen), maar vooral om de op- en afstroom tussen niveau 3 en niveau 4 in één tabel onder te brengen, is gekozen voor deze oplossing.

Tabel 3.10 – Op- en afstroom binnen de lagere niveaus van het voortgezet onderwijs voor de representatieve steekproef en uitgesplitst naar geslacht, respectievelijk leerlinggewicht (cohorten 96-8 en 00-8, leerlinggewicht 1.9 op basis van totale steekproef)

positie in klas 1		klas 2	totaal	jongens	meisjes	1.0-lln	1.25-lln	1.9-lln
niveau 1	cohort 96-8	hoger	21	21	24	32	20	20
		gelijk	79	79	76	68	80	80
	cohort 00-8	hoger	39	35	45	52	33	32
		gelijk	61	65	55	48	67	68
niveau 2	cohort 96-8	hoger	15	16	15	20	11	21
		gelijk	78	76	80	76	80	71
		lager	7	8	5	4	9	8
	cohort 00-8	hoger	12	14	10	12	11	12
		gelijk	81	80	83	82	82	79
		lager	6	6	6	6	7	9
vmbo-breed	cohort 00-8	hoger	47	48	46	58	34	41
		gelijk	4	2	5	3	2	7
		lager	49	49	49	39	64	52

Kijken we eerst naar de opstroom van niveau 1 naar niveau 2. In tabel 3.9 zagen we al dat in cohort 96-8 ruim 20 procent van de leerlingen die op niveau 1 zijn begonnen, in de tweede klas is opgestroomd naar niveau 2, terwijl dat bij cohort 00-8 bijna 40 procent is, vermoedelijk mede als gevolg van verscherpte regelgeving. Anders dan in cohort 96-8 is er in cohort 00-8 in dit opzicht een verschil tussen jongens en meisjes. In beide cohorten is er een duidelijk percentageverschil tussen niet-doelgroep-leerlingen en doelgroep-leerlingen, maar er is ook sprake van een duidelijk verschil in de verschuiving tussen de cohorten. In cohort 96-8 is van de niet-doelgroep-leerlingen eenderde opgestroomd, in cohort 00-8 de helft. Bij de doelgroep-leerlingen gaat het om een sprong van een vijfde naar eenderde.

Wat de afstroom van niveau 2 naar niveau 1 betreft zijn er weinig verschillen tussen de twee cohorten. De opstroom van niveau 2 naar niveau 3 lijkt in cohort 00-8 over de hele linie iets lager te zijn dan vier jaar eerder. In cohort 00-8 ligt deze opstroom voor alle leerlinggewichten rond de 10 procent. In cohort 96-8 was er in dit opzicht nog wel sprake van een verschil, waarbij het opvallend is dat de 1.9-leerlingen veel vaker opstroomden dan de 1.25-leerlingen en even vaak als de 1.0-leerlingen.

Tenslotte de op- en afstroom van de leerlingen die in een vmbo-brede brugklas zijn begonnen. In tabel 3.9 werd al duidelijk dat ongeveer de helft van deze leerlingen in de tweede klas is doorgestroomd naar een (zuiver) beroepsgerichte leerweg (niveau

2), de andere helft naar een (deels) theoretische leerweg (niveau 3). Tabel 3.10 laat zien dat het merendeel van de 1.0-leerlingen in niveau 3 zit, en het merendeel van de doelgroepleerlingen in niveau 2. Dat neemt niet weg dat de allochtone doelgroepleerlingen minder vaak naar een (zuiver) beroepsgerichte leerweg zijn doorgestroomd dan de autochtone doelgroepleerlingen.

In tabel 3.11 worden de op- en afstroom tussen de hogere niveaus van het voortgezet onderwijs weergegeven.

Tabel 3.11 – Op- en afstroom binnen de hogere niveaus van het voortgezet onderwijs voor de representatieve steekproef en uitgesplitst naar geslacht, respectievelijk leerlinggewicht (cohorten 96-8 en 00-8, leerlinggewicht 1.9 op basis van totale steekproef)

positie in klas 1		klas 2	totaal	jongens	meisjes	1.0-lln	1.25-lln	1.9-lln
niveau 3	cohort 96-8	hoger	6	5	7	6	7	6
		gelijk	76	74	76	80	71	69
		lager	18	21	17	14	22	25
	cohort 00-8	hoger	9	8	11	9	6	21
		gelijk	75	77	73	76	76	63
		lager	16	15	16	15	18	16
niveau 4	cohort 96-8	hoger	14	16	12	15	6	23
		gelijk	53	52	56	54	50	44
		lager	33	32	32	31	44	33
	cohort 00-8	hoger	20	19	21	23	10	20
		gelijk	42	41	43	41	45	47
		lager	38	40	36	36	45	33
niveau 5	cohort 96-8	gelijk	72	71	76	75	61	63
		lager	28	29	24	25	39	37
	cohort 00-8	gelijk	75	73	77	78	56	61
		lager	25	27	23	22	44	39

Het afstroompercentage van niveau 3 naar niveau 2 is tussen de cohorten 96-8 en 00-8 vooral veranderd bij de 1.9-leerlingen. Stroomde in het eerstgenoemde cohort nog een kwart van de leerlingen in een vbo/mavo- of mavo-klas af naar een vbo-klas, in het laatste cohort bleef de vergelijkbare afstroom beperkt tot 16 procent. Opvallend is dat de verschuiving in de opstroom van niveau 3 naar niveau 4 zich eveneens alleen bij de allochtone doelgroepleerlingen voordeed: van 6 procent in cohort 96-8 tot zelfs 21

procent in cohort 00-8. Bij de andere categorieën is de opstroom van niveau 3 naar niveau 4 in beide cohorten minder dan 10 procent. In de representatieve steekproef is deze opstroom enigszins toegenomen (van 6 naar 9 procent). Dat betekent dat er geen aanwijzingen zijn dat de invoering van het vmbo in dit opzicht tot een grotere cesuur heeft geleid zoals verondersteld door Tesser en Iedema (2001: 115).

De vraag of er sprake is van een cesuur tussen enerzijds vmbo en anderzijds havo en vwo is eveneens aan de orde bij de afstroom van niveau 4 naar niveau 3. Die afstroom blijkt in de representatieve steekproef nog enigszins te zijn toegenomen (van 33 naar 38 procent), zodat zeker niet van een verscherpte cesuur gesproken kan worden. Heel opvallend is echter dat de groei van deze afstroom alleen op rekening komt van de 1.0-leerlingen (van 31 naar 36 procent). Bij de doelgroep leerlingen zijn de percentages nagenoeg hetzelfde gebleven. Wel is duidelijk dat in beide cohorten de autochtone doelgroep leerlingen de grootste afstromers zijn. Bijna de helft van hen (45 procent) blijkt in klas 2 één niveau lager te zitten dan in klas 1.

Ook bij de opstroom van niveau 4 naar niveau 5 onderscheiden de 1.25-leerlingen zich in negatieve zin, ook al heeft in het laatste cohort een groter deel van hen deze opwaartse stap gemaakt dan vier jaar geleden (10 vergeleken met 6 procent). In de representatieve steekproef waren de vergelijkbare percentages duidelijk hoger (20 vergeleken met 14 procent). Van de allochtone doelgroep leerlingen die op niveau 4 zijn gestart blijkt in beide cohorten ongeveer 20 procent te zijn opgestroomd. In cohort 96-8 was deze opstroom zelfs nog iets groter dan in cohort 00-8, wat mede de verklaring vormt voor de in tabel 3.8 geconstateerde opvallende verschuivingen bij deze categorie wat betreft de deelname aan het hoogste onderwijsniveau.

Met betrekking tot de deelname aan het hoogste onderwijsniveau is ook de afstroom van niveau 5 naar niveau 4 van belang. In de totale populatie is deze afstroom enigszins gedaald (van 28 naar 25 procent), bij de doelgroep leerlingen is er daarentegen sprake van een lichte stijging in vergelijking met het voorgaande cohort. Maar in beide cohorten blijkt ongeveer 40 procent van de doelgroep leerlingen zich niet op het (havo)/vwo-niveau te hebben kunnen handhaven. Bij de 1.25-leerlingen is de afstroom nog iets groter dan bij de 1.9-leerlingen.

In tabel 3.12 wordt de categorie allochtone leerlingen nog verder opgesplitst op basis van het land van herkomst en het opleidingsniveau van de ouders. Wat land van herkomst betreft maken we een onderscheid tussen enerzijds Turkije of Marokko en anderzijds de overige herkomstlanden. Ter vergelijking wordt ook Nederland toegevoegd. Wat betreft opleidingsniveau wordt een opsplitsing aangebracht tussen ouders met maximaal een opleiding op LBO-niveau en ouders met een hogere opleiding bij

minimaal een van beiden.¹⁰ Er moet wel worden aangetekend dat de aantallen binnen de categorie ‘Turks/Marokkaans en opleiding boven LBO-niveau’ heel klein zijn. De opzet van tabel 3.12 is identiek aan die van tabel 3.11.

Tabel 3.12 – Op- en afstroom binnen de hogere niveaus van het voortgezet onderwijs opleidingsniveau van de ouders en land van herkomst (Turks/Marokkaans en overig allochtoon op basis van totale, Nederlands op basis van representatieve steekproef)

positie in klas 1	klas 2	Turks/Mar. max. LBO	Turks/Mar. > LBO	ov.alloch. max LBO	ov.alloch. > LBO	Nederlands max. LBO	Nederlands > LBO	
niveau 3	cohort 96-8	hoger	6	14	4	5	7	6
		gelijk	63	86	73	85	72	81
		lager	31	0	23	10	21	14
	cohort 00-8	hoger	15	13	34	9	6	11
		gelijk	66	75	53	70	75	76
		lager	19	13	13	21	19	12
niveau 4	cohort 96-8	hoger	20	22	19	21	6	18
		gelijk	48	39	44	42	54	54
		lager	32	39	37	37	40	28
	cohort 00-8	hoger	17	17	18	30	10	22
		gelijk	44	61	49	44	43	42
		lager	39	22	33	26	47	36
niveau 5	cohort 96-8	gelijk	57	64	69	67	59	76
		lager	43	36	31	33	41	24
	cohort 00-8	gelijk	49	56	61	76	59	77
		lager	51	44	39	24	41	23

Bij een gelijk opleidingsniveau blijken Turkse en Marokkaanse leerlingen vaker naar een lager onderwijsniveau af te stromen dan allochtone leerlingen met een andere herkomst. In cohort 00-8 is de helft van de Turkse en Marokkaanse leerlingen die in een havo/vwo- of vwo klas zijn begonnen en wier ouders maximaal een opleiding op LBO-niveau hebben, in de tweede klas naar een lager niveau afgestroomd. Bij allochtone ouders uit de overige landen en autochtone ouders met een laag opleidingsniveau is dat ongeveer 40 procent en bij de hoger opgeleiden binnen deze twee categorieën

¹⁰ Bij de autochtone leerlingen valt het ouderlijk opleidingsniveau op maximaal LBO-niveau niet volledig samen met leerlinggewicht 1.25. Daardoor kunnen de percentages in tabel 3.12 enigszins verschillen van die in tabel 3.11.

ongeveer 25 procent. Opmerkelijk is dat de leerlingen in de categorie ‘overige allochtoon’ met hoger opgeleide ouders in cohort 00-8 vrijwel niet verschillen van de vergelijkbare autochtone ouders, terwijl er bij cohort 96-8 nog wel sprake was van een aanzienlijk verschil.

3.5 Posities op de leerjarenladder

Om de positie van leerlingen in het voortgezet onderwijs vast te stellen, 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 tweede klas van het voortgezet onderwijs is de maximale score 7 voor leerlingen in een vwo-klas. Door de invoering van het vmbo moest de leerjarenladder worden aangepast. Hieronder staan de scores die we voor de leerlingen in de tweede klas in de oude en de nieuwe situatie hebben gebruikt.

	oud	nieuw		oud	nieuw
2	vso	pro	5	mavo	gl/tl en tl
2,5	vso/ivbo	pro/lwoo	5,5	mavo/havo	tl/havo
3	ivbo	lwoo	6	havo	havo
3,5	ivbo/vbo	bbl	6,5	havo/vwo	havo/vwo
4	vbo	bbl/kbl en kbl	7	vwo	vwo
4,5	vbo/mavo	kbl/gl en gl			

In tabel 3.13 worden de posities op de leerjarenladder in het tweede verblijfsjaar van het voortgezet onderwijs weergegeven voor elk van de vier cohorten die tot toe gevolgd zijn. Cohort 96-8 wordt daarbij zowel vermeld op grond van de oude als van de nieuwe gewichtenregeling. Deze en de volgende tabellen hebben betrekking op alle leerlingen waarvan de onderwijspositie in het tweede jaar kon worden vastgesteld. Dat zijn derhalve ook leerlingen waarvoor in het eerste jaar geen vragenlijst is ingevuld en in het tweede wel.

Tabel 3.13 – Positie op de leerjarenladder in het tweede verblijfsjaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8. (Cohort 96-8 op basis van oude en nieuwe gewichtenregeling, leerlinggewicht 1.0 en 1.25 representatieve steekproef, 1.9 totale steekproef)

	88-8	92-8	96-8 oud	96-8 nieuw	00-8
represent. steekproef	5,20	5,28	5,28	5,28	5,31
1.0-leerlingen	5,58	5,64	5,67	5,59	5,65
1.25-leerlingen	4,80	4,87	4,82	4,73	4,65
1.9-leerlingen	4,69	4,88	4,83	4,83	4,71

De vergelijking over de cohorten heen laat zien dat de gemiddelde onderwijsposities vrij stabiel zijn, wat niet wegneemt dat de onderwijspositie van de doelgroepleerlingen sinds cohort 92-8 een licht dalende trend vertoont, ook wanneer rekening wordt gehouden met het effect van de nieuwe gewichtenregeling op de score van de 1.25-leerlingen. Bij de niet-doelgroepleerlingen zien we vanaf cohort 88-8 tot cohort 96-8 een licht opgaande lijn die zich – na de correctie voor de nieuwe gewichtenregeling – ook bij cohort 00-8 doorzet. Hoewel het om zwakke trends gaat, versterken zij elkaar wel: de afstanden tussen de doelgroepleerlingen en de niet-doelgroepleerlingen nemen enigszins toe.

In tabel 3.14 maken we voor de twee laatste cohorten ook een longitudinale vergelijking. Daarbij vertrekken we bij het door de basisschool afgegeven advies – op dezelfde manier berekend als op de leerjarenladder – en geven verder de positie van de leerlingen in het eerste en tweede verblijfsjaar binnen het voortgezet onderwijs weer. Voor de afzonderlijke leerlinggewichten vermelden we nu niet de werkelijke onderwijspositie, maar de afwijkingen ten opzichte van de score van de representatieve steekproeven van de betreffende cohorten. De scores zelf staan in tabel 3.14a (Bijlage).

Tabel 3.14 – Gemiddelde afwijkingen van de positie op de adviesladder en leerjarenladders in het eerste en tweede jaar (Cohorten 96-8 en 00-8; cohort 96-8 op basis van nieuwe gewichtenregeling; leerlinggewicht 1.0 en 1.25 representatieve steekproef, 1.9 totale steekproef)

	cohort 1996-8			cohort 2000-8		
	advies	leerjr 1	leerjr 2	advies	leerj 1	leerj. 2
represent. steekproef	4,26	4,35	5,28	4,18	4,31	5,31
1.0-leerlingen	+ 0,31	+ 0,31	+ 0,31	+ 0,32	+ 0,30	+ 0,34
1.25-leerlingen	- 0,49	- 0,50	- 0,55	- 0,53	- 0,53	- 0,66
1.9-leerlingen	- 0,46	- 0,46	- 0,45	- 0,58	- 0,58	- 0,60

Allereerst valt op dat in cohort 00-8 de gemiddelde onderwijspositie in het tweede leerjaar precies één punt hoger was dan in het eerste leerjaar (5,31 versus 4,31). Dat is opmerkelijk want in het verleden lieten longitudinale vergelijkingen van de leerjarenladder vrijwel steeds verschillen van minder dan één punt zien, zowel door zittenblijven als door een grotere afstroom in vergelijking met de opstroom (zie o.a. Driessen, Dekkers en Bosker, 1997). Nu zittenblijven bijna niet meer voorkomt, is het verschil tussen de ladderscores in twee opeenvolgende leerjaren nagenoeg helemaal afhankelijk van de verhouding tussen op- en afstroom. Anders dan bij cohort 96-8 houden op- en afstroom in cohort 00-8 elkaar blijkbaar in evenwicht.¹¹ Een andere mogelijkheid is dat de uitval – leerlingen die in het tweede leerjaar niet meer konden worden opgespoord – meer dan naar evenredigheid afgestroomde leerlingen zijn geweest, waardoor het gemiddelde van de overblijvers is gestegen.

Door een grotere afstroom naar lagere onderwijstypen is de achterstand van de 1.25-leerlingen in het tweede leerjaar van cohort 00-8 groter dan in het eerste leerjaar. Hun achterstand op de 1.0-leerlingen bedraagt een vol punt (0,34 + 0,66), terwijl dat in het eerste jaar nog 0,83 was (0,30 + 0,53). Ook vergeleken met cohort 96-8 is de achterstand van de 1.25-leerlingen ten opzichte van 1.0-leerlingen in het tweede leerjaar toegenomen (van 0,86 naar 1,00).

Bij de 1.9-leerlingen in cohort 00-8 is de achterstand op de 1.0-leerlingen slechts toegenomen van 0,88 in het eerste tot 0,94 in het tweede leerjaar. Ook in cohort 96-8 was de achterstand van allochtone doelgroep leerlingen op 1.0-leerlingen in het eerste en tweede leerjaar nagenoeg gelijk (0,77 en 0,76). Maar in het tweede jaar van dat cohort was de achterstand duidelijk kleiner dan nu (0,76 versus 0,94). Samenvattend

¹¹ Dat zou men niet direct verwachten naar aanleiding van de in de vorige paragraaf beschreven op- en afstroom. Hierbij moet echter bedacht worden dat daar werd uitgegaan van een gereduceerd aantal onderwijstypen. Dat leidde ertoe dat een deel van de opstroom – bijv. van een havo/vwo-klas naar een vwo-klas – buiten beschouwing bleef. De ladderscores zijn gebaseerd op een veel grotere differentiatie binnen de onderwijstypen.

kunnen we dus zeggen dat de achterstand van 1.25-leerlingen ten opzichte van de 1.0-leerlingen zowel is toegenomen tussen de laatste twee cohorten als – in ieder cohort – bij de overgang van het eerste naar het tweede leerjaar. Bij de 1.9-leerlingen heeft zich alleen de eerstgenoemde groei in de achterstand voorgedaan. De onderwijspositie van de 1.9-leerlingen ten opzichte van die van de 1.25-leerlingen is derhalve enigszins verbeterd. Ten opzichte van de representatieve steekproef is de achterstand van de 1.9-leerlingen nagenoeg gelijk gebleven.

In tabel 3.15 vergelijken we de onderwijsposities van allochtone kinderen met die van kinderen van Nederlandse ouders, dat wil zeggen dat we geen onderscheid aanbren- gen tussen de gewichten 1.0- en 1.25. Daarentegen maken we wel een uitsplitsing naar geslacht. Anders dan in de vorige tabel gaan we nu voor alle deelpopulaties uit van de totale steekproeven.

Tabel 3.15 – Gemiddelde afwijkingen van de positie op de adviesladder en leerjaren- ladders in het eerste en tweede jaar, naar land van herkomst en geslacht (cohorten 96-8 en 00-8, totale steekproeven)

		cohort 1996-8			cohort 2000-8		
		advies	leerjr 1	leerjr 2	advies	leerj 1	leerj. 2
totale steekproef		4,11	4,19	5,12	4,06	4,16	5,16
Nederlands	jongens	+ 0,09	+ 0,08	+ 0,03	+ 0,08	+ 0,08	+ 0,03
	meisjes	+ 0,10	+ 0,14	+ 0,16	+ 0,17	+ 0,17	+ 0,19
Turks/Marokk.	jongens	- 0,50	- 0,54	- 0,59	- 0,53	- 0,54	- 0,62
	meisjes	- 0,41	- 0,38	- 0,28	- 0,62	- 0,61	- 0,55
overig allocht.	jongens	+ 0,01	- 0,07	- 0,05	- 0,15	- 0,09	- 0,11
	meisjes	- 0,09	- 0,03	- 0,01	- 0,10	- 0,05	0,00

De tabel laat allereerst zien dat de onderwijspositie van Nederlandse meisjes in het tweede jaar van cohort 00-8 beduidend beter is dan die van Nederlandse jongens (5,35 versus 5,19) zoals ook in cohort 96-8 het geval was. In het eerste jaar van beide cohorten was het verschil minder groot. Anders dan in cohort 96-8 hadden de meisjes bij het laatste cohort van hun basisschool gemiddeld ook hogere adviezen gekregen. In de tweede plaats zien we dat de Turkse en Marokkaanse meisjes in het tweede leerjaar van cohort 00-8 nagenoeg dezelfde achterstand hebben ten opzichte van de totale steekproef als de jongens uit deze herkomstlanden. In het tweede jaar van cohort 96-8 was de achterstand van de meisjes nog veel kleiner dan die van de jongens (0,28 versus 0,59). Vergeleken met het eerste jaar van beide cohorten hebben de meisjes hun positie ten opzichte van de jongens evenwel enigszins verbeterd, omdat hun eigen achterstand een beetje is afgenomen, terwijl die van de jongens is toegenomen. De onderwijspositie van de kinderen met ouders uit de categorie ‘overig alloch-

toon' doet in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs weinig onder voor die van autochtone kinderen. Ook bij hen is de positie van de meisjes net iets beter dan die van de jongens. In tabel 3.15a (bijlage) staan – wat cohort 00-8 betreft – de afwijkingen van allochtone leerlingen uit diverse herkomstlanden ten opzichte van de leerlingen van Nederlandse herkomst.

In tabel 3.16 vergelijken we de onderwijsposities in de vier grote steden met die van de rest van het land. We beperken ons daarbij tot het laatste cohort, maar maken wel een uitsplitsing naar de SES-categorieën die bij het Prima-onderzoek doorgaans gehanteerd worden. Deze zijn samengesteld op basis van het opleidingsniveau van de ouders en – bij een opleiding op maximaal LBO-niveau – het land van herkomst.

Tabel 3.16 – Positie op de adviesladder en leerjarenladder in het eerste en tweede verblijfsjaar van het voortgezet onderwijs in de vier grote steden en de rest van Nederland, naar SES-categorie (cohort 00-8, totale steekproef)

	4 grote steden			rest van Nederland		
	advies	leerjr 1	leerjr 2	advies	leerj 1	leerj. 2
totale steekproef	3,82	4,04	5,02	4,08	4,18	5,19
LBO Turks/Marokkaans	3,57	3,75	4,77	3,35	3,39	4,39
LBO overig allochtoon	3,73	4,03	4,96	3,67	3,81	4,82
LBO autochtoon	3,57	3,86	4,49	3,62	3,74	4,63
MBO	3,98	4,21	5,26	4,21	4,34	5,32
HBO/WO	5,05	5,07	6,22	4,84	4,86	5,98

In de eerste plaats zien we dat in de totale steekproef leerlingen uit de vier grote steden gemiddeld lagere adviezen krijgen en in het eerste en tweede leerjaar ook een lagere onderwijspositie innemen dan leerlingen uit de rest van het land.¹² Bij drie SES-categorieën ligt de relatie evenwel precies omgekeerd: kinderen van hoogopgeleide ouders en kinderen van laagopgeleide allochtone ouders krijgen in de vier grote steden gemiddeld hogere adviezen dan in de rest van het land en hun onderwijspositie in het eerste en tweede jaar is er gemiddeld ook beter. Opvallend groot is in de grote steden het verschil tussen de positie van kinderen van hoogopgeleide ouders en kinderen van wie de ouders maximaal een MBO-opleiding hebben. In het tweede jaar bedraagt die achterstand al bijna een vol punt.

In de tweede plaats laat ook deze tabel – eerder zagen we dat al in de tabellen 3.13 en 3.14 – duidelijk zien dat de onderwijspositie van kinderen van laagopgeleide autochtone ouders in het tweede leerjaar heel laag is. Maar er blijkt een verschil tussen de

¹² In de representatieve steekproef zijn de verschillen zelfs nog iets groter: advies: 4,19 (rest) versus 3,75; eerste jaar: 4,31 (rest) versus 3,98; tweede jaar: 5,32 (rest) versus 4,99

vier grote steden en de rest van het land. In de grote steden blijven de autochtone doelgroep leerlingen in het tweede jaar zelfs achter bij de kinderen van laagopgeleide Turkse en Marokkaanse ouders en de achterstand ten opzichte van de kinderen van hoogopgeleide ouders bedraagt hier 1,7 (6,22 – 4,49). In de rest van het land is die achterstand 1,35, waarmee zij de kinderen van laagopgeleide Turkse en Marokkaanse ouders voor blijven. Hun achterstand op de kinderen van hoogopgeleide ouders bedraagt 1,59. Tabel 3.16a in de bijlage laat de afwijkingen in de verschillende categorieën ten opzichte van de totale steekproef zien.

3.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk is een vergelijking gemaakt van de onderwijsposities van leerlingen in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs. De onderwijspositie wordt bepaald door het onderwijstype en de klas, c.q. het leerjaar. Omdat het percentage zittenblijvers in de eerste klas in cohort 00-8 verder gedaald blijkt te zijn tot slechts 1 procent van de leerlingen en de klas derhalve nauwelijks nog variatie vertoont, hebben we ons geconcentreerd op de afstroom en opstroom tussen onderwijstypen. Afstroom en opstroom kunnen immers een belangrijke verklaring vormen voor verschuivingen in de verdeling over onderwijstypen. Om de vergelijking tussen cohort 96-8 (vóór de invoering van het vmbo) en cohort 00-8 mogelijk te maken, hebben we het aantal onderwijstypen gereduceerd tot vijf niveaus.

In vergelijking met het tweede jaar van cohort 96-8 zaten er in het tweede jaar van cohort 00-8 aanzienlijk meer leerlingen in het zuiver beroepsgerichte segment van het vmbo. Dit segment – dat we hebben aangeduid als onderwijsniveau 2 – omvatte in cohort 96-8 de combinatie ivbo/vbo en het vbo en had toen een aandeel van 17 procent van de leerlingen. In cohort 00-8 was dat ruim 20 procent wanneer het segment loopt van de basisberoepsgerichte (bbl) tot en met de kaderberoepsgerichte leerweg (kbl). Ook in cohort 92-8 zat ongeveer 20 procent van de leerlingen in het tweede jaar op onderwijsniveau 2. Hoewel de percentages uiteraard verschillen heeft de stijging tussen de laatste twee cohorten zich over de hele linie voorgedaan: bij ieder leerlinggewicht, zowel bij de jongens als bij de meisjes.

Op het laagste onderwijsniveau heeft zich tussen de twee laatste cohorten geen verschuiving voorgedaan. Het aandeel van de betreffende onderwijstypen (vso/ivbo en ivbo respectievelijk praktijkonderwijs en lwoo) bleef in het tweede jaar stabiel op ongeveer 6 procent. In het eerste jaar liet de vergelijking van de cohorten nog wel een stijging zien. Bij de overgang van het eerste naar het tweede leerjaar zijn er in het laatste cohort aanzienlijk meer leerlingen opgestroomd van onderwijsniveau 1 naar 2 dan afgestroomd in omgekeerde richting. Vier jaar eerder was het omgekeerde het geval. Vermoedelijk ligt hier een verscherpte indicatiestelling aan ten grondslag.

De stijging van het percentage leerlingen in de beroepsgerichte leerwegen is vooral ten koste gegaan van de (meer of minder) theoretisch georiënteerde leerwegen (onderwijsniveau 3). Omvatte dit niveau in de cohorten 92-8 en 96-8 (vbo/mavo en mavo) nog respectievelijk 29 en 27 procent van de tweedejaarsleerlingen, in cohort 00-8 (vmbo-kbl/gl tot en met de theoretische leerweg) was dat minder dan 24 procent. De belangrijkste verklaring hiervoor kan gevonden worden in de instroom in het eerste leerjaar, maar die vergelijking wordt bemoeilijkt door het feit dat toen nog 17 procent van de leerlingen naar een vmbo-brede brugklas ging. Omdat de instroom in onderwijsniveau 3 in cohort 00-8 elf procent lager was dan in cohort 96-8 en die op onderwijsniveau 2 slechts vijf procent, vermoedden we toen dat vmbo-brede brugklassen meer bevolkt werden door leerlingen van niveau 3 dan van niveau 2. In het tweede jaar zit nog slechts één procent van de leerlingen in een vmbo-brede brugklas. De leerlingen die nu een keuze hebben gemaakt, hebben zich echter – anders dan toen vermoed – in ongeveer gelijke mate verspreid over de niveaus 2 en 3. Daarnaast was de afstroom van niveau 3 naar niveau 2 in cohort 00-8 groter dan de opstroom van niveau 2 naar niveau 3.

Niveau 4 (voorheen mavo/havo en havo, nu vmbo-tl/havo en havo) blijkt verreweg het minst in staat om de leerlingen die in het eerste jaar zijn ingestroomd, ook in het tweede jaar vast te houden. In het laatste cohort zat slechts iets meer dan 40 procent van de op dit niveau ingestroomde leerlingen in het tweede jaar nog op hetzelfde niveau, bijna 40 procent blijkt te zijn afgestroomd en 20 procent te zijn opgestroomd. Als zodanig is het verschijnsel niet nieuw, alleen zijn de afstroom- en opstroompercentages in vergelijking met cohort 96-8 nog toegenomen. Dat heeft er mede toe geleid dat nu minder leerlingen in het tweede jaar op dit niveau onderwijs volgen dan vier jaar geleden.

Op niveau 5 hebben we daarentegen een stijging vastgesteld. Dat niveau heeft in alle cohorten betrekking op dezelfde groep: leerlingen in havo/vwo- en vwo-klassen. Het percentage steeg van 26 via 28 naar 30,5 procent in het laatste cohort. Dat was opvallend want bij de vergelijking van deze cohorten in het eerste jaar was er tussen de laatste cohorten juist sprake van een daling. De verklaring daarvoor is dat er nu in vergelijking met vier jaar eerder een hoger percentage van de leerlingen is opgestroomd van niveau 4 naar niveau 5 en een kleiner percentage is afgestroomd.

De stijging van de deelname aan het hoogste onderwijsniveau vergeleken met vier jaar eerder komt helemaal op rekening van de niet-doelgroep leerlingen en dan met name de meisjes onder hen. Bij hen steeg het percentage van 38 naar 43,5. Bij de allochtone meisjes deed zich een opmerkelijke daling voor van ruim 19 naar ruim 14 procent. Bij de allochtone jongens bleef het percentage 13.

Tussen het eerste en tweede jaar van cohort 00-8 is het percentage allochtone leerlingen in een (havo)-vwo-klas echter slechts van 15 naar 14 procent gedaald, bij de autochtone doelgroep leerlingen ging het om een veel grotere daling (van 16 naar 11 pro-

cent), terwijl ook de niet-doelgroep leerlingen bij deze vergelijking een achteruitgang lieten zien (van 41 naar 39 procent).

Om te laten zien wat de genoemde verschuivingen betekenen voor de positie van de autochtone en allochtone doelgroep leerlingen in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs, maken we gebruik van de leerjarenladder. Het voordeel daarvan is zowel de verschuivingen tussen cohorten als de achterstanden van categorieën leerlingen in één maat kunnen worden samengevat. Daarna kijken we waardoor de belangrijkste verschuivingen en achterstanden veroorzaakt worden.

Wat de verschuivingen tussen cohorten betreft laat de leerjarenladder voor beide categorieën doelgroep leerlingen sinds cohort 92-8 een licht dalende trend zien, terwijl de niet-doelgroep leerlingen zich enigszins hebben verbeterd. De achterstanden van de doelgroep leerlingen op de niet-doelgroep leerlingen zijn daardoor nog iets verder toegenomen.

We kunnen echter ook kijken naar verschuivingen die optreden tussen het eerste en het tweede leerjaar. De positie van de autochtone doelgroep leerlingen in het tweede jaar blijkt dan te zijn verslechterd, terwijl die van de allochtone doelgroep leerlingen en de niet-doelgroep leerlingen vrijwel hetzelfde is gebleven. De positie van de 1.9-leerlingen ten opzichte van de 1.25-leerlingen is dus in het tweede jaar iets verbeterd. Enerzijds komt dat omdat zij nu ook vrijwel niet meer blijven zitten – wat vier jaar geleden nog wel vaker het geval was – , anderzijds omdat de balans tussen op- en afstroom bij hen gunstiger is dan bij de 1.25-leerlingen. Daarbij moet wel worden bedacht dat die gunstige balans niet veroorzaakt wordt door de leerlingen van Turkse of Marokkaanse origine maar door leerlingen uit de overige herkomstlanden.

4 Rapportcijfers in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs

4.1 Inleiding

Er bestaan nauwelijks of geen gestandaardiseerde toetsen om prestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs te meten en voor zover ze wel bestaan zijn ze niet alleen duur in gebruik, maar valt er ook het een en ander op af te dingen (Kuyper e.a., 2000). De keuze om prestaties te meten aan de hand van rapportcijfers of cijfers die bij proefwerken zijn behaald, is daarom goed te verdedigen. Voor het volgen van de prestaties van de cohortleerlingen in het voortgezet onderwijs wordt gebruik gemaakt van rapportcijfers bij de kernvakken. Vanaf cohort 88-8 worden daarom de rapportcijfers voor Nederlands en wiskunde verzameld en vanaf cohort 92-8 ook voor Engels. Leerlingen die bij deze vakken niet mee kunnen komen, lopen een grote kans in het voortgezet onderwijs af te stromen naar een lager onderwijstype of vertraging op te lopen.

In dit hoofdstuk worden de ontwikkelingen in de rapportcijfers bij deze vakken in de laatste twee cohorten beschreven. Daarbij wordt ook een vergelijking gemaakt met de cijfers van deze leerlingen in het eerste jaar. Het accent in de vergelijkingen ligt niet op de gemiddelde cijfers, maar op de percentages onvoldoendes. Een onvoldoende – van een onvoldoende is sprake bij een cijfer van 5,4 of lager – duidt erop dat de leerling de behandelde stof niet goed genoeg beheerst. Omdat op het einde van het schooljaar het aantal onvoldoendes een belangrijke rol speelt bij de vraag of de leerling wordt bevorderd naar het volgend leerjaar, is het percentage onvoldoendes informatiever dan de gemiddelde rapportcijfers van een categorie leerlingen. In paragraaf 4.2 worden de ontwikkelingen beschreven bij de onderscheiden categorieën leerlingen. Vervolgens wordt in paragraaf 4.3 aandacht besteed aan de rapportcijfers van leerlingen die tussen het eerste jaar zijn op- dan wel afgestroomd.

4.2 Ontwikkelingen in de percentages onvoldoendes

In hun eerste jaar in het voortgezet onderwijs bleken de leerlingen voor de vakken Nederlands en Engels duidelijk beter gepresteerd te hebben dan hun voorgangers vier jaar eerder, terwijl bij wiskunde het gemiddelde cijfer hetzelfde was gebleven maar er wel iets minder onvoldoendes waren gevallen (Claassen en Mulder, 2003: 53). Een voor de hand liggende vraag is derhalve of de positieve lijn ook in het tweede jaar wordt voortgezet. In tabel 4.1 staan de gemiddelde rapportcijfers en de percentages onvoldoendes in het tweede leerjaar, waarbij ook een uitsplitsing gemaakt wordt naar

leerlinggewicht. De uitkomsten van leerjaar 1 zijn ter vergelijking – wat de representatieve steekproef betreft – eveneens in tabel 4.1 opgenomen.

Tabel 4.1 – Gemiddelde rapportcijfers voor Nederlands, wiskunde en Engels en percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 96-8 en 00-8, (1.9- leerlingen totale steekproef, rest referentiesteekproef; cohort 96-8 gecorrigeerd volgens nieuwe gewichtenregeling). Ter vergelijking: gemiddelde rapportcijfers en onvoldoendes in leerjaar 1

	Nederlands		wiskunde		Engels	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>gemiddelde rapportcijfers</i>						
1.0-leerlingen	6,6	6,7	6,5	6,5	6,6	6,8
1.25-leerlingen	6,6	6,5	6,4	6,3	6,5	6,5
1.9-leerlingen	6,4	6,5	6,3	6,2	6,6	6,7
totaal leerjaar 2 (ref.)	6,6	6,6	6,5	6,5	6,6	6,7
totaal leerjaar 1 (ref.)	6,7	6,9	6,8	6,8	6,8	7,0
<i>percentage onvoldoendes</i>						
1.0-leerlingen	10,6	7,3	16,7	17,0	16,4	15,1
1.25-leerlingen	12,6	11,8	19,8	24,1	19,3	20,7
1.9-leerlingen	15,5	11,7	24,5	25,5	19,6	15,5
totaal leerjaar 2 (ref.)	11,3	9,7	18,3	20,0	17,1	17,1
totaal leerjaar 1 (ref.)	10,4	7,4	12,7	11,8	14,9	10,7

De rapportcijfers van de leerlingen van cohort 00-8 zijn in het tweede jaar bij elk van de drie vakken gemiddeld 0,3 lager dan in het eerste jaar. De vooruitgang ten opzichte van cohort 96-8, die in het eerste leerjaar voor Nederlands en Engels gemeld kon worden, heeft zich in het tweede jaar niet gecontinueerd. De gemiddelde cijfers van nu zijn vrijwel hetzelfde als vier jaar eerder in het tweede jaar. Ook wanneer we naar de afzonderlijke gewichtscategorieën kijken, zijn de verschillen met het tweede jaar van cohort 96-8 vrij klein.

In het tweede leerjaar worden er in beide cohorten meer onvoldoendes behaald dan in het eerste leerjaar. In cohort 00-8 was er vooral bij wiskunde sprake van een sterke stijging (van 11,8 naar 20 procent), maar ook bij Engels steeg het percentage onvoldoendes aanzienlijk (van 10,7 naar 17,1). Vergeleken daarmee vertoonde cohort 96-8 minder verschillen tussen het eerste en het tweede jaar. Vergelijken we het tweede leerjaar van beide cohorten met elkaar dan zien we bij Nederlands een daling van het percentage onvoldoendes, bij wiskunde een stijging, terwijl Engels gelijk is gebleven

(17,1 procent). Deze vergelijking laat ook verschillen tussen de gewichtscategorieën zien. De 1.0- leerlingen en de 1.9-leerlingen hebben zich bij Nederlands en Engels duidelijk verbeterd, maar hadden meer moeite met wiskunde dan vier jaar eerder. Bij de 1.25-leerlingen was de stijging in het percentage onvoldoendes voor wiskunde aanzienlijk groter (van 19,8 naar 24,1 procent), terwijl zij daarnaast ook meer onvoldoendes voor Engels behaalden en zich nauwelijks verbeterden bij Nederlands.

In tabel 4.2 richten we ons op de geconstateerde toename van de percentages onvoldoendes in het tweede leerjaar in vergelijking met het eerste leerjaar. Het gaat daarbij derhalve om het leerjaar en niet om de klas, maar omdat zittenblijven nauwelijks nog voorkomt, is dat vrijwel hetzelfde. De vraag dient zich aan of de stijging zich op alle onderwijsniveaus voordoet. Leerlingen kunnen in het tweede leerjaar op een hoger of lager niveau onderwijs volgen dan in het eerste jaar. Per niveau gaat het dus niet per se om dezelfde leerlingen. De vmbo-brede klassen worden in de vergelijking buiten beschouwing gelaten, omdat deze klassen in het tweede jaar nog maar weinig leerlingen hebben. Bovendien komt het onderscheid naar leerlinggewicht in deze tabel te vervallen.

Tabel 4.2 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, naar onderwijsniveau (gereduceerd aantal typen), in het eerste en tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs bij de cohorten 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef)

oude onderwijsniveaus		cohort 1996-8			cohort 2000-8			nieuwe onderwijsniveaus
		ned	wisk	eng	ned	wisk	eng	
1 vso, vso/ivbo en ivbo	<i>jaar 1</i>	9,4	14,3	14,4	5,0	14,1	8,3	vmbo-pro en -lwoo
	<i>jaar 2</i>	13,6	16,8	17,1	8,5	18,6	15,4	
2 ivbo/vbo en vbo	<i>jaar 1</i>	9,7	12,8	17,4	7,0	17,0	10,3	vmbo-bbl t/m -kbl
	<i>jaar 2</i>	14,3	17,2	23,7	12,3	21,6	20,6	
3 vbo/mavo en mavo	<i>jaar 1</i>	13,0	18,9	20,7	8,8	13,0	10,4	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
	<i>jaar 2</i>	13,7	21,7	21,3	9,8	19,5	18,2	
4 mavo/havo en havo*	<i>jaar 1</i>	11,2	12,1	14,7	9,5	13,3	14,2	vmbo-tl/havo en havo*
	<i>jaar 2</i>	10,0	20,7	19,5	10,4	23,8	19,3	
5 havo/vwo en vwo	<i>jaar 1</i>	8,6	9,3	10,7	5,5	8,4	7,2	havo/vwo en vwo
	<i>jaar 2</i>	7,8	14,5	7,3	5,7	14,0	10,3	

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

Dat leerlingen in hun tweede leerjaar meer onvoldoendes behalen dan in hun eerste jaar is een vrij algemeen verschijnsel, maar er zijn enkele uitzonderingen. Zo blijkt het vak Nederlands in beide cohorten voor de niveaus 3, 4 en 5 in beide leerjaren nagenoeg dezelfde percentages op te leveren, terwijl de niveaus 1 en 2 een beperkte toename van 4 à 5 procent laten zien. Ook bij wiskunde is er sprake van een opvallende overeenkomst tussen beide cohorten: hier gaat het wel steeds om een toename, maar op niveau 4 is die toename aanzienlijk groter dan op de andere niveaus, respectievelijk 8,6 procent in cohort 96-8 en zelfs meer dan 10 procent in cohort 00-8. Engels tenslotte laat op niveau 5 in beide cohorten een tegengestelde tendens zien. Bij dit vak valt evenwel de grote toename van onvoldoendes op niveau 2 en 3 binnen cohort 00-8 op, zowel in vergelijking met het eerste leerjaar van dat cohort (respectievelijk 10 en 8 procent), als in vergelijking met cohort 96-8. Dat komt echter omdat om de leerlingen van cohort 00-8 op deze niveaus in hun eerste jaar opvallend weinig onvoldoendes hadden. Ondanks de grote stijging in het tweede jaar is het percentage nog altijd lager dan in het tweede jaar van cohort 96-8.

In tabel 4.3 laten we de prestaties in het eerste jaar buiten beschouwing, zodat alleen nog een vergelijking van het tweede leerjaar in beide cohorten mogelijk is. Behalve met het onderwijsniveau wordt nu echter ook rekening gehouden met het leerlinggewicht. In tabel 4.1 was reeds zichtbaar dat een op de vijf leerlingen van cohort 00-8 in het tweede jaar een onvoldoende heeft voor wiskunde en bij de doelgroepleerlingen zelfs een op de vier. Uit tabel 4.3 kan worden opgemaakt dat de meeste onvoldoendes gegeven worden op onderwijsniveau 4. Van de allochtone doelgroepleerlingen op dit niveau heeft 33,8 procent een onvoldoende gehaald voor dit vak, wat bijna 9 procent meer is dan vier jaar eerder. Voor de autochtone doelgroepleerlingen op tl/havo- en havo-niveau blijkt wiskunde eveneens een struikelblok te zijn: 30,1 procent voldeed niet aan de normen, een stijging van twee procent. Op het hoogste onderwijsniveau (havo/vwo- en vwo) zien we bij de allochtone doelgroepleerlingen ook een opvallende stijging van het percentage onvoldoendes (van 15,5 naar 22,5 procent). Daarentegen hebben de autochtone doelgroepleerlingen in deze klassen niet meer onvoldoendes gehaald dan de niet-doelgroepleerlingen (14 procent).

Wat Engels betreft blijken de allochtone doelgroepleerlingen van cohort 00-8 beter gepresteerd te hebben dan hun voorgangers van cohort 96-8 (15,5 vergeleken met 19,6 procent onvoldoendes). In het eerste leerjaar was er ook al sprake van een opmerkelijke vooruitgang (van 21,7 naar 13,4 procent onvoldoendes). De afname van het aantal onvoldoendes in het tweede leerjaar heeft zich op alle niveaus voltrokken, met uitzondering van het hoogste niveau. Vooral op niveau 2 is de daling opmerkelijk te noemen: van 29,5 tot 17,5 procent onvoldoendes. Bij de autochtone doelgroepleerlingen heeft zich de verbetering – waarvan in het eerste leerjaar sprake was – in het tweede jaar niet doorgezet. Er zijn nu zelfs iets meer onvoldoendes dan vier jaar geleden: 20,7 versus 19,3 procent. Vooral op niveau 4 bleek Engels voor deze leerlingen een moeilijk vak met 25 procent onvoldoendes, 9 procent meer dan vier jaar

eerder. Hierboven zagen we dat van deze categorie ook 30 procent een onvoldoende had voor wiskunde.

Tabel 4.3 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, naar onderwijsniveau, in het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs bij de cohorten 96-8 en 00-8 (cohort 96-8 gecorrigeerd volgens nieuwe gewichtenregeling (1.0- en 1.25-leerlingen uit representatieve steekproef, 1.9-leerlingen uit totale steekproef)

oude onderwijsniveaus	cohort 96-8			cohort 00-8			nieuwe onderwijsniveaus
	ned	wisk	eng	ned	wisk	eng	
<i>leerlinggewicht 1.0</i>							
1 vso, vso/ivbo en ivbo	12,5	16,7	21,3	2,8	12,7	15,5	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	14,6	14,5	21,2	10,6	20,1	20,4	vmbo-bbl t/m -kbl
3 vbo/mavo en mavo	14,2	19,2	20,5	8,1	17,0	18,0	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo*	9,8	18,9	22,4	9,2	21,7	18,0	vmbo-tl/havo en havo*
5 havo/vwo en vwo	7,4	14,1	7,9	5,2	13,8	10,2	havo/vwo en vwo
totaal	10,6	16,7	16,4	7,3	17,0	15,1	
N	1275	1270	1269	2611	2612	2603	
<i>leerlinggewicht 1.25</i>							
1 vso, vso/ivbo en ivbo	15,9	20,6	16,1	9,3	21,9	17,2	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	10,5	13,2	23,4	13,2	25,2	22,0	vmbo-bbl t/m -kbl
3 vbo/mavo en mavo	17,0	23,5	23,1	12,0	24,2	21,5	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo*	11,7	28,0	16,3	12,9	30,1	25,0	vmbo-tl/havo en havo*
5 havo/vwo en vwo	7,4	17,3	7,7	9,1	14,0	13,2	havo/vwo en vwo
totaal	12,6	19,8	19,3	11,8	24,1	20,7	
N	593	581	584	1062	1062	1064	
<i>leerlinggewicht 1.9</i>							
1 vso, vso/ivbo en ivbo	14,7	13,5	14,2	7,4	15,6	13,8	vmbo-pro en -lwoo
2 ivbo/vbo en vbo	22,3	33,2	29,5	14,1	24,3	17,5	vmbo-bbl t/m -kbl
3 vbo/mavo en mavo	13,4	26,1	20,4	11,9	25,7	16,4	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
4 mavo/havo en havo*	15,5	25,2	21,4	14,0	33,8	16,7	vmbo-tl/havo en havo*
5 havo/vwo en vwo	10,3	15,5	5,7	8,1	22,5	9,9	havo/vwo en vwo
totaal	15,5	24,5	19,6	11,7	25,5	15,5	
N	1192	1174	1176	1173	1162	1175	

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

Over de ontwikkelingen bij het vak Nederlands valt relatief weinig te melden. Ook hiervoor hebben de allochtone doelgroepleerlingen – net als in hun eerste leerjaar – minder onvoldoendes gehaald dan vier jaar geleden, waardoor er geen verschil meer is met de autochtone doelgroepleerlingen. Ook ten opzichte van de niet-doelgroepleerlingen zijn de verschillen betrekkelijk klein.

In tabel 4.4 worden de onvoldoendes voor de drie genoemde vakken geanalyseerd op basis van geslacht en land van herkomst van de leerlingen. De vraag is nu met name of de vorderingen die allochtone leerlingen gemaakt hebben bij de vakken Engels en Nederlands meer aan de jongens of meer aan de meisjes kunnen worden toegeschreven en vervolgens welke rol het herkomstland hierbij speelt. Dezelfde vragen kunnen uiteraard gesteld worden bij de achterblijvende prestaties van allochtone leerlingen bij het vak wiskunde.

Tabel 4.4 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs, naar herkomstland en geslacht (cohorten 96-8 en 00-8, Nederlandse kinderen en totaal jongens/meisjes referentiesteekproef, overige herkomstlanden totale steekproef)

	Nederlands		wiskunde		Engels	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>jongens</i>						
Turkije	20,7	18,1	19,3	25,0	29,8	27,1
Marokko	21,2	17,4	27,4	26,0	19,3	23,2
Suriname	17,9	18,1	31,5	29,5	15,8	13,8
Nederland	13,9	13,1	16,4	19,7	19,0	18,3
overige landen	17,7	16,3	18,6	28,5	17,4	10,8
totaal jongens (ref)	14,4	13,6	17,4	20,2	19,3	18,2
<i>meisjes</i>						
Turkije	11,3	11,1	19,9	24,9	25,7	25,9
Marokko	15,1	12,0	30,3	29,4	14,8	18,2
Suriname	13,3	8,7	28,4	29,7	13,5	15,2
Nederland	8,1	5,6	18,0	19,6	14,5	16,9
overige landen	10,7	9,9	26,0	26,9	12,2	11,2
totaal meisjes (ref.)	8,1	6,1	18,9	20,2	14,2	16,2

Voordat we ingaan op de prestaties van de verschillende groepen binnen de allochtone leerlingen, kijken we eerst naar de verschillen tussen jongens en meisjes in de representatieve steekproef. Jongens hebben duidelijk meer moeite met Nederlands en

Engels dan meisjes. In het eerste leerjaar was dat ook al zo (Claassen en Mulder, 2003: 71). Vergeleken met het tweede jaar in cohort 96-8 hebben zowel de jongens als de meisjes nu minder onvoldoendes voor Nederlands, maar bij Engels hebben alleen de jongens zich verbeterd. Bij de meisjes is het percentage onvoldoendes bij dit vak toegenomen, waardoor hun voorsprong op de jongens van 5 procent is teruggelopen naar 2 procent. Met wiskunde hadden de jongens vier jaar geleden minder problemen dan de meisjes. Nu zijn de percentages onvoldoendes in het tweede leerjaar exact gelijk maar bij beide geslachten is er wel sprake van een achteruitgang.

De verschillen tussen de geslachten in de representatieve steekproef gaan in grote lijnen ook op voor de allochtone leerlingen. Bij Nederlands leveren de meisjes uit de onderscheiden bevolkingsgroepen nog steeds betere prestaties dan de jongens. Bovendien hebben zij nog minder onvoldoendes dan vier jaar geleden. Bij wiskunde is er daarentegen bij sommige categorieën leerlingen sprake van een aanzienlijke toename van onvoldoendes. Met name geldt dat voor de Turkse jongens en meisjes en de jongens uit de overige herkomstlanden. Vier jaar geleden behaalden deze leerlingen relatief weinig onvoldoendes, nu hebben zij hun voorsprong ten opzichte van de andere categorieën nagenoeg verloren. Bij Engels tenslotte zijn de ontwikkelingen weer anders. De Turkse kinderen blijken in het tweede jaar meer problemen met dit vak te hebben dan de andere categorieën leerlingen, zowel in cohort 96-8 als nu. Overigens had van de Turkse meisjes in cohort 00-8 in het eerste jaar nog maar 12 procent een onvoldoende, in het tweede jaar is dat percentage meer dan verdubbeld. Marokkaanse leerlingen hebben nu in het tweede jaar meer onvoldoendes voor Engels dan vier jaar geleden. De jongens uit de overige herkomstlanden presteerden niet alleen duidelijk beter dan vier jaar eerder, maar ook even goed als de meisjes uit deze landen en aanzienlijk beter dan de kinderen van Nederlandse ouders. Dit laatste konde zich overigens al in het eerste leerjaar aan.

In tabel 4.5 vergelijken we de percentages onvoldoendes in de vier grote steden met de rest van het land. Daarbij maken we net als in tabel 3.16 weer een opsplitsing naar de bij het Prima-onderzoek gehanteerde SES-categorieën.

Tabel 4.5 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs, in de vier grote steden en de rest van Nederland, naar SES-categorie (cohort 00-8, totale steekproef)

	4 grote steden			rest van Nederland		
	Nederlands	wiskunde	Engels	Nederlands	wiskunde	Engels
totale steekproef	18,5	31,0	23,7	10,3	21,7	17,0
LBO Turks/Marokkaans	19,8	29,5	30,6	12,9	24,1	19,7
LBO overig allochtoon	20,3	42,5	17,2	14,4	28,5	12,4
LBO autochtoon	20,3	31,3	30,8	11,7	24,8	21,3
MBO	16,7	27,4	23,7	9,4	21,8	16,7
HBO/WO	13,0	17,4	13,0	8,6	16,7	13,4

In tabel 3.16 zagen we reeds dat leerlingen uit de vier grote steden gemiddeld lagere adviezen krijgen en in het eerste en twee jaar gemiddeld ook een lagere onderwijspositie innemen dan leerlingen in de rest van het land. Heel opmerkelijk was echter dat deze vaststelling bij uitsplitsing naar SES-categorieën niet blijkt te gelden voor kinderen van hoogopgeleide ouders, maar ook niet voor kinderen van laagopgeleide allochtone ouders. Deze leerlingen krijgen in de grote steden juist hogere adviezen dan elders en zij blijken gemiddeld ook een hogere onderwijspositie in te nemen dan vergelijkbare leerlingen elders in het land. Wat de rapportcijfers betreft zagen we in het eerste leerjaar van cohort 00-8 in de grote steden weliswaar gemiddeld meer onvoldoendes dan in de rest van het land, maar daar waren ook uitzonderingen op, bijvoorbeeld bij de allochtone doelgroepleerlingen bij het vak wiskunde (Claassen en Mulder, 2003: 88-89). In het tweede jaar blijken vrijwel alle categorieën leerlingen in de grote steden lager beoordeeld te zijn dan in de rest van het land, zo laat tabel 4.5 zien. Alleen bij kinderen van hoogopgeleide ouders is er nauwelijks of geen verschil bij de vakken Engels en wiskunde.

4.3 Rapportcijfers bij op- en afstroom

In paragraaf 3.4 is beschreven welk deel van de leerlingen zich in het tweede leerjaar op hetzelfde onderwijsniveau bevindt als in het eerste jaar en welk deel naar een hoger, respectievelijk lager niveau is doorgestroomd. Deze analyse had alleen betrekking op de leerlingen van wie het onderwijsniveau in beide leerjaren bekend was en die niet zijn blijven zitten. In deze paragraaf zullen we nagaan wat afstroom naar een lager onderwijstype en opstroom naar een hoger onderwijstype voor gevolgen heeft voor het percentage onvoldoendes bij de drie kernvakken. Verwacht zou mogen

worden dat leerlingen die afstromen naar een lager onderwijsniveau vervolgens minder onvoldoendes zullen halen, terwijl leerlingen die opstromen het wellicht moeilijker krijgen. De analyse blijft beperkt tot de leerlingen van cohort 00-8 die op de twee hoogste onderwijsniveaus zijn ingestroomd.

Een van de uitkomsten van de analyse in paragraaf 3.4 was dat ongeveer 40 procent van de doelgroep leerlingen die in het eerste jaar op het hoogste onderwijsniveau (havo/vwo of vwo) zijn begonnen, in het tweede jaar is afgestroomd naar een lager niveau. Bij de niet-doelgroep leerlingen bedroeg deze afstroom slechts iets meer dan 20 procent. In tabel 4.6 worden de afstromers wat betreft hun onvoldoendes vergeleken met de leerlingen die zich op havo/vwo- of vwo-niveau hebben kunnen handhaven. De tabel bevat zowel de percentages onvoldoendes in het eerste als in het tweede leerjaar.

Tabel 4.6 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 van leerlingen die in leerjaar 1 op onderwijsniveau 5 (havo/vwo en vwo) zijn begonnen, naar onderwijsniveau in tweede jaar (cohort 00-8, 1.25- en 1.9- leerlingen totale steekproef, rest referentiesteekproef)

	Nederlands		wiskunde		Engels		% gelijk- % lager ¹³	N (gem.) ¹⁴
	leerjaar 1	leerjaar 2	leerjaar 1	leerjaar 2	leerjaar 1	leerjaar 2		
<i>op zelfde niveau</i>								
1.0-leerlingen	2,1	5,5	4,4	13,6	3,5	10,8	78%	799
1.25-leerlingen	4,4	10,0	2,7	15,5	8,0	14,5	56%	112
1.9-leerlingen	1,0	5,4	4,9	21,5	1,9	8,6	61%	98
totaal (ref.)	2,6	5,8	4,5	13,3	3,7	10,9	75%	943
<i>afstromers</i>								
1.0-leerlingen	10,2	11,8	11,9	23,0	14,0	15,7	22%	232
1.25-leerlingen	10,7	11,3	25,5	22,7	15,7	16,5	44%	100
1.9-leerlingen	16,7	9,2	34,8	43,1	18,2	13,8	39%	66
totaal (ref.)	10,4	11,7	16,0	23,6	14,1	15,2	25%	321

13 Verdeling zoals weergegeven in tabel 3.11. Ook leerlingen waarvan rapportcijfers niet bekend zijn, zijn hier meegeteld.

14 Omdat niet van alle betrokken leerlingen alle rapportcijfer bekend zijn, vermelden we hier het gemiddeld aantal leerlingen (over de drie rapportcijfers in het eerste en de drie rapportcijfers in het tweede jaar) waarvan het cijfer wel bekend is. De aantallen in deze kolom kunnen niet worden opgeteld.

De leerlingen die zowel in het eerste als in het tweede leerjaar in een havo/vwo- of vwo-klas zitten, behalen in het tweede jaar bij alle vakken meer onvoldoendes dan in het eerste jaar, waarbij de toename bij wiskunde zoals verwacht het grootst is. Bij de allochtone doelgroep leerlingen (1.9) neemt het percentage het sterkst toe: van ongeveer 5 tot 21,5. Opvallend is dat deze leerlingen bij Nederlands en Engels niet slechter of zelfs beter presteren dan de beide categorieën autochtone leerlingen.

De afstromers behaalden zoals verwacht in hun eerste leerjaar voor alle vakken duidelijk meer onvoldoendes dan de leerlingen die zich konden handhaven. Anders dan verwacht is dat vaak ook in het tweede jaar – dus na de afstroom – nog het geval. De allochtone doelgroep leerlingen blijken echter bij Nederlands en Engels wel minder onvoldoendes te halen dan voor de afstroom en ook weer iets minder dan de afgestroomde autochtone leerlingen. Bij wiskunde heeft de daling van onderwijsniveau dit effect evenwel niet teweeggebracht.

Tabel 4.7 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 van leerlingen die in leerjaar 1 op onderwijsniveau 4 (vmbo-tl/havo en havo) zijn begonnen, naar onderwijsniveau in tweede jaar (cohort 00-8, 1.25- en 1.9- leerlingen totale steekproef, 1.0 referentiesteekproef)

	Nederlands		wiskunde		Engels		% gelijk- % hoger- % lager	N (gem.)
	leerjaar 1	leerjaar 2	leerjaar 1	leerjaar 2	leerjaar 1	leerjaar 2		
<i>op zelfde niveau</i>								
1.0-leerlingen	2,4	5,5	4,3	22,4	6,6	20,9	41%	255
1.25-leerlingen	7,9	12,9	10,9	31,7	12,0	29,7	45%	101
1.9-leerlingen	9,3	18,9	10,2	30,6	13,1	21,2	47%	110
totaal (ref.)	4,6	8,2	5,1	23,8	8,1	23,6	42%	367
<i>opstromers</i>								
1.0-leerlingen	0,9	3,6	2,8	16,8	0,0	9,5	23%	122
1.25-leerlingen	5,0	5,3	10,0	21,1	0,0	10,5	10%	20
1.9-leerlingen	2,1	14,6	8,3	25,5	2,1	14,6	20%	48
totaal (ref.)	2,1	3,5	5,6	18,5	0,0	8,7	20%	158
<i>afstromers</i>								
1.0-leerlingen	16,7	6,9	17,6	20,4	20,5	17,2	36%	218
1.25-leerlingen	15,9	16,7	26,1	33,3	27,2	25,2	45%	114
1.9-leerlingen	15,2	11,1	34,2	30,9	23,4	16,0	33%	80
totaal (ref.)	16,4	9,7	19,8	23,3	21,8	18,7	38%	332

Was het percentage onvoldoendes bij de allochtone doelgropleerlingen in het eerste jaar al hoog (35 procent), in het tweede jaar is dat ondanks de afstroom zelfs toegenomen tot 43 procent. Ook de niet-doelgropleerlingen laten in dit opzicht een opvallende stijging zien: van 12 tot 23 procent.

Tabel 4.7 heeft betrekking op leerlingen van cohort 00-8 die in het eerste leerjaar begonnen zijn op onderwijsniveau 4 (vmbo-tl/havo of havo). Van deze leerlingen zit 42 procent in het tweede jaar nog op hetzelfde niveau, 38 procent is afgestroomd naar een lager en 20 procent opgestroomd naar niveau 5. De percentages onvoldoendes van deze categorieën worden hieronder weergegeven.

De leerlingen die in het tweede jaar nog steeds in onderwijsniveau 4 zitten, behalen dan bij elk vak beduidend meer ondervoldoendes dan in het eerste jaar. Vooral bij wiskunde zijn de verschillen groot, maar ook Engels levert veel van deze leerlingen in het tweede jaar aanzienlijke problemen op. Voor Nederlands geldt dat naar verhouding minder, wat niet wegneemt dat het percentages onvoldoendes bij 1.9-leerlingen verdubbelt.

De leerlingen die zijn opgestroomd naar het havo/vwo-niveau doen het naar verhouding veel beter. Vòòr de opstroom hadden zij nauwelijks onvoldoendes, daarna nemen deze wel toe, met name ook weer bij wiskunde. Ook hier lijken allochtone doelgropleerlingen in het tweede jaar meer onvoldoendes te krijgen dan de andere categorieën, al moeten we door de kleine aantallen die opstromen, wel voorzichtig zijn met conclusies. Dit laatste geldt in nog sterkere mate voor de autochtone doelgropleerlingen.

Tenslotte de afstromers. Bij de leerlingen die uit niveau 5 zijn afgestroomd zagen we vrijwel in alle gevallen nog meer onvoldoendes dan daarvoor. Bij de afstroom uit niveau 4 is dat in mindere mate het geval. Met name de afgestroomde 1.9-leerlingen worden minder met onvoldoendes geconfronteerd, al blijft het percentage bij wiskunde erg hoog. Ook ten aanzien van de afstroom van 1.9-leerlingen uit niveau 5 zagen we een verbetering bij Nederlands en Engels.

4.4 Samenvatting

Vergelijken we de rapportcijfers in het tweede jaar van beide cohorten met elkaar, dan blijkt het percentage onvoldoendes bij Engels (17 procent) niet veranderd te zijn. Nederlands liet een bescheiden verbetering zien (van ruim 11 naar iets minder dan 10 procent), wiskunde daarentegen een kleine achteruitgang van 18 naar 20 procent. Op het eerste gezicht is er derhalve niet zoveel veranderd, maar dat is niet helemaal waar wanneer ook het eerste jaar in de vergelijking wordt betrokken. Leerlingen van cohort 00-8 presteerden in hun eerste jaar – met name voor Nederlands en Engels – duidelijk

beter dan vier jaar eerder, maar die verbetering heeft zich in het tweede jaar niet gecontinueerd. De winst is in het tweede jaar weer teloorgegaan.

Bij beide cohorten blijken leerlingen in het tweede jaar meer moeite met de stof te hebben dan in het eerste jaar, want de gemiddelde rapportcijfers zijn dan lager en er worden ook duidelijk meer onvoldoendes gehaald. In cohort 00-8 was er vooral bij wiskunde sprake van een sterke toename van onvoldoendes (van 12 naar 20 procent), maar ook bij Engels steeg het percentage tussen het eerste en tweede jaar van bijna 11 naar 17 procent. Vergeleken daarmee vertoonde cohort 96-8 minder scherpe verschillen tussen het eerste en het tweede jaar.

Bij Nederlands zijn de verschillen in percentages onvoldoendes tussen het eerste en tweede jaar in beide cohorten te verwaarlozen, althans wat de onderwijsniveaus 3, 4 en 5 betreft. Bij de lagere onderwijsniveaus worden er in het tweede jaar ook voor dit vak meer onvoldoendes gehaald. De sterke stijging van het percentage onvoldoendes voor wiskunde in het tweede jaar blijkt zich vooral op niveau 4 te voltrekken. In cohort 96-8 steeg het percentage van 12 naar 21, in cohort 00-8 van 13 naar 24 procent. Op de andere niveaus bleef de stijging beperkt tot maximaal ongeveer 5 procent. Bij Engels was in cohort 00-8 sprake van een grote toename van het percentage onvoldoendes op zowel niveau 2 als niveau 3, respectievelijk 10 en 8 procent. In cohort 96-8 was die stijging veel geringer, maar dat komt omdat die leerlingen toen al in het eerste jaar met veel onvoldoendes werden geconfronteerd.

Als we kijken naar de prestaties van de doelgroepleerlingen, blijken met name de 1.25-leerlingen zorgen te baren. Vergeleken met het tweede jaar in cohort 96-8 steeg hun percentage onvoldoendes voor wiskunde van 20 naar 24, terwijl zij daarnaast ook meer onvoldoendes voor Engels behaalden en zich nauwelijks verbeterden bij Nederlands. De 1.0- en 1.9-leerlingen scoorden nu beter bij zowel Engels als Nederlands en gingen bij wiskunde slechts licht achteruit. Wat de prestaties van allochtone doelgroepleerlingen bij wiskunde betreft, stemt dat overigens niet tot optimisme: vier jaar geleden behaalde immers ook reeds ongeveer een kwart van hen een onvoldoende en dat was ook het geval bij deze leerlingen in het eerste jaar van cohort 00-8.

Bij de vergelijking met cohort 96-8 is bovendien ook de verdere uitsplitsing naar onderwijsniveau van belang. De 1.9-leerlingen blijken nu namelijk op de twee hoogste niveaus voor wiskunde wel aanzienlijk meer onvoldoendes gehaald te hebben dan vier jaar geleden – op niveau 4 heeft nu zelfs 34 procent een onvoldoende – maar die achteruitgang wordt voor de groep als geheel gecompenseerd door aanzienlijk betere prestaties op niveau 2. De autochtone doelgroepleerlingen van niveau 5 hebben bij wiskunde daarentegen wel weer goede prestaties geleverd: slechts 14 behaalde een onvoldoende, wat nagenoeg gelijk is aan het percentage bij de niet-doelgroepleerlingen. Maar op niveau 4 deden de 1.25-leerlingen het in cohort 00-8 opvallend slecht: 30 procent had een onvoldoende voor wiskunde en 25 procent voor Engels.

Vier jaar geleden hadden de jongens minder problemen met wiskunde dan de meisjes. Nu zijn de percentages onvoldoendes bij dit vak exact gelijk (20 procent), maar bij beide geslachten was er wel sprake van een achteruitgang. De sterkste achteruitgang deed zich voor bij de Turkse jongens en meisjes en bij de jongens uit de overige herkomstlanden. Met Engels blijken de Turkse leerlingen in het tweede jaar meer problemen te hebben dan andere groepen, zowel de jongens als de meisjes. Dat was overigens ook in cohort 96-8 al het geval. Leerlingen uit de overige herkomstlanden hebben daarentegen relatief weinig moeite met Engels. Zij hadden zelfs aanzienlijk minder onvoldoendes dan kinderen van Nederlandse ouders.

Wat het onderscheid tussen de vier grote steden en de rest van het land betreft, blijken de prestaties in het tweede jaar nog meer uiteen te lopen dan in het eerste jaar. Bij nagenoeg alle categorieën leerlingen blijven de grote steden achter. Dat geldt echter niet voor kinderen van hoogopgeleide ouders bij de vakken Engels en wiskunde.

Tenslotte hebben we nog speciaal gekeken naar de rapportcijfers van op- en afgestroomde leerlingen. Anders dan verwacht blijken de prestaties na afstroom naar een lager onderwijsniveau over het algemeen eerder nog slechter dan beter te worden. In ieder geval zijn ze slechter dan de prestaties van de niet-afgestroomde leerlingen. Allochtone leerlingen die van niveau 5 zijn afgestroomd naar niveau 4 halen in de tweede klas voor wiskunde nog meer onvoldoendes dan zij in de eerste klas al hadden (43 versus 35 procent). Overigens laten de vergelijkbare niet-doelgroepleerlingen eveneens een opvallende stijging zien: van 12 naar 23 procent. Voor Engels en Nederlands is het percentage onvoldoendes bij de allochtone doelgroepleerlingen na de afstroom uit niveau 5 evenwel gedaald.

Leerlingen die zijn opgestroomd van niveau 4 naar niveau 5 doen het naar verhouding veel beter. Weliswaar halen zij meer onvoldoendes dan vóór de opstroom, met name ook weer bij wiskunde, maar de prestaties zijn zeker niet slechter dan van de leerlingen die ook in hun eerste jaar reeds in een havo/vwo- of vwo-klas zaten.

5 Cognitieve en sociale competenties vergeleken

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van het eerste deel van de inhoudelijke verdieping. Zoals aangegeven in hoofdstuk 1 vloeit de vraagstelling voor de inhoudelijke verdieping voort uit de invoering van het vmbo en de daarmee verbonden wens tot opwaardering van het beroepsgerichte onderwijs. De commissie Boekhoud heeft in 2001 in de ‘Doorstroomagenda beroepsopleiding’ gepleit voor een toename van het aantal leerlingen dat wordt opgeleid via de weg vmbo-mbo-hbo. Deze weg – ook wel aangeduid als de beroepskolom – wordt daarbij gezien als een alternatieve en vanwege het beroepsgerichte karakter te prefereren route naast de bestaande doorstroom van havo naar mbo en hbo.

In het tweede jaar van het voortgezet onderwijs kan nog niet worden vastgesteld of de nieuwe opzet van het vmbo tot meer geslaagden en een betere doorstroom naar het mbo heeft geleid. Wel kan nu al worden nagegaan of de invoering van het vmbo tot een kwantitatieve en kwalitatieve impuls in de onderbouw van de beroepskolom heeft geleid. Zonder een dergelijke impuls liggen een verhoogd intern rendement en een betere doorstroom niet in de lijn der verwachtingen.

In dit hoofdstuk worden leerlingen van cohort 00-8 in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs – onderverdeeld naar de te onderscheiden leerwegen – vergeleken met de overeenkomstige onderwijstypen in cohort 96-8, waarbij de centrale vraag is of er wat betreft de cognitieve en sociale competenties verschillen zijn tussen beide cohorten. Om die vraag te kunnen beantwoorden, wordt eerst in paragraaf 5.2 beschreven hoe de cognitieve en sociale competenties van de leerlingen zijn gemeten. De vergelijking tussen de cognitieve en sociale competenties van beide cohorten wordt vervolgens gemaakt in paragraaf 5.3. In paragraaf 5.4 worden de scores op beide competenties samengevoegd in een nieuwe typologie, waarmee de cohorten opnieuw worden vergeleken. Paragraaf 5.5 zorgt nog voor een verdere opsplitsing naar achtergrondvariabelen.

5.2 Meting van cognitieve en sociale competentie

Bij de vergelijking van de twee cohorten kan uiteraard alleen gebruik worden gemaakt van leerlingkenmerken die op nagenoeg dezelfde wijze zijn gemeten. Bij deze vergelijking hebben we allereerst de beschikking over de toetscores van de leerlin-

gen zoals gemeten in groep 8 van de basisschool, met name de scores op de taal- en rekentoetsen. Daarnaast maken we gebruik van de leerlingprofielen die zijn opgesteld op basis van een aantal beoordelingen van de sociale competentie van de leerlingen toen zij nog op de basisschool zaten.¹⁵ Het gaat daarbij om zaken als zelfvertrouwen, werkhouding en gedrag. Over de taal- en rekenscores en zes leerlingkenmerken die in beide cohorten gemeten zijn, hebben we per cohort een factoranalyse (PCA) uitgevoerd. Na varimax-rotatie was de oplossing in beide cohorten nagenoeg identiek, met twee goed benoembare factoren. Eén van de leerlingkenmerken (zelfvertrouwen van de leerling volgens de leerkracht) bleek in beide analyses op beide factoren een lage lading te hebben en derhalve weinig variantie te verklaren. Na weglating van deze variabele zijn de analyses opnieuw uitgevoerd met het resultaat zoals vermeld in tabel 5.1.

Tabel 5.1- Factorladingen bij twee factoranalyses (PCA met varimaxrotatie, alleen ladingen >0,30). Bij beide cohorten is uitgegaan van de representatieve steekproeven

	cohort 96-8		cohort 00-8	
	factor 1	factor 2	factor 1	factor 2
toetsscore taal		0,805		0,807
toetsscore rekenen		0,835		0,874
cognitieve capaciteiten		0,807		0,844
werkhouding	0,732	0,415	0,796	0,329
gedrag	0,789		0,788	
welbevinden	0,720		0,709	
onderpresteerder	-0,694		-0,735	
verklaarde variantie	42,4%	21,1%	45,2%	21,3%
benaming	sociale competentie	cognitieve competentie	sociale competentie	cognitieve competentie

De twee factoren kunnen beschouwd worden als een goede meting van de cognitieve en de sociale competentie van de leerlingen. De variabele ‘werkhouding’ laadt het hoogst op de sociale competentie, maar levert daarnaast ook een bescheiden bijdrage aan de cognitieve competentie. Omdat de uitkomsten vrijwel hetzelfde zijn, vormen de twee factoren ook een goede basis om de cohorten te vergelijken. Op basis van de factoranalyses zijn daarom voor de betreffende representatieve steekproeven factor-

¹⁵ Om de belasting voor de leerkrachten te beperken, hoefden de leerlingprofielen in cohort 00-8 maar voor de helft van de leerlingen te worden ingevuld. Deze leerlingen zijn at random getrokken.

scores berekend. Deze factorscores zijn vervolgens verdeeld in vijf gelijke klassen van ieder 20 procent.

5.3 Verdeling van cognitieve en sociale competenties in twee cohorten

In deze paragraaf gaan we nader in op de verdeling in beide cohorten van cognitieve en sociale competenties over de onderwijstypen. Daarbij wordt niet uitgegaan van de vijf onderwijsniveaus die we eerder onderscheiden hebben, maar van alle voorkomende onderwijstypen. De reden om de onderwijstypen nu niet samen te voegen is dat daardoor informatie verloren zou kunnen gaan. Er wordt gebruik gemaakt van de totale steekproeven.¹⁶ Desondanks moet het praktijkonderwijs (pro en pro/lwoo) buiten beschouwing blijven, omdat voor deze typen de scores op beide variabelen van minder dan 10 leerlingen bekend zijn. In tabel 5.2 presenteren we voor beide cohorten de verdeling van cognitieve competenties. Daarnaast zijn – bij wijze van validering – ook de Cito-scores in de tabel opgenomen.

Zoals te verwachten bestaat er een sterke samenhang tussen de in groep 8 van het basisonderwijs vastgestelde cognitieve competenties en het onderwijstype in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs.

Wanneer we kijken naar cohort 96-8 zien we dat de combinatietypen (zoals vbo/mavo, mavo/havo en havo/vwo) meer overeenkomst vertonen met het laagste type van de combinatie (respectievelijk vbo, mavo en havo) dan met het hoogste type. Door de Cito-scores wordt dat bevestigd. Dat is opmerkelijk want de Cito-scores bij de adviezen en de onderwijspositie in het eerste jaar brachten ons er toe om de combinatietypen met het hoogste type samen te voegen. Blijkbaar heeft het proces van op- en afstroom tussen het eerste en tweede jaar geleid tot een zekere herschikking van cognitieve competenties.

Uit de vergelijking van de cohorten blijkt dat de cognitieve competenties van leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg (bbl) lager zijn dan op het vroegere vbo, terwijl deze competenties bij leerlingen in de kaderberoepsgerichte leerweg (kbl) – en alles wat daartussen zit – daarmee wel goed in de pas lopen. De technische leerweg (tl) en ook de combinatie gl/tl krijgt leerlingen met vergelijkbare cognitieve competenties als voorheen het mavo. Op de gemengde leerweg (gl) zitten – anders dan op de vroegere vbo/mavo – leerlingen wier cognitieve competentie het midden houdt tussen vbo- en mavo-niveau.

¹⁶ Zoals gezegd zijn de factorscores in de representatieve steekproeven verdeeld in vijf gelijke klassen van ieder 20 procent. Omdat niet al deze leerlingen in het tweede jaar opgespoord konden worden en omdat nu gebruik gemaakt wordt van de totale steekproeven, kan de omvang van de klassen in de tabel meer of minder dan 20 procent omvatten.

Tabel 5.2 – Verdeling van cognitieve competenties en Cito-scores naar onderwijstypen; tweede jaar voortgezet onderwijs, totale steekproeven cohorten 96-8 en 00-8

Cognitieve competentie						Cito-score		
	heel laag	laag	doorsnee	hoog	heel hoog	N		N
<i>1996-8</i>								
ivbo	86	10	3	0	0	295	516	253
ivbo/vbo	60	32	8	0	0	37	519	30
vbo	50	31	14	5	1	888	525	711
vbo/mavo	50	27	17	4	1	425	525	302
mavo	15	31	31	17	6	916	533	774
mavo/havo	8	25	34	23	11	438	535	330
havo	2	8	26	39	24	487	539	379
havo/vwo	2	9	20	35	34	569	541	424
vwo	0	2	8	25	64	591	545	500
totaal	24	20	20	18	17	4746	533	3785
<i>2000-8</i>								
lwoo	85	12	1	2	0	167	517	380
bbl	70	23	5	2	0	138	521	334
vmbo-breed	58	33	6	3	0	36	525	77
bbl/kbl	44	38	14	4	0	249	525	505
kbl	40	37	18	4	1	152	526	356
kbl/gl	42	25	25	8	0	12	529	19
gl	29	36	24	12	0	59	529	115
gl/tl	14	41	28	14	2	111	532	205
tl	13	36	30	17	4	447	533	945
tl/havo	4	25	42	22	7	176	536	313
havo	2	13	27	36	23	320	540	658
havo/vwo	1	4	23	35	38	346	542	524
vwo	0	2	8	30	60	395	545	740
totaal	21	21	20	20	18	2624	533	5227

In tabel 5.3 worden op dezelfde wijze de sociale competenties vergeleken. Anders dan bij de cognitieve competenties hebben we daarbij niet de beschikking over een variabele om de validiteit vast te stellen. Om de interpretatie te vergemakkelijken hebben we wel de gemiddelde scores en de standaardafwijkingen opgenomen.¹⁷

17 Aan de klassen zijn daarvoor de scores 1 (heel laag) tot 5 (heel hoog) toegekend.

Tabel 5.3 – Verdeling van sociale competenties naar onderwijstype; tweede jaar voortgezet onderwijs, totale steekproeven cohorten 96-8 en 00-8

<i>sociale competentie</i>								
	heel laag	laag	doorsnee	hoog	heel hoog	N	gemiddeld	stand.afw.
<i>1996-8</i>								
ivbo	27	23	22	15	13	295	2,6	1,4
ivbo/vbo	46	22	19	8	5	37	2,1	1,2
vbo	29	24	18	15	14	888	2,6	1,4
vbo/mavo	20	26	21	19	14	425	2,8	1,3
mavo	19	21	19	20	21	916	3,0	1,4
mavo/havo	17	24	19	21	19	438	3,0	1,4
havo	14	20	22	21	24	487	3,2	1,4
havo/vwo	12	17	19	24	29	569	3,4	1,4
vwo	10	15	19	24	33	591	3,5	1,3
totaal	19	21	19	20	21	4746	3,0	1,4
<i>2000-8</i>								
lwoo	34	25	16	13	13	167	2,5	1,4
bbl	34	20	17	14	15	138	2,5	1,4
vmbo-breed	25	42	6	19	8	36	2,4	1,3
bbl/kbl	28	25	20	16	12	249	2,6	1,4
kbl	31	21	20	13	15	152	2,6	1,4
kbl/gl	33	33	17	8	8	12	2,3	1,3
gl	27	20	15	20	17	59	2,8	1,5
gl/tl	23	27	20	19	12	111	2,7	1,3
tl	22	23	18	21	16	447	2,9	1,4
tl/havo	16	24	22	24	14	176	2,9	1,3
havo	17	18	20	23	22	320	3,2	1,4
havo/vwo	15	18	21	21	24	346	3,2	1,4
vwo	8	14	25	22	32	395	3,6	1,3
totaal	21	21	20	20	19	2624	3,0	1,4

Op de hogere onderwijstypen is de sociale competentie in doorsnee hoger en op de lagere typen lager dan gemiddeld, maar de samenhang is veel minder duidelijk dan bij de cognitieve competentie. Opvallend is dat de standaardafwijkingen relatief hoog zijn en bovendien in alle onderwijstypen van beide cohorten vrijwel gelijk. Alle onderwijstypen zijn derhalve wat sociale competenties betreft vrij heterogeen van samenstelling.

Anders dan in cognitieve competentie verschilden de vbo/mavo-leerlingen in cohort 96-6 wel enigszins van de vbo-leerlingen in hun sociale competentie, met name om-

dat de categorie ‘heel laag’ er minder voor kwam. Daarentegen was er in dat cohort nauwelijks verschil tussen de sociale competentie van ivbo- en vbo-leerlingen.¹⁸ De mavo-leerlingen gingen indertijd gelijk op met de mavo/havo-leerlingen en in percentages kwamen zij zelfs precies overeen met de totale steekproef.

In cohort 00-8 ligt de sociale competentie van bbl- en kbl-leerlingen ongeveer op hetzelfde niveau als eerder bij de vbo-leerlingen, wat niet wegneemt dat het derde deel van de bbl-leerlingen in de categorie ‘heel laag’ valt. De gl- en gl/tl-leerlingen zitten gemiddeld nagenoeg op hetzelfde niveau als voorheen vbo/mavo, de tl- en tl/havo-leerlingen blijven iets achter bij hun voorgangers van mavo en mavo/havo. Meer dan uit het gemiddelde blijkt dat uit de afnames bij de percentages ‘heel hoog’, respectievelijk van 21 naar 16 en van 19 naar 14. Die sterke terugval in het percentage ‘heel hoog’ zien we ook bij havo/vwo-leerlingen (van 29 naar 24). Mede daardoor laat cohort 00-8 een aanzienlijk verschil zien tussen havo/vwo- en vwo-leerlingen.

5.4 Cognitieve en sociale competenties gecombineerd

In tabel 5.4 worden de verdelingen van cognitieve en sociale competenties gecombineerd in één typologie. Afzonderlijke leerlingen hebben beide kenmerken immers in een bepaalde combinatie. Sommigen scoren hoog op beide variabelen, anderen juist laag en weer anderen hoog op de ene en laag op de andere. Om tot een typologie te komen hebben we allereerst de categorieën ‘heel laag’ en ‘laag’ samengenomen alsook de categorieën ‘heel hoog’ en ‘hoog’. Er ontstaat dan een driedeling waarbij ‘laag’ staat voor de laagste 40 procent en ‘hoog’ voor de hoogste 40 procent van de scores. Door combinatie van beide kenmerken krijgen we een figuur met negen cellen. De uiteinden daarvan (‘beide laag’ en ‘beide hoog’) nemen we op in de typologie, de resterende zeven cellen zijn samengevoegd zoals hieronder weergegeven.

		Cognitieve competentie	
		laag	hoog
Sociale competenties	laag	beide laag	cognitief doorsnee sociaal heterogeen
	hoog	cognitief laag sociaal niet laag	

18 De combinatie ivbo/vbo vormde daarop een merkwaardige uitzondering, daarbij ging het echter om een betrekkelijk kleine groep.

De twee typen in het linkerdeel van de figuur komen met elkaar overeen wat betreft de cognitieve competentie die in beide gevallen tot de laagste 40 procent behoort, maar verschillen van elkaar wat betreft sociale competentie. Bij het ‘bovenste’ type behoort deze tot de laagste 40 procent, bij het ‘onderste’ type tot de hoogste 60 procent. Deze laatste leerlingen hebben derhalve in cognitief opzicht een laag niveau, maar in sociaal opzicht niet. Voor de twee typen in het rechterdeel van de tabel geldt het omgekeerde: in cognitief opzicht zijn zij gelijk (behorend tot de hoogste 40 procent), in sociaal opzicht niet. Het middelste type tenslotte wordt gevormd door de leerlingen die ook in cognitief opzicht de middenmoot vormen (scores tussen 40 en 60 procent). De sociale competentie van deze leerlingen kan daarentegen sterk uiteenlopen.

Voordat we deze typologie gaan gebruiken, zullen we eerst de waarde ervan onderzoeken. In tabel 5.4 wordt hij daarom afgezet tegen een aantal variabelen uit cohort 00-8 (totale steekproef). Dat zijn allereerst zeven variabelen die deel uitmaakten van de gebruikte factoranalyse en die derhalve aan de typologie ten grondslag hebben gelegen. Daarnaast is de variabele opgenomen die bij de eerste factoranalyse uit de boot viel (zelfvertrouwen volgens de leerkracht). Tenslotte bevat de tabel de scores op twee variabelen die bij de leerlingen van groep 8 zelf zijn gemeten, namelijk welbevinden en zelfvertrouwen. Behalve bij de vaardigheidsscores loopt de schaal steeds van 1 (laag) tot 5.

Tabel 5.4 – Gemiddelde scores op een aantal variabelen, naar typologie van cognitieve en sociale competenties, cohort 00-8, totale steekproef

<i>cognitieve competentie</i>	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	
<i>sociale competentie</i>	laag	niet laag		niet hoog	hoog	
<i>cohort 2000-8</i>						totaal
vaardigheidsscore taal	1090	1092	1115	1144	1148	1116
vaardigheidsscore rekenen	109	109	117	124	125	116
cognitieve capaciteiten	2,47	2,86	3,73	4,17	4,66	3,52
werkhouding	2,46	3,54	3,43	3,28	4,31	3,37
gedrag	2,92	3,97	3,60	3,22	4,21	3,58
welbevinden (leerkracht)	3,39	4,20	3,92	3,78	4,47	3,93
welbevinden (leerling)	3,50	3,79	3,72	3,67	3,95	3,72
zelfvertrouwen (leerkracht)	3,45	3,74	3,71	3,75	4,11	3,73
zelfvertrouwen (leerling)	2,75	2,84	3,17	3,56	3,76	3,19
<i>N (gemiddeld)</i>	<i>560</i>	<i>725</i>	<i>605</i>	<i>660</i>	<i>444</i>	<i>2994</i>

De scores zijn overeenkomstig de verwachtingen. Bij de vaardigheidsscores voor taal en rekenen zijn de gemiddelden bij de eerste twee (lage cognitieve competentie) en laatste twee typen (hoge cognitieve competentie) nagenoeg gelijk. Op de 'cognitieve capaciteiten' zijn de scores van de eerste twee typen weliswaar niet gelijk, maar zij liggen duidelijk onder het midden van de schaal (3) zodat van lage cognitieve competenties gesproken kan worden. De scores bij het vierde en vijfde type zijn op hun beurt duidelijk hoger dan 4.

Bij de variabelen 'werkhouding', 'gedrag' en 'welbevinden volgens leerkracht' zijn de scores bij het tweede type hoger dan bij het vierde type, waaruit kan worden opgemaakt dat de sociale competentie van de eerstgenoemde leerlingen – ondanks hun lage cognitieve competentie – hoger moet worden ingeschat dan de sociale competentie van de laatstgenoemden, ondanks hun grotere cognitieve mogelijkheden. Hetzelfde patroon zien we bij de inschatting van de leerlingen van hun eigen welbevinden, zij het dat deze schaal veel minder differentieert dan wanneer het welbevinden van de leerling door de leerkracht wordt beoordeeld. Weinig differentiatie zien we daarentegen weer wel wanneer de leerkracht het zelfvertrouwen van de leerling moet inschatten. Bij het tweede, derde en vierde typen zijn de scores vrijwel hetzelfde. Dat is waarschijnlijk ook de reden dat deze variabele niet laadde op beide factoren. Bij de eigen beoordeling van het zelfvertrouwen zijn er wel opvallende verschillen, maar deze wijken duidelijk af van het patroon bij de variabelen die de factor 'sociale competentie' vormen: leerlingen van type 2 hebben nauwelijks meer zelfvertrouwen dan leerlingen van type 1 en leerlingen van type 4 doen wat zelfvertrouwen betreft nauwelijks onder voor die van type 5.

Uit deze analyse kunnen we opmaken dat de typologie goed bruikbaar is om cognitieve en sociale competenties in hun onderlinge relatie te meten.¹⁹ De afzonderlijke typen zullen we in het vervolg aanduiden als CS-type 1, 2, 3, 4 en 5.

In tabel 5.5 wordt de typologie afgezet tegen de onderwijstypen van beide cohorten. Voor de verdeling binnen de afzonderlijke onderwijstypen wordt daarbij uitgegaan van de totale steekproeven. In de regel 'totaal' wordt daarentegen gebruikt gemaakt van de representatieve steekproeven.

19 In de bijlage (tabel 5.4a) staan de resultaten van eenzelfde analyse bij cohort 96-8. De uitkomsten zijn vrijwel identiek.

Tabel 5.5 – Typologie van cognitieve en sociale competenties naar onderwijstype; totale steekproeven voor onderwijstypen, representatieve steekproeven voor het totaal, cohorten 96-8 en 00-8

<i>cognitieve competentie</i>	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	
<i>sociale competentie</i>	laag	niet laag		niet hoog	hoog	<i>N</i>
<i>1996-8</i>						
ivbo	48	48	3	1		295
ivbo/vbo	60	32	8			37
vbo	40	41	14	5	1	888
vbo/mavo	33	45	17	4	1	425
mavo	14	32	31	17	6	916
mavo/havo	11	21	34	22	11	438
havo	3	7	26	40	24	487
havo/vwo	2	9	20	35	34	569
vwo	0	2	8	41	48	591
totaal (representatief)	16	23	20	24	18	2065
<i>2000-8</i>						
lwoo	56	41	1	2		167
bbl	48	45	5	2		138
vmbo-breed	58	33	6	3		36
bbl/kbl	38	44	14	4	0	249
kbl	35	42	18	5	1	152
kbl/gl	42	25	25	8		12
gl	24	41	24	12		59
gl/tl	28	28	28	12	5	111
tl	17	31	30	16	5	447
tl/havo	6	23	42	22	7	176
havo	3	12	27	37	22	320
havo/vwo	1	4	23	43	30	346
vwo		2	8	43	48	395
totaal (representatief)	16	23	20	24	17	1883

In de representatieve steekproeven is de verdeling van de vijf CS-typen in beide cohorten nagenoeg hetzelfde: 16 procent van de leerlingen behoort zowel in cognitief als sociaal opzicht tot de probleemleerlingen. Het percentage dat in cognitief opzicht achterblijft, maar in sociaal opzicht goed functioneert ligt met 23 procent bijna een factor 1,5 hoger. Maar deze verhouding is niet bij alle onderwijstypen hetzelfde. In cohort 96-8 zien we bij ivbo en vbo tussen beide CS-typen een verhouding van 1 op 1 en bij mavo en mavo/havo een verhouding van 1 : 2. De combinatie 'vbo/mavo' zit

daar precies tussen in, de combinatie 'ivbo/vbo' vertoont met een verhouding van 2 : 1 echter een afwijkend patroon. Het gaat hier echter om een klein aantal leerlingen, zodat het toeval een grote rol kan spelen.

Ook bij cohort 00-8 leveren de kleine aantallen bij sommige onderwijstypen een probleem op. We beperken ons derhalve tot de onderwijstypen met minimaal 100 leerlingen in de steekproef. Bij lwoo-afdelingen zijn leerlingen van CS-type 1 (in beide opzichten laag) in de meerderheid, bij het basisberoepsgerichte onderwijs (bbl) is de verhouding ongeveer 1 : 1 en bij bbl/kbl en kbl is het percentage bij CS-type 2 iets hoger dan bij CS-type 1. Net als in cohort 96-8 bij vbo en vbo/mavo zien we bij deze onderwijstypen ongeveer 15 procent leerlingen van CS-type 3 en 5 procent van CS-type 4. Het combinatietype 'gl/tl' heeft gelijke percentages (28 procent) bij de CS-typen 1, 2 en 3. Als dit onderwijstype te beschouwen is als een voortzetting van het vroegere vbo/mavo, dan heeft zich hier wel een verschuiving voorgedaan. Bij de theoretische leerweg (tl) wijken de percentages slechts in geringe mate af van het vroegere mavo. Ook hier verhouden CS-type 1 en type 2 zich als 1 : 2.

Het keerpunt in beide cohorten blijkt bij de mavo/havo- respectievelijk tl/havo-leerlingen te liggen. In beide gevallen is de verdeling nagenoeg spiegelbeeldig, waarbij de middelste categorie tevens de modale categorie is. In de volgende paragraaf nemen we het vmbo-segment als één geheel. De onderwijstypen mavo/havo (96-8) en tl/havo (00-8) zullen we tot het resterende (havo-vwo)-segment rekenen.

5.5 Opsplitsing naar achtergrondvariabelen

In deze paragraaf zullen we nagaan of de verdeling van cognitieve en sociale competenties verschilt naar geslacht, leerlinggewicht en land van herkomst. Eerst gaan we echter de laatste paragraaf uit de vorige paragraaf op een meer overzichtelijke wijze presenteren door de onderwijstypen in twee segmenten samen te nemen zoals hiervoor beschreven. Ook voor deze segmenten wordt nu gebruik gemaakt van de representatieve steekproeven (tabel 5.6).

Zoals al voor de representatieve steekproeven in hun geheel was vastgesteld, zijn er ook bij de afzonderlijke segmenten slechts marginale verschillen tussen beide cohorten. Voorzover er al van een verschuiving sprake is gaat deze bij het vmbo-segment van CS-type 3 (doorsnee) naar CS-type 1 (laag op beide competenties) en bij het havo/vwo-segment van CS-type 1 naar CS-type 3. In tabel 5.7 volgt de opsplitsing naar geslacht.

Tabel 5.6 – Typologie van cognitieve en sociale competenties naar onderwijssegment; representatieve steekproeven, cohorten 96-8 en 00-8

<i>cognitieve competentie</i>	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	
<i>sociale competentie</i>	laag	niet laag		niet hoog	hoog	<i>N</i>
<i>1996-8</i>						
vbo/mavo-segment	29	39	21	8	3	1002
havo/vwo-segment	4	8	19	38	31	1063
totaal	16	23	20	24	18	2065
<i>2000-8</i>						
vmbo-segment	31	39	19	9	2	935
havo/vwo-segment	1	7	21	39	31	948
totaal	16	23	20	24	17	1883

Tabel 5.7 – Typologie van cognitieve en sociale competenties naar onderwijssegment en geslacht; representatieve steekproeven, cohorten 96-8 en 00-8

<i>cognitieve competentie</i>	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	
<i>sociale competentie</i>	laag	niet laag		niet hoog	hoog	<i>N</i>
<i>1996-8 jongens</i>						
vbo/mavo-segment	35	28	21	12	3	483
havo/vwo-segment	4	5	16	48	26	493
jongens totaal	20	17	19	30	15	976
<i>2000-8 jongens</i>						
vmbo-segment	37	26	22	13	2	494
havo/vwo-segment	1	4	22	48	25	445
jongens totaal	20	15	22	29	13	939
<i>1996-8 meisjes</i>						
vbo/mavo-segment	21	50	22	4	3	459
havo/vwo-segment	3	11	22	29	36	506
meisjes totaal	12	29	22	17	20	965
<i>2000-8 meisjes</i>						
vmbo-segment	24	55	15	4	2	431
havo/vwo-segment	2	11	20	30	37	494
meisjes totaal	12	31	18	18	21	925

Wat de verdeling van cognitieve en sociale competenties betreft blijken er grote verschillen te zijn tussen jongens en meisjes, met name omdat de meisjes op de sociale competenties veel beter scoren dan de jongens. Dat geldt zowel voor het vmbo-segment als voor het havo-vwo-segment. De verschillen tussen de cohorten zijn daarentegen slechts marginaal.

Bij de jongens in het vmbo-segment is CS-type 1 (laag op beide competenties) met ongeveer 36 procent het meest verbreide type, gevolgd door CS-type 2 met ongeveer 27 procent. Van de meisjes in het vmbo-segment behoort daarentegen de helft tot CS-type 2 en slechts iets meer dan 20 procent tot CS-type 1. Ook bij CS-type 4 zien we een opvallend verschil: bij 12 procent van de jongens in het vmbo-segment gaan lage sociale competenties vergezeld van hoge cognitieve competenties, bij de meisjes komt deze combinatie slechts bij 4 procent voor.

In het havo/vwo-segment is bij de jongens in beide cohorten CS-type 4 het meest verbreid. Het percentage (48) ligt ongeveer twee keer zo hoog als bij CS-type 5 (hoog op beide competenties). Bij de meisjes is CS-type 5 beter vertegenwoordigd dan CS-type 4. Opvallend is hier het percentage bij CS-type 2 (11 procent vergeleken met 4 procent bij de jongens).

In tabel 5.8 wordt weergegeven wat de invloed is van het leerlinggewicht op de verdeling van cognitieve en sociale competenties. Vanwege de kleinere aantallen bij de 1.9-leerlingen wordt nu gebruik gemaakt van de totale steekproeven.

Ook deze tabel laat betrekkelijk weinig verschillen tussen de beide cohorten zien. Bovendien laat de opsplitsing naar leerlinggewicht minder verschillen zien in de verdeling van cognitieve en sociale competenties dan het geval was bij de opsplitsing naar geslacht. Maar net als bij de opsplitsing naar geslacht zijn er ook nu enkele opvallende uitkomsten. Zo is in het vmbo-segment CS-type 4 sterker vertegenwoordigd bij de 1.0-leerlingen dan bij de andere gewichten. De meest opvallende uitkomst doet zich echter voor bij de 1.9-leerlingen in het havo/vwo-segment. In cohort 96-8 behoort een kwart van hen tot type CS-1 of 2, in cohort 00-8 is dat gedaald naar 20 procent. Verdere opsplitsing naar land van herkomst (tabel 5.8a in bijlage) laat zien dat Turkse of Marokkaanse leerlingen vaker met lage cognitieve competenties in het havo/vwo-segment zitten dan allochtone leerlingen uit andere landen. In tabel 5.8b van deze bijlage staat nog de vergelijking tussen de vier grote steden en de rest van het land.

Tabel 5.8 – Typologie van cognitieve en sociale competenties naar onderwijssegment en leerlinggewicht; totale steekproeven, cohorten 96-8 en 00-8

<i>cognitieve competentie</i>	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	
<i>sociale competentie</i>	laag	niet laag		niet hoog	hoog	<i>N</i>
<i>1996-8 1.0-leerlingen</i>						
vbo/mavo-segment	24	34	26	12	4	839
havo/vwo-segment	3	7	19	38	34	1300
1.0-leerlingen totaal	11	17	21	28	22	2139
<i>2000-8 1.0-leerlingen</i>						
vmbo-segment	28	35	23	11	3	547
havo/vwo-segment	2	7	18	40	33	859
1.0-leerlingen totaal	12	18	20	29	21	1406
<i>1996-8 1.25-leerlingen</i>						
vbo/mavo-segment	33	37	20	9	2	894
havo/vwo-segment	4	3	21	41	31	317
1.25-leerlingen totaal	25	28	20	17	10	1211
<i>2000-8 1.25-leerlingen</i>						
vmbo-segment	35	38	17	7	2	460
havo/vwo-segment	1	6	24	42	27	173
1.25-leerlingen totaal	26	30	19	17	9	633
<i>1996-8 1.9-leerlingen</i>						
vbo/mavo-segment	36	46	12	4	1	768
havo/vwo-segment	6	20	29	23	22	418
1.9-leerlingen totaal	26	37	18	11	9	1186
<i>2000-8 1.9-leerlingen</i>						
vmbo-segment	39	39	16	5	1	331
havo/vwo-segment	3	17	34	26	20	192
1.9-leerlingen totaal	26	31	23	13	8	523

5.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk is onderzocht of de tweedejaarsleerlingen van beide cohorten – onderscheiden naar de afzonderlijke onderwijstypen – verschillen naar cognitieve en sociale competenties. Het accent van deze vergelijking is gelegd op het vmbo-segment van beide cohorten.

Zoals te verwachten bestaat er een hele sterke samenhang tussen de in groep 8 van de basisschool gemeten cognitieve competenties en de onderwijspositie in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs. Tussen de sociale competenties in groep 8 en de onderwijspositie in het tweede jaar is de samenhang veel kleiner. Alle onderwijstypen zijn derhalve wat sociale competenties betreft vrij heterogeen samengesteld. Dat neemt niet weg dat ook de sociale competenties in de hogere onderwijstypen in doorsnee hoger zijn dan in de lagere onderwijstypen.

Wanneer we uitgaan van de cognitieve competenties in groep 8 van de basisschool zijn de leerlingen in het tweede jaar van de kaderberoepsgerichte leerweg (kbl) van nagenoeg hetzelfde niveau als de vroegere vbo-leerlingen in hun tweede jaar. Het niveau van leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg (bbl) blijkt daarentegen lager te zijn dan op het vroegere vbo. Wat sociale competenties betreft zijn er nauwelijks verschillen tussen bbl- en kbl-leerlingen en zij verschillen in dit opzicht ook niet van de vbo-leerlingen in cohort 96-8.

De technische leerweg (tl) en ook de combinatie gl/tl krijgt leerlingen met ongeveer dezelfde cognitieve competenties als voorheen het mavo. De sociale competenties van tl-leerlingen zijn iets lager dan die van de vroegere mavo-leerlingen, wat met name veroorzaakt wordt door een daling van de percentages leerlingen met de hoogste sociale competenties. De sociale competenties van de gl/tl-combinatie zijn – anders dan de cognitieve competenties – gemiddeld wel duidelijk lager dan die van de tl-leerlingen.

Op de gemengde leerweg (gl) zitten in het tweede jaar van cohort 00-8 leerlingen wier cognitieve competentie het midden houdt tussen de vroegere vbo- en mavo-niveaus. Bij leerlingen die voorheen in een tweede klas vbo/mavo zaten was dat niet het geval. Hun cognitieve niveau was toen vrijwel gelijk aan dat in vbo-klassen. De sociale competentie van deze leerlingen lag daarentegen wel tussen het vbo- en het mavo-niveau in en is ook gelijk aan het gl-niveau in cohort 00-8.

Omdat cognitieve en sociale competenties binnen afzonderlijke leerlingen samenkomen, hebben we beide kenmerken omgevormd tot een typologie. In beide cohorten valt 16 procent van de leerlingen in de meest problematische groep: zowel in cognitief als in sociaal opzicht behoren zij tot degenen met de laagste scores. Deze groep hebben we aangeduid als CS-type 1. Het percentage dat in cognitief opzicht achterblijft, maar wel over goede sociale competenties beschikt (CS-type 2), ligt in beide cohorten op 23. Het middelste CS-type (20 procent) behoort qua cognitieve mogelijkheden tot de middelmaat. Het vierde CS-type – dat in beide cohorten 24 procent van de leerlingen omvat – beschikt over goede cognitieve maar minder goede sociale competenties. En tenslotte is er nog een groep die in beide opzichten uitblinkt, bestaande uit 17 procent van de leerlingen (CS-type 5).

In de lagere onderwijstypen behoort de overgrote meerderheid van de leerlingen tot de eerste twee CS-typen, hetgeen te verwachten is want beide typen worden gekenmerkt door lage cognitieve competenties. De verhouding tussen het aandeel van de

CS-typen 1 en 2 verschilt echter: naarmate het onderwijstype hoger wordt zijn er naar verhouding meer leerlingen wier sociale competentie goed is (CS-type 2). In de hogere onderwijstypen behoort de meerderheid van de leerlingen tot de CS-typen 4 en 5. Alleen in vwo-klassen is CS-type 5 beter vertegenwoordigd dan CS-type 4.

Het keerpunt in de verdeling van CS-typen blijkt in beide cohorten bij hetzelfde onderwijstype te liggen, namelijk mavo/havo-, respectievelijk vmbo-tl/havo. In beide gevallen is de verdeling nagenoeg spiegelbeeldig, waarbij de middelste categorie (CS-type 3) tevens de modale categorie is. Om de relatie tussen achtergrondvariabelen en de CS-typologie te kunnen beschrijven, zijn we bij de onderwijstypen uitgegaan van een tweedeling: enerzijds het vmbo-segment, anderzijds het havo-vwo-segment. Het onderwijstype waarin het keerpunt ligt is daarbij tot het havo/vwo-segment gerekend.

Omdat meisjes op de sociale competenties veel beter scoren dan jongens zijn er ook grote verschillen wat betreft hun plaats in de CS-typologie. De verschillen tussen de cohorten zijn daarentegen slechts marginaal. Van de jongens binnen het vmbo-segment behoort ruim het derde deel tot CS-type 1 en ruim een kwart tot CS-type 2. Bij de meisjes is de verhouding precies omgekeerd. De helft valt in CS-type 2 en minder dan een kwart in CS-type 1. In het havo/vwo-segment is bij de jongens in beide cohorten CS-type 4 het best vertegenwoordigd. Bijna de helft van deze leerlingen heeft de bij dit type behorende kenmerken, slechts een kwart heeft de kenmerken van CS-type 5. Bij de meisjes is het omgekeerd, hoewel de percentages elkaar nu minder ontlopen. Ruim het derde deel behoort tot CS-type 5, 30 procent tot CS-type 4.

De opsplitsing naar leerlinggewicht laat veel minder verschillen zien dan de opsplitsing naar geslacht. De meest opvallende uitkomst doet zich voor bij de 1.9-leerlingen in het havo/vwo-segment. In cohort 96-8 behoort een kwart van deze leerlingen tot de CS-typen 2 of (in mindere mate) 1, dat wil zeggen de typen met lage cognitieve competenties. Zij hebben zich blijkbaar in dit segment kunnen handhaven ondanks hun lagere competenties toen zij nog in groep 8 zaten. In cohort 00-8 is het betreffende percentage gedaald tot 20.

6 Onderwijsposities van vergelijkbare groepen leerlingen

6.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk hebben we de onderwijstypen binnen de cohorten 96-8 en 00-8 vergeleken wat betreft hun samenstelling naar cognitieve en sociale competenties van de leerlingen. In paragraaf 2 van dit hoofdstuk zullen we allereerst nagaan of er – wanneer de leerlingen op basis van hun cognitieve en sociale competenties in groepen worden ingedeeld – tussen deze vergelijkbare groepen verschillen zijn in het advies van de basisschool en de posities op de leerjarenladder in het eerste en tweede jaar van het voortgezet onderwijs. Vervolgens wordt in paragraaf 6.3 op basis van regressieanalyses onderzocht in welke mate de onderwijspositie in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs verklaard kan worden uit de leerlingkenmerken die in groep 8 zijn vastgesteld. Daarmee is echter nog geen antwoord gegeven op de vraag of vergelijkbare leerlingen in beide cohorten verschillende keuzes hebben gemaakt. Om die vraag te beantwoorden gaan we in paragraaf 6.4 de onderwijspositie in cohort 00-8 voorspellen op basis van de positie van vergelijkbare leerlingen in cohort 96-8. Daardoor kunnen we nagaan of de feitelijke onderwijspositie in cohort 00-8 afwijkt van de op basis van cohort 96-8 voorspelde onderwijspositie.

6.2 Posities op de leerjarenladder

Zoals gezegd beschrijven we eerst in hoeverre er tussen vergelijkbare groepen leerlingen verschillen zijn in het advies van de basisschool en de posities op de leerjarenladder in het eerste en tweede jaar. De CS-typologie vormt daarbij het vertrekpunt, maar omdat we in tabel 5.7 gezien hebben dat deze typologie sterkt samenhangt met het geslacht, brengen we eerst deze samenhang in kaart. Het verschil tussen tabel 6.1 en de tabellen van hoofdstuk 5 bestaat hierin dat er nu verticaal gepercenteerd wordt. Daarom wordt nu gebruik gemaakt van de representatieve steekproeven.

Tabel 6.1 – Samenstelling van de CS-typologie naar geslacht; representatieve steekproeven, cohorten 96-8 en 00-8

<i>cognitieve competentie</i>	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	
<i>sociale competentie</i>	laag	niet laag		niet hoog	hoog	totaal
<i>1996-8</i>						
jongens	61	37	47	64	42	50
meisjes	39	63	53	36	58	50
<i>N</i>	<i>345</i>	<i>485</i>	<i>421</i>	<i>492</i>	<i>351</i>	<i>2094</i>
<i>2000-8</i>						
jongens	65	34	55	64	38	51
meisjes	35	66	45	36	62	49
<i>N</i>	<i>339</i>	<i>502</i>	<i>422</i>	<i>496</i>	<i>344</i>	<i>2103</i>

Leerlingen die zowel in cognitief als in sociaal opzicht laag scoren (CS-type 1) behoren in beide cohorten voor meer dan 60 procent tot het mannelijk en voor minder dan 40 procent tot het vrouwelijk geslacht. Bij CS-type 2 (in sociaal opzicht niet laag) is de verhouding precies omgekeerd. CS-type 4 lijkt wat betreft de verhouding tussen het aandeel jongens en het aandeel meisjes weer op type 1 en in CS-type 5 zijn de meisjes weer in de meerderheid.

Om vergelijkbare groepen leerlingen samen te stellen zullen we naast het CS-type derhalve ook het geslacht gebruiken. In tabel 6.2 wordt beschreven of de dan ontstane groepen leerlingen verschillen wat betreft het advies van de basisschool en de positie in het eerste en tweede jaar. Deze drie kenmerken worden weergegeven op basis van de leerjarenladder. Net als in tabel 3.14 vermelden we niet de werkelijke posities op de ladder, maar de afwijkingen ten opzichte van de score van de representatieve steekproeven van beide cohorten.²⁰

²⁰ Deze scores kunnen in kleine mate verschillen van de betreffende scores in tabel 3.14, omdat nu alleen leerlingen wier CS-type en geslacht bekend zijn, zijn meegenomen.

Tabel 6.2 – Gemiddelde afwijkingen van de positie op de adviesladder en leerjarenladders in het eerste en tweede jaar, naar CS-type en geslacht (Cohorten 96-8 en 00-8; representatieve steekproef)

		cohort 96-8			cohort 00-8		
		advies	leerjr 1	leerjr 2	advies	leerj 1	leerj. 2
represent. steekproef		4,26	4,37	5,29	4,24	4,36	5,37
CS 1	jongens	- 1,01	- 1,02	- 1,03	- 1,25	- 1,20	- 1,34
	meisjes	- 1,03	- 0,96	- 1,02	- 1,02	- 0,96	- 1,04
CS 2	jongens	- 0,87	- 0,87	- 0,88	- 0,97	- 0,91	- 0,94
	meisjes	- 0,74	- 0,64	- 0,67	- 0,78	- 0,78	- 0,80
CS 3	jongens	- 0,13	- 0,08	- 0,23	- 0,08	0,00	- 0,08
	meisjes	+0,01	+0,10	+0,06	+0,14	+0,24	+0,23
CS 4	jongens	+0,75	+0,70	+0,69	+0,76	+0,72	+0,71
	meisjes	+0,82	+0,75	+0,86	+0,96	+0,91	+1,01
CS 5	jongens	+1,06	+0,91	+0,94	+1,11	+0,96	+1,06
	meisjes	+1,02	+0,91	+0,99	+1,21	+1,08	+1,20
totaal	jongens	0,00	- 0,02	- 0,05	- 0,07	- 0,05	- 0,08
	meisjes	0,00	+0,02	+0,05	+0,07	+0,07	+0,09

In de eerste plaats kunnen we vaststellen hoe groot het verschil op de leerjarenladders is tussen de categorie met de laagste (vrijwel steeds jongens van CS-type 1) en de hoogste positie (meisjes van CS-type 5): in cohort 96-8 gaat het om twee leerjaren, in cohort 00-8 zelfs om 2½ leerjaar. Vervolgens kunnen we zien dat de verschillen tussen jongens en meisjes in de representatieve steekproeven als geheel vrij gering zijn, maar dat deze verschillen in het laatste cohort iets groter zijn dan in het eerste cohort. Bovendien zijn de verschillen in het tweede jaar iets groter dan in het eerste jaar.

Dat de verschillen tussen de positie van jongens en meisjes in de representatieve steekproeven als geheel klein zijn, neemt niet weg dat er binnen de afzonderlijke CS-typen soms wel aanzienlijke verschillen zijn. Vrijwel altijd is de positie van de meisjes dan duidelijk beter dan die van de vergelijkbare jongens. Een opvallende uitkomst is dat er bij de twee uiterste typen in cohort 96-8 nauwelijks een verschil was tussen jongens en meisjes en in cohort 00-8 wel: in CS-type 1 zitten jongens in het laatste cohort 0,2 tot 0,3 lager dan de meisjes, in CS-type 5 is het verschil iets minder groot.

Vergelijken we de positie in het eerste en tweede leerjaar van cohort 00-8 met elkaar dan blijkt de relatieve achterstand op de representatieve steekproef bij jongens in de CS 1-categorie verder te zijn toegenomen van 1,2 tot 1,34 leerjaar en bij de meisjes van 0,96 tot 1,04 leerjaar. Aan de andere kant van het spectrum is de relatieve voor-sprong van de meisjes in de CS 5-categorie tussen het eerste en tweede leerjaar toege-nomen van 1,08 tot 1,2 leerjaar en die van de jongens van 0,96 tot 1,06.

Vergelijken we tenslotte de scores van het tweede jaar van beide cohorten met elkaar dan blijken de uitkomsten te wisselen. In de CS 1-categorie is de achterstand van de jongens toegenomen van 1,03 tot 1,34 leerjaar, terwijl de achterstand van de meisjes hetzelfde is gebleven. In de CS 5-categorie is de voorsprong van zowel de jongens als de meisjes groter geworden.

In tabel 6.3 nemen we in plaats van het geslacht het leerlinggewicht om de groepeerindeling vast te stellen. Vanwege de aantallen moet dan gebruik gemaakt worden van de totale steekproeven in beide cohorten.

Tabel 6.3 – Gemiddelde afwijkingen van de positie op de adviesladder en leerjarenladders in het eerste en tweede jaar, naar CS-type en leerlinggewicht (Cohorten 96-8 en 00-8, totale steekproeven; cohort 96-8 op basis van nieuwe gewichtenregeling)

		cohort 96-8			cohort 00-8		
		advies	leerjr 1	leerjr 2	advies	leerj 1	leerj. 2
totale steekproef		4,11	4,22	5,13	4,15	4,26	5,27
CS 1	1.0	- 0,69	- 0,57	- 0,66	- 0,93	- 0,90	- 0,92
	1.25	- 1,11	- 1,15	- 1,31	- 1,27	- 1,20	- 1,47
	1.9	- 0,95	- 1,03	- 1,06	- 1,20	- 1,17	- 1,26
CS 2	1.0	- 0,44	- 0,38	- 0,40	- 0,54	- 0,49	- 0,51
	1.25	- 0,94	- 1,00	- 1,05	- 1,00	- 1,09	- 1,05
	1.9	- 0,66	- 0,71	- 0,64	- 0,95	- 0,90	- 0,91
CS 3	1.0	+0,24	+0,33	+0,23	+0,23	+0,33	+0,28
	1.25	- 0,19	- 0,22	- 0,34	- 0,19	- 0,17	- 0,27
	1.9	+0,22	+0,27	+0,29	+0,02	+0,02	+0,17
CS 4	1.0	+1,00	+0,98	+0,95	+0,99	+0,99	+1,00
	1.25	+0,48	+0,48	+0,46	+0,58	+0,56	+0,42
	1.9	+0,54	+0,64	+0,67	+0,74	+0,79	+0,63
CS 5	1.0	+1,24	+1,15	+1,20	+1,31	+1,16	+1,29
	1.25	+1,06	+0,96	+1,00	+0,92	+0,80	+0,87
	1.9	+1,11	+1,05	+1,15	+1,04	+0,89	+1,17
totaal	1.0	+0,44	+0,46	+0,44	+0,38	+0,38	+0,41
	1.25	- 0,41	- 0,44	- 0,50	- 0,45	- 0,47	- 0,59
	1.9	- 0,31	- 0,34	- 0,29	- 0,44	- 0,42	- 0,38

Zoals we in hoofdstuk 3 al vaststelden hebben de 1.25 leerlingen op de leerjarenladders een grotere achterstand dan de 1.9-leerlingen. Bij de opsplitsing naar CS-typen blijft dat beeld in beide cohorten over de hele linie bestaan. Het best komt dat tot uiting in de CS 3-categorie. De 1.25-leerlingen binnen dit type hebben een achter-

stand, de 1.9-leerlingen daarentegen een voorsprong op de gemiddelde posities op de ladder.

In leerjaar 2 van cohort 00-8 hebben de 1.25-leerlingen binnen CS-type 1 zelfs een achterstand van $2\frac{3}{4}$ jaar op de categorie met de grootste voorsprong: de 1.0-leerlingen binnen CS-type 5. In cohort 96-8 bedroeg die achterstand nog $2\frac{1}{2}$ jaar. Vergelijken we de positie van deze 1.25-leerlingen in hun tweede jaar met die in hun eerste jaar, dan zien we een achteruitgang van 0,27 jaar. Opmerkelijk is verder nog het feit dat de 1.9-leerlingen binnen CS-type 5 in het tweede jaar van dit cohort hun achterstand op de 1.0-leerlingen voor een belangrijk deel hebben weggewerkt.

6.3 Voorspellers van de onderwijspositie

Uit de tabellen 6.2 en 6.3 kan ook worden opgemaakt dat de positie op de leerjarenladder niet alleen door de cognitieve competenties wordt bepaald maar voor een deel ook door de sociale competenties. Leerlingen met CS-type 1 verschillen immers wat cognitieve competenties betreft niet erg van CS-type 2, maar hun positie op de ladder is wel aanzienlijk slechter. De vraag is nu hoe de invloed van de sociale competenties zich verhoudt tot de invloed van de cognitieve competenties. Om die vraag te beantwoorden is een reeks regressieanalyses uitgevoerd.

In de eerste plaats zijn regressieanalyses uitgevoerd met de leerjarenladder in het tweede jaar als afhankelijke en de factorscores op de factoren sociale en cognitieve competentie (tabel 5.1) als onafhankelijke variabelen. In cohort 96-8 verklaren beide factoren tezamen 48,5 procent van de variantie. Hiervan komt ruim 44 procent op rekening van de cognitieve en slechts 4 procent van de sociale competentie. In cohort 00-8 bedraagt het aandeel van de sociale competentie 5,6 procent, maar omdat beide factoren dan tezamen 64 procent verklaren is de onderlinge verhouding vrijwel hetzelfde gebleven. Sociale competentie draagt derhalve naar verhouding weinig bij aan de verklaring van de plaats op de leerjarenladder in het voortgezet onderwijs²¹.

Vervolgens zijn ook de totaalscores van de Cito-eindtoets in de regressieanalyses ingevoerd. Uit die analyses bleek dat de Cito-scores een nog betere voorspeller van de onderwijspositie in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs zijn dan de scores op

21 Om de overlap tussen de voorspellende kracht van de cognitieve en sociale competenties te kunnen vaststellen zijn ook regressieanalyses uitgevoerd met de afzonderlijke schalen van de leerlingkenmerken. In een stepwise uitgevoerde analyse zijn deze schalen afwisselend als eerste ingevoerd. De invloed van cognitieve en sociale competenties in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs blijkt voor een deel langs gemeenschappelijke lijnen te verlopen. Stellen we de totaal verklaarde variantie in beide cohorten op 100 % dan kan ruwweg gezegd worden dat tweederde verklaard wordt door de cognitieve variabelen en eenderde door de variantie die cognitieve en sociale variabelen gemeenschappelijk hebben (overlap). Voor de sociale variabelen blijft er in beide cohorten slechts 1 à 2 % verklaarde variantie over.

de cognitieve en sociale competenties tezamen. In cohort 96-8 komt de totaal verklaarde variantie na de invoering van de Cito-eindscores op 56,5 procent. Het overgrote deel hiervan (53,9 procent) kan al verklaard worden door de Cito-scores. De scores op de cognitieve en sociale competenties voegen daar derhalve nog slechts 2,6 procent aan toe. In cohort 00-8 neemt de totaal verklaarde variantie na de invoering van de Cito-scores toe tot bijna 73 procent. De Cito-scores zijn alleen al verantwoordelijk voor 69,4 procent van de verklaarde variantie, zodat er voor de scores op de cognitieve en sociale competenties slechts 3,4 procent extra verklaarde variantie overblijft. Op basis van deze uitkomst hebben we besloten in de volgende paragraaf alleen de Cito-eindscores en niet de scores op de cognitieve en sociale competenties in de analyses te betrekken.

6.4 Heeft de invoering van het vmbo gevolgen gehad voor de onderwijspositie van leerlingen?

De centrale vraag in dit hoofdstuk is of leerlingen ná de invoering van het vmbo op andere onderwijstypen terecht zijn gekomen dan vergelijkbare leerlingen vóór de invoering van het vmbo. We zullen die vraag beantwoorden door leerlingen uit cohort 00-8, die ná de invoering van het vmbo naar het voortgezet onderwijs zijn gegaan, te vergelijken met qua herkomstland en prestaties vergelijkbare leerlingen uit cohort 96-8 die nog met het oude onderwijsstelsel te maken hadden.

Om die vergelijking te kunnen maken, hebben we eerst een regressieanalyse uitgevoerd met de score op de leerjarenladder in het tweede jaar als afhankelijke variabele en de score op de Cito-eindtoets, het herkomstland van de ouders en het onderzoeksjaar (cohort) als onafhankelijke variabelen. Het herkomstland hebben we, in combinatie met het opleidingsniveau, ingedeeld in vijf categorieën: 1. de Nederlandse 1.0-leerlingen; 2. de Nederlandse 1.25-leerlingen; 3. de Surinaamse/Antilliaanse/Molukse leerlingen; 4. de Turken en Marokkanen; 5. de 'overig' allochtone leerlingen. Deze categorieën zijn omgezet in vijf dummyvariabelen met de 1.0-leerlingen als referentiecategorie. De effecten van de vier overige categorieën worden in de analyse weergegeven als het verschil met de referentiegroep 1.0.

Cohort is als leerling-kenmerk in de analyses opgenomen. Het is in het model geen apart niveau, omdat de cohorten niet zijn geclusterd binnen leerlingen, maar gekruist met leerlingen. Cohort is opgenomen als een dummy variabele met cohort 96-8 als referentiegroep.

De scores op de leerjarenladder zijn iets ingedikt, om in de vmbo-typen niet al te veel subcategorieën te krijgen. De indeling is als volgt:

96-8	score	00-8
(i)vbo	1	vmbo t/m kbl
vbo/mavo	1,5	vmbo kbl/gl, gl, gl/tl
mavo	2	vmbo tl
mavo/havo	2,5	vmbo tl/havo
havo	3	havo
havo/vwo	3,5	havo/vwo
vwo	4	vwo

De (enkele) zittenblijvers zijn in de analyses buiten beschouwing gelaten, omdat zonder het zittenblijven de score op de leerjarenladder correspondeert met het onderwijstype, en de cohorten daardoor beter vergelijkbaar worden. De resultaten van de regressieanalyse staan in tabel 6.5.

Tabel 6.5 – Gestandaardiseerde en ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten van de score op de Cito-eindtoets, het herkomstland van de ouders en cohort op de onderwijspositie in het tweede leerjaar voortgezet onderwijs

	effect op onderwijspositie	
	ongestandaardiseerd	gestandaardiseerd
Grand Mean (intercept)	-37.47	
score Cito-eindtoets	.080	.76
Nederland 1.25	-.282	-.116
Suriname/Antillen/Molukken (sam)	.049	.09
Turks/Marokkaans (tm)	-.029	-.009
overig	.064	.017
cohort	-.062	-.028

De gestandaardiseerde effecten geven de relatieve bijdrage aan. De Cito-scores zijn met .76 dus duidelijk de belangrijkste voorspeller. De effecten van de andere variabelen zijn daarmee vergeleken erg klein. De bijdrage van de 1.25-leerlingen is wel wat groter dan die van de andere landen en van het cohort.

Het effect van cohort is negatief, hetgeen wil zeggen dat leerlingen uit het tweede cohort bij gelijke prestaties en bij gelijk herkomstland in het tweede jaar iets 'lager' zitten dan leerlingen uit het eerste cohort.

Om na te gaan of het hierbij om substantiële verschillen gaat en hoe groot de verschillen tussen de herkomstlanden zijn, hebben we de regressieanalyse voor cohort 96-8 nog een keer apart gedaan, waarbij we de variabele 'cohort' uiteraard hebben weggelaten. Op basis van de ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten uit die analyse, is de volgende regressievergelijking opgesteld:

$$\text{Score op de leerjarenladder in het tweede jaar} = -35.72 + (.077 * \text{Citoscore}) + (-.273 * \text{Ned1.25}) + (.048 * \text{sam}) + (-.059 * \text{tm}) + (.072 * \text{overig}).$$

Deze vergelijking is vervolgens gebruikt om voor cohort 2000-8 de onderwijspositie in het voortgezet onderwijs te voorspellen, om daarna de voorspelde posities en de feitelijke positie met elkaar te vergelijken. Op deze manier is dus de onderwijspositie van de leerlingen uit cohort 00-8 voorspeld op basis van de Cito-score en het herkomstland, met dezelfde regressiecoëfficiënten die voor cohort 96-8 golden. Per herkomstlandcategorie is bekeken of het voorspelde gemiddelde van die groep hoger of lager lag dan het feitelijke gemiddelde. Zou bijvoorbeeld de gemiddelde voorspelling voor de Turkse en Marokkaanse leerlingen hoger liggen dan het feitelijke gemiddelde, dan zouden we kunnen concluderen dat deze leerlingen met deze Cito-scores vóór de invoering van het vmbo op hogere schooltypen terecht zouden zijn gekomen. Valt een dergelijke conclusies te trekken? Voor het antwoord op deze vraag kijken we naar tabel 6.6, waarin het overzicht staat van de gemiddelde feitelijke en de gemiddelde voorspelde onderwijspositie.

Tabel 6.6 – Feitelijke en fictieve verdeling over de schooltypen in het tweede jaar in cohort 96-8 en 00-8

	ladder 96-8		ladder 00-8	
	feitelijk		feitelijk	fictief o.b.v. cohort 96-8
Ned. 1.0	2,7		2,7	2,7
Ned. 1.25	1,9		1,8	1,9
SAM	2,0		2,0	2,0
TM	1,9		1,8	1,9
overig	2,4		2,3	2,4

De belangrijkste vraag is hier in hoeverre de fictieve verdeling van cohort 00-8 afwijkt van de feitelijke verdeling. Die afwijking blijkt zeer gering te zijn. Bij de Nederlandse 1.0-leerlingen en de Surinamers/Antillianen/Molukkers zien we geen enkel verschil. Bij de Nederlandse 1.25-leerlingen, de Turken en Marokkanen en overigen is er 0,1

punt verschil op de leerjarenladder. De standaarddeviatie bedraagt 1,0. Het gaat dus slechts om ééntiende standaarddeviatie verschil, en dat kan niet als onderwijskundig relevant worden beschouwd. Dit betekent dat leerlingen in cohort 00-8 na twee jaar voortgezet onderwijs op hetzelfde niveau zitten als qua prestaties en herkomstland vergelijkbare leerlingen uit cohort 96-8. De invoering van het vmbo heeft daarin dus niets veranderd.

6.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk hebben we allereerst kunnen vaststellen dat zowel de cognitieve als de sociale competenties zoals die in groep 8 van de basisschool zijn gemeten, invloed hebben op de onderwijspositie in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs, maar dat er daarnaast ook verschillen zijn tussen jongens en meisjes. Tussen de categorie met de laagste positie (jongens met zowel een lage cognitieve en sociale competentie) en de categorie met de hoogste positie (meisjes met hoge scores op beide variabelen) bedraagt het verschil op de leerjarenladder in cohort 96-8 twee jaar en in cohort 00-8 zelfs 2½ jaar. In vergelijking met de gemiddelde onderwijspositie is de achterstand van de jongens met lage cognitieve en sociale competenties tussen beide cohorten toegenomen van 1 tot 1,3 leerjaar, terwijl de achterstand van meisjes met lage cognitieve en sociale competenties niet groter is geworden en nog steeds ongeveer 1 leerjaar bedraagt.

Bij de vergelijking naar leerlinggewicht kwam de achterstand van de 1.25-leerlingen opnieuw aan het licht. Bij ieder CS-type is de positie van de autochtone doelgroep-leerlingen slechter dan die van de allochtone doelgroepleerlingen. In het tweede jaar van cohort 00-8 hebben de 1.25-leerlingen met de laagste cognitieve en sociale competenties (CS-type 1) een achterstand van 2¾ jaar op de categorie met de grootste voorsprong: de 1.0-leerlingen binnen CS-type 5. In cohort 96-8 bedroeg die achterstand nog 2½ jaar.

Alvorens vervolgens op basis van regressieanalyses na te gaan of vergelijkbare groepen leerlingen in de beide cohorten verschillen naar onderwijstype, hebben we eerst onderzocht in welke mate de onderwijspositie in het tweede jaar door de in groep 8 vastgestelde leerlingkenmerken verklaard kan worden. Uit die analyses bleek dat de eigen bijdrage van de sociale competenties heel beperkt is. Voor zover de sociale competenties al bijdragen aan de verklaarde variantie, gaat het om variantie die ook door de cognitieve competenties verklaard kan worden. Vervolgens bleek echter dat de scores op de Cito-eindtoets nog de beste voorspeller van de onderwijspositie in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs zijn. De cognitieve en sociale competenties kunnen daar nauwelijks nog iets aan toevoegen. Overigens was het opvallend dat de totaal door deze variabelen verklaarde variantie in cohort 00-8 aanzienlijk groter was dan in cohort 96-8 (72,8 versus 56,5 procent).

Tenslotte is in dit hoofdstuk onderzocht of vergelijkbare categorieën leerlingen ná de invoering van het vmbo (cohort 00-8) op andere onderwijstypen terecht zijn gekomen dan voor de invoering van het vmbo (cohort 96-8). Wat de prestaties van de leerlingen betreft hebben we daarbij gebruik gemaakt van de Cito-eindscores, omdat deze scores de beste voorspellers bleken van de onderwijspositie in het tweede jaar. Verder is uitgegaan van het leerlinggewicht waarbij de allochtone doelgroepeleringen zijn uitgesplitst naar het land van herkomst. Op basis van de feitelijke onderwijspositie van de onderscheiden categorieën leerlingen in cohort 96-8 is een voorspelling gemaakt van de te verwachten positie van vergelijkbare leerlingen in cohort 00-8. Vervolgens is de voorspelde positie vergeleken met de werkelijke positie in dit cohort. De verschillen tussen de voorspelde en de werkelijke positie bleken zo gering te zijn dat aangenomen mag worden dat de invoering van het vmbo niet of nauwelijks tot andere keuzes heeft geleid.

7 Samenvatting en conclusies

7.1 Inleiding

In dit rapport is verslag gedaan van de onderwijsposities en prestaties van leerlingen in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs. Onder onderwijspositie verstaan we de combinatie van enerzijds het onderwijstype en anderzijds de klas of jaargroep binnen het betreffende onderwijstype. Het gaat om leerlingen die tijdens hun basisschoolperiode deel uitmaakten van het Prima-cohort en die in 2001 naar het voortgezet onderwijs zijn gegaan. Hun onderwijsposities en prestaties in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs zijn reeds beschreven in het rapport 'Leerlingen na de overstap' (Claassen en Mulder, 2003).

Omdat zij in het schooljaar 2000-2001 in groep 8 van de basisschool zaten, worden deze leerlingen aangeduid als cohort 2000-8 of 00-8. Er is een vergelijking gemaakt met leerlingen die vier jaar eerder hun intrede in het voortgezet onderwijs hebben gedaan (cohort 96-8). De rapporten over de voortgang van de Prima-leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben in eerste instantie een monitorfunctie. Bij de verslaglegging van het tweede en derde jaar in het voortgezet onderwijs is de monitorfunctie enigszins ingeperkt zodat er ook ruimte is ontstaan voor een meer inhoudelijke vraagstelling.

De inhoudelijke vraagstelling waarvoor nu gekozen is, houdt verband met de invoering van het vmbo. Een van de belangrijkste doelstellingen van de invoering van het vmbo is de opwaardering van het beroepsgerichte onderwijs door een verhoogde doorstroom binnen de zogenoemde beroepskolom. De beroepskolom vmbo-mbo-hbo wordt daarbij gezien als een alternatieve en vanwege het beroepsgerichte karakter te prefereren route naast de bestaande doorstroom van havo naar mbo en hbo.

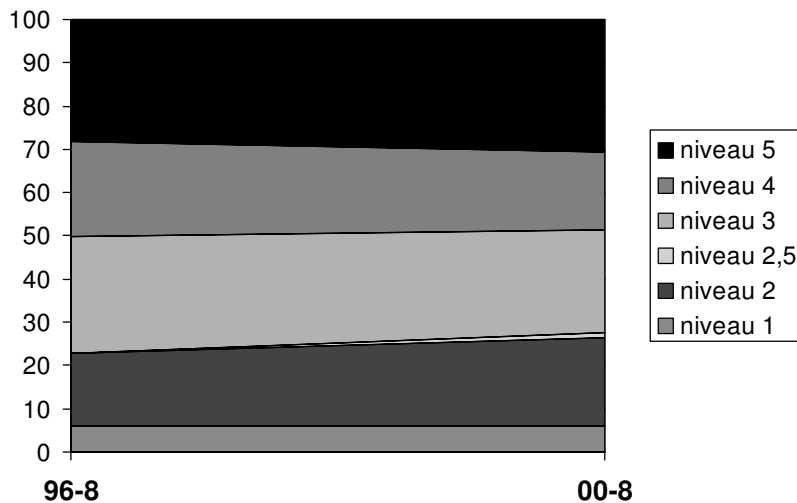
In het tweede jaar van het voortgezet onderwijs kan nog niet worden vastgesteld of de nieuwe opzet tot meer geslaagden en een betere doorstroom naar het mbo heeft geleid. Wel kan nu al worden nagegaan of de invoering van het vmbo tot een kwantitatieve en kwalitatieve impuls in de onderbouw van de beroepskolom heeft geleid. Zonder een dergelijke impuls liggen een verhoogd intern rendement en een betere doorstroom niet in de lijn der verwachtingen. Of er van een kwantitatieve impuls sprake is kan worden afgeleid uit de verdeling van de onderwijsposities in het tweede jaar. Om vast te stellen of er sprake is van een kwalitatieve impuls zijn naast de prestaties in het eerste en tweede jaar ook de cognitieve en sociale competenties van leerlingen in het vmbo-segment van beide cohorten vergeleken. Daarnaast zijn we nagegaan of de leerlingen van cohort 00-8 een andere onderwijspositie hebben dan de vergelijkbare leerlingen uit cohort 96-8.

7.2 De onderwijsposities in het tweede jaar

7.2.1 Verschuivingen tussen de cohorten 96-8 en 00-8

Bij de invoering van het vmbo – die tot stand kwam tussen cohort 96-8 en cohort 00-8 – is het aantal onderwijstypen toegenomen. Omdat de nieuwe onderwijstypen niet zonder meer vergeleken kunnen worden met de oude, is de vergelijking van de cohorten moeilijker geworden. Daarom is het aantal onderwijstypen gereduceerd tot vijf niveaus, zoals ook al in de verslaglegging over het eerste jaar is gebeurd. Niveau 5 is in beide cohorten hetzelfde gebleven (havo/vwo en vwo), en dat geldt – afgezien van een naamsverandering – ook voor niveau 4 (voorheen mavo/havo en havo, nu tl/havo en havo). Niveau 3 bestaat nu grofweg uit de gemengde en de theoretische leerwegen (gl en tl), terwijl het voorheen om vbo/mavo en mavo ging. Niveau 2 omvatte in cohort 96-8 het vbo en de combinatie ivbo/vbo en in cohort 00-8 de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen (bbl en kbl). Het laagste onderwijsniveau bestond in cohort 96-8 nog uit vso/ivbo en ivbo, nu zijn dat praktijkonderwijs en leerwegondersteunend onderwijs (lwoo). In figuur 7.1 worden de verschuivingen in de verdeling van de leerlingen in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs grafisch weergegeven. Daarbij moet worden aangetekend dat ruim 1 procent van de leerlingen van cohort 00-8 ook in het tweede jaar nog in een vmbo-brede klas zat zodat hun onderwijsniveau nog niet precies kon worden vastgesteld. In figuur 7.1. wordt deze kleine groep aangeduid als niveau 2,5.

Figuur 7.1 – Vergelijking van de deelname aan vijf onderwijsniveaus in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs (cohorten 1996-8 en 2000-8)



De vergelijking tussen de verdeling van de leerlingen in het tweede jaar van beide cohorten laat een groei zien op niveau 2 en op niveau 5. Daartegenover staan dalingen bij de niveaus 3 en vooral 4. Het aandeel van het laagste onderwijsniveau is tussen de twee laatste cohorten gelijk gebleven. Op de niveaus 2, 3 en 4 komen we terug in paragraaf 7.2.3. Op het laagste en het hoogste onderwijsniveau wordt hier al ingegaan. Het gelijk blijven van het aandeel van niveau 1 in het tweede jaar is opvallend omdat de vergelijking van het eerste jaar van beide cohorten juist een behoorlijke stijging liet zien. Bij de overgang van het eerste naar het tweede jaar zijn er in het laatste cohort echter aanzienlijk meer leerlingen opgestroomd van onderwijsniveau 1 naar 2 dan afgestroomd in omgekeerde richting. Vier jaar eerder was het tegenovergestelde het geval. Vermoedelijk ligt hier een verscherpte regelgeving aan ten grondslag. Het aandeel van niveau 5 (havo/vwo en vwo) in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs is gestegen van 28 naar 30,5 procent. Ook dat is opvallend omdat we in het eerste jaar een daling signaleerden. In vergelijking met vier jaar eerder blijkt nu een hoger percentage na het eerste jaar te zijn opgestroomd van niveau 4 naar niveau 5 en een kleiner percentage te zijn afgestroomd in omgekeerde richting.

7.2.2 De positie van de doelgroepleerlingen

De deelname aan niveau 5 speelt een belangrijke rol in het overheidsbeleid ten aanzien van allochtone doelgroepleerlingen. In het lopende Landelijk Beleidskader is als doelstelling opgenomen dat de deelname van deze leerlingen met 4 procent moet stijgen in een tijdsbestek van vier jaar. In het eerste jaar van cohort 00-8 moest evenwel een – weliswaar kleine – daling worden vastgesteld ten opzichte van het voorgaande cohort (van 14,8 naar 14,4 procent). Die daling was echter niet zo opvallend omdat er ook in de totale populatie sprake was van een daling. Zoals hierboven reeds aangegeven zien we in het tweede jaar voor de totale populatie een stijging van het aandeel van onderwijsniveau 5 door een naar verhouding grote opstroom. De allochtone doelgroepleerlingen conformeren zich nu evenwel niet aan dit algemene beeld. De afstroom (bijna 40 procent) was groter dan vier jaar geleden en de opstroom kleiner. Daardoor daalde hun aandeel in het tweede jaar van 16,5 naar 13,8 procent. Opvallend is dat deze daling helemaal op het conto van de meisjes geschreven moet worden, waardoor de voorsprong die de meisjes eerder hadden op de jongens nagevoeg helemaal is verdwenen.

Bij de autochtone doelgroepleerlingen signaleerden we reeds in het eerste jaar een daling van 3 procent ten opzichte van vier jaar eerder (van 18,6 naar 15,8 procent)²². In het tweede jaar was de daling iets kleiner (van 13,1 naar 11,7 procent). De stijging

²² Om de vergelijking zuiver te houden is bij cohort 96-8 een herweging toegepast op basis van de nieuwe gewichtenregeling.

van de afstroom – tot zelfs 44 procent – wordt bij hen enigszins gecompenseerd door een iets hogere opstroom dan vier jaar geleden. Anders dan bij de allochtone doelgroep leerlingen komt de daling bij deze leerlingen op het conto van de jongens.

Omdat de percentages allochtone en autochtone doelgroep leerlingen die in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs in een (havo)/vwo-klas zitten zijn gedaald terwijl de niet-doelgroep leerlingen in dit opzicht een stijging van 37 naar 40 procent laten zien, kan worden geconcludeerd dat de achterstand van de doelgroep leerlingen groter is geworden. Dat blijkt ook wanneer we gebruik maken van de leerjarenladder. Op die ladder – waarin alle onderwijstypen zijn verdisconteerd – vertoont de positie van beide categorieën doelgroep leerlingen al sinds cohort 92-8 een dalende trend, terwijl de niet-doelgroep leerlingen zich enigszins hebben verbeterd.

Wanneer we kijken naar de verschuivingen die bij de leerjarenladder optreden tussen het eerste en het tweede jaar van beide cohorten blijken de allochtone doelgroep leerlingen hun positie wel enigszins verbeterd te hebben ten opzichte van de autochtone doelgroep leerlingen. Enerzijds komt dat omdat zij nu ook vrijwel niet meer blijven zitten, anderzijds omdat de balans tussen op- en afstroom bij hen iets minder ongunstig was. Daarbij moet wel worden aangetekend dat die minder ongunstige balans niet te danken is aan de leerlingen van Turkse of Marokkaanse origine maar aan de leerlingen uit de overige herkomstlanden.

7.2.3 Kwantitatieve versterking van de beroepskolom?

Om de vraag te beantwoorden of er aanwijzingen zijn voor een kwantitatieve versterking van de beroepskolom, moeten we vooral kijken naar de ontwikkelingen op de niveaus 2, 3 en 4. De beroepskolom vmbo-mbo-hbo wordt immers gezien als een route die vanwege het meer beroepsgerichte karakter te prefereren zou zijn boven de doorstroom van havo naar mbo en hbo.

Het aandeel van niveau 4 (mavo/ resp. tl/havo en havo) in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs blijkt met liefst 4 procent te zijn gedaald vergeleken met cohort 96-8 (van 22 naar 18 procent). Boven zagen we reeds dat het grootste deel van deze daling (2,5 procent) samenhangt met de groei van niveau 5. Het resterende deel wordt veroorzaakt door de groei van de drie lagere niveaus: van 50 procent vier jaar geleden naar 51,5 procent nu. Binnen de vier leerwegen in het vmbo – dus zonder het praktijkonderwijs en het lwoo – gaat het om een groei van 44 naar 45,5 procent.

Om de vraag te beantwoorden of er sprake is van een kwantitatieve versterking van de beroepskolom moeten we ook kijken naar de verdeling binnen het vmbo. Op niveau 2 (bbl en kbl) signaleren we in het tweede jaar een stijging van 3,5 procent (van 17 naar 20,5 procent). Hoewel de percentages uiteraard verschillen, heeft deze stijging zich over de hele linie voorgedaan: bij ieder leerlinggewicht, zowel bij de jongens als bij de meisjes.

Tegenover de stijging van het percentage leerlingen binnen de beroepsgerichte leerwegen staat een aanzienlijke daling van niveau 3 (de meer of minder theoretische georiënteerde leerwegen binnen het vmbo). Omvatte dit niveau in cohort 96-8 nog 27 procent van de tweedejaarsleerlingen, in cohort 00-8 was dit minder dan 24 procent. Bij deze daling is het echter opvallend dat zij zich niet over de hele linie voordeed: wel bij de meisjes (ongeacht het leerlinggewicht) en de allochtone jongens (gewicht 1.9), maar niet bij de autochtone jongens (gewichten 1.0 en 1.25).

De vraag hoe deze ontwikkelingen geïnterpreteerd moeten worden in het licht van de beroepskolom laat zich echter niet zomaar beantwoorden. Het feit dat van de mannelijke 1.0-leerlingen nu een kleiner deel (20 versus 24 procent) onderwijs volgt op niveau 4 (havo) en een groter deel (40 versus 35,5 procent) op niveau 2 en 3 (vmbo), terwijl het aandeel van niveau 5 (vwo) niet kleiner is geworden, zou als een indicatie in de richting van de vmbo-kolom gezien kunnen worden. Maar de ontwikkelingen bij de meisjes en de doelgroepleerlingen zijn nog nauwelijks als een versterking van de beroepskolom te beschouwen.

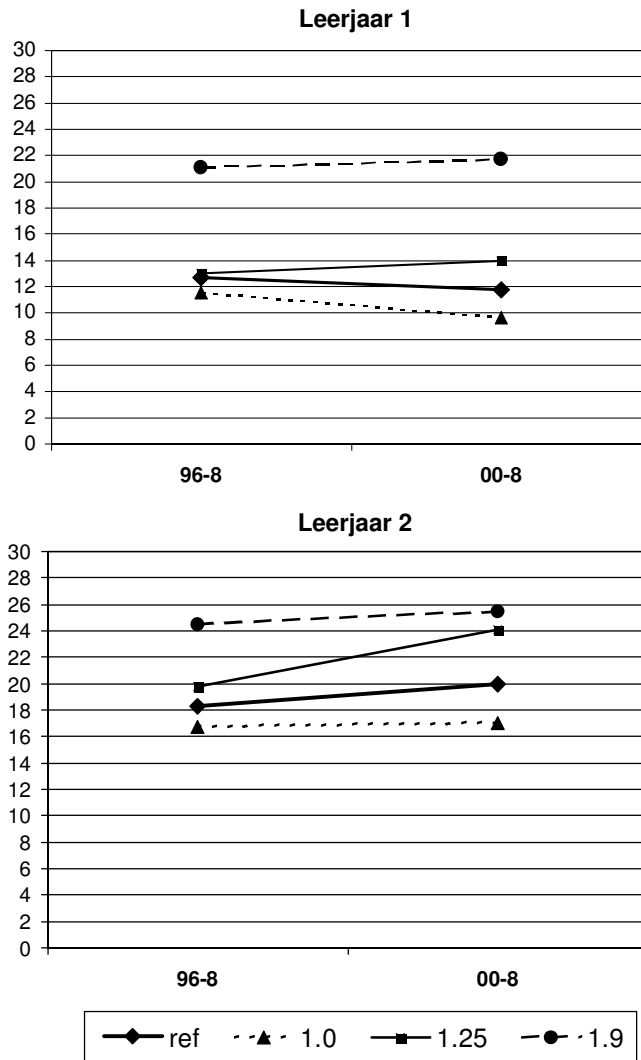
7.3 De prestaties in het tweede jaar

7.3.1 Verschuivingen tussen de cohorten 96-8 en 00-8

Vergelijken we de rapportcijfers in het tweede jaar van beide cohorten met elkaar, dan blijkt het percentage onvoldoendes bij Engels (17 procent) niet veranderd te zijn. Nederlands liet een bescheiden verbetering zien (van ruim 11 naar iets minder dan 10 procent), wiskunde daarentegen een kleine achteruitgang van 18 naar 20 procent. Op het eerste gezicht is er derhalve niet zoveel veranderd, maar dat is niet helemaal waar wanneer ook het eerste jaar in de vergelijking wordt betrokken. Leerlingen van cohort 00-8 presteerden in hun eerste jaar – met name voor Nederlands en Engels – duidelijk beter dan vier jaar eerder, maar die verbetering heeft zich in het tweede jaar niet gecontinueerd. De winst is in het tweede jaar weer teloorgegaan.

Bij beide cohorten blijken leerlingen in het tweede jaar meer moeite met de stof te hebben dan in het eerste jaar, want de gemiddelde rapportcijfers zijn dan lager en er worden ook duidelijk meer onvoldoendes gehaald. Figuur 7.2 laat dit laatste zien voor wiskunde, waarbij er – vooruitlopend op paragraaf 7.3.2 – al een uitsplitsing wordt gemaakt naar leerlinggewicht.

Figuur 7.2 – Ontwikkelingen in de percentages onvoldoendes voor wiskunde in het eerste en tweede leerjaar van de laatste twee cohorten



Terwijl in het eerste jaar minder dan 12 procent van de leerlingen van cohort 00-8 een onvoldoende kreeg voor wiskunde, was dat in het tweede jaar 20 procent. Vergeleken daarmee was de stijging binnen cohort 96-8 duidelijk kleiner (van minder dan 13 naar ruim 18 procent). Ook bij Nederlands en Engels was de toename van het percentage onvoldoendes tussen het eerste en tweede jaar in cohort 00-8 groter dan in cohort 96-8.

7.3.2 De prestaties van de doelgroep leerlingen

Als we kijken naar de prestaties van de doelgroep leerlingen, blijkt met name het autochtone deel van hen (leerlinggewicht 1.25) aanleiding te geven tot zorgen. Figuur 7.2 laat zien dat het percentage onvoldoendes voor wiskunde vergeleken met het tweede jaar in cohort 96-8 bij hen steeg van 20 naar 24. Vergeleken met hun eerste jaar gaat het zelfs om een stijging van 14 naar 24 procent. Daarnaast behaalden zij in vergelijking met vier jaar eerder ook meer onvoldoendes voor Engels (nu 21 procent) en verbeterden zij zich nauwelijks bij Nederlands. Zowel de niet-doelgroep leerlingen als de allochtone doelgroep leerlingen (leerlinggewicht 1.9) scoorden nu wel beter bij Engels en Nederlands dan vier jaar geleden en gingen er bij wiskunde slechts licht op achteruit. Wat de allochtone doelgroep leerlingen bij wiskunde betreft, stemt dat overigens niet tot optimisme: vier jaar geleden behaalde immers ook reeds ongeveer een kwart van hen een onvoldoende en dat was ook het geval bij deze leerlingen in het eerste jaar van cohort 00-8.

Bij de vergelijking met cohort 96-8 is bovendien ook de verdere uitsplitsing naar onderwijsniveau van belang. De allochtone doelgroep leerlingen blijken nu namelijk op de twee hoogste niveaus voor wiskunde aanzienlijk meer onvoldoendes gehaald te hebben dan vier jaar geleden – op niveau 4 heeft nu zelfs 34 procent een onvoldoende – maar die achteruitgang wordt voor de groep als geheel gecompenseerd door aanzienlijk betere prestaties op niveau 2. De autochtone doelgroep leerlingen van niveau 5 hebben bij wiskunde daarentegen wel weer goede prestaties geleverd: slechts 14 behaalde een onvoldoende, wat nagenoeg gelijk is aan het percentage bij de niet-doelgroep leerlingen. Maar op niveau 4 deden de autochtone doelgroep leerlingen het in cohort 00-8 opvallend slecht: 30 procent had een onvoldoende voor wiskunde en 25 procent voor Engels.

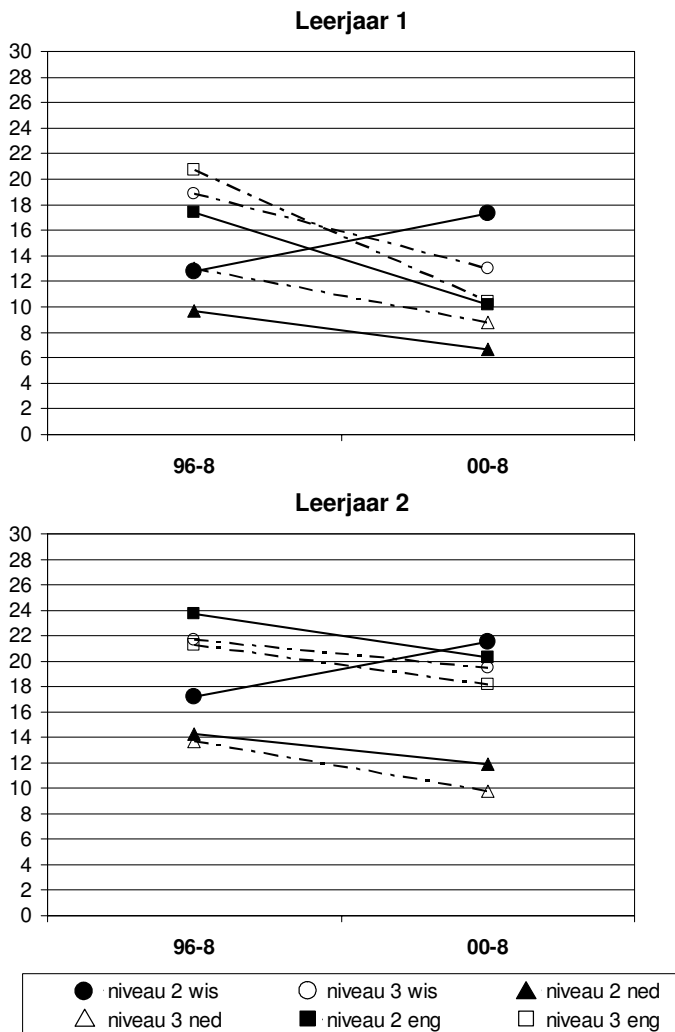
Vier jaar geleden hadden de jongens minder problemen met wiskunde dan de meisjes. Nu zijn de percentages onvoldoendes bij dit vak exact gelijk (20 procent), maar bij beide geslachten was er wel sprake van een achteruitgang. De sterkste achteruitgang deed zich voor bij de Turkse jongens en meisjes en bij de jongens uit de overige herkomstlanden. Met Engels blijken de Turkse leerlingen – zowel de jongens als de meisjes – in het tweede jaar meer problemen te hebben dan andere groepen. Dat was overigens ook in cohort 96-8 al het geval. Leerlingen uit de overige herkomstlanden hebben daarentegen relatief weinig moeite met Engels. Zij hadden zelfs aanzienlijk minder onvoldoendes dan kinderen van Nederlandse ouders.

7.3.3 Kwalitatieve versterking van de beroepskolom?

Om de vraag te beantwoorden of de prestaties van de leerlingen in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs aanleiding geven om op termijn een versterking van de

beroepskolom te kunnen verwachten, maken we ook gebruik van de opsplitsing naar onderwijsniveaus. De ontwikkelingen van de prestaties op de niveaus 2 en 3 kunnen wellicht gezien worden als een indicatie voor wat we in de toekomst van de beroepskolom zouden kunnen verwachten. Figuur 7.3 laat de vergelijking van de twee cohorten zien wat betreft de ontwikkelingen in de percentages onvoldoendes bij elk van de drie vakken in zowel het eerste tweede jaar van het voortgezet onderwijs.

Figuur 7.3 – Percentages onvoldoendes voor Nederlands, wiskunde en Engels in het eerste en tweede leerjaar van de laatste twee cohorten bij de onderwijsniveaus 2 en 3



Op niveau 3 (de theoretische en gemengde leerwegen) laat de vergelijking tussen de cohorten 96-8 en 00-8 voor elk van de drie vakken zowel in het eerste als in het tweede jaar een dalende lijn zien wat als een positieve ontwikkeling beschouwd kan worden. Ook op niveau 2 (de beroepsgerichte leerwegen) is er in beide leerjaren sprake van een dalende lijn bij Nederlands en Engels maar duidelijk niet bij wiskunde. Daar is het percentage onvoldoendes in het tweede jaar gestegen tot meer dan 20. Ook voor Engels heeft ondanks de gunstige ontwikkeling nog altijd 20 procent van de leerlingen op dit niveau een onvoldoende. En op niveau 3 zijn de percentages bij deze twee vakken in het tweede jaar nauwelijks lager.

Het is derhalve te voorbarig om de ontwikkelingen in de prestaties bij de kernvakken – ondanks de positieve trend die daarbij met name op niveau 3 te signaleren is – als een indicatie voor een kwalitatieve versterking van de beroepskolom te beschouwen. Om de vraag te beantwoorden kunnen we echter ook kijken naar de kenmerken van de leerlingen die al in het basisonderwijs zijn vastgesteld. In de volgende paragraaf gaan we daar nader op in.

7.4 Cognitieve en sociale competenties in relatie tot de beroepskolom

Zoals te verwachten bestaat er een hele sterke samenhang tussen de in groep 8 van de basisschool gemeten cognitieve competenties en de onderwijspositie in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs. Tussen de sociale competenties in groep 8 en de onderwijspositie in het tweede jaar is de samenhang veel kleiner. Alle onderwijstypen zijn derhalve wat sociale competenties betreft vrij heterogeen samengesteld. Dat neemt niet weg dat ook de sociale competenties in de hogere onderwijstypen in doorsnee hoger zijn dan in de lagere onderwijstypen.

Wanneer we uitgaan van de cognitieve competenties in groep 8 van de basisschool zijn de leerlingen in het tweede jaar van de kaderberoepsgerichte leerweg (kbl) van nagenoeg hetzelfde niveau als de vroegere vbo-leerlingen in hun tweede jaar. Het niveau van leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg (bbl) blijkt daarentegen lager te zijn dan op het vroegere vbo. Wat sociale competenties betreft zijn er nauwelijks verschillen tussen bbl- en kbl-leerlingen en zij verschillen in dit opzicht ook niet van de vbo-leerlingen in cohort 96-8.

Op de gemengde leerweg (gl) zitten in het tweede jaar van cohort 00-8 leerlingen wier cognitieve competentie het midden houdt tussen de vroegere vbo- en mavo-niveaus. Bij leerlingen die voorheen in een tweede klas vbo/mavo zaten was dat niet het geval. Hun cognitieve niveau was toen vrijwel gelijk aan dat in vbo-klassen. De sociale competentie van deze leerlingen lag daarentegen wel tussen het vbo- en het mavo-niveau in en is ook gelijk aan het gl-niveau in cohort 00-8.

De theoretische leerweg (tl) en ook de combinatie gl/tl krijgt leerlingen met ongeveer dezelfde cognitieve competenties als voorheen het mavo. De sociale competenties van

tl-leerlingen zijn iets lager dan die van de vroegere mavo-leerlingen, wat met name veroorzaakt wordt door een daling van de percentages leerlingen met de hoogste sociale competenties. De sociale competenties van de gl/tl-combinatie zijn – anders dan de cognitieve competenties – gemiddeld wel duidelijk lager dan die van de tl-leerlingen.

Omdat cognitieve en sociale competenties binnen afzonderlijke leerlingen samenkomen, hebben we beide kenmerken omgevormd tot een typologie. In beide cohorten valt 16 procent van de leerlingen in de meest problematische groep: zowel in cognitief als in sociaal opzicht behoren zij tot degenen met de laagste scores. Deze groep hebben we aangeduid als CS-type 1. Het percentage dat in cognitief opzicht achterblijft, maar wel over goede sociale competenties beschikt (CS-type 2), ligt in beide cohorten op 23 procent. Het middelste CS-type (20 procent) behoort qua cognitieve mogelijkheden tot de middelmaat. Het vierde CS-type – dat in beide cohorten 24 procent van de leerlingen omvat – beschikt over goede cognitieve maar minder goede sociale competenties. En tenslotte is er nog een groep die in beide opzichten uitblinkt, bestaande uit 17 procent van de leerlingen (CS-type 5).

In de lagere onderwijstypen behoort de overgrote meerderheid van de leerlingen tot de eerste twee CS-typen, hetgeen te verwachten is want beide typen worden gekenmerkt door lage cognitieve competenties. De verhouding tussen het aandeel van de CS-typen 1 en 2 verschilt echter: naarmate het onderwijstype hoger wordt zijn er naar verhouding meer leerlingen wier sociale competentie goed is (CS-type 2). In de hogere onderwijstypen behoort de meerderheid van de leerlingen tot de CS-typen 4 en 5. Alleen in vwo-klassen is CS-type 5 beter vertegenwoordigd dan CS-type 4.

Het keerpunt in de verdeling van CS-typen blijkt in beide cohorten bij hetzelfde onderwijstype te liggen, namelijk mavo/havo-, respectievelijk vmbo-tl/havo. In beide gevallen is de verdeling nagenoeg spiegelbeeldig, waarbij de middelste categorie (CS-type 3) tevens de modale categorie is. Om de relatie tussen achtergrondvariabelen en de CS-typologie te kunnen beschrijven, zijn we bij de onderwijstypen uitgegaan van een tweedeling: enerzijds het vmbo-segment, anderzijds het havo-vwo-segment. Het onderwijstype waarin het keerpunt ligt is daarbij tot het havo/vwo-segment gerekend.

Omdat meisjes op de sociale competenties veel beter scoren dan jongens zijn er ook grote verschillen wat betreft hun plaats in de CS-typologie. De verschillen tussen de cohorten zijn daarentegen slechts marginaal. Van de jongens binnen het vmbo-segment behoort ruim het derde deel tot CS-type 1 en ruim een kwart tot CS-type 2. Bij de meisjes is de verhouding precies omgekeerd. De helft valt in CS-type 2 en minder dan een kwart in CS-type 1. In het havo/vwo-segment is bij de jongens in beide cohorten CS-type 4 het best vertegenwoordigd. Bijna de helft van deze leerlingen heeft de bij dit type behorende kenmerken, slechts een kwart heeft de kenmerken van CS-type 5. Bij de meisjes is het omgekeerd, hoewel de percentages elkaar nu minder ontlopen. Ruim het derde deel behoort tot CS-type 5, 30 procent tot CS-type 4.

De opsplitsing naar leerlinggewicht laat veel minder verschillen zien dan de opsplitsing naar geslacht. De meest opvallende uitkomst doet zich voor bij de 1.9-leerlingen in het havo/vwo-segment. In cohort 96-8 behoort een kwart van deze leerlingen tot de CS-typen 2 of (in mindere mate) 1, dat wil zeggen de typen met lage cognitieve competenties. Zij hebben zich blijkbaar in dit segment kunnen handhaven ondanks hun lagere competenties toen zij nog in groep 8 zaten. In cohort 00-8 is het betreffende percentage overigens gedaald tot 20.

7.5 Onderwijsposities van vergelijkbare groepen leerlingen

We hebben kunnen vaststellen dat zowel de cognitieve als de sociale competenties zoals die in groep 8 van de basisschool zijn gemeten, invloed hebben op de onderwijspositie in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn er ook verschillen zijn tussen jongens en meisjes, met name omdat de meisjes wat sociale competenties betreft hogere scores hebben dan de jongens. Tussen de categorie met de laagste positie (jongens met zowel een lage cognitieve en sociale competentie) en de categorie met de hoogste positie (meisjes met hoge scores op beide variabelen) bedraagt het verschil op de leerjarenladder in cohort 96-8 twee jaar en in cohort 00-8 zelfs 2½ jaar. In vergelijking met de gemiddelde onderwijspositie is de achterstand van de jongens met lage cognitieve en sociale competenties tussen beide cohorten toegenomen van 1 tot 1,3 leerjaar, terwijl de achterstand van meisjes met lage cognitieve en sociale competenties niet groter is geworden en nog steeds ongeveer 1 leerjaar bedraagt.

Bij de vergelijking naar leerlinggewicht kwam de achterstand van de 1.25-leerlingen opnieuw aan het licht. Bij ieder CS-type is de positie van de autochtone doelgroep-leerlingen slechter dan die van de allochtone doelgroepleerlingen. In het tweede jaar van cohort 00-8 hebben de 1.25-leerlingen met de laagste cognitieve en sociale competenties (CS-type 1) een achterstand van 2¾ jaar op de categorie met de grootste voorsprong: de 1.0-leerlingen binnen CS-type 5. In cohort 96-8 bedroeg die achterstand nog 2½ jaar.

Tot de inhoudelijke vraagstelling van dit onderzoek behoorde ook de vraag of categorieën leerlingen ná de invoering van het vmbo op andere onderwijstypen terecht zijn gekomen dan vergelijkbare leerlingen vóór de invoering van het vmbo. Alvorens deze analyses uit te voeren, hebben we eerst onderzocht in welke mate de onderwijspositie in het tweede jaar door de in groep 8 vastgestelde leerlingkenmerken verklaard kan worden. Uit die analyses bleek dat de eigen bijdrage van de sociale competenties heel beperkt is. Voor zover de sociale competenties al bijdragen aan de verklaarde variantie, gaat het om variantie die ook door de cognitieve competenties verklaard kan worden. Vervolgens bleek ook dat de scores op de Cito-eindtoets de beste voorspel-

ler van de onderwijspositie in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs zijn. De cognitieve en sociale competenties kunnen daar nauwelijks nog iets aan toevoegen. Om die reden hebben we bij het vaststellen van de prestaties van de leerlingen gebruik gemaakt van de Cito-eindscores. Verder is uitgegaan van het leerlinggewicht waarbij de allochtone doelgroepleerlingen zijn uitgesplitst naar het land van herkomst. Op basis van de feitelijke onderwijspositie van de onderscheiden categorieën leerlingen in cohort 96-8 is een voorspelling gemaakt van de te verwachten positie van vergelijkbare leerlingen in cohort 00-8. Vervolgens is de voorspelde positie vergeleken met de werkelijke positie in dit cohort. De verschillen tussen de voorspelde en de werkelijke positie bleken zo gering te zijn dat aangenomen mag worden dat de invoering van het vmbo niet of nauwelijks tot andere keuzes heeft geleid.

Literatuur

- Bosker, R.J. & R.K.W. van der Velden (1989). Schooleffecten en rendement. In: Creemers e.a. (red.) *Bijdragen aan de onderwijsresearch, nr 25*. Lisse.
- Claassen, A. & L. Mulder (2003). *Leerlingen na de overstap. Een vergelijking van vier cohorten leerlingen na de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs met nadruk op de positie van doelgroep leerlingen van het onderwijsachterstandenbeleid*. Nijmegen: ITS
- Driessen, G., H. Dekkers & R. Bosker (1997). *Sociaal-etnische en sekseverschillen in loopbanen in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., A. van Langen, R. Portengen & H. Vierke (1998). *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en ouder vragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Tweede meting 1996-1997*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., A. van Langen & H. Vierke (2002). *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en ouder vragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vierde meting 2000-2001*. 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.
- Kuyper, H. e.a. (2000). *Geïntegreerd rendementsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.
- Mulder, L. (1991). *De overgang van basis-naar voortgezet onderwijs van de OVB-doelgroepen. Advies, schoolkeuze en rapportcijfers in het eerste leerjaar*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Mulder, L. & B. Pijl (1992). *De onderwijspositie van leerlingen uit de OVB-doelgroepen na twee jaar voortgezet onderwijs*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Mulder, L. & C. Suhre (1995). *OVB-doelgroep leerlingen in het voortgezet onderwijs. Deel 1: De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs in schooljaar 1992/1993*. Nijmegen/Groningen: ITS/GION.
- Tesser, P. & J. Iedema (2001). *Rapportage Minderheden 2001. Deel 1: Vorderingen op school*. Den Haag: SCP.

- Uerz, D. & L. Mulder (1999) *Onderwijsachterstanden in het voortgezet onderwijs. Deel 1: De overgang naar het voortgezet onderwijs van cohort 96-8*. Nijmegen: ITS.
- Uerz, D. & L. Mulder (2000) *Onderwijsachterstanden in het voortgezet onderwijs. Deel 2: De onderwijspositie van cohort 96-8 in het tweede jaar*. Nijmegen: ITS.

Bijlage – Niet in de tekst opgenomen tabellen

In de tekst wordt naar de betreffende tabel verwezen.

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

oude onderwijstypen	92-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso en isk	4,3	1,4	0,5	vmbo-pro en pro/lwoo
ivbo	3,1	4,5	4,1	vmbo-lwoo
	-	-	1,3	vmbo-lwoo/bbl
ivbo/vbo	0,3	0,4	5,1	vmbo-bbl
	-	-	9,0	vmbo-bbl/kbl
	-	-	6,4	vmbo-kbl
vbo	20,0	16,5	1,3	vmbo-breed
	-	-	0,3	vmbo-kbl/gl
vbo/mavo	6,6	9,0	2,3	vmbo-gl
	-	-	4,3	vmbo-gl/tl
mavo	22,6	17,9	16,8	vmbo-tl
mavo/havo	5,6	10,5	5,6	vmbo-tl/havo
mavo/havo/vwo	1,2	0,8	0,4	vmbo/havo/vwo
havo	10,1	10,8	12,0	havo
havo/vwo	14,3	13,8	14,0	havo/vwo
vwo	11,9	14,4	16,5	vwo
<i>N</i>	2609	2557	4608	

Tabel 3.14a – Gemiddelde scores op de adviesladder en leerjarenladders in het eerste en tweede jaar (Cohorten 96-8 en 00-8; cohort 96-8 op basis van nieuwe gewichten-regeling; leerlinggewicht 1.0 en 1.25 representatieve steekproef, 1.9 totale steekproef)

	cohort 1996-8			cohort 2000-8		
	advies	leerjr 1	leerjr 2	advies	leerj 1	leerj. 2
represent. steekproef	4,26	4,35	5,28	4,18	4,31	5,31
1.0-leerlingen	4,57	4,66	5,59	4,50	4,61	5,65
1.25-leerlingen	3,77	3,85	4,73	3,65	3,78	4,65
1.9-leerlingen	3,80	3,89	4,83	3,60	3,73	4,71

Tabel 3.15a – Gemiddelde afwijkingen van allochtone leerlingen ten opzichte van leerlingen van Nederlandse herkomst op de positie op de adviesladder en leerjarenladders in het eerste en tweede jaar (Cohort 00-8; totale steekproef)

	jongens			meisjes		
	advies	leerjr 1	leerjr 2	advies	leerj 1	leerj. 2
Nederland	4,14	4,24	5,19	4,23	4,33	5,35
Turkije	- 0,64	- 0,62	- 0,61	- 0,82	- 0,81	- 0,70
Marokko	- 0,57	- 0,62	- 0,70	- 0,79	- 0,76	- 0,78
Suriname	- 0,29	- 0,23	- 0,30	- 0,40	- 0,33	- 0,37
overige landen	- 0,13	- 0,09	- 0,01	- 0,14	- 0,13	- 0,05

Tabel 3.16a – Gemiddelde afwijkingen van de positie op de adviesladder en leerjarenladders in het eerste en tweede jaar voortgezet onderwijs in de vier grote steden en de rest van Nederland, naar SES-categorie (cohort 00-8, totale steekproef)

	4 grote steden			rest van Nederland		
	advies	leerj. 1	leerj. 2	advies	leerj. 1	leerj. 2
totale steekproef	3,82	4,04	5,02	4,08	4,18	5,19
LBO Turks/Marokkaans	- 0,25	- 0,29	- 0,25	- 0,73	- 0,79	- 0,80
LBO overig allochtoon	- 0,09	- 0,01	- 0,06	- 0,41	- 0,37	- 0,37
LBO autochtoon	- 0,25	- 0,18	- 0,53	- 0,46	- 0,44	- 0,56
MBO	+ 0,16	+ 0,17	+ 0,24	+ 0,13	+ 0,16	+ 0,13
HBO/WO	+ 1,23	+ 1,03	+ 1,20	+ 0,76	+ 0,68	+ 0,79

Tabel 5.4a – Gemiddelde scores op een aantal variabelen, naar typologie van cognitieve en sociale competenties, schaal 1(laag) – 5, cohort 96-8, totale steekproef

	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	
<i>cognitieve competentie</i>	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	
<i>sociale competentie</i>	laag	niet laag		niet hoog	hoog	
<i>cohort 1996-8</i>						totaal
vaardigheidsscore taal	1087	1087	1117	1146	1151	1114
vaardigheidsscore rekenen	1169	1168	1207	1251	1252	1205
cognitieve capaciteiten	2,60	2,93	3,76	4,13	4,60	3,51
werkhouding	2,39	3,40	3,39	3,32	4,26	3,31
gedrag	2,85	3,97	3,47	3,05	4,14	3,49
welbevinden (leerkracht)	3,46	4,10	3,91	3,65	4,31	3,88
zelfvertrouwen (leerkracht)	3,20	3,41	3,57	3,64	3,96	3,53
<i>N (gemiddeld)</i>	<i>1021</i>	<i>1331</i>	<i>1034</i>	<i>1030</i>	<i>755</i>	<i>5171</i>

Tabel 5.8a – Typologie van cognitieve en sociale competenties naar onderwijssegment en land van herkomst, cohorten 96-8 en 00-8, totale steekproeven

<i>cognitieve competentie</i>	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	
<i>sociale competentie</i>	laag	niet laag		niet hoog	hoog	<i>N</i>
<i>1996-8 Turks/Marokk.</i>						
vbo/mavo-segment	37	45	12	5	1	507
havo/vwo-segment	7	22	28	22	20	228
Turks/Marokk. totaal	28	38	17	10	7	735
<i>2000-8 Turks/Marokk.</i>						
vmbo-segment	44	36	15	4	1	209
havo/vwo-segment	2	17	36	25	20	89
Turks/Marokk. totaal	31	31	21	10	7	298
<i>1996-8 overig allocht.</i>						
vbo/mavo-segment	30	46	17	5	2	388
havo/vwo-segment	4	13	25	28	31	317
overig allocht. totaal	19	31	20	15	15	705
<i>2000-8 overig allocht.</i>						
vmbo-segment	33	41	18	7	1	181
havo/vwo-segment	3	13	29	32	23	180
overig allocht. totaal	18	27	24	19	12	361
<i>1996-8 Nederlands</i>						
vbo/mavo-segment	29	36	22	10	3	1580
havo/vwo-segment	3	6	19	39	33	1472
Nederlands totaal	16	21	21	24	17	3052
<i>2000-8 Nederlands</i>						
vmbo-segment	31	37	20	10	3	976
havo/vwo-segment	1	7	19	40	33	948
Nederlands totaal	16	22	19	25	17	1924

Tabel 5.8b – Typologie van cognitieve en sociale competenties naar onderwijssegment in de grote steden en de rest van het land, cohorten 96-8 en 00-8, totale steekproeven

<i>cognitieve competentie</i>	laag	laag	doorsnee	hoog	hoog	
<i>sociale competentie</i>	laag	niet laag		niet hoog	hoog	N
<i>1996-8 grote steden.</i>						
vbo/mavo-segment	34	49	13	3	1	425
havo/vwo-segment	5	17	25	26	27	327
grote steden totaal	21	35	18	13	13	752
<i>2000-8 grote steden.</i>						
vmbo-segment	38	36	23	3	1	128
havo/vwo-segment	3	13	28	37	18	123
grote steden totaal	21	25	25	20	9	251
<i>1996-8 rest van Ned.</i>						
vbo/mavo-segment	30	37	21	10	3	2114
havo/vwo-segment	4	8	20	37	32	1748
rest van Ned. totaal	18	24	20	22	16	3862
<i>2000-8 rest van Ned.</i>						
vmbo-segment	33	38	18	9	2	1243
havo/vwo-segment	2	8	21	38	31	1114
rest van Ned. totaal	18	24	20	23	16	2357

